



T.C.

NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN
ETKİLİ ÖĞRETİM STRATEJİLERİNİ KULLANMA DURUMLARI
VE DERSTE KULLANDIKLARI ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİN
İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Şenol GÜLEŞEN

Danışman

Prof. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ

2025

Nevşehir



T.C.

NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN
ETKİLİ ÖĞRETİM STRATEJİLERİNİ KULLANMA DURUMLARI
VE DERSTE KULLANDIKLARI ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİN
İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Şenol GÜLEŞEN

Danışman

Prof. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ

2025

Nevşehir

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI

Bu çalışma, akademik etik ilkeler ve bilimsel araştırma standartlarına titizlikle bağlı kalınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın tüm süreçlerinde bilimsel dürüstlük, tarafsızlık ve şeffaflık prensipleri esas alınmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen bütün veriler, bulgular ve sonuçlar doğru, eksiksiz ve herhangi bir yanıltıcı unsura yer vermeyecek şekilde sunulmuş; bu süreçte başkalarına ait fikir, görüş, veri ve yöntemler uygun akademik kurallara göre kaynak gösterilerek belirtilmiştir. Ayrıca, çalışmanın özgünlüğü korunarak, doğrudan veya dolaylı alıntılar bilimsel atıf standartlarına uygun biçimde açıkça ifade edilmiştir. Çalışmanın yürütülmesi sırasında etik dışı davranışlardan kaçınıldığını ve etik kurul onayları dahil olmak üzere gerekli tüm bilimsel ve etik prosedürlerin eksiksiz tamamlandığını beyan ederim.

Tezi Hazırlayan

Şenol GÜLEŞEN

TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK

“Sınıf Öğretmenlerinin Etkili Öğretim Stratejileri Kullanma Durumları ve Derste Kullandıkları Öğretim Yöntemlerinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından yayımlanan güncel "Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzu" doğrultusunda, belirlenen şekil, içerik, atıf ve biçimsel standartlara titizlikle uyularak hazırlanmıştır. Tezin tüm bölümleri, başlıklandırma sistemi, tablo ve şekillerin düzenlenmesi, kaynakça gösterimi ve metin biçimlendirilmesi söz konusu kılavuzda belirtilen ilke ve kurallara uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

Tezi Hazırlayan

Şenol GÜLEŞEN

Danışman

Prof. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Başkanı

Prof. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ

KABUL VE ONAY SAYFASI

Prof. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ danışmanlığında Şenol GÜLEŞEN tarafından hazırlanan “**Sınıf Öğretmenlerinin Etkili Öğretim Stratejilerini Kullanma durumları ve Derste Kullandıkları Öğretim Yöntemlerinin İncelenmesi**” adlı bu çalışma, jürimiz tarafından Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

...../ /

JÜRİ

Danışman : Prof.Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ

Üye : Doc. Dr. Emin Tamer YENEN

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Gülnur Candan HAMURCU

İMZA

.....

.....

.....

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun / / tarih ve sayılı Kararı ile onaylanmıştır.

...../ /

.....

Doç. Dr. Hasan ÇETİNEL

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Bilginin derin sularına açıldığım, zorlu ama bir o kadar anlamlı bu yolculukta, her fırtınada sığınılacak bir liman gibi sevgisiyle yanımda olan kıymetli eşime; hayatımın her anında dualarıyla yolumu aydınlatan, fedakârlıkları ve sonsuz sabırlarıyla kalbimin en güzel köşesinde yaşayan değerli annem ve babama; yaşamın en güzel mucizesi olarak hayatıma anlam katan, varlıklarıyla umutlarımı yeşerten, tebessümleriyle yüreğimi ısıtan canım evlatlarım Yağmur Güleşen ve Egemen Güleşen'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Bilim yolculuğumda pusulam olan, engin bilgisi ve eşsiz deneyimi ile bu çalışmayı inceliklerle şekillendiren, yol göstericiliği, anlayışı ve sabrıyla yanımda duran kalpten değerli danışmanım Prof. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ'a; en içten sohbetleri, nokta atışı tespitleri, vermiş olduğu polen bilgileri ve güldüren esprileri ile benim için kalpten değerli olan Doc. Dr. Emin Tamer YENEN'e; ayrıca tez savunmasında yeni tanıştığımız ve tezime bir ressam edası ile rötuşlar yapan yine benim için çok değerli olan zarif hanımefendi Dr. Öğr. Üyesi Gülnur Candan HAMURCU hocalarıma sonsuz minnettarlığımı ifade ederim.

Bu akademik yolculuğu anlamlı kılan, her biri birer ışık gibi yolumu aydınlatan saygıdeğer bölüm hocalarıma; dostlukları, yardımlaşma ve paylaşımlarıyla bu süreci güzelleştiren kıymetli meslektaşlarıma da içten teşekkürlerimi sunarım.

Varlığınız bana güç verdi; emeğiniz, sabrınız ve sevginiz kalbimde ömür boyu yaşayacaktır.

Saygı, minnet ve sonsuz sevgiler...

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ETKİLİ ÖĞRETİM STRATEJİLERİNİ KULLANMA DURUMLARI VE DERSTE KULLANDIKLARI ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİN İNCELENMESİ

Şenol GÜLEŞEN

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Nevşehir ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim stratejilerini kullanma durumlarını ve derslerinde uyguladıkları yöntem ve teknikleri incelemektir. Araştırma hem nicel hem de nitel verilerin bir arada değerlendirildiği karma yöntem araştırma deseni ile yürütülmüştür. Bu kapsamda, karma yöntem desenlerinden açıklayıcı sıralı desen tercih edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında Nevşehir il merkezi ve ilçelerinde görev yapan 308 sınıf öğretmenine, kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemiyle ulaşılmıştır. Katılımcılar, yaklaşık 714 kişilik evrenden, farklı bölge ve okul türlerinden temsil gücü gözetilerek seçilmiştir. Nicel verilerin toplanmasında "Etkili Öğretim Stratejileri Ölçeği" (EÖSÖ) kullanılmış; elde edilen veriler SPSS programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Verilerin analizinde Bağımsız Örneklem t-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Welch testi uygulanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise yine kolay ulaşılabilir durum örneklemeyle belirlenen, Nevşehir ilindeki 20 farklı ilkokulda görev yapan 18 sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Nitel veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen 12 açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu ile toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Veri toplama süreci toplamda 40 gün sürmüştür. Literatür taraması sonuçlarına göre, Marzano'nun etkili öğretim stratejilerini ele alan çalışmaların yurt içinde sınırlı sayıda olduğu, yurt dışında ise daha yaygın ve çeşitli olduğu belirlenmiştir. Alanyazın bulguları, etkili öğretim stratejilerinin öğrenci başarısını artırdığını ve öğretmenlerin bu stratejilere yönelik algılarının genel olarak olumlu olduğunu göstermektedir. Tez bulguları ise, öğretmenlerin tüm stratejileri yüksek düzeyde benimsediklerini ancak uygulama noktasında çeşitli yetersizlikler yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin büyük bir kısmının yeni öğretim yöntemleri geliştirmeye yönelik bir çaba içerisinde olmadıkları ya da bu yönde bir eğilim sergilemedikleri dikkat çekmektedir. Bununla birlikte, öğretim stratejilerinin benimsenmesinin; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezun olunan program gibi demografik değişkenlerden anlamlı düzeyde etkilenmediği saptanmıştır. Sonuç olarak, etkili öğretim stratejilerinin öğrencilerin farklı zeka türlerine hitap etme potansiyeline sahip olduğu ve çoklu zeka alanlarının gelişimine katkı sunduğu söylenebilir. Bu stratejiler, yalnızca akademik başarıyı artırmakla kalmayıp aynı zamanda eleştirel düşünme, problem çözme ve sosyal becerilerin gelişimini de desteklemektedir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin derslerinde uygulayacakları yöntem ve teknikleri belirlerken öğrencilerin bireysel özelliklerini ve hazır bulunuşluk düzeylerini dikkate aldıklarını ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Etkili Öğretim Stratejileri, Sınıf Öğretmenleri, Öğretim Yöntem ve Teknikleri, Sınıf İçi Öğretim Uygulamaları.

THE EXAMINATION OF CLASSROOM TEACHERS' USE OF EFFECTIVE INSTRUCTIONAL STRATEGIES AND THE TEACHING METHODS AND TECHNIQUES THEY APPLY IN LESSONS

Şenol GÜLEŞEN

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the extent to which primary school teachers in the province of Nevşehir implement effective instructional strategies, as well as the teaching methods and techniques they use in their lessons. A mixed methods research design, specifically the explanatory sequential design, was employed, integrating both quantitative and qualitative data. In the quantitative phase, data were collected from 308 primary school teachers working in various districts and city centers of Nevşehir during the 2024–2025 academic year. Participants were selected using convenience sampling from a population of approximately 714 teachers, ensuring representation across different school types and regions. The "Effective Teaching Strategies Scale" (ETSS) was used to collect quantitative data, which were analyzed through the SPSS software using independent samples t-tests, one-way ANOVA, and Welch tests. In the qualitative phase, semi-structured interviews were conducted with 18 primary school teachers from 20 different schools, also selected through convenience sampling. The interviews were based on a form developed by the researcher, consisting of 12 open-ended questions. Qualitative data were analyzed using content analysis. The entire data collection process was completed in 40 days. The review of the related literature indicated that studies on Marzano's effective teaching strategies are limited in Turkey but more widespread and diverse internationally. It was found that these strategies positively influence student achievement and that teachers generally hold positive perceptions regarding their use. The findings of the study revealed that while teachers highly adopt all the strategies, they experience difficulties in their implementation. Moreover, a majority of the teachers do not demonstrate a strong tendency toward developing new instructional methods. The study also showed that the adoption of instructional strategies does not significantly vary based on demographic variables such as gender, age, years of experience, or graduation background. In conclusion, effective instructional strategies are found to address multiple types of intelligence and contribute to students' cognitive and social development. These strategies not only enhance academic performance but also support critical thinking, problem-solving, and social skill acquisition. The findings further indicate that teachers consider students' individual characteristics and readiness levels when selecting instructional methods and techniques.

Keywords: Effective Teaching Strategies, Primary School Teachers, Instructional Methods and Techniques, Classroom Teaching Pra

İÇİNDEKİLER

Sayfa No.

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK.....	i
TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK.....	ii
KABUL VE ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR.....	xv
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

1.1.Problem Durumu.....	2
1.2.Araştırmanın Amacı.....	7
1.3.Araştırmanın Önemi.....	11
1.4.Sınırlılıklar.....	12
1.5.Sayıtlar.....	13
1.6.Tanımlar.....	14

İKİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ

2.1. Etkili Öğretim Nedir?.....	16
2.2. Etkili Öğretim Stratejileri Nelerdir?.....	18
2.3. Etkili Öğretim Stratejilerinde Öğretmen.....	27
2.4. Etkili Öğretim Sürecinde Öğretim Ortamı.....	30
2.5. Marzano'nun Etkili Öğretim Stratejileri.....	33
2.5.1. Benzerlik ve Farklılıkları Belirleme.....	36
2.5.2. Özet Çıkarma ve Not Tutma.....	38

2.5.3. Çabayı Destekleme ve Takdir Etme.....	40
2.5.4. Ev Ödevi ve Alıştırma.....	42
2.5.5. Dilsel Olmayan Sunumlar (Görsel).....	43
2.5.6. İşbirliğine Dayalı Öğrenme.....	45
2.5.7. Hedef Belirleme ve Geribildirim Verme.....	46
2.5.8. Varsayım Üretme ve Sınama.....	48
2.5.9. İpuçları, Sorular ve Örgütleyiciler.....	50
2.6. Sınıf Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yöntem ve Teknikleri.....	52
2.7. İlgili Araştırmalar.....	53
2.7.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	53
2.6.7.1. Kitaplar.....	53
2.6.7.2. Tezler.....	54
2.7.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	57
2.7.2.1. Makaleler.....	58
2.7.2.2. Tezler.....	61
2.7.2.3. Kitaplar.....	63

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

3.1.Araştırmanın Modeli	67
3.2.Araştırmanın Çalışma Grubu	68
3.3. Veri Toplama Süreci.....	69
3.4.Ölçme Araçları.....	69
3.4.1. Nicel Ölçme Aracı.....	69
3.4.2. Nitel Ölçme Aracı.....	71
3.5.Araştırmanın Veri Analizi	72
3.5.1.Nicel Araştırmadaki Katılımcıların Demografik Özellikleri.....	73
3.5.1.1. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları.....	73
3.5.1.2. Katılımcıların Meslekte Geçirdikleri Süre Değişkenine Göre Dağılımları.....	74
3.5.1.3. Katılımcıların Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımlar....	74
3.5.1.4. Katılımcıların Kariyer Durumu Değişkenine Göre Dağılımları...	74

3.5.1.5. Katılımcıların Çalıştığı Bölge Değişkenine Göre Dağılımları....	75
3.5.1.6. Katılımcıların Çalıştıkları Sınıf Mevcutları Değişkenine Göre Dağılımları.....	75
3.5.1.7. Katılımcıların Hizmet İçi Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımları.....	75
3.5.2. Nitel Araştırmadaki Katılımcıların Demografik Özellikleri.....	75

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Hedef Belirleme ve Varsayım Oluşturma Alt Boyutuna Ait Bulgular ve Yorumlar.....	77
4.2. Ev Ödevi Alt Boyutuna Ait Bulgular ve Yorumlar.....	85
4.3. İş Birliğine Dayalı Öğrenme Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	93
4.4. Dile Dayalı Olmayan Temsiller, İpuçları, Sorular Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	101
4.5. Ödül Verme Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	110
4.6. Benzerlik ve Farklılıkları Belirleme Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	118
4.7. Özet Çıkarma ve Not Tutma Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	126
4.8. Motive Etme Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	134
4.9. Sınıf Öğretmenlerinin Etkili Öğretim Stratejilerini Kullanma Durumları ve Derslerinde Kullandıkları Öğretim Yöntem ve Tekniklere İlişkin Nitel Bulgular.....	142

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç.....	176
5.1.1. Hedef Belirleme ve Varsayım Oluşturma Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar.....	176
5.1.2. Ev Ödevi Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar ve Yorumlar.....	178
5.1.3. İş Birliğine Dayalı Öğrenme Alt Boyutuna Ait Sonuçlar ve Yorumlar.....	181
5.1.4. Dile Dayalı Olmayan Temsiller, İpuçları, Sorular Alt Boyutuna Ait Sonuçlar ve Yorumlar.....	183

5.1.5. Ödül Verme Alt Boyutuna Ait Sonuçları ve Yorumlar.....	185
5.1.6. Benzerlik ve Farklılıkları Belirleme Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar ve Yorumlar.....	187
5.1.7. Özet Çıkarma ve Not Tutma Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar ve Yorumlar.....	189
5.1.8. Motive Etme Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar ve Yorumlar.....	191
5.1.9. Sınıf Öğretmenlerinin Etkili Öğretim Stratejilerini Kullanma Durumları ve Derslerinde Kullandıkları Öğretim Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşme Sonuçları	192
5.2. Tartışma.....	199
5.2. 1. Nicel ve Nitel Verilerden Ulaşılan Çıkarımlar:.....	211
5.3. Öneriler.....	218
KAYNAKLAR.....	222
EKLER.....	233

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Etkili öğretim stratejileri.....	21
Tablo 2.2. Marzano'nun 9 Etkili Öğretim Stratejisi.....	35
Tablo 3.1. EÖSÖ Alt Boyutlarının homojenlik testi.....	70
Tablo 3.2. EÖSÖ'nün Puan Aralıkları ve Anlamları.....	71
Tablo 3.3. Katılımcıların cinsiyet değişkenine göre dağılımları.....	73
Tablo 3.4. Katılımcıların Meslekte Geçirdikleri Süre Değişkenine Göre Dağılımları.....	74
Tablo 3.5. Katılımcıların eğitim durumu değişkenine göre dağılımları.....	74
Tablo 3.6. Katılımcıların kariyer durumu değişkenine göre dağılımları.....	74
Tablo 3.7. Katılımcıların çalıştığı bölge değişkenine göre dağılımları.....	75
Tablo 3.8. Katılımcıların sınıf mevcudu değişkenine göre dağılımları.....	75
Tablo 3.9. Katılımcıların hizmet içi eğitim durumu değişkenine göre dağılımları.....	75
Tablo 3.10. Nitel Görüşmelere katılan sınıf öğretmenlerine ait bilgiler.....	76
Tablo 4.1 “Hedef Belirleme ve Varsayım Oluşturma” alt boyutunun ortalama puanları ve standart sapma değerleri.....	77
Tablo 4.2 Hedef Belirleme ve Varsayım Oluşturma alt boyutunda cinsiyet değişkenine ilişkin t-testi sonuçları.....	79
Tablo 4.3 Hedef Belirleme ve Varsayım Oluşturma alt boyutunda eğitim durumu değişkenine ilişkin t-testi sonuçları.....	79
Tablo 4.4 Hedef Belirleme ve Varsayım Oluşturma alt boyutunda hizmet içi eğitim değişkenine ilişkin t-testi sonuçları.....	80
Tablo 4.5 Hedef Belirleme ve Varsayım Oluşturma alt boyutunda öğretmenlerin kıdem değişkenine ilişkin tek yönlü varyans analizleri sonuçları.....	81
Tablo 4.6 Hedef Belirleme ve Varsayım Oluşturma alt boyutunda öğretmenlerin kariyer basamakları değişkenine ilişkin tek yönlü varyans analizleri sonuçları.....	82
Tablo 4.7 Hedef Belirleme ve Varsayım Oluşturma alt boyutunda öğretmenlerin çalışılan bölge değişkenine ilişkin tek yönlü varyans analizleri sonuçları.....	83
Tablo 4.8 Hedef Belirleme ve Varsayım Oluşturma alt boyutunda öğretmenlerin çalıştıkları sınıfların mevcutları değişkenine ilişkin tek yönlü varyans analizleri sonuçları.....	84
Tablo 4.9 Ev Ödevi alt boyutuna ait aritmetik ortalamalar ve standart sapma değerleri.....	85
Tablo 4.10 Ev Ödevi alt boyutunda cinsiyet durumu değişkenine ilişkin t-testi sonuçları.....	86
Tablo 4.11 Ev Ödevi alt boyutunda eğitim durumu değişkenine ilişkin t-testi sonuçları.....	87
Tablo 4.12 Ev Ödevi alt boyutunda hizmet içi eğitim değişkenine ilişkin t-testi sonuçları.....	87
Tablo 4.13 Ev Ödevi alt boyutunda öğretmenlerin kıdem değişkenine ilişkin tek yönlü varyans analizleri sonuçları.....	88
Tablo 4.14 Ev Ödevi alt boyutunda öğretmenlerin kariyer basamakları değişkenine ilişkin tek yönlü varyans analizleri sonuçları.....	89
Tablo 4.15 Ev Ödevi alt boyutunda öğretmenlerin çalışılan bölge değişkenine ilişkin tek yönlü varyans analizleri sonuçları.....	91
Tablo 4.16 Ev Ödevi alt boyutunda öğretmenlerin çalıştıkları sınıfların mevcutları değişkenine ilişkin tek yönlü varyans analizleri sonuçları.....	92

Tablo 4.17. İş Birliğine Dayalı Öğrenme alt boyutuna ait aritmetik ortalamalar ve standart sapma değerleri.....	93
Tablo 4.18. İş Birliğine Dayalı Öğrenme alt boyutunda cinsiyet durumu değişkenine ilişkin.....	94
Tablo 4.19. İş Birliğine Dayalı Öğrenme alt boyutunda eğitim durumu değişkenine ilişkin t-testi sonuçları.....	95
Tablo 4.20. İş Birliğine Dayalı Öğrenme alt boyutunda hizmet içi eğitim değişkenine ilişkin t-testi sonuçları.....	96
Tablo 4.21. İş Birliğine Dayalı Öğrenme alt boyutunda öğretmenlerin kıdem değişkenine ilişkin tek yönlü varyans analizleri sonuçları.....	97
Tablo 4.22. İş Birliğine Dayalı Öğrenme alt boyutunda öğretmenlerin kariyer basamakları değişkenine ilişkin tek yönlü varyans analizleri sonuçları.....	98
Tablo 4.23. İş Birliğine Dayalı Öğrenme alt boyutunda öğretmenlerin çalışılan bölge değişkenine ilişkin tek yönlü varyans analizleri sonuçları.....	99
Tablo 4.24. İş Birliğine Dayalı Öğrenme alt boyutunda öğretmenlerin çalıştıkları sınıfların mevcutları değişkenine ilişkin tek yönlü varyans analizleri sonuçları.....	100
Tablo 4.25. Dile Dayalı Olmayan Temsiller, İpuçları, Sorular alt boyutuna ait aritmetik ortalamalar ve standart sapma değerleri.....	101
Tablo 4.26. Dile Dayalı Olmayan Temsiller, İpuçları, Sorular alt boyutunda cinsiyet durumu değişkenine ilişkin t-testi sonuçları.....	103
Tablo 4.27. Dile Dayalı Olmayan Temsiller, İpuçları, Sorular alt boyutunda eğitim durumu değişkenine ilişkin t-testi sonuçları.....	104
Tablo 4.28. Dile Dayalı Olmayan Temsiller, İpuçları, Sorular alt boyutunda hizmet içi eğitim değişkenine ilişkin t-testi sonuçları.....	105
Tablo 4.29. Dile Dayalı Olmayan Temsiller, İpuçları, Sorular alt boyutunda öğretmenlerin kıdem değişkenine ilişkin tek yönlü varyans analizleri sonuçları.....	106
Tablo 4.30. Dile Dayalı Olmayan Temsiller, İpuçları, Sorular alt boyutunda öğretmenlerin kariyer basamakları değişkenine ilişkin tek yönlü varyans analizleri sonuçları.....	107
Tablo 4.31. Dile Dayalı Olmayan Temsiller, İpuçları, Sorular alt boyutunda öğretmenlerin çalışılan bölge değişkenine ilişkin tek yönlü varyans analizleri sonuçları.....	108
Tablo 4.32. Dile Dayalı Olmayan Temsiller, İpuçları, Sorular alt boyutunda öğretmenlerin çalıştıkları sınıfların mevcutları değişkenine ilişkin tek yönlü varyans analizleri sonuçları.....	109
Tablo 4.33. Ödül Verme alt boyutuna ait aritmetik ortalamalar ve standart sapma değerleri.....	110
Tablo 4.34. Ödül Verme alt boyutunda cinsiyet durumu değişkenine ilişkin t-testi sonuçları.....	111
Tablo 4.35. Ödül Verme alt boyutunda eğitim durumu değişkenine ilişkin t-testi sonuçları.....	112
Tablo 4.36. Ödül Verme alt boyutunda hizmet içi eğitim değişkenine ilişkin t-testi sonuçları.....	113
Tablo 4.37. Ödül Verme alt boyutunda öğretmenlerin kıdem değişkenine ilişkin tek yönlü varyans analizleri sonuçları.....	114
Tablo 4.38. Ödül Verme alt boyutunda öğretmenlerin kariyer basamakları değişkenine ilişkin tek yönlü varyans analizleri sonuçları.....	115
Tablo 4.39. Ödül Verme alt boyutunda öğretmenlerin çalışılan bölge değişkenine ilişkin tek yönlü varyans analizleri sonuçları.....	116
Tablo 4.40. Ödül Verme alt boyutunda öğretmenlerin çalıştıkları sınıfların mevcutları	

değişkenine ilişkin tek yönlü varyans analizleri sonuçları.....	117
Tablo 4.41 Benzerlik ve Farklılıkları Belirleme alt boyutuna ait aritmetik ortalamalar ve standart sapma değerleri.....	119
Tablo 4.42 Benzerlik ve Farklılıkları Belirleme alt boyutunda cinsiyet değişkenine ilişkin t-testi sonuçları.....	120
Tablo 4.43 Benzerlik ve Farklılıkları Belirleme alt boyutunda eğitim durumu değişkenine ilişkin t-testi sonuçları.....	121
Tablo 4.44 Benzerlik ve Farklılıkları Belirleme alt boyutunda hizmet içi eğitim değişkenine ilişkin t-testi sonuçları.....	121
Tablo 4.45 Benzerlik ve Farklılıkları Belirleme alt boyutunda öğretmenlerin kıdem değişkenine ilişkin tek yönlü varyans analizleri sonuçları.....	122
Tablo 4.46 Benzerlik ve Farklılıkları Belirleme alt boyutunda öğretmenlerin kariyer basamakları değişkenine ilişkin tek yönlü varyans analizleri sonuçları.....	123
Tablo 4.47 Benzerlik ve Farklılıkları Belirleme alt boyutunda öğretmenlerin çalışılan bölge değişkenine ilişkin tek yönlü varyans analizleri sonuçları.....	125
Tablo 4.48 Benzerlik ve Farklılıkları Belirleme alt boyutunda öğretmenlerin çalıştıkları sınıfların mevcutları değişkenine ilişkin tek yönlü varyans analizleri sonuçları.....	126
Tablo 4.49. Özet Çıkarma ve Not Tutma alt boyutuna ait aritmetik ortalamalar ve standart sapma değerleri.....	127
Tablo 4.50. Özet Çıkarma ve Not Tutma alt boyutunda cinsiyet durumu değişkenine ilişkin t-testi sonuçları.....	128
Tablo 4.51. Özet Çıkarma ve Not Tutma alt boyutunda eğitim durumu değişkenine ilişkin t-testi sonuçları.....	129
Tablo 4.52. Özet Çıkarma ve Not Tutma alt boyutunda hizmet içi eğitim değişkenine ilişkin t-testi sonuçları.....	130
Tablo 4.53. Özet Çıkarma ve Not Tutma alt boyutunda öğretmenlerin kıdem değişkenine ilişkin tek yönlü varyans analizleri sonuçları.....	130
Tablo 4.54. Özet Çıkarma ve Not Tutma alt boyutunda öğretmenlerin kariyer basamakları değişkenine ilişkin tek yönlü varyans analizleri sonuçları.....	132
Tablo 4.55. Özet Çıkarma ve Not Tutma alt boyutunda öğretmenlerin çalışılan bölge değişkenine ilişkin tek yönlü varyans analizleri sonuçları.....	133
Tablo 4.56. Özet Çıkarma ve Not Tutma alt boyutunda öğretmenlerin çalıştıkları sınıfların mevcutları değişkenine ilişkin tek yönlü varyans analizleri sonuçları.....	134
Tablo 4.57. Motive Etme alt boyutuna ait aritmetik ortalamalar ve standart sapma değerleri.....	135
Tablo 4.58. Motive Etme alt boyutunda cinsiyet durumu değişkenine ilişkin t-testi sonuçları.....	136
Tablo 4.59. Motive Etme alt boyutunda eğitim durumu değişkenine ilişkin t-testi sonuçları.....	136
Tablo 4.60. Motive Etme alt boyutunda hizmet içi eğitim değişkenine ilişkin t-testi sonuçları.....	137
Tablo 4.61. Motive Etme alt boyutunda öğretmenlerin kıdem değişkenine ilişkin tek yönlü varyans analizleri sonuçları.....	138
Tablo 4.62. Motive Etme alt boyutunda öğretmenlerin kariyer basamakları değişkenine ilişkin tek yönlü varyans analizleri sonuçları.....	139
Tablo 4.63. Motive Etme alt boyutunda öğretmenlerin çalışılan bölge değişkenine ilişkin tek yönlü varyans analizleri sonuçları.....	140
Tablo 4.64. Motive Etme alt boyutunda öğretmenlerin çalıştıkları sınıfların mevcutları değişkenine ilişkin tek yönlü varyans analizleri sonuçları.....	141

Tablo 4.65. “Ders işlemeye başlamadan önce hedef belirleme ve varsayım oluşturma stratejilerinin öğrencilerin öğrenme süreçlerine nasıl katkı sağladığını düşünüyorsunuz? Bu süreçlerin öğrencilerin konuya olan ilgilerini ve motivasyonlarını nasıl şekillendirdiği hakkındaki düşünceleriniz nedir?” sorusuna ait tema, kod, frekanslar.....	142
Tablo 4.66. “Ev ödevlerinin öğrenme üzerindeki etkisi hakkında tecrübeleriniz nelerdir? Ev ödevleri öğrencilere ne tür fırsatlar sunar ve ders içeriğini nasıl etkiler?” sorusuna ait tema, kod, frekanslar.....	144
Tablo 4.67. “İş birliğine dayalı öğrenme yöntemini sınıfınıza nasıl entegre ediyorsunuz? Bu tür bir öğrenme ortamında öğrencilerin birbirleriyle etkileşimlerinin öğrenmeye katkı sağladığını nasıl açıklarsınız?” sorusuna ait tema, kod, frekanslar.....	147
Tablo 4.68. “Soyut kavramların öğretimi sırasında “Dile dayalı olmayan temsillerin (grafikler, diyagramlar, görseller)” öğretim sürecindeki etkinliği açısından öğrencilere nasıl bir katkı sunduğunu anlatabilir misiniz?” sorusuna ait tema, kod, frekanslar.....	150
Tablo 4.69. “Öğrencilerin ilerleme durumuna göre “ödüllendirme yöntemi” stratejisini nasıl kullanıyorsunuz? Ödüller öğrencilerin motivasyonunu nasıl etkiliyor ve öğrenme süreçlerine nasıl yansıyor?” sorusuna ait tema, kod, frekanslar.....	153
Tablo 4.70. “Benzerlik ve farklılıkları belirleme stratejisinin öğrencilerin öğrenmesine nasıl yardımcı olduğunu düşünüyorsunuz? Bu yöntem, öğrencilerin bilgiyi daha derinlemesine anlamalarına nasıl katkı sağlar?” sorusuna ait tema, kod, frekanslar.....	156
Tablo 4.71. “Özet çıkarma ve not tutma tekniklerinin öğrencilerin öğrenme süreçlerine olan katkılarını nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu stratejilerin özellikle öğrencilerin uzun vadeli öğrenme ve bilgileri hatırlama üzerindeki etkileri hakkındaki deneyimleriniz nelerdir?” sorusuna ait tema, kod, frekanslar.....	159
Tablo 4.72. “Derslere başlamadan önce öğrencileri motive etmek için kullandığınız stratejiler hakkında konuşabilir misiniz? Öğrencilerin derse başlamadan önce motive olmalarını sağlamak, öğrenme süreçleri açısından ne kadar önemlidir?” sorusuna ait tema, kod, frekanslar.....	161
Tablo 4.73. “Derslerde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri seçerken öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını dikkate alıyor musunuz? Strateji seçiminde neler sizi yönlendirir?” sorusuna ait tema, kod, frekanslar.....	164
Tablo 4.74. “Kendi geliştirdiğiniz öğretim yöntemleri veya teknikler varsa, bunları nasıl tasarladınız ve uyguladınız? Bu yöntemlerin öğrencilerin öğrenme süreçlerine olan katkılarını nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna ait tema, kod, frekanslar.....	166
Tablo 4.75. “Etkili öğretim stratejileri (hedef belirleme ve varsayımlar oluşturma, ev ödevi, iş birliğine dayalı öğretim, dile dayalı olmayan temsiller, ödüllendirme, benzerlik ve farklılıkları belirleme, özet çıkarma ve not tutma, motive etme) hakkında nasıl bir yaklaşımınız var? Uygulamada başarılı bulduğunuz stratejileri düşünecek olursanız etkili öğretim stratejilerinin öğrencilerin öğrenme deneyimlerine ne gibi katkılar sağladığını açıklayabilir misiniz?” sorusuna ait tema, kod, frekanslar.....	169
Tablo 4.76. “Derslerinizde karşılaştığınız zorluklarla nasıl başa çıkıyorsunuz? Özellikle öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına yanıt verirken ortaya çıkan zorlukları nasıl aşmayı başarıyorsunuz?” sorusuna ait tema, kod, frekanslar.....	172

KISALTMALAR

EÖSÖ	: Etkili Öğretim Stratejileri Ölçeği
EÖ	: Etkili Öğretim
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
OECD	: Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü)
PISA	: Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)
TIMSS	: Trends in International Mathematics and Science Study (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması)
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi)
$\bar{X}$	: Aritmetik Ortalama (Mean)
ss	: Standart Sapma (Standard Deviation)
F	: F değeri (ANOVA analizlerinde kullanılır)
t	: t değeri (t-testi sonucundaki istatistiksel değer)
p	: Anlamlılık düzeyi (Significance level)
n	: Örneklem büyüklüğü
Sd	: Serbestlik derecesi (Degrees of freedom)
ANOVA	: Analysis of Variance (Varyans Analizi)
APA	: American Psychological Association (Kullanılan kaynak gösterim sistemi)
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
METK	: Milli Eğitim temel Kanunu

GİRİŞ

Günümüz toplumları, hızla değişen bilim ve teknoloji karşısında eğitim sistemlerini sürekli güncelleme ihtiyacı duymaktadır. Bu güncelleme, bireylerin akademik başarılarını artırmanın yanı sıra, onların sosyal, duygusal ve kültürel gelişimlerine katkı sağlayacak çok yönlü ve etkili eğitim stratejilerini gerektirmektedir. Özellikle ilkokul düzeyi, bireyin öğrenme hayatının temelini oluşturan kritik bir dönemdir ve bu dönemde uygulanan öğretim stratejileri, bireyin yaşam boyu öğrenme kapasitesini doğrudan etkileyebilmektedir (Tomlinson, 2014; Bay ve Kahramanoğlu, 2020).

Eğitim sistemlerinin başarısı, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında kullandıkları stratejilerin niteliği ile doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda, Robert J. Marzano tarafından geliştirilen etkili öğretim stratejileri, öğrenci merkezli ve yapılandırmacı bir yaklaşımla öğrencilerin öğrenme süreçlerini derinleştirmeyi ve akademik başarılarını artırmayı hedeflemektedir. Marzano'nun önerdiği bu stratejiler arasında; benzerlik ve farklılıkların belirlenmesi, özet çıkarma ve not tutma, çabayı destekleme ve takdir etme, iş birliğine dayalı öğrenme, görsel temsiller kullanma, hedef belirleme ve geri bildirim sağlama gibi öğrencilerin bilişsel becerilerini destekleyen uygulamalar bulunmaktadır (Marzano vd., 2001; Dean vd., 2012).

Bu tez çalışmasının temel amacı, Marzano'nun etkili öğretim stratejilerinin sınıf öğretmenleri tarafından uygulanma düzeyini ve bu stratejilerin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini kapsamlı bir şekilde analiz etmektir. Çalışma kapsamında öğretmenlerin söz konusu stratejilere ilişkin görüşleri, stratejilerin sınıf içindeki uygulanabilirliği, öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler ve bu stratejilerin öğrencilerin akademik performanslarına etkileri incelenecektir. Araştırma hem nicel hem de nitel veri toplama yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilecektir.

Bu tez, yalnızca akademik bir araştırma olmanın ötesinde, ilkokul öğretiminde uygulanan yöntemlerin geliştirilmesine yönelik somut öneriler sunarak, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine ve eğitim politikalarına yön vermeyi amaçlamaktadır. Elde edilecek bulgular, ilkokul eğitiminde kaliteyi artırmak isteyen eğitimciler, eğitim politikası yapıcıları ve araştırmacılar için değerli bir kaynak olacaktır.

BİRİNCİ BÖLÜM

1.1.PROBLEM DURUMU

Türk Milli Eğitim Sisteminin ilkökul eğitim programlarında, Cumhuriyetten günümüze 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1997, 2005 tarihlerinde köklü değişiklikler olmuştur (Koç ve Özerbaş, 2022). 2005 yılından sonra da 2009, 2015, 2017 ve 2018 yıllarında eğitim programlarında değişiklikler olmuştur (Susam ve Demir, 2020). Son olarak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli 2024 yılında yayınlanarak eğitim sistemimiz tekrar değişmiş ve gelişmiştir (Tebliğler Dergisi, Haziran 2024). Heraklitos'un düşünce sisteminde evrensel düzenin temelinde sürekli bir değişim olgusu yer almaktadır. Ona göre hiçbir şey sabit kalmaz; her şey bir akış ve dönüşüm içerisinde. Bu yaklaşım, günümüz eğitim sistemleri için de oldukça anlamlıdır. Zira eğitim, doğası gereği durağan değil; toplumsal, kültürel ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak sürekli evrilen bir yapıdır. Bu bağlamda, eğitim ortamlarının etkinliği ve sürdürülebilirliği, değişimi doğru okuyabilme ve bu dönüşüme uyum sağlayabilme becerisiyle doğrudan ilişkilidir (Kurt vd., 2022).Gelişen, değişen, hızına yetişemediğimiz bilim ve teknoloji sayısız bilgi üretmektedir. Ayrıca müfredatların içerik açısından günlük yaşamla bağlarının, öğrencilere çağdaş bilgi ve becerileri kazandırma konusunda zayıf kaldığı eleştirilmektedir (Kokoç ve Özerbaş, 2022). Bu durum, bireylerin öğrenim sürecinde edindikleri bilgileri gerçek hayata aktarmalarını zorlaştırmıştır (Özdemir, 2009). Oysaki, eğitim sisteminin amacı yalnızca akademik başarı değil, bireylerin sosyal ve kültürel hayata entegre olabilmelerini sağlamak olmalıdır. Eğitim, bireyi yaşamın gerekliliklerine hazırlayan bir araçtır; dolayısıyla, müfredatların daha esnek, yaşam odaklı ve bireyin potansiyelini ortaya çıkaracak şekilde yapılandırılması büyük önem taşımaktadır.

Cumhuriyet döneminden 2000'li yılların başına kadar değiştirilen müfredatlarda, Türk eğitim sisteminin genelde öğretmen ve konu odaklı bir anlayışla şekillendiği görülmektedir. Bu yaklaşım, öğrenciyi merkeze almayı ve bireysel öğrenme deneyimlerini teşvik etmeyi ikinci plana atmıştır. Müfredatlar, genellikle ezberci bir sistemi besleyerek, öğrencilerin öğretmen tarafından aktarılan bilgileri ve ders kitaplarında yer alan içeriği sorgulamadan benimsemesini amaçlamıştır. Bunun sonucunda, bilimsel yöntemi etkin şekilde kullanan, yaratıcı, eleştirel ve özgür düşünebilen bireyler yetiştirilmesi hedefi tam anlamıyla gerçekleştirilememiştir (Şahin, 2009).

2005 yılından sonraki geliştirilen programlarda strateji değişikliğine gidilmiş ve bu programlarda işbirliğine dayalı, öğrenmeyi öğreten, öğretmenin rehber olduğu, öğrenci merkezli, yapılandırmacı yaklaşımları ve etkili öğretim stratejileri benimsenmeye başlanmıştır (Şahin, 2009). 2024 yılında hazırlanan 2024-2025 eğitim öğretim döneminde 1., 5. ve 9. sınıflarda kademeli olarak hayata geçirilecek olan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli programı da tüm bu değişim, gelişim ve dönüşümlerin üzerine etkili öğretim stratejilerini kapsayan bütünsel yaklaşım; öğrenci profili, beceri çerçevesi ve erdem-değer-verimlilik modelinin yanı sıra sistem okuryazarlığı (alanın bilgi kümeleri) ve diğer ilgili bileşenleri dikkate alarak hazırlanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024).

Bütüncül yaklaşım Türkiye Yüzyılı Hedeflerini yakalayacak, bilgi üreten, vizyoner bireyler yetiştirecek etkili öğretim stratejileri ve yapılandırmacı yaklaşımları kapsamaktadır. Hedef, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesinde yer alan "Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları" ve "Temel İlkeleri" doğrultusunda, Türk eğitim sisteminin Türkiye Yüzyılı vizyonu çerçevesinde küresel ölçekte örnek gösterilen programlar arasında üst sıralarda yer alması hedeflenmektedir (MEB, 2024).

Türkiye'de öğretim programlarının hazırlanmasında, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesinde belirtilen "Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları" ve "Temel İlkeleri" esas alınmaktadır. Bu bağlamda, Türk millî eğitiminin temel amacı; bireylerin Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı, millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerleri içselleştirmiş; ailesine, vatanına ve milletine bağlı; insan haklarına saygılı ve Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı sorumluluklarının bilincinde yurttaşlar olarak yetiştirilmesini sağlamaktır (Millî Eğitim Temel Kanunu [METK], 1973, md. 2).

Bunun yanı sıra, eğitim sistemi; bireylerin bedensel, zihinsel, ahlaki, ruhsal ve duygusal yönlerden dengeli ve sağlıklı bir biçimde gelişmelerini, özgür ve bilimsel düşünme yetkinliğine sahip olmalarını, geniş bir dünya görüşü kazanmalarını ve insan haklarına saygılı bireyler olarak yetiştirmelerini amaçlamaktadır. Ayrıca sistem, kişilik gelişimine ve girişimciliğe değer veren, toplumsal sorumluluk bilinci taşıyan; yapıcı, yaratıcı ve üretken bireylerin yetiştirilmesini de temel hedefleri arasında görmektedir. Ayrıca eğitim, bireylerin ilgi, yetenek ve potansiyellerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını; böylece onları hem toplumsal yaşama etkin biçimde katılabilecek şekilde

hayata hazırlamayı hem de toplumun refahına katkı sağlayacak bir meslek edinmelerini sağlamayı amaçlamaktadır (METK, 1973, md. 2).

Bu çerçevede geliştirilen eğitim politikaları; bireysel ve toplumsal refahın artırılmasını, millî birlik ve beraberlik içinde ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmanın desteklenip hızlandırılmasını hedeflemektedir. Nihai amaç ise, Türk milletinin çağdaş uygarlık düzeyine ulaşarak bu uygarlığın yapıcı, yaratıcı ve saygın bir üyesi haline gelmesini sağlamaktır (METK, 1973, md. 2).

Türk milletinin çağdaş uygarlık seviyesinin ötesine geçebilmesi ve küresel ölçekte bilgi üretiminde etkin bir aktör hâline gelebilmesi için, eğitim süreçlerinde çağın gerektirdiği öğretim yöntem ve tekniklerinin etkin biçimde kullanılması, öğrenen merkezli ve katılımcı öğrenme ortamlarının oluşturulması elzem hâle gelmiştir. İlkokul çağındaki öğrencilerin sınırsız öğrenme ve teknolojiyi tüketme arzuları hem eğitim-öğretim özneleri ve ortamlarını hem de doğru bilgiye ulaşma yollarını etkilemiştir. Kitapları okuyup bilgiyi aktarmak tercih edilen bir yöntem olmaktan çıkmıştır. Gelişen ve dönüşen bilgi çağı sosyal yaşamları da etkilemiştir ve değiştirmiştir. Klasik ve tek bir yöntemle bilgi aktarmak, vasat öğretim yöntem, teknik ve stratejileri artık etkisiz ve tercih edilmez duruma düşürmüştür.

Bilgiye erişim imkânlarının hızla artması, öğrenme süreçlerinde sunulan eğitim ortamlarının çeşitlenmesi ve öğrencilerin karşılaştığı uyaranların çoğalması, geleneksel öğretim yaklaşımlarında köklü değişimleri beraberinde getirmektedir. Bu değişim süreci, öğrencilere kazandırılması hedeflenen becerilerin hem içeriğini hem de uygulanacağı bağlamları doğrudan etkilemektedir (Suna vd., 2021). Etkili öğretim stratejilerinin benimsendiği bütüncül yaklaşımlar, öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duygusal zekâlarını geliştirmeyi amaçlamaktadır. Sadece bilişsel alanda klasik programlarla eğitilen bireyler, istenilen hedeflere ulaşmada zorlanabilir ve sosyal açıdan yetersiz kalabilirler. Bu nedenle, etkili öğretim stratejilerinin ve bütüncül yaklaşımların önemi giderek artmakta ve bu yaklaşımların sınıf ortamında uygulanabilirliği sürekli olarak geliştirilmektedir.

T.C. MEB'in yayımladığı 2022 yılı PISA sonuçlarına göre, Türkiye'deki öğrencilerin matematik, okuma ve fen bilimleri alanlarındaki akademik başarı düzeyleri, OECD ülkeleri ortalamasının gerisinde kalmıştır. Ancak, PISA 2022 Türkiye raporuna göre, OECD ülkelerinin genel performansında bir düşüş eğilimi görülürken, Türkiye son on

yılda performansını iyileştiren az sayıda ülkeden biri olmuştur. Türkiye'nin fen, matematik ve okuma alanlarındaki ortalama performansı OECD ortalamasının altında kalmaya devam etmektedir. Son yirmi yılda Türkiye'nin bu alanlardaki ortalama performansı temel yeterlik düzeyinin üzerine çıkamamıştır ve ülkenin diğer ülkelerle rekabet edebilirlik ve kalkınma hedefleri bakımından performansı beklenen düzeyin altında kalmıştır (Celep ve Sunar, 2024).

TIMSS 2019 uygulama sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin akıl yürütme alanındaki performanslarının görece düşük olduğu gözlemlenmektedir (Gazi Üniversitesi, 2021). Öğrenci başarılarını değerlendiren uluslararası araştırmalardan biri olan TIMSS 2019 verileri, Türkiye'deki 4. ve 8. sınıf öğrencilerinin matematik ve fen bilimleri alanlarında önceki uygulamalara kıyasla anlamlı düzeyde gelişme kaydettiğini ortaya koymaktadır. Bu gelişim, Türkiye'nin uluslararası akademik başarı sıralamalarında daha rekabetçi bir konuma ulaşmasına katkı sağlamaktadır (Koca vd., 2024). Türkiye, PIRLS 2021 uygulamasına katılarak ortalama puanını 496'ya yükseltmiş olsa da okuma becerilerinde kaydedilen gelişmelere rağmen, hala PIRLS ortalamasının altında kalmaktadır (Yürekli, 2023).

Yapılan uluslararası araştırmalar (TIMSS, PIRLS) göstermektedir ki dijitalleşme ve programlardaki gelişmelere rağmen, eğitim-öğretim süreçleri istenilen düzeye ulaşamamıştır. Bu durumun sebeplerinden biri, mevcut sistemlerin yenilikçi yaklaşımlar doğrultusunda yeterince güncellenememesi olabilir. Öğretmen dersi işlerken aktif öğretme stratejilerini ve yapılandırmacı yöntem, teknikleri uygulamalı. Her öğrenciye uygun stratejiyi seçebilmeli. Sınıfları stratejiye uygun donatmalı, öğrencinin öğrenme merkezi haline getirmelidir. Programlar etkili öğretim stratejileri ile donatılarak dersler zenginleştirilmeli ve aktif öğrenme ortamları ile öğrenci katılımı en üst seviyeye çıkartılmalıdır. Bu bağlamda, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesinde yer alan Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda; bireysel gelişimi destekleyen, aynı zamanda toplumsal gereksinimlere cevap verebilen eğitim hedeflerine ulaşılması amaçlanmaktadır.

Eğitme ve öğretme işi, bireyleri belirlenen hedeflere ulaştırarak topluma kazandırmayı amaçlayan bir süreçtir. Ancak, geçmişten günümüze bu hedefler daha karmaşık hale gelmiş ve eğitime yönelik beklentiler artmıştır. Artık bir öğretmenin sadece dersini

anlatması yeterli görülmemekte, öğretim sürecinin daha etkili ve derinlemesine öğrenme sağlayacak şekilde planlanması beklenmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin, yenilikçi stratejiler ve yöntemler kullanarak öğrencilerin bilişsel gelişimlerini desteklemesi temel bir gereklilik haline gelmiştir.

Öğretmenler, öğrencilerin sınav başarısını artırmak ya da derin öğrenme deneyimleri sunmak için sadece mevcut müfredata bağlı kalmak yerine esnek ve yaratıcı yaklaşımlar geliştirmek zorundadır. Ancak, eğitimde başarının tek belirleyeni öğretmen değildir. Öğrencilerin başarısızlıklarında bireysel çaba eksikliği, sistemin uygun öğrenme ortamını sağlayamaması ya da öğrenme stillerine uygun bir yaklaşım benimsenmemesi gibi çeşitli etkenler rol oynayabilir. Sonuç olarak, etkili eğitim; öğretmen, öğrenci ve sistemin ortak sorumluluğunu ve uyum içinde çalışmasını gerektirir. (Mutlu ve Aydoğdu, 2003).

Hedeflere ulaşma sürecinde bireysel öğrenme stillerini dikkate alan öğretim yaklaşımları, öğrenme performansını artırmada önemli bir rol oynamaktadır. Yaklaşımlar içerisinde klasik öğrenme yöntem ve stratejileri zaten bilinmekte olup uygulanmaktadır. Acaba başka hangi stratejiler bize farklılık kazandırarak hedefe ulaşmamızı kolaylaştırır? Öğrenci başarısını üst seviyelere çıkarırken aynı zamanda bir birey olarak kendine güvenen ve kendilerini ifade edebilen bireyler olarak yetişmesini sağlar. Acaba hangi stratejiler sorgulamayı ve bilgiyi ulaşma kabiliyetini kazandırır ve çağı yakalamayı en önemlisi de çağın önüne geçmesini sağlar? İşte bu bağlamda Marzano vd., (2001), gerçekleştirdikleri araştırmalar sonucunda ortaya koydukları etkili öğretim stratejileri dikkatleri üzerine çekmektedir ve araştırmanın odağı olmuştur. Marzano vd., (2001), geliştirmiş oldukları etkili öğretim stratejileri dokuz temel başlık altında sınıflandırmışlardır. Bu tez çalışmasında, etkili öğretim stratejilerinin ilköğretim düzeyindeki öğretim süreçleri açısından taşıdığı önemin analiz edilmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda, öğretmenlerin söz konusu stratejilere yönelik bilgi düzeyleri, bu stratejileri sınıf içi uygulamalarda ne ölçüde ve hangi sıklıkta kullandıkları ile bu stratejilere ilişkin algı ve görüşleri incelenmektedir. Söz konusu durum, araştırmanın problem temelini oluşturmaktadır.

1.2.ARAŞTIRMANIN AMACI

Etkili ğretim, eğitim programlarında belirlenen hedeflere tam olarak ulaşmayı sağlayan, nitelikli ilke, strateji, yöntem ve tekniklerin planlı bir şekilde uygulanmasıyla ortaya çıkan başarılı bir ğretim sürecidir. Bu süreç, yalnızca doğru araçları seçmekle kalmaz, aynı zamanda bu araçların öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlanması ve ğretim etkinliklerinin öğrenme çıktılarıyla uyumlu hale getirilmesini de içerir. Etkili ğretim, hedef odaklı bir yaklaşımı benimseyerek öğrenme sürecinin verimliliğini artırmayı amaçlar (Bay ve Kahramanoğlu, 2020). Öğretim süreci, birçok etkileşimi içinde barındırır ve ğretmen, bu etkileşimi sağlarken çeşitli stratejiler kullanır. Öğrenmenin hedeflere ulaşabilmesi için etkili ğretim stratejilerinin kullanılması gerekmektedir.

Robert J. Marzano'nun eğitim alanındaki çalışmaları, etkili ğretim stratejilerinin ğrenci başarısı üzerindeki önemli etkisini vurgulamaktadır. Marzano, "Classroom Instruction that Works" adlı kitabında, öğrencilerin öğrenme süreçlerini destekleyen dokuz temel ğretim stratejisini tanımlamıştır (Marzano vd., 2001). Bu araştırmada odaklanılan etkili ğretim stratejileri arasında; benzerlik ve farklılıkları belirleme, özet çıkarma ve not alma, ğrenci çabasını destekleme ve takdir etme, ev ödevi ve alıştırmaya çalışmaları, görsel (dilsel olmayan) materyallerin kullanımı, iş birliğine dayalı öğrenme, hedef belirleme ve buna yönelik geri bildirim sunma, varsayımlar üretip bunları test etme, ayrıca ipuçları, sorular ve grafiksel/düşünsel örgütleyiciler gibi çeşitli yöntemler yer almaktadır. Bu stratejiler, öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını teşvik eden ve onların akademik hedeflerine ulaşmalarını kolaylaştıran yapılar olarak değerlendirilmektedir.

Araştırmanın amacı, sınıf ğretmenlerinin derslerinde kullandıkları Marzano'nun etkili ğretim stratejilerini kapsamlı bir biçimde incelemek ve bu stratejilerin öğrencilerin akademik başarıları ile öğrenme süreçleri üzerindeki etkilerini analiz etmektir. Bu bağlamda, öğretmenlerin söz konusu stratejileri hangi düzeyde kullandıkları ile bu kullanımın ğrenci başarısı üzerindeki etkileri belirlenmeye çalışılacaktır. Araştırma, Marzano'nun ğretim stratejilerinin ğrenci başarısına olumlu ya da olumsuz katkılarını değerlendirerek, ğretim süreçlerinin geliştirilmesine yönelik öneriler sunmayı da hedeflemektedir.

Bu araştırmanın temel amacı, sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim stratejilerini ne düzeyde uyguladıklarını ve ders süreçlerinde tercih ettikleri öğretim yöntemlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin “hedef belirleme ve varsayım oluşturma” alt boyutuna ilişkin görüşleri hangi düzeydedir ve bu alt boyuta yönelik görüşleri; cinsiyet, eğitim düzeyi, hizmet içi eğitim alma durumu, mesleki kıdem, kariyer basamağı, görev yapılan bölge ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Sınıf öğretmenlerinin, "ev ödevi" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin düzeyi nedir ve bu alt boyuta ilişkin değerlendirmeleri; cinsiyet, öğrenim durumu, hizmet içi eğitim alıp almama durumu, mesleki deneyim süresi, kariyer basamağı, görev yapılan coğrafi bölge ve sınıf mevcutları değişkenleri doğrultusunda anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmenlerinin "iş birliğine dayalı öğrenme" alt boyutuna ilişkin görüşleri ne düzeydedir ve bu alt boyutta öğretmenlerin görüşleri; cinsiyet, eğitim durumu, hizmet içi eğitim durumu, kıdem durumu, kariyer durumu, çalışılan bölge durumu ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Sınıf öğretmenlerinin "dile dayalı olmayan temsiller, ipuçları ve sorular" alt boyutuna ilişkin görüşleri hangi düzeydedir ve bu alt boyuta ilişkin görüşleri; cinsiyet, eğitim düzeyi, hizmet içi eğitim durumu, mesleki kıdem, kariyer basamağı, görev yapılan bölge ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Sınıf öğretmenlerinin "ödül verme" alt boyutuna ilişkin görüşleri hangi düzeydedir ve bu alt boyuta ilişkin görüşleri; cinsiyet, eğitim düzeyi, hizmet içi eğitim durumu, mesleki kıdem, kariyer basamağı, görev yapılan bölge ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Sınıf öğretmenlerinin "benzerlik ve farklılıkları belirleme" alt boyutuna ilişkin

görüşlerinin düzeyi nedir ve bu alt boyuta ilişkin görüşleri; cinsiyet, eğitim düzeyi, hizmet içi eğitim durumu, mesleki kıdem, kariyer basamağı, görev yapılan bölge ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

7. Sınıf öğretmenlerinin "özet çıkarma ve not tutma" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin düzeyi nedir ve bu alt boyuta ilişkin görüşleri; cinsiyet, eğitim düzeyi, hizmet içi eğitim durumu, mesleki kıdem, kariyer basamağı, görev yapılan bölge ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
8. Sınıf öğretmenlerinin "motive etme" alt boyutuna ilişkin görüşlerinin düzeyi nedir ve bu alt boyuta ilişkin görüşleri; cinsiyet, eğitim düzeyi, hizmet içi eğitim durumu, mesleki kıdem, kariyer basamağı, görev yapılan bölge ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
9. Öğretmenlerin ders başlamadan önce hedef belirlemesi ve varsayım oluşturmalarının, öğrencilerin öğrenme sürecine katkıları ve konuya olan ilgi ve motivasyonlarını nasıl etkilediği hakkındaki düşünceleri nelerdir?
10. Öğretmenlerin “Ev ödevlerinin öğrenme üzerindeki etkisi” hakkında tecrübeleri, öğrencilere sunduğu fırsatlar ve dersin içeriğini nasıl etkilediği hakkındaki düşünceleri nelerdir?
11. Öğretmenler, “İş birliğine dayalı öğrenme” yöntemini sınıf ortamına nasıl entegre etmektedirler? Ayrıca, öğretmenlerin iş birliğine dayalı öğrenme süreçlerinde öğrenciler arasındaki etkileşimin öğrenmeye olan katkısına ilişkin görüşleri nelerdir?
12. Öğretmenlerin, soyut kavramların öğretimi sırasında “Dile dayalı olmayan temsillerin (grafikler, diyagramlar, görseller)” öğretim sürecindeki etkililiği açısından öğrencilere sunduğu katkılar hakkındaki düşünceleri nelerdir?

13. Öğretmenler öğrencilerin ilerleme durumuna göre “Ödüllendirme yöntemi” stratejisini nasıl kullanıyorlar? Öğretmenlerin, ödüllerin öğrencilerin motivasyonunu nasıl etkilediği ve öğrenme süreçlerine nasıl yansıdığı hakkındaki düşünceleri nelerdir?
14. Öğretmenler “Benzerlik ve farklılıkları belirleme” stratejisinin öğrencilerin öğrenmesine nasıl yardımcı olduğunu düşünüyorlar? Bu yöntemin, öğrencilerin bilgiyi daha derinlemesine anlamalarına nasıl katkı sağladığı hakkındaki fikirleri nelerdir?
15. Öğretmenler, “Özet çıkarma ve not tutma” tekniklerinin öğrencilerin öğrenme süreçlerine olan katkılarını nasıl değerlendiriyor? Bu stratejilerin özellikle öğrencilerin uzun vadeli öğrenme ve bilgileri hatırlama üzerindeki etkileri hakkındaki deneyimleri nelerdir?
16. Öğretmenler, derslere başlamadan önce öğrencileri motive etmek için kullandıkları stratejiler hakkında ne düşünüyor? Öğrencilerin motive olmalarını sağlamak, öğrenme süreçleri açısından ne kadar önemlidir? Öğretmenlerin bu konudaki düşünceleri nelerdir?
17. Sınıf öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri nelerdir? Stratejileri seçerken öğretmenleri neler yönlendiriyor?
18. Öğretmenlerin kendi geliştirdiği öğretim yöntem ve teknikler nelerdir? Bunları nasıl tasarlar ve uygularlar? Bu yöntemlerin öğrencilerin öğrenme süreçlerine katkıları hakkındaki düşünceleri nelerdir?
19. Sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim stratejilerine dair algıları ve yaklaşımları nasıldır?
20. Sınıf öğretmenlerin etkili öğretim stratejilerini uygularken karşılaştıkları zorluklara ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3.ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

İlkokul eğitimi, bireyin akademik ve kişisel gelişiminin temelini oluşturan en kritik dönemlerden biridir. Bu seviyede kazanılan bilgi ve beceriler, öğrencilerin ilerleyen eğitim süreçlerinde başarılı olmaları açısından belirleyici bir rol oynar. İlkokulda verilen eğitim, bireyin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimini destekleyerek öğrenmenin kalıcılığını sağlamalıdır.

Bu süreçte, sınıf öğretmenlerinin uyguladığı öğretim stratejileri büyük önem taşımaktadır. Nitelikli bir eğitim süreci, öğretim programlarının hedeflerine ulaşmasını sağlarken aynı zamanda öğrencilerin akademik başarılarını ve öğrenmeye yönelik motivasyonlarını artırır. Öğretmenlerin pedagojik yeterlilikleri, öğrencilerin bilişsel ve sosyal gelişimlerine doğrudan etki eder. Dolayısıyla, ilkokul düzeyinde etkili öğretim yöntemleri ve stratejilerinin kullanılması, öğrencilerin ilerleyen yıllardaki akademik başarılarının yanı sıra bireysel ve toplumsal hayata uyum süreçlerini de olumlu yönde etkileyen bir unsur olarak değerlendirilmelidir.

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim stratejilerini nasıl kullandıklarını ve bu stratejilerin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini inceleyerek, eğitimde kaliteyi artırmaya yönelik önemli bilgiler sunması ve eğitim teorisine katkı sağlaması hem de pratikte uygulanabilir bulgular sunması nedeniyle önemlidir.

Öğretmenlerin derslerinde kullandıkları stratejiler, öğrencilerin öğrenme süreçlerini doğrudan etkiler. Bu nedenle, Marzano'nun belirlediği gibi etkili stratejilerin ne ölçüde kullanıldığını ve bu stratejilerin hangi koşullarda daha başarılı olduğunu anlamak, eğitimdeki verimliliği artırma potansiyeline sahiptir. Araştırma, öğretmenlerin strateji seçimlerinin öğrenci motivasyonu, katılımı ve akademik başarısı üzerindeki etkilerini ortaya koyarak, öğretim uygulamalarının iyileştirilmesine yönelik öneriler sunabilir.

Ayrıca, bu çalışma, öğretmenlerin profesyonel gelişim süreçlerine de katkı sağlayabilir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin eğitim süreçlerinde hangi stratejilerin daha etkili olduğunu anlamalarına ve bu stratejileri sınıf içinde nasıl daha verimli kullanabileceklerine dair rehberlik edebilir. Bu da öğretmenlerin mesleki yetkinliklerini artırarak, öğrencilere daha nitelikli bir eğitim sunmalarını sağlayacaktır.

Son olarak, araştırma, öğretim programlarının geliştirilmesine ve eğitim politikalarının şekillendirilmesine yönelik katkılar sunabilir. Elde edilen veriler, eğitim kurumları ile karar alıcılar açısından stratejik planlamalara zemin hazırlayacak nitelikte olabilir. Ayrıca, öğrenme süreçlerinin daha etkili yürütülmesi, öğrenci başarısının artırılması ve genel olarak eğitimde verimliliğin sağlanması bakımından araştırma bulguları önemli bir kaynak teşkil etmektedir.

1.4.SINIRLILIKLAR

Bu araştırmada bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Bu sınırlılıklar şunlardır:

- **Zaman Sınırlılığı:** Araştırma, yalnızca 2024-2025 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır. Farklı yıllarda yapılacak benzer araştırmalarda farklı sonuçlar elde edilebilir.
- **Coğrafi Sınırlılık:** Araştırma, yalnızca Nevşehir ilinde görev yapan sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Farklı bölgelerde yapılacak araştırmalarda sonuçlar değişebilir.
- **Örneklem Sınırlılığı:** Çalışma grubu belirli kriterlere göre seçilmiş olup, farklı bir örneklemle yapılacak araştırmalar farklı sonuçlar doğurabilir.
- **Veri Sınırlılığı:** Araştırma çalışma grubundan elde edilen verilerle sınırlıdır. Katılımcıların verdikleri yanıtlar, bireysel deneyim ve algılarıyla şekillendiğinden, genellenebilirlik konusunda sınırlamalar olabilir.
- **Görüşme Sınırlılığı:** Araştırma, yalnızca çalışma grubuyla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilerle sınırlıdır. Farklı veri toplama yöntemleri kullanıldığında farklı sonuçlar ortaya çıkabilir.
- **Araç Sınırlılığı:** Araştırmada kullanılan ölçekler, anketler ve görüşme formları ile sınırlıdır. Farklı veri toplama araçlarıyla yapılan araştırmalar farklı bulgular sağlayabilir.
- **Katılımcı Sınırlılığı:** Araştırmaya yalnızca sınıf öğretmenleri katılmıştır. Öğrenciler, veliler veya okul yöneticilerinin dahil edilmesi farklı bakış açıları sunabilir.
- **Gönüllülük Sınırlılığı:** Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayalıdır. Katılmayan ya da cevap vermek istemeyen öğretmenlerin görüşleri araştırmaya yansımamıştır.

- **Zaman ve Kaynak Sınırlılığı:** Araştırma belirli bir zaman dilimi ve kaynaklarla yürütüldüğünden, daha geniş kapsamlı ve uzun süreli çalışmalar farklı sonuçlar ortaya koyabilir.
- **Dış Etkenler Sınırlılığı:** Araştırma sürecinde katılımcıların psikolojik durumu, motivasyonu veya çevresel faktörler gibi dış etkenlerin verileri nasıl etkilediği göz önünde bulundurulmamıştır.
- **Genellenebilirlik Sınırlılığı:** Araştırma sonuçları, yalnızca benzer özelliklere sahip öğretmen grupları için geçerli olabilir. Farklı bağlamlarda yapılan çalışmalar, farklı sonuçlara ulaşabilir.

1.5.SAYILTILAR

Araştırmada aşağıdaki sayılıtlar dikkate alınmıştır:

- Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin veri toplama araçlarına ve görüşme sorularına içtenlikle ve doğru bir şekilde yanıt verdikleri varsayılmıştır.
- Kullanılan ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu kabul edilmiştir.
- Ölçek ve görüşme formunun araştırmanın amacına uygun olduğu varsayılmıştır.
- Katılımcıların araştırmaya gönüllü olarak katıldığı ve yanıtlarını herhangi bir dış baskı veya yönlendirme olmadan verdikleri kabul edilmiştir.
- Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının, araştırma kapsamındaki tüm değişkenleri ölçmek için yeterli olduğu varsayılmıştır.
- Verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemlerin uygun olduğu ve elde edilen sonuçların araştırma problemine yönelik doğru çıkarımlar yapılmasına olanak tanıdığı kabul edilmiştir.
- Araştırma sürecinde herhangi bir dış etkenin (örneğin, çevresel faktörler, teknik hatalar, okulların araştırmacıya olan uzaklığı, mevsimsel durumlar) veri toplama sürecini olumsuz yönde etkilemediği varsayılmıştır.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin, kendi deneyim ve görüşlerine dayalı doğru ve samimi cevaplar verdikleri kabul edilmiştir.
- Araştırmada kullanılan ölçeklerin ve görüşme formlarının, çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ve mesleki deneyimlerine

uygun olduğu varsayılmıştır.

- Araştırma bulgularının, benzer özelliklere sahip farklı örneklemlere genellenebilir olduğu varsayılmıştır.

1.6.TANIMLAR

Sınıf Öğretmeni : Sınıf öğretmeni, ilkokul düzeyinde tüm dersleri okutmakla yükümlü olan ve öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerini destekleyen öğretmendir. Bu öğretmenler, öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra sosyal ve duygusal gelişimlerine de katkıda bulunurlar (Erden, 2007).

Etkili Öğretim Stratejileri :

Etkili öğretim stratejileri, öğrencilerin öğrenme süreçlerini desteklemek amacıyla öğretmenlerin planlı ve sistematik olarak kullandığı yöntemlerdir. Bu stratejiler arasında hedef belirleme, iş birliğine dayalı öğrenme ve geri bildirim verme gibi uygulamalar bulunmaktadır (Marzano, Pickering ve Pollock, 2001).

Öğretim Yöntemi :

Öğretim yöntemi, öğretmenin belirli bir öğretim stratejisi doğrultusunda hedeflenen kazanımlara ulaşmak için izlediği planlı yol veya genel öğretme biçimidir. Yöntemler, bir konunun öğrenciye nasıl aktarılacağı sorusuna yanıt verir ve genellikle birden çok öğretim tekniğini içinde barındırır (Demirel, 2012).

Öğretim Tekniği :

Öğretim teknikleri, bir öğretim yönteminin sınıf içinde uygulanmasını sağlayan daha özel uygulama biçimleridir. Teknikler, öğretim sürecinin mikro düzeydeki araçları olarak düşünülebilir ve öğretmenin belirli bir yöntemi uygularken kullandığı yöntemsel araçları ifade eder (Açıkgöz, 2000).

Öğrenme Ortamı :

Öğrenme ortamı, öğrencilerin öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirdiği fiziksel, sosyal ve psikolojik koşulların bütünüdür. Etkili bir öğrenme ortamı, öğrencilerin kendilerini güvende hissettikleri, öğrenmeye motive oldukları ve aktif katılım gösterdikleri bir atmosfer sunar (Gurney, 2007).

Etkili Öğretim Stratejileri Ölçeği (EÖSÖ) :

EÖSÖ, öğretmenlerin etkili öğretim stratejilerini kullanma düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. Bu ölçek, öğretmenlerin öğretim sürecindeki uygulamalarını sistematik şekilde değerlendirmeye olanak sağlar (Cücük, Kara, Şiraz ve Bay, 2018).

Hizmet İçi Eğitim :

Hizmet içi eğitim, öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmek amacıyla görevleri sırasında aldıkları planlı eğitim faaliyetleridir. Bu eğitimler, öğretmenlerin öğretim yöntemlerini ve stratejilerini güncellemelerine katkı sağlar (Özdemir, 2021).

Mesleki Kıdem:

Mesleki kıdem, öğretmenin meslekte geçirdiği hizmet süresini ifade eder. Kıdem, öğretmenin sınıf yönetimi, öğretim stratejilerini kullanma yeterliliği ve öğrenci etkileşiminde önemli bir değişken olarak kabul edilir (Sarpkaya, 2010).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.Etkili Öğretim Nedir?

Her ne kadar etkili öğretim kavramı literatürde net bir biçimde tanımlanmamış olsa da genellikle öğretmenin öğrenci ihtiyaçlarına uygun biçimde öğretim sürecini planlaması, uygulaması ve değerlendirmesi şeklinde ele alınmaktadır (Altunöz, 2017).

Öğretim; öğrenmeyi kolaylaştıran dışsal etkenlerin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesini içeren bir süreçtir. Etkili bir öğretim süreci ise, öğrenmenin temel yapısını ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerini dikkate almayı gerektirir (Senemoğlu, 2013). Bu noktada yalnızca hedefe ulaşmak değil, öğretim sürecinin kendisi de önemli bir yere sahiptir. Öğretim süreci; öğrencilerin bilgi, beceri ve yetkinliklerini geliştirmelerine olanak tanıyan çeşitli etkinliklerin bütünüdür (Tomlinson, 2014). Bu etkinliklerin doğru şekilde yapılandırılması, öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkileyebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin, etkili öğrenme ortamları oluşturmak adına sürekli olarak yeni öğretim etkinlikleri arayışında olmaları ve mesleki gelişimlerini sürdürmeleri önem arz etmektedir. Etkili öğretime ulaşmada kullanılacak yöntem ve stratejilerin doğru belirlenmesi hem öğrencilerin öğrenme sürecini destekler hem de öğretmenlerin öğretim hedeflerine ulaşmasını kolaylaştırır (Bay ve Kahramanoğlu, 2020).

Öğretim, devlet tarafından düzenli bir şekilde okullarda yürütülmekte olup, amacı, yeni neslin topluma, devlete ve kendilerine karşı görev ve sorumluluklarını bilen, topluma yararlı bireyler yetiştirmektir (Demir, 2012). Toplumlar, yeni kuşaklara kazandırılacak davranışları rastlantılara bırakmak yerine, bu davranışları okullarda kasıtlı ve planlı bir şekilde öğretmeyi amaçlarlar. Bu amaçla, eğitim programları önceden belirlenmiş hedeflere göre hazırlanır ve uygulanır (Çelenk, 2005). Okullarda gerçekleştirilen etkili öğretim faaliyetleri, bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerine ve topluma yararlı bireyler olmalarına katkı sağlar (Demir, 2012).

Etkili öğretim uygulamaları, öğrencilerin derse olan ilgisini artırmanın yanı sıra, akademik başarılarını da anlamlı biçimde yükseltebilmektedir (Nwike ve Catherine, 2013). Ancak, etkili öğretim bir boşluk içinde gerçekleşmez. Öğretim, fiziksel

bileşenlerin bulunduğu bir ortamda oluşur ve bu bileşenlerden etkilenir. Eğitim sisteminin her bir parçası, öğretim ve öğrenme sürecine katkıda bulunur; herhangi bir bölümün izole edilmesi, öğrenci başarısını olumsuz etkileyebilir (Sakarneh ve Nair, 2014).

Öğrencilerin akademik başarılarındaki yetersizlikler, çoğunlukla öğretim sürecinin etkililiğiyle doğrudan ilişkilendirilmekte ve bu durum, öğretim uygulamalarının niteliğine dikkat çekmektedir. Bu noktada temel mesele, öğretimdeki bu etkililik açığının hangi stratejilerle kapatılabileceğidir (Berry vd., 2009). Ayrıca, etkili öğretim süreci, öğretmenin pasif bir aktarıcı değil, öğrenme ortamını dinamik bir şekilde yapılandıran aktif bir rol üstlendiği bir yaklaşımı gerektirir (Gurney, 2007). Öğretim süreci, öğrencilerin ana becerilerini kullanarak temel bilgi ve fikirleri anlamalarını sağlayan etkinliklerle doludur (Tomlinson, 2014). Öğrenci başarısı ve ortaya konulan akademik ürünlerin niteliği kadar, öğrenme süreci boyunca sınıf içerisinde gerçekleştirilen görevler de büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, öğretim sürecine ayrılan sürenin artırılması ve ders içi etkinliklerin planlı bir şekilde yürütülmesi gerekmektedir (Westwood, 1996).

Öğretmenlerin, öğretim sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve mevcut hazır bulunuşluk düzeylerini dikkate alarak, hedeflenen öğrenme çıktıları doğrultusunda en uygun öğretim yöntemlerini belirlemeleri gerekmektedir. Aynı yöntemin sürekli kullanımı, öğrencilerde ilgi kaybına ve öğrenme sürecinin monotonlaşmasına neden olabileceğinden, öğretmenlerin öğretim stratejilerinde çeşitliliğe gitmeleri, öğrencilerin derse etkin katılımını destekleyecektir (Atıcı, 2014). Etkili öğretim ise yalnızca bilgi aktarımıyla sınırlı kalmayıp; öğrencilerin nasıl öğrenmeleri gerektiğini, bilgiyi nasıl hatırlayacaklarını, düşünme becerilerini nasıl geliştireceklerini ve öğrenme sürecinde kendi kendilerini nasıl motive edeceklerini keşfetmelerini sağlayan kapsamlı bir yaklaşımdır (Arends, 1997).

Öğrencilerin edindikleri bilgi ve becerileri kalıcı hale getirerek davranışa dönüştürebilmeleri, ancak yapılandırılmış, amaca yönelik ve esnek öğretim yaklaşımlarının benimsenmesiyle mümkün olabilir (Alaz, 2009). Bu tür öğretim stratejileri; öğretimin hangi yöntem ve tekniklerle gerçekleştirileceğini, öğrencilerin sürece hangi öğrenme etkinlikleriyle katılım sağlayacağını, öğretim sürecinin nasıl

yapılandırılacağını ve iletişimin hangi bağlam ve araçlar üzerinden kurulacağını belirleme noktasında önemli bir rol oynamaktadır (Fer, 2015).

Etkili öğretim, sadece bilgi aktarmak değil, bu süreci planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarını da kapsar. Öğretmenler, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını dikkate alarak çeşitli stratejilerle derslerini planlamalı, öğrencilerin derse ilgisini artırmalı ve öğrenmelerini kalıcı hale getirmelidir. Bu süreç, planlı ve sistematik bir şekilde yürütülmeli, öğretmenler kendilerini sürekli yenileyerek öğrenci katılımını sağlamalıdır. Ayrıca, öğretim ortamındaki fiziksel ve sosyal faktörler de etkili öğretimde önemli rol oynar. Sonuç olarak, etkili öğretim, öğretmenin süreç yönetimindeki becerisiyle doğrudan ilişkilidir.

2.2.Etkili Öğretim Stratejileri Nelerdir?

Etkili öğretim yalnızca belirlenen hedeflere ulaşmayı amaçlamaz; aynı zamanda öğretim sürecinin niteliğini ön planda tutarak, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif ve anlamlı bir şekilde katılımını da gözetir. Bu süreç, öğrencilerin sahip oldukları potansiyeli en üst düzeyde ortaya koyabilmelerine olanak tanıyan bilgi ve becerilerin sistematik biçimde kazandırıldığı bir etkinlikler bütünüdür (Tomlinson, 2014). Arends (1997) ise bu yaklaşımı, öğrencilere yalnızca içerik aktarmakla kalmayıp; öğrenme, hatırlama, düşünme ve öz-motivasyon gibi temel becerileri kazandırmayı amaçlayan bir öğretim modeli olarak tanımlamaktadır.

Planlı ve dinamik eğitim-öğretim modelleri, öğrencilerin kazanabilecekleri önemli becerileri davranış modeline dönüştürmede kilit rol oynar (Alaz, 2009). Bu stratejiler, öğretim sürecinde hangi etkinliklerin gerçekleştirileceğine, bu etkinliklerin sırasına ve öğretimin hangi ortamda yapılacağına karar verilmesini sağlar (Fer, 2015).

Eğitimin temel amaçlarından biri, bireylerin kendi öğrenme süreçlerini yönetebilmelerini sağlamaktır. Ancak öğretim programları incelendiğinde, birçok öğrencinin “neden” ve “nasıl” öğrendiğine dair yeterli farkındalığa sahip olmadığı gözlemlenmektedir. Bu durum, öğrencilerde akademik başarısızlığın yanı sıra özgüven eksikliği ve motivasyon kaybı gibi olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Bu tür sorunların önüne geçilebilmesi için, öğrencilerin bilişsel yapılarıyla uyumlu öğrenme stratejilerini kullanmaları ve kendi

öğrenme süreçlerini kontrol edebilme becerisi geliştirmeleri gerekmektedir (Çiftçi, 1998, s. 31). Arends'in (1997, s. 243) de belirttiği gibi, etkili öğretim; bireylere nasıl öğrenileceğini, bilgilerin nasıl hatırlanacağını, düşünme becerilerinin nasıl geliştirileceğini ve içsel motivasyonun nasıl sağlanacağını öğretmeyi hedefler.

Öğrenciler, bilgiye ulaşma ve öğrenme sürecinde çeşitli güçlüklerle karşı karşıya kalmaktadır. Bazı öğrenciler uzun süreli ve yoğun çabalara rağmen istedikleri akademik başarıyı elde edemezken, bazıları daha kısa süreli çalışmalarla başarıya ulaşabilmektedir. Aynı sınıf ortamında, kimi öğrenciler ders süresince sunulan bilgileri kolaylıkla öğrenebilirken, bazıları bu bilgileri edinmekte zorlanmaktadır. Bu durumun temel nedenlerinden biri, öğrencilerin öğrenmeleri gereken bilgiyi nasıl öğreneceklerine dair yeterli stratejiye sahip olmamaları olabilir (Dikbaş ve Hasırcı, 2008, s. 70).

Öğretim stratejileri, dersin içeriğine uyumlu öğretim tekniklerini ve faaliyet tiplerini belirler. Bu stratejilerin hem öğrenci hem de öğretmen açısından değerlendirilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stratejileri kadar, öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejileri de öğretim sürecini önemli ölçüde etkileyebilir (Akdeniz, 2013, s. 39).

Etkili eğitimde amaç, yalnızca öğrencilerin zayıf yönlerini geliştirmek değil, aynı zamanda kişisel farklılıkları ortaya çıkaracak çeşitli ve etkili öğretim stratejilerini kullanarak öğrencilere özel bir süreç sunmaktır (Genç ve Eryaman, 2007). Etkili öğretim stratejileri, öğrencilerin hem düşünsel yapılarını hem de öğrenmeye yönelik tutumlarını şekillendirmeyi amaçlayarak, onların öğrenme süreçlerini bilinçli bir şekilde yönetmelerine katkı sağlar (Weinstein ve Mayer, 1986, s. 316). Woolfolk'a (1998, s. 307) göre ise etkili öğretim stratejisi, öğrencilerin belirlenen öğrenme hedeflerine ulaşabilmeleri için izledikleri planlı ve sistematik bir yol haritası olarak değerlendirilmektedir.

Günümüz öğretim stratejileri yaklaşımları, okul eğitiminin çok boyutlu ve karmaşık bir yapıya sahip olduğunu kabul etmektedir. Öğrencilerin farklı sosyo-ekonomik arka planlara sahip olması, öğretim süreçlerinde tek bir yöntemin yeterli olmayacağını ortaya koymaktadır. Bu nedenle, etkili öğretmenlerin, öğrencilerin hem bilişsel hem de

davranışsal gelişimlerini destekleyebilmek adına farklı öğretim stratejileri arasında bilinçli tercihlerde bulunmaları gerektiği vurgulanmaktadır (Marzano, 2003; Lim, 2002).

Etkili öğretim stratejileri, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğrenme sürecini kolaylaştırmayı ve öğrenme çıktılarının kalitesini artırmayı hedefleyen bilinçli yaklaşımlardır. Stratejinin temel noktası, öğretmenlerin yalnızca bilgi aktarıcı rolünde kalmayıp, öğrencilere rehberlik eden ve öğrenmeyi yönlendiren bir pozisyonda olmalarıdır. Bu bağlamda, stratejilerin bireyselleştirilebilmesi, ders içeriği ve öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun hale getirilmesi büyük önem taşımaktadır. Öğrenmenin bir yolculuk olduğu düşünülürse, bu stratejiler öğrencilere sadece hedefe ulaşmada değil, süreci anlamada da rehberlik eder.

Öğrencilerin, bilgiyi edinme kadar, bu bilgiyi kullanma ve organize etme becerileri de desteklenmelidir. Ancak bu beceriler genellikle öğrenme stratejilerinin eksikliği veya etkili kullanılmamasından kaynaklanan sorunlarla karşılaşır. Dolayısıyla öğretmenlerin stratejileri belirlerken, öğrencilerin öğrenme süreçlerini nasıl daha etkin hale getirebileceklerine odaklanması gerekir.

Etkili öğretim, bireyselleştirilmiş, dinamik ve öğrenciyi merkeze alan bir süreci gerektirir. Fakat bu süreç, yalnızca öğretmenin çabasıyla değil, öğrencinin aktif katılımıyla gerçek anlamıyla etkili hale gelir. Öğrencilere öğrenme stratejilerini geliştirme fırsatları sunulmalı ve bu süreçte bağımsız öğrenme becerileri teşvik edilmelidir. Sonuç olarak, etkili öğretim stratejilerinin başarısı, öğretmen ve öğrencinin işbirliği yaparak süreci yönlendirmesinden geçer. Bu yaklaşımla eğitim, yalnızca bilgi aktarımını değil, bireysel potansiyelin keşfini de kapsayan bir dönüşüm sürecine dönüşür..

Literatürde etkili öğretim için gerekli temel prensiplerle ilgili olarak birçok kaynak bulunmaktadır. Literatürdeki bu farklı sınıflamalardan bazıları Tablo 1.'de yer almaktadır

Tablo 2.1. Etkili Öğretim Stratejileri

Kaynak ve Yazar	Etkili Öğretim Stratejileri / Faktörler / Prensipler
Gurney (2007) Etkili Öğretim İçin Beş Faktör	1. Öğretmenin öğrenme sürecine yönelik istekliliği, sahip olduğu alan bilgisi ve mesleki sorumluluk bilinci 2. Öğrencilerin öğrenme süreçlerini desteklemeye yönelik planlanan sınıf içi etkinlikler 3. Öğrenmeye katkı sağlayan etkinliklerin uygulama süreci boyunca izlenmesi ve değerlendirilmesi 4. Öğrencinin gelişimini destekleyen, öğrenmeyi yönlendiren nitelikli geri bildirimlerin sunulması 5. Öğrenci ile öğretmen arasında güvene dayalı bir etkileşim kurularak, öğrenmeye sürekli teşvik eden bir sınıf atmosferinin oluşturulması
Smittle (2003) Etkili Öğretim Prensipleri	1. Hazırlık düzeyi düşük olan öğrencilere yönelik öğretim sürecine kararlılıkla odaklanmak 2. Alan bilgisine güçlü biçimde hâkim olmak ve farklı öğrenci gruplarına etkili öğretim sunabilme yeterliliğine sahip olmak 3. Öğrencilerin duyuşsal, sosyal ve kültürel yönlerini dikkate alarak bilişsel olmayan boyutlara da öğretim sürecinde yer vermek 4. Öğrenen farklılıklarına duyarlı, esnek ve katılımcı bir öğrenme ortamı oluşturmak 5. Öğrencilerden beklenen akademik ve davranışsal standartların bilincinde olmak ve bu doğrultuda öğretimi yapılandırmak 6. Sahip olunan mesleki birikimi ve mevcut değerlendirme verilerini etkili biçimde kullanarak öğretim sürecini yönlendirmek
Chang ve Lawyer (2012) Etkili Öğretimi Destekleyebilecek Dört Yola Bir Bakış	1. Öğrencilerin öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilecek sağlık temelli engellerin en aza indirilmesi 2. Öğretmenler ile veliler arasında etkili iletişim ve iş birliğine dayalı güçlü bir ilişkinin kurulması 3. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların sınıf içi öğrenme üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmaya yönelik önlemlerin alınması 4. Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerini ve iş kaynaklı streslerini azaltmaya yönelik destekleyici uygulamaların hayata geçirilmesi
McTighe ve O'Conner (2005) Etkili Öğretimde Yedi Uygulama	1. Öğrencilerin performans düzeylerini belirlemek amacıyla genel başarıyı yansıtan özetleyici değerlendirme yöntemlerinden yararlanılması 2. Öğrencilerin gelişimlerini desteklemek amacıyla ulaşımları gereken standartlara ve örnek uygulamalara açık biçimde yer verilmesi 3. Öğretim sürecine başlamadan önce, öğrencilerin mevcut bilgi ve beceri düzeylerinin tespiti için ön değerlendirme uygulamalarının yapılması

	- Öğrenme sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak çeşitli öğrenme yolları ve seçeneklerinin sunulması - Öğrencilerin öğrenmelerini yönlendirmek ve pekiştirmek amacıyla zamanında, düzenli ve yapılandırılmış geri bildirim sağlanması
Chickering ve Gamson (1987) İyi Uygulamalar İçin Yedi İlke	- Öğrencilerin okulla olan duygusal ve akademik bağlarını güçlendirecek etkileşimleri ve katılımı destekleyici ortamların oluşturulması - Sınıf içinde ve okul genelinde dayanışma kültürünü besleyen, ortak amaçlara yönelik iş birliğini teşvik eden yaklaşımların benimsenmesi - Öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayan, keşfetme ve uygulamaya dayalı öğretim yöntemlerinin uygulanması - Öğrencilerin öğrenme sürecini yönlendiren, açık ve geliştirici nitelikte geribildirimlerin düzenli olarak sunulması - Öğretim sürecinde zamanın etkili planlanması ve dersin amaçlarına ulaşacak biçimde verimli kullanılması - Öğrencilerden yüksek başarı beklenildiğine dair net ve motive edici bir tutum sergilenmesi - Öğrencilerin bireysel farklılıklarını kabul eden, çeşitli yetenek ve öğrenme stillerine duyarlı bir öğretim anlayışının benimsenmesi
Borich (2014) Etkili Öğretime Katkıda Bulunan Anahtar Davranışlar	- Öğrencilerin dersi kolayca kavrayabilmesini sağlayacak şekilde öğretim içeriğinin açık, sade ve anlaşılır biçimde sunulması - Farklı öğrenme stillerine hitap eden çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinin ders içinde dengeli ve etkili biçimde kullanılması - Öğretmenin dersin hedeflerine, içeriğine ve öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun bir öğretim yaklaşımı sergilemesi - Öğrencilerin ders sürecine etkin katılım göstermelerini sağlayacak öğrenme ortamlarının oluşturulması - Öğretim süreci sonunda öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşma düzeylerinin yüksekliğiyle ifade edilen başarı oranının artırılması
Borich (2014) Etkili Öğretime Yardımcı Bazı Davranışlar	- Öğrencilerin düşüncelerine, geri bildirimlerine ve katkılarına öğrenme sürecinde aktif biçimde yer vererek süreci zenginleştirme - Ders içeriğini, hedeflere uygun ve anlamlı bir bütünlük içinde planlayarak yapılandırılmış bir öğretim süreci oluşturma - Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini, anlamalarını ve katılımlarını desteklemek amacıyla etkili sorular yöneltme - Öğrencilerin merak duygularını harekete geçirerek bağımsız araştırma yapmalarını ve bilgiyi keşfetmelerini teşvik etme

	5. Öğretmenin, öğretme sürecine olan ilgisi, tutumu ve mesleki bağlılığıyla öğrenme ortamında olumlu bir etki yaratması
Sakarneh ve Neir (2014) Etkili Öğretim Uygulamaları	1. Öğretim sürecinde zamanı planlı, verimli ve amaçlara uygun şekilde kullanarak öğrenme fırsatlarını en üst düzeye çıkarma 2. Öğrencilerle karşılıklı saygıya ve güvene dayalı olumlu ilişkiler kurarak sınıf içi etkileşimi güçlendirme 3. Öğrencilerin gelişimlerini destekleyecek nitelikte, motive edici ve yönlendirici geri bildirimler sunma 4. Uygulanan öğretim yöntemlerinin etkililiğiyle birlikte, öğrencilerin belirlenen öğrenme hedeflerine ulaşma düzeyinin yüksek olması 5. Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları zorluklarda rehberlik ederek, akademik ve duyuşsal destek sağlama
Marzano vd. (2001) Etkili Öğretim Stratejileri	1. Bilgiye daha sistematik biçimde ulaşmak ve öğrenmeyi kalıcı hâle getirmek amacıyla not alma ve özetleme becerilerinin kullanılması 2. Öğrencilerin çabalarının fark edilmesi, takdir edilmesi ve bu yolla öğrenmeye yönelik motivasyonlarının artırılması 3. Öğretim sürecinde yönlendirici ipuçları, dikkat çekici sorular ve öğrenmeye hazırlık etkinlikleriyle sürecin yapılandırılması 4. Kavramlar ya da olaylar arasındaki benzerlik ve farklılıkların analiz edilerek anlamlandırılmasına yönelik etkinliklerin uygulanması 5. Sınıf dışında yapılan ödev ve uygulamalarla öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesi ve öğrenci sorumluluğunun geliştirilmesi 6. Bilgilerin sözel anlatım dışında grafik, tablo, şekil veya simgelerle desteklenerek sunulması yoluyla öğrenmenin görselleştirilmesi 7. Öğrenciler arasında karşılıklı etkileşim ve ortak hedef doğrultusunda iş birliği geliştirilen grup çalışmalarının yapılması 8. Öğrenme hedeflerinin açıkça belirlenmesi ve sürece yönelik yapılandırılmış, yönlendirici geri bildirimlerin sağlanması 9. Öğrencilerin olasılıkları düşünerek hipotezler üretmeleri ve bu hipotezleri test ederek bilimsel düşünme becerilerini geliştirmeleri

Kaynak: Cücük, E., Kara, K., Şiraz, F., & Bay, E. (2018). Etkili Öğretim Stratejileri Ölçeği'nin Geliştirilmesi (EÖSÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 17(67), 1181-1198.

Burden ve Byrd (2007), K–12 düzeyindeki sınıflarda öğrencilerin kavramsal anlayışlarını derinleştirmeyi amaçlayan, araştırma temelli öğretim yaklaşımlarına dikkat çekmektedir.

Bu kapsamda, öğretmenlerin öğretim yöntemlerini, sınıftaki bireysel farklılıklar ve öğrenci çeşitliliğini göz önünde bulundurarak uyarlamaları gerektiği vurgulanmaktadır. Öğretim sürecinde güncel eğitsel eğilimlere uygun stratejilerin uygulanması; öğrencilerin motivasyonunun sağlanması, öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesi, olumlu öğretmen tutumlarının oluşturulması, teknoloji entegrasyonunun sağlanması, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının hayata geçirilmesi ve etkili sınıf yönetimi gibi birçok bileşeni içermektedir. Bu unsurların dikkate alınması, öğretmenlerin öğretim sürecindeki başarısını artırma potansiyeline sahiptir. Yazarlar etkili öğretim stratejilerini dört temel başlık altında sınıflandırmaktadır. Bu başlıklar; bilgilerin doğrudan sunumunu esas alan doğrudan öğretim, öğrencinin ön bilgilerini ve deneyimlerini temel alarak kavramsal yapılandırmayı sağlayan tümevarımsal yaklaşımlar, öğrenci etkileşimini ve grup dinamiklerini önceleyen sosyal temelli stratejiler ile bireysel sorumluluğa ve kendi öğrenme sürecini yönetmeye dayalı bağımsız öğrenme yöntemleri olarak ifade edilmektedir.

Diğer yandan Moore (2014), öğretim stratejilerini daha genel bir çerçevede değerlendirerek iki ana grupta toplamaktadır: öğretmen merkezli stratejiler, öğretmenin bilgi aktarıcı ve yönlendirici rolünü vurgularken; öğrenci merkezli stratejiler, öğrencinin aktif katılımına, problem çözme ve keşfetme süreçlerine dayalı öğrenme deneyimlerini öne çıkarmaktadır.

Hunt, Wiseman ve Touzel (2009), öğretim stratejilerini iki ana başlık altında değerlendirmektedir: doğrudan öğretim ve dolaylı öğretim stratejileri. Doğrudan öğretim stratejileri, öğretmenin bilgiyi önceden yapılandırılmış bir biçimde öğrencilere sunduğu, rehberlik ettiği ve öğrencilere bu bilgileri uygulama fırsatı tanıdığı yöntemleri kapsamaktadır. Bu yaklaşımda öğretmen, süreci kontrol eden ve yönlendiren aktör konumundadır; öğrenciler ise daha çok bilgi alıcı ve uygulayıcı roller üstlenmektedir. Genellikle öğretmen merkezli olan bu stratejiler, tüm sınıfa yönelik olarak yürütülür ve öğrenci katılımı sınırlı düzeyde gerçekleşir.

Buna karşılık, dolaylı öğretim stratejileri öğrenciyi sürecin merkezine alan, öğrenmeye aktif katılımı teşvik eden ve sorgulama, keşfetme ile problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerine dayanan yöntemleri içermektedir. Bu stratejiler aracılığıyla

öğrencilerin bağımsız öğrenme yetkinlikleri gelişmekte ve öğrenmeye ilişkin sorumlulukları artmaktadır. Proje tabanlı öğrenme, araştırma yoluyla öğrenme ve öğrenci merkezli etkinlikler dolaylı öğretim stratejilerine örnek olarak gösterilmektedir (Hunt vd., 2009).

Şimşek (2009), etkili bir öğrenme-öğretme süreci oluşturabilmek için öğretim stratejilerinin planlı ve sistemli bir biçimde tasarlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda öğretim stratejilerini beş ana başlık altında sınıflandırmıştır: doğrudan, etkileşimli, dolaylı, bağımsız ve deneyimsel stratejiler. Doğrudan öğretim stratejileri, genellikle tümdengelim yaklaşımına dayalı olup, öğretmenin bilgiyi yapılandırarak öğrenciye aktardığı yöntemleri içermektedir. Etkileşimli stratejiler ise öğrencilerin sürece aktif biçimde katılmasını destekleyerek, onların bireysel sorumluluk almalarını teşvik eder. Dolaylı stratejilerde öğretmen daha çok rehberlik rolü üstlenirken, öğrencilerin kendi öğrenmelerini yapılandırmaları beklenir. Bağımsız stratejiler, öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirmeye odaklanır ve özellikle yüksek iç motivasyona ve öz disipline sahip bireyler için etkilidir. Deneyimsel stratejiler ise öğrenci merkezli bir anlayışla yapılandırılmış olup, tümevarım temelli bir yaklaşımı benimser ve öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını esas alır.

Moore (2014), öğretim sürecine ilişkin olarak sınıf yönetimi, öğrenci motivasyonu ve katılımı, öğretim ve ders planlaması, öğrenmenin değerlendirilmesi ve ölçme araçlarının hazırlanması gibi çeşitli konularda farklı öğretim yöntemlerine dikkat çekmiştir. Moore'un vurguladığı öğretmen merkezli, öğrenci merkezli ve bütünleştirilmiş öğretim yaklaşımlarının, öğrencilerin öğrenme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı ve akademik başarılarını artırdığı belirtilmiştir. Öğretmenlerin, sınıftaki öğrenci çeşitliliğini dikkate alarak esnek bir öğretim anlayışı benimsemeleri ve farklı yöntemleri uyarlamaları gerektiği ifade edilmektedir. Ayrıca, öğrencilerin dikkatini çekmek ve onları öğrenme sürecine dâhil etmek açısından, yalnızca dolaysız (geleneksel) öğretim yöntemlerinin çoğu zaman yetersiz kaldığına da dikkat çekilmiştir.

Marzano (2008), etkili öğretim stratejilerine ilişkin yapılan önceki araştırmaları inceleyerek, bu stratejilerin etkililiğini "etki büyüklüğü" ölçütü çerçevesinde değerlendirmiştir. Gerçekleştirdiği meta-analiz sonucunda dokuz temel öğretim

stratejisinin öğrenme üzerinde anlamlı etkiler yarattığı belirlenmiştir. Bu çalışma kapsamında ele alınan öğretim stratejileri; kavramlar veya durumlar arasındaki benzerlik ve farklılıkların analiz edilmesi, bilgilerin özetlenmesi ve not alma becerilerinin kullanılması, öğrenci çabasının teşvik edilerek takdir edilmesi, öğrenmeyi pekiştirmek amacıyla ev ödevleri ve tekrar etkinliklerinin uygulanması, sözel olmayan temsillere (örneğin grafik, tablo, görsel materyal) yer verilmesi, iş birliğine dayalı öğrenme ortamlarının oluşturulması, açık hedefler belirlenerek yapılandırılmış geri bildirim süreçlerinin işletilmesi, hipotez üretimi ve bu hipotezlerin test edilmesine yönelik etkinlikler ile öğretim sürecinde ipuçları, yönlendirici sorular ve ön örgütleyicilerin kullanılması gibi uygulamalardan oluşmaktadır. Dean vd., (2012) ise Marzano ve ekibinin bu stratejilerini güncel verilerle yeniden ele alarak daha çağdaş örneklerle zenginleştirmiştir.

Etkili öğretim stratejileri, öğrencilerin öğrenme sürecini en üst düzeye çıkarmak ve bu süreci hem yapılandırılmış hem de esnek bir şekilde yönetmek için kullanılan yöntemlerin birleşimidir. Bu stratejiler, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını gözetirken öğrenme motivasyonlarını artırmayı ve bilgiyi kalıcı hale getirmeyi hedefler. Öğrenci merkezli yaklaşımlar, onların öğrenme süreçlerine aktif katılımını sağlarken, öğretmen merkezli yöntemler temel bilgi ve becerilerin aktarılmasında destekleyici bir rol oynar.

Etkili öğretimde anahtar nokta, tek bir yönetime bağlı kalmaktan kaçınarak stratejileri duruma göre uyarlamaktır. Öğretmenin hem öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözetmesi hem de öğretim hedeflerine uygun araç ve yöntemleri kullanması gerekir. Esneklik, bu sürecin başarısını artıran kritik bir unsurdur. Ayrıca, öğrencilerin öğrenme süreçlerini kendi kendine yönetebilme becerilerinin desteklenmesi, bilgiyi anlamlı bir şekilde işlemelerine olanak tanır.

Etkili öğretim stratejilerinin başarısı, öğretmen ve öğrencinin ortak bir öğrenme hedefi doğrultusunda işbirliği yapmasına bağlıdır. Öğretmenler, rehberlik eden bir rol üstlenerek öğrencilere uygun öğrenme ortamları sunmalı, stratejilerini güncelleyerek her bireyin öğrenme potansiyelini açığa çıkarmalıdır. Bu süreçte esas olan, öğrenciyi yalnızca bilgi alıcısı değil, öğrenme sürecinin aktif bir parçası haline getirmektir.

2.3.Etkili Öğretim Stratejilerinde Öğretmen

Toplumun her bireyi, yaşamının ilk anlarından itibaren bir eğitim süreci içinde yer almaktadır. Bu süreç, öncelikle aile ortamında başlasa da bireyin gelişiminde özellikle okul ortamında öğretmenden alınan eğitimin belirleyici bir rol oynadığı görülmektedir (Kara, 2011). Tomlinson'a (2014, s. 27) göre öğretmenler, öğrenme sürecinin temel yapı taşlarıdır. Öğrenmeyi etkileyen faktörleri tanımak, öğrenci ihtiyaçlarına yönelik uygun çözümler üretmek, farklı hedeflere yönelik öğretim yaklaşımlarını seçmek ve sınıf ortamının işleyişini etkili biçimde yönetmek, öğretmenin temel sorumlulukları arasında yer almaktadır.

Yiğit (2016) ise öğretmenleri "eğitim-öğretim sürecinin yapı taşları" olarak tanımlamış ve bir okulun başarısının, öğretmenlerinin kalitesiyle doğru orantılı olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenlerin önemi, eğitimde yadsınamaz bir gerçektir. Bransford ve diğerlerine göre (2018), öğretmenler, etkin eğitimin sağlanmasında temel unsurdur ve öğretim süreçlerindeki yöntemlerin, tekniklerin ve öğretmenlerin yetkinliğinin, eğitimdeki etkinliğin belirleyicisi olduğu belirtilmiştir.

Rivkin vd., (2005) de öğretmenin öğrenci öğrenmesinde diğer tüm faktörlerden daha etkili olduğunu vurgulamaktadır. Bir okulun genel niteliği ve sunduğu eğitimin kalitesi, büyük ölçüde bünyesinde görev yapan öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ve öğretim becerileriyle doğrudan ilişkilidir. Adonis'in (2013, s. 211) de ifade ettiği gibi, bir okulun kalitesi, öğretmenlerinin kalitesinin ötesine geçemez. Bu bağlamda, etkili ve nitelikli öğretmenlerin varlığı, yalnızca bireysel öğrenci başarısını değil, okulun genel öğrenme kültürünü de belirleyici şekilde şekillendirmektedir. Eğitim-öğretim faaliyetleri genellikle öğretmen rehberliğinde sınıf içinde gerçekleşir ve sınıf ortamının kalitesi, öğretim hedeflerinin belirlenmesi, sürecin yönetimi ve değerlendirme gibi unsurlar, öğretmenlerin rehberliğiyle şekillenir (Şişman ve Turan, 2004, s. 54).

Barth'a (2010) göre, insanı diğer canlılardan ayıran şey, doğumdan ölüme kadar süren öğrenme yeteneğidir. Öğretmenlerin amacı, bu yeteneği ortaya çıkarmak ve geliştirmektir. Han (2013), öğretmenlerin uygulama sürecinde büyük bir öneme sahip olduğunu ve diğer faktörlerden daha belirleyici bir rol oynadığını ifade eder.

Kasap Çobanoğlu (2008, s. 48), etkili okullarda görev yapan öğretmenlerin, tüm öğrencilerin öğrenme sürecinde başarılı olabileceğine inandıklarını ve bu doğrultuda etkili öğretim stratejilerini araştırdıklarını ifade etmektedir. Bu öğretmenler, öğrenci başarısızlığını yalnızca bireyin yetersizliğine bağlamamakta; öğretim sürecindeki sorumluluklarını da göz önünde bulundurarak yüksek beklentiler geliştirmektedir. Öte yandan Kara ve Bay (2017), eğitimde fiziksel altyapının ve donanım olanaklarının önemli olduğunu kabul etmekle birlikte, bu unsurların tek başına yeterli olmadığını ve ancak öğretmenin bu imkânları etkin biçimde kullanmasıyla anlam kazandığını vurgulamaktadır

Burden ve Byrd'a (2007, s. 11) göre, etkili öğretmenler öğretim sürecinde yalnızca bilgi aktaran kişiler değil, aynı zamanda yansıtıcı düşünme becerileriyle planlama, uygulama, değerlendirme ve sınıf yönetimi gibi temel süreçleri etkin biçimde yürüten profesyonellerdir. Bu süreçlerin etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi ise belirli öğretimsel yetkinlikleri gerektirmektedir. Cooper (2010) bu bağlamda, etkili öğretimin; öğretim hedeflerinin açık biçimde belirlenmesi, sistemli planlama yapılması, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımının sağlanması, uygun değerlendirme yöntemlerinin kullanılması ve sınıf yönetiminin etkili biçimde gerçekleştirilmesi gibi temel öğretim becerilerine dayandığını ifade etmektedir.

Eğitim sistemi içerisinde öğretmen, yalnızca bilgi aktaran bir sembol değil; öğrenme süreçlerini yönlendiren, rehberlik eden ve öğrencilerin gelişimini destekleyen bir lider konumundadır. Etkili bir öğretmen, öğrencilere akademik bilgi sunmanın ötesinde, onların bireysel potansiyellerini ortaya koyabilecekleri, yaratıcı ve destekleyici öğrenme ortamlarını da tasarlamakla sorumludur. Bu çerçevede öğretmenin rolü; öğrencileri motive eden, yönlendiren ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan çok yönlü bir yaklaşımla şekillenmektedir. Sınıf ortamında öğretmenin sergilediği olumlu tutum, sahip olduğu pedagojik yeterlilikler ve öğrencilerle empati temelli bir iletişim kurma becerisi, öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişimlerini de doğrudan biçimde etkilemektedir.

Bu noktada, Bilen'in (2000) de vurguladığı gibi, eğitimin temel amacı, bireyleri yalnızca bilgiyle donatmak değil; zekâyı duygularla harmanlayarak bireyin kendini gerçekleştirmesini mümkün kılmak olmalıdır. Bu amaç doğrultusunda yapılandırılacak

bir eğitim süreci, bireyin bilinçli bir kişisel gelişim yaşamasına olanak tanımalı, insanın kendine özgü doğasını esas alan ve bireyi onur ile erdem gibi değerlere yönlendiren bir anlayış üzerine inşa edilmelidir. Eğitim, bireyin sadece bilişsel değil, duyuşsal ve toplumsal yönlerini de geliştiren; onu eyleme geçmeye istekli ve sorumluluk sahibi bir birey hâline getirmeyi hedefleyen bütüncül bir süreç olarak ele alınmalıdır.

Öğrencilik anasınıfından üniversiteye doğru devam ettiği için adeta bebeklikten ergenliğe ve daha da ilerisi yetişkinliğe doğru süren biyolojik ve sosyolojik bir karmaşık süreç öğretmenleri beklemektedir. Her öğrencinin farklı öğrenme stilleri ve ihtiyaçları olduğu düşünüldüğünde, öğretim yöntemlerinin bu çeşitliliğe uygun olarak tasarlanması önem taşır. Öğretmenin, sınıf içi uygulamalarında eleştirel bir bakış açısıyla kendi performansını değerlendirmesi ve gerektiğinde yeni stratejilere yönelmesi de öğretim sürecinin verimliliğini artırır. Eğitim sistemimizin içinde bulunduğu kısır döngü ve tarihsel yanılının temelinde, ekonomik, siyasal ve hukuksal alanlarda ne kadar reform gerçekleştirilirse gerçekleştirilsin; bu reformların, toplumun en değerli unsuru olan insanı, bağımsız düşünebilen, yaratıcı, girişimci ve nitelikli bireyler olarak çok yönlü bir biçimde yetiştirmeden sürdürülebilir olmayacağı gerçeğinin göz ardı edilmesi yatmaktadır. Bu bağlamda etkili eğitim uygulamalarının yalnızca bireyin dışsal becerilerine değil; zihinsel kapasitesine ve duyuşsal yönlerine de hitap etmesi büyük önem taşımaktadır (Büyükdüvenci, 2000).

Etkili bir öğretmen, öğrenci ile güçlü bir etkileşim kurabilen ve onların bireysel gelişimlerine duyarlılık gösteren öğretmendir. Etkili öğrenme süreçlerinin gerçekleşmesi için uygun öğretim stratejileri uygulanmalı, öğrenme ortamları pedagojik ilkelere uygun şekilde düzenlenmeli ve belirli kurallar çerçevesinde yönetilmelidir. Öğretmen, akademik bilginin aktarımının ötesinde, öğrencilere saygı ve hoşgörü gibi değerleri kazandırmalı ve onların duyuşsal gelişimlerini desteklemelidir.

Öğretmenlerin sahip olduğu pedagojik formasyon ve sınıflarda bulunan teknolojik donanım ne kadar ileri düzeyde olursa olsun, öğretmenin empati kurma, öğrenciye saygı gösterme ve onları anlama becerisi yeterli değilse, öğrenci ile sağlıklı bir iletişim kurulamayacaktır. Bu bağlamda, etkili bir öğretim sürecinin gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin yalnızca akademik bilgi aktarımıyla sınırlı kalmayıp, öğrencileri bireysel

farklılıklarıyla kabul eden, onların öğrenme motivasyonunu destekleyen ve duygusal gereksinimlerini de göz önünde bulunduran bir yaklaşım benimsemeleri gerekmektedir.

Sonuç olarak, öğretmenler öğrenme sürecinin merkezinde yer alan ve bu sürecin niteliğini doğrudan etkileyen temel unsurlardır. Sahip oldukları pedagojik bilgi, etkili sınıf yönetimi becerileri ve öğrenci merkezli yaklaşımlar, öğretim faaliyetlerinin hem bireysel öğrenme hedeflerine ulaşmasında hem de toplumsal gelişime katkı sunmasında belirleyici rol oynamaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürekli kılmaları, yenilikçi öğretim yöntemlerine açık olmaları ve eğitimdeki dönüşümlere uyum sağlayabilmeleri, etkili ve sürdürülebilir bir öğretim süreci için büyük önem taşımaktadır.

2.4.Etkili Öğretim Sürecinde Öğretim Ortamı

Eğitim alanındaki literatürde öğretmen etkililiği ve okul etkililiği genellikle birbirinden bağımsız temalar olarak ele alınmıştır. Ancak öğretim sürecinin başarısına bütüncül bir perspektiften yaklaşıldığında, okulun örgütsel yapısı, liderlik biçimi, kaynak yönetimi ve genel işleyişi, öğretmenlerin öğretimsel yeterliklerini doğrudan etkileyen önemli bir faktör hâline gelmektedir. Bu doğrultuda yapılan çalışmalar, öğretmen etkililiği ile okul etkililiği arasında istatistiksel olarak anlamlı ve güçlü bir ilişki bulunduğunu ortaya koymaktadır (Muijs vd., 2014; Teddlie vd., 1989). Öğrenme ortamının düzenli, güvenli ve öğrenciyi destekleyici bir yapıda oluşturulması, bireylerin akademik ve kişisel potansiyellerini en üst düzeyde ortaya koyabilmeleri açısından temel bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, öğretim sürecini içten bir motivasyonla planlayan; çevresel koşulları öğrenmeyi teşvik edecek biçimde düzenleyen ve bilgiyi paylaşmaya uygun bir ortam hazırlayan öğretmenler, etkili bir öğrenme ikliminin oluşmasında kilit rol üstlenmektedir (Gurney, 2007).

Öğretim ortamı, yalnızca fiziksel bir mekân değil; öğretme-öğrenme süreçlerinin planlandığı, yürütüldüğü ve değerlendirildiği çok boyutlu bir eğitim alanıdır. Bu ortam; öğretmen, öğrenci, eğitim materyalleri, teknik donanım ve organizasyon yapısı gibi birçok bileşenin etkileşim içinde bulunduğu dinamik bir sistem olarak tanımlanabilir. Aynı zamanda bu çevre, bilgi paylaşımının gerçekleştiği, öğrenci katılımının sağlandığı ve eğitsel etkileşimin sürekli olarak sürdürüldüğü bir öğrenme atmosferi olarak da işlev görmektedir (Alkan, 1979, ss. 21–267’den aktaran: Akbaşlı, 2011, s. 62).

Sınıf ortamı yalnızca fiziksel koşullarla sınırlı bir yapı olarak değerlendirilmemelidir. Aynı öğretmenin, bir yıl yüksek başarı elde ettiği bir sınıfta, başka bir yıl benzer başarı düzeyini sürdürememesi, sınıf içi dinamiklerin değişkenliğini ortaya koymaktadır. Öğrenci gruplarının farklı özellikleri, sınıf atmosferinde yaşanan değişimler ve bireysel farklılıklar, öğretmenin sınıf etkinliklerini planlama ve öğrenme ortamını yapılandırma sürecini doğrudan etkileyebilir. Bu nedenle öğretmen, etkili bir öğrenme ortamı oluşturabilmek için öğrencilerini iyi tanımalı, her birinin bireysel özelliklerini göz önünde bulundurmalı ve sınıf ortamını sürekli olarak gözlemleyerek gerekli düzenlemeleri yapmalıdır (Gurney, 2007).

Etkili öğretmenlerin, nitelikli öğretim gerçekleştirebilmeleri için kendi mesleki rollerini destekleyen uygun bir öğretim çevresine ihtiyaçları vardır (Sakarneh ve Nair, 2014). Sınıf, yalnızca öğrenciler için değil, öğretmen için de bir öğrenme ve etkileşim ortamıdır. Öğrenciler bu ortamda çeşitli etkinliklere katılır, sınıfın fiziksel alanını aktif şekilde kullanır ve ders geçişlerini hızlı ve düzenli biçimde gerçekleştirmek isterler. Bu nedenle, sınıfların hem fiziksel hareketliliğe olanak tanıyan hem de dikkat dağıtıcı unsurları en aza indirgeyen bir biçimde düzenlenmesi, öğrenme sürecine olumlu katkı sağlayabilir (Marzano vd., 2008, s. 131). Bu bağlamda, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme süreçlerini destekleyecek ve keşfetmeye dayalı etkinliklere olanak tanıyacak biçimde öğrenme ortamlarını yapılandırmaları son derece önemlidir (Gömlüksiz vd., 2010).

Etkili bir öğrenme ortamının oluşturulması kadar, bu ortamın sürdürülebilirliği ve yönetimi de öğretmenin temel sorumlulukları arasında yer almaktadır. Öğretim ortamı durağan bir yapıdan ziyade, sürekli değişen fiziksel ve psikolojik etkenlerle şekillenen dinamik bir sistemdir. Bu nedenle öğretmenlerin, bu dinamikleri doğru analiz etmeleri ve ihtiyaçlara göre uygun düzenlemeleri yapmaları büyük önem taşır (Sadık, 2000). Öğretmenlerin bireysel yeterlilikleri kadar, okulun yapısal özellikleri ve genel atmosferi de öğrenme süreçlerinin verimliliğini doğrudan etkileyen unsurlar arasındadır. Güvenli, düzenli ve destekleyici bir öğrenme ortamı, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal potansiyellerini ortaya koyabilmeleri için elverişli bir zemin sunar. Bu bağlamda öğretmenin rolü yalnızca bilgi aktarıcısı olmakla sınırlı değildir; aynı zamanda öğrenme ortamını düzenleyen, yöneten ve ihtiyaçlara göre çeşitlendiren bir öğrenme lideri olarak da değerlendirilmelidir.

Öğretim ortamı, öğrencilerin farklı öğrenme hedefleri, ilgi alanları, ihtiyaçları ve bireysel yetenekleriyle uyumlu olacak biçimde yapılandırılmalıdır. Öğrencinin sınıf ve okul ortamına uyum sağlamasında, bulunduğu öğrenme çevresinin niteliği belirleyici bir faktördür (Başar, 2001, s. 25). Bu doğrultuda öğretmenlerin, etkili bir öğrenme ortamı oluşturmanın yanı sıra bu ortamı sürdürülebilir ve yönetilebilir kılmaları da önem arz etmektedir. Öğretim ortamının statik değil, sürekli değişen fiziksel ve psikolojik etmenlerle şekillenen dinamik bir yapıya sahip olduğu göz önünde bulundurulmalı; öğretmen, bu yapıyı etkileyen değişkenleri tanıyarak gerekli düzenlemeleri zamanında yapabilmelidir (Sadık, 2006).

Günümüzde öğretim programları, öğrencilerin yakın çevreyle etkileşim kurarak bilgiye ulaşmalarını destekleyen proje temelli çalışmalar ve araştırmaya dayalı ödevler gibi uygulamaları teşvik etmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin, çevresel kaynaklardan yararlanarak öğrencilerin öğrenme süreçlerine katkı sağlayacak etkinlikler planlamaları önerilmektedir. Öğrencilere yönelik kazanım odaklı faaliyetler yürütülürken, ödev ve sınıf dışı etkinliklerde hem öğrencilerin bireysel özellikleri hem de çevrenin imkân ve ihtiyaçları dikkate alınmalıdır. Sınıf içi ve dışı öğrenme ortamlarında sosyal ve kültürel çeşitliliği gözetmek, öğrenme deneyimlerini daha anlamlı hâle getirecektir. Bu bağlamda, öğretmenlerin çevredeki eğitim olanaklarını tanımaları, okul yönetimiyle iş birliği içerisinde bu kaynakları etkili biçimde değerlendirmeleri gerekmektedir. Öğretmen, okul-çevre bütünlüğünü sağlayarak, eğitim hedeflerine uygun çeşitli etkinlikler planlamalı ve bu süreci aktif biçimde yönetebilmelidir. Nitekim öğrenme ortamlarının seçimi ve düzenlenmesi, öğretmenin temel sorumlulukları arasında yer almaktadır (Arslan ve Özpınar, 2008).

Öğrenme ortamları, yalnızca sınıfla sınırlı değildir; öğrenmenin gerçekleştiği alanlar çeşitlendirilerek daha etkili hâle getirilebilir. Laboratuvarlar, okul bahçeleri, müzeler, parklar ve hayvanat bahçeleri gibi çeşitli mekânlar, alternatif öğrenme ortamları olarak kullanılabilir ve bazı durumlarda geleneksel sınıf ortamına kıyasla daha yüksek düzeyde etkileşim ve öğrenme sağlayabilir. Öğrenme ortamlarını çeşitlendirmek, dersin monotonluğunu kırarak süreci hem öğrenciler için daha ilgi çekici hâle getirir hem de öğrenmenin kalıcılığını artırır (Kara ve Bay, 2017). Etkili öğretim yalnızca fiziksel mekânlarla sınırlı kalmayıp; öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimler, sınıfın sosyal

yapısı ve çevresel koşullar gibi çok yönlü dinamiklerle şekillenir. Bu bağlamda, öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçlarına duyarlı olmaları ve çevredeki alternatif öğrenme kaynaklarını aktif biçimde kullanmaları, öğretim sürecini zenginleştirmede önemli rol oynamaktadır.

Etkili okul araştırmaları, eğitim-öğretim süreçlerinin niteliğini artırmak amacıyla, başarılı okul programlarının sahip olması gereken belirli özellikleri ortaya koymaktadır. Bu araştırmalar, etkili okulların yalnızca akademik başarıya odaklanmakla kalmayıp, öğrencilerin yaşam boyu kullanabilecekleri becerileri kazanmalarına da imkân sağlayacak biçimde yapılandırıldığını göstermektedir. Etkili okul programlarının geliştirilmesinde; öğrenciler, öğretmenler, veliler ve diğer paydaşların sürece aktif katılım göstermesi, programların kapsayıcı ve sürdürülebilir olmasını sağlamaktadır. Bu tür programların temel amacı, öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duyuşsal gelişimlerini desteklemek ve onlara çeşitli öğrenme deneyimleri sunmaktır. Etkili okulların en belirgin özelliklerinden biri, farklı öğrenme stillerine hitap eden ve öğrenciler arasında eşit katılımı teşvik eden zenginleştirilmiş öğretim programlarına sahip olmalarıdır (Bransford vd., 2018, ss. 23–25; Şişman, 2002, s. 167).

Eğitimde başarı, öğretmen performansı ile okul ortamının uyum içinde çalışmasına bağlıdır. Öğretmenler, bireysel becerilerini okulun genel yapısı ve kaynaklarıyla birleştirerek öğrenciler için esnek ve ilgi çekici öğrenme ortamları yaratmalıdır. Öğrenci okula ve sınıfına girdiğinde kendini ev ortamının sıcaklığında ve huzurunda bulmalıdır. Bu huzuru bozan her türlü etken ortadan kaldırılmalıdır. Bu yaklaşım, öğrenci başarısını artırmanın yanı sıra, öğrenme süreçlerini daha kapsayıcı ve dinamik hale getirecektir. Eğitimde bütüncül bir yaklaşım benimseyerek, çevre ve öğretmen etkileşimini güçlendirmek, sürdürülebilir bir başarı için kritik öneme sahiptir.

2.5.Marzano'nun Etkili Öğretim Stratejileri

Marzano'nun Etkili Öğretim Stratejileri, eğitimde öğrenci başarısını artırmak için geliştirilmiş bir öğretim yaklaşımıdır. Bu stratejiler, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını bilimsel temellere dayandırarak daha etkili hale getirmelerine olanak tanır. Bu stratejiler, öğrencilere bilgiyi daha iyi anlama, organize etme ve hatırlama becerileri kazandırmak amacıyla geliştirilmiştir. Her bir strateji, öğrenme sürecinin farklı

yönlerini destekler; örneğin, not alma ve özetleme stratejisi, bilgiyi kavramsallaştırmayı kolaylaştırırken, iş birlikli öğrenme, öğrencilerin sosyal becerilerini ve grup içinde çalışma yeteneklerini geliştirir. Marzano'nun stratejileri, K-12 eğitiminden yükseköğretime kadar geniş bir yelpazede kullanılabilir. Ayrıca, çeşitli öğretim ortamlarında ve farklı ders konularında uygulanabilir. Stratejiler, özellikle sınıf içi öğretimi daha etkili hale getirmek ve öğrenci başarılarını artırmak için kullanılır.

Marzano'nun (2000, 2008) yürüttüğü kapsamlı meta-analiz çalışmaları, öğretim stratejilerinin öğrenci akademik başarısı üzerindeki etkisini nicel verilerle ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalar kapsamında 1969–2000 yılları arasında yapılmış yüzlerce deneysel ve yarı deneysel araştırma sistematik olarak incelenmiş ve her bir stratejinin etkililiği, etki büyüklüğü (effect size) hesaplamaları ile analiz edilmiştir (Marzano, 2000). Meta-analitik yaklaşımla elde edilen bulgular, sınıf içi öğretimde kullanılabilecek yüksek etkili öğretim stratejilerine ilişkin güçlü kanıtlar sunmaktadır. Bu doğrultuda, öğrenci başarısını artırma potansiyeline sahip dokuz temel öğretim stratejisi belirlenmiştir. Söz konusu stratejiler; kavramlar arasındaki benzerlik ve farklılıkların analiz edilmesi, bilgilerin özetlenmesi ve not alınması, öğrenci çabasının tanınması ve desteklenmesi, öğrenmenin pekiştirilmesine yönelik ev ödevi ve alıştırmaların kullanılması, sözel olmayan temsillerin (örneğin görsel materyallerin) öğrenme sürecine entegre edilmesi, iş birliğine dayalı öğrenme ortamlarının oluşturulması, açık ve ölçülebilir hedeflerin belirlenmesi ile yapılandırılmış geri bildirim süreçlerinin işletilmesi, hipotez geliştirme ve test etme gibi bilimsel düşünmeye dayalı uygulamaların gerçekleştirilmesi ve son olarak ipuçları, yönlendirici sorular ve ön örgütleyicilerin öğretim sürecine dâhil edilmesini içermektedir (Marzano, 2000; Marzano, 2008). Marzano'nun analizleri, özellikle benzerlikleri ve farklılıkları belirleme ile hipotez geliştirme ve test etme stratejilerinin +1.6 gibi yüksek etki büyüklüklerine sahip olduğunu ortaya koyarak, bu stratejilerin öğrenme üzerindeki güçlü etkisini nicel olarak kanıtladığı görülmüştür.

Öğretim sürecini daha verimli hâle getirmek ve öğrenci başarısını artırmak amacıyla, farklı strateji, yöntem ve yaklaşımlar kullanılmaktadır. Bu yöntemlerin temel amacı, öğretim etkinliklerini hem öğretmen hem de öğrenci açısından etkili kılarak belirlenen hedeflere ulaşılmasını sağlamaktır. Literatürde, öğretim stratejilerinin etkililiği çeşitli

araştırmalarla test edilmiş; bazı stratejiler, özellikle uygulamalarda öğretime dair somut ve işlevsel çıktılar sunmaları bakımından ön plana çıkmıştır (Adams ve Pierce, 2004; Maynes ve Hatt, 2012).

Marzano'nun (2000, 2008) bulguları doğrultusunda, her öğretim stratejisinin her bağlamda aynı etkiyi göstermeyeceği; dolayısıyla öğretim stratejilerinin birer “araç” olarak değerlendirilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Bu stratejilerin öğretim sürecine doğrudan katkı sağlaması, onların bağlamdan bağımsız evrensel çözümler sunduğu anlamına gelmemektedir. Öğretmenlerin, bu stratejileri etkili biçimde kullanarak kendi öğretim becerilerini en üst düzeye çıkarmaları, dolaylı olarak öğrencilerin akademik başarılarına da olumlu yansımaktadır (Marzano vd., 2000, s. 11; Marzano vd., 2008, s. 12).

Marzano'nun 9 etkili öğretim stratejisi ve bu stratejilerin uygulanmasına yönelik örnekleri aşağıdaki gibi özetlenmiştir:

Tablo 2.2. Marzano'nun 9 Etkili Öğretim Stratejisi

Strateji	Açıklama	Örnek Uygulamalar
1. Benzerlik ve Farklılıkları Belirleme	Öğrencilerin kavramlar arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları tanımlamasına yardımcı olur. Bu, derinlemesine anlamayı teşvik eder.	Karşılaştırma, sınıflandırma, analogi, benzetme gibi görevler kullanılabilir.
2. Özet Çıkarma ve Not Tutma	Öğrencilerin bilgiyi daha iyi organize etmelerini ve hatırlamalarını sağlar.	Kurala dayalı stratejiler, yapılandırılmış özetleme şemaları, öğrenciyle etkileşimli öğretim ve öğretmenin önceden hazırladığı açıklayıcı notlar.
3. Çabayı Destekleme ve Takdir Etme	Öğrencilerin çaba ile başarı arasındaki ilişkiyi anlamalarını ve motivasyonlarını artırmalarını sağlar.	Bireysel başarıya yönelik takdir, yapılandırılmış geri bildirim (duraklama-öneri-övgü) ve görsel/nesnel ödüllerle pekiştirme.
4. Ev Ödevi ve Alıştırma	Öğrencilerin derste öğrendiklerini pekiştirmelerine yardımcı olur.	Alıştırma ve etkinlikler yoluyla pratik yapma.

Strateji	Açıklama	Örnek Uygulamalar
5. Dilsel Olmayan Sunumlar (Görsel)	Bilginin görsel yollarla sunulması, anlamayı ve hatırlamayı kolaylaştırır.	Görsel düzenleyiciler, fiziksel modeller, zihinsel imgeler, illüstrasyonlar ve bedensel etkinlikler.
6. İşbirliğine Dayalı Öğrenme	Öğrencilerin sosyal becerilerini geliştiren ve grup çalışması yoluyla öğrenmeyi destekleyen bir stratejidir.	Ortak amaçlar doğrultusunda yüz yüze etkileşim kurulması.
7. Hedef Belirleme ve Geribildirim Verme	Öğrencilere öğrenmelerine yön vermek ve performanslarını değerlendirmede yardımcı olur.	Hemen geri bildirim verilmesi, öğrenme hedeflerinin belirlenmesi.
8. Varsayım Üretme ve Sınama	Bilimsel düşünme becerilerini geliştirmek için hipotez üretme ve test etmeyi içerir.	Analitik düşünme, problem çözme, tarihsel ve deneysel sorgulama, yaratıcı üretim ve karar verme etkinlikleri.
9. İpuçları, Sorular ve Örgütleyiciler	Öğrencilerin meraklarını uyandırmak ve öğrenme süreçlerini desteklemek için ipuçları ve sorular kullanılır.	Öğrencilerin ön bilgilerini kullanarak merak uyandırıcı sorular ve ipuçları verilmesi.

Kaynak: BAY, E., & KAHRAMANOĞLU, R. (2020). Etkili Öğretim Stratejileri.

2.5.1. Benzerlik ve Farklılıkları Belirleme:

Teori ve analizler, farklılık ve benzerlikleri belirlemenin çeşitli yönlerine ilişkin dört önemli sonuç ortaya koymaktadır. Birincisi, öğrencilere bu konularda anlaşılır rehberlik sağlamak, onların bilgiyi kavrama ve kullanma becerilerini artırmaktadır. İkincisi, öğrencilerin farklılık ve benzerlikleri kendi başlarına belirlemelerinin, bilgiyi anlama ve uygulama yeteneklerini güçlendirdiği görülmektedir. Üçüncü olarak, semboller ve grafiklerle farklılık ve benzerliklerin açıklanması, öğrencilerin bu bilgiyi daha iyi kavramalarına ve kullanmalarına yardımcı olmaktadır. Dördüncü olarak ise, farklılık ve benzerliklerin belirlenmesinin çeşitli yöntemlerle yapılması, oldukça emek gerektiren bir süreçtir (Marzano, Pickering ve Pollock, 2008, s. 20).

Sınıf içi öğretim uygulamalarında, benzerlik ve farklılıkların belirlenmesi süreci; kategorizasyon, kıyaslama, benzetme ve analogi gibi çeşitli bilişsel yöntemler aracılığıyla yürütülmektedir. Kategorizasyon, nesne veya kavramların ortak özelliklerine dayanarak

belirli gruplar altında sınıflandırılmasını ifade eder ve bu süreçte genellikle grafik örgütleyiciler gibi görsel araçlardan faydalanılır. Kıyaslama, iki ya da daha fazla unsur arasındaki benzerlik ve farklılıkların sistematik bir biçimde karşılaştırılmasıdır; bu yöntemde Venn diyagramları ve karşılaştırma matrisleri gibi araçlar sıklıkla kullanılmaktadır. Benzetme ise, iki unsur arasındaki soyut ya da dolaylı ilişkileri anlamlandırma sürecidir ve öğrencilerin karmaşık kavramları daha somut bağlamlarla ilişkilendirmesine yardımcı olur. Analogiler ise, yüzeyde benzerlik göstermeyen kavramlar arasında yapısal bağlantılar kurularak, yeni öğrenilen bilgilerin mevcut bilgiyle bütünleştirilmesini kolaylaştırır (Marzano vd., 2008, ss. 23, 29, 32).

Marzano'nun "Benzerlik ve Farklılıkları Belirleme" stratejisi, ilkokul öğrencilerinin yeni bilgileri anlamalarına ve öğrenmelerine yardımcı olmak için kullanılan önemli bir öğretim yöntemidir. Bu strateji, öğrencilerin konuları daha iyi kavramalarını sağlar ve onların düşünme becerilerini geliştirir. Karşılaştırma yapmak, öğrencilerin iki şeyin benzerliklerini ve farklılıklarını bulmalarına yardımcı olur. Örneğin, öğrencilerden bir elma ile bir portakalı karşılaştırmalarını isteyebilirsiniz. Bu sayede, her iki meyvenin renkleri, tatları ve şekilleri gibi özelliklerini karşılaştırarak benzerliklerini ve farklarını bulabilirler. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin konuyu daha iyi anlamalarını sağlar. Gruplandırma, öğrencilerin belirli özelliklerine göre nesneleri veya kavramları bir araya getirmelerine yardımcı olur. Örneğin, sınıfta öğrencilere hayvanların resimlerini gösterip, bunları "evcil hayvanlar" ve "vahşi hayvanlar" olarak iki gruba ayırmalarını isteyebilirsiniz. Bu, çocukların bilgiyi düzenlemelerine ve daha kolay öğrenmelerine yardımcı olur. Benzetme, öğrencilerin yeni öğrendikleri bir şeyi, zaten bildikleri bir şeye benzeterek anlamalarını sağlar. Örneğin, elektrik akımını bir su borusundan akan suya benzetebilirsiniz. Bu tür benzetmeler, çocukların karmaşık konuları daha kolay anlamalarını sağlar. Grafikler, diyagramlar ve resimler gibi görsel materyaller, öğrencilerin konuyu daha iyi kavramalarına yardımcı olur. Örneğin, bir konuyu öğretirken bir resim ya da şema kullanmak, çocukların öğrenmeyi daha eğlenceli ve anlaşılır hale getirmesine yardımcı olabilir. Görseller, özellikle küçük yaş grupları için çok etkili bir öğrenme aracıdır. "Benzerlik ve Farklılıkları Belirleme" stratejisi, öğrencilerin bilgiyi anlamalarını ve hatırlamalarını kolaylaştırır. Bu strateji, onların düşünme becerilerini geliştirir ve derslere aktif katılım sağlamalarına yardımcı olur. Bu yöntem kullanarak, öğrencilerin öğrenme süreçleri daha etkili ve eğlenceli hale

getirebilir.

2.5.2.Özet Çıkarma ve Not Tutma

Not tutma stratejisinin öğretim sürecinde uygulanması, çeşitli teknikler ve düzenleyicilerle desteklenebilir. Bay ve Kahramanoğlu'na göre, bu süreçte not alma ve özetleme tekniklerinin yanı sıra, yaratıcı ve kuramsal yazım etkinlikleri, kavramsal düzenleyiciler ve bilişsel örgütleyicilerden de yararlanılabilir (Bay ve Kahramanoğlu, 2020).

Marzano'nun (2008) yürüttüğü meta-analiz çalışmaları, özetleme becerisine yönelik öğretim stratejilerinin etkili kullanımına ilişkin bazı temel bulgular sunmaktadır. Bu bulgular doğrultusunda, etkili bir özet oluşturma süreci üç temel aşamadan oluşmaktadır. İlk olarak, öğrencilerin özetleme yaparken bazı bilgileri metinden çıkarmaları, bazılarını diğer bilgilerle yeniden yapılandırmaları ve bazı bilgileri ise olduğu gibi korumaları gerekmektedir. İkinci olarak, öğrenciler bu seçimleri yaparken hangi bilgilerin elenip hangilerinin dönüştürüleceği ya da korunacağı konusunda eleştirel bir analiz süreci yürütmelidir. Son olarak, öğrencilerin metindeki temel yapıyı ve bilgi akışını kavramaları, özetleme sürecini hem anlamlı hem de etkili kılmaktadır. Bu durum, özetlemenin yalnızca kısaltma değil, aynı zamanda anlam yapılarını çözümleme ve yeniden oluşturma süreci olduğunu göstermektedir (Marzano, 2008). Bu bulgular, özetleme sürecinin karmaşıklığını ve öğrencilerin bu süreçte ne kadar dikkatli ve analitik olmaları gerektiğini vurgulamaktadır.

Not tutma ve özet çıkarma teknikleri, öğrenme sürecinde önemli araçlar olarak karşımıza çıkar. Bu yöntemler, bilginin işlenmesi, organize edilmesi ve uzun süreli bellekte yer edinmesi açısından büyük bir öneme sahiptir. Not tutma, öğrencinin metni daha iyi anlamasını ve bilgiyi uzun süreli belleğe aktarmasını destekleyen önemli bir öğrenme stratejisidir. Dikkat, ekleme ve örgütleme gibi bilişsel süreçlerle desteklenen bu teknik, öğrencinin okuduğu veya dinlediği bilgileri daha kalıcı hâle getirmesini sağlar. Sübaşı'na (2000) göre, not alma sürecinde öğrencinin aktif rol üstlenmesi, unutma oranını azaltmakta ve öğrenmenin kalıcılığını artırmaktadır. Ancak, çeşitli araştırmalar öğrencilerin büyük bir bölümünün not alma becerilerinde yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Bazı öğrenciler, bilgilerin önem derecelerini ayırt edemedikleri için, söylenen

her ayrıntıyı yazıya dökerek etkisiz bir not tutma süreci gerçekleştirmektedir. Senemoğlu (2013, s. 565) ise etkili not alma davranışının, öğrencinin kendi cümleleriyle ana düşünceyi belirlemesini, önemli noktaları özetlemesini, bilgileri birleştirerek kendine özgü bir yapı oluşturmalarını gerektirdiğini vurgulamaktadır.

Özet çıkarma, öğrencilerin bilgiyi anlamlandırmaları ve uzun süreli belleğe etkili biçimde yerleştirmeleri açısından güçlü bir strateji olarak öne çıkmaktadır. Bu süreç, öğrencilerin yalnızca okumakla kalmayıp, önemli fikirleri ayırt ederek bunları kendi ifadeleriyle yeniden düzenlemelerini gerektirir. Senemoğlu'na göre, özetleme, öğrencilerin anlam oluşturma sürecine dâhil olmalarını sağlar; bu bağlamda, öğrenciler metni analiz eder, ana fikirleri belirler ve bilgileri kendi cümleleriyle yeniden tanımlar (Senemoğlu, 2013, s. 567). Bu beceri, aynı zamanda bilginin yeniden yapılandırılmasını ve anlam kazanmasını desteklemektedir. Marzano da özetleme becerisini, öğretim sürecinin hem ortasında hem de sonunda kullanılabilecek etkili bir yöntem olarak tanımlamaktadır. Ona göre, anahtar kelimeler ve odak noktaları aracılığıyla konunun genel bir çerçevesini sunmak hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin öğrenme sürecini desteklemektedir. Ayrıca, öğretmenlik deneyimi arttıkça bu becerinin daha güçlü şekilde kullanılması beklenmektedir (Marzano, 1998).

Özetleme ve not alma her ne kadar benzer süreçler gibi görünse de aslında birbirinden farklı bilişsel becerilere dayanmaktadır. Burden ve Byrd (2007), bu iki işlemi birbirinden ayırarak, özetlemenin yalnızca bilgi kaydı değil, aynı zamanda bilgiyi seçme, yapılandırma ve yeniden üretme süreci olduğunu vurgulamaktadır. Özetleme, öğrencilerin metin içerisinde yer alan bilgileri sorgulayarak en kritik olanları belirlemelerini, alakasız ya da gereksiz unsurları ayıklamalarını ve anlamlı bir bütün hâlinde yeniden ifade etmelerini gerektirir. Bu yönüyle özetleme, derinlemesine düşünme, analiz etme ve sentez yapma gibi üst düzey bilişsel becerileri içeren yapılandırılmış bir etkinliktir (Burden ve Byrd, 2007).

Özetleme, karmaşık düşünme becerilerini içeren ve öğrenmeyi destekleyen önemli bir süreçtir. Dilidüzgün, özetlemenin bilgilerin sentezlenmesi ve konuların hatırlanmasında kritik bir rol oynadığını vurgular. Bu süreç, metinlerin ana yapısına ulaşmak için bilgilerin çıkarılması, genelleştirilmesi ve yeniden yapılandırılmasını gerektirir. Özet yazmanın

zorluğu ise metni farklı bir şekilde ifade etme becerisinden kaynaklanır. (Dilidüzgün, 2013).

Özet çıkarma stratejisi, öğrencilerin bilgiyi nasıl işleyip yeniden yapılandırması gerektiğine odaklanır. Marzano'nun meta-analiz çalışmaları, etkili bir özet oluşturmanın bazı bilgileri çıkarmayı, bazılarını değiştirmeyi ve bazılarını olduğu gibi bırakmayı gerektirdiğini ortaya koyar. Özetleme, bilginin organize edilmesini ve öğrencinin kendi ifadeleriyle yeniden tanımlanmasını sağlar; bu da bilgiyi uzun süreli belleğe yerleştirmeyi destekler. Özetleme aynı zamanda öğretim sürecinin hem ortasında hem de sonunda konunun genel bir görüntüsünü ortaya koymaya yardımcı olur, bu da öğrencinin konuya daha iyi hakim olmasını sağlar.

Not tutma stratejisi ise, öğrenilen bilginin kalıcılığını artıran ve öğrenciyi aktif bir öğrenme sürecine dahil eden bir tekniktir. Not tutma sırasında öğrenci, bilgiyi organize eder, önemli düşünceleri özetler ve bu bilgiyi kendi cümleleriyle yeniden yapılandırır. Bu süreç, öğrencilerin dikkatini toplamasına, bilgiyi eklemlemesine ve organize etmesine yardımcı olur.

2.5.3. Çabayı Destekleme ve Takdir Etme

Öğrencilerin öğrenme sürecine yönelik motivasyonlarını artırmak ve bu motivasyonu sürekli kılmak, akademik başarıyı doğrudan etkileyen temel unsurlardan biridir. Bay ve Kahramanoğlu (2020), öğrenci çabasını desteklemek amacıyla çeşitli uygulamaların öğretim sürecine entegre edilebileceğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda, dersin başında önceki bilgilerin hatırlatılmasına yönelik kısa etkinlikler, öğrenciye yönelik sembolik ödüller (örneğin yıldız, gülen yüz, küçük hediyeler) ve içsel motivasyonu güçlendiren sözel övgüler yer almaktadır. Öğrenmeye yönelik yüksek motivasyon, öğrencilerin daha etkili bir öğrenme ortamında başarı göstermelerini sağlarken; düşük motivasyon düzeyi, hedeflere ulaşmayı zorlaştırmakta ve bu durum çoğu zaman akademik başarısızlıkla sonuçlanabilmektedir (Atay, 2004).

Öğrencilerin başarıya olan inançları ve özgüvenleri, öğrenme süreçlerinde kritik bir öneme sahiptir. Boynton ve Boynton'a (2007) göre, öğretmenler öğrencilerine zorlu bir görevin üstesinden gelebileceklerine veya davranışlarını düzeltebileceklerine dair güven

verdiğinde, bu onlara güçlü bir mesaj iletir. Öğretmenin bu güvencesi, öğrencileri hem daha çok çaba göstermeye hem de öğretmenlerinin kendilerine duyduğu bu güveni boşa çıkarmamaya yönlendirir.

Övgü, bir ödül aracı olarak kullanıldığında, öğrencilerin gelişimini destekleyecek şekilde samimi, yerinde ve davranışa özgü biçimde sunulmalıdır. Dean vd., (2012) övgünün etkili olabilmesi için içten olması gerektiğini; aksi hâlde, öğrenciler üzerinde olumsuz etkiler yaratabileceğini belirtmektedir. Dürüst olmayan ya da yersiz övgüler, bazı öğrencilerde motivasyon kaybına yol açabilmekte; özellikle övgüye alışan ya da övgüyü haksız bulan öğrenciler, öğrenme sürecinden uzaklaşabilmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin çabalarının tanınması amacıyla çıkartmalar, ödül kuponları, ikramlar gibi somut sembollerin kullanımı önerilmektedir. Söz konusu semboller, öğrencilerin öğrenme hedeflerine yönelik daha kararlı ilerlemelerini sağlayacak bir motivasyon unsuru olarak işlev görebilir.

İlkokul döneminde öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme süreçlerini desteklemek ya da engellemek için kullandıkları davranışlar oldukça etkili olabilir. Özçelik'e (2012) göre, bu pekiştirmeler genellikle öğretmenin belirli bir öğrenciye yönelik sözlü ifadeleri şeklinde ortaya çıkar. Övgü veya ödül olarak bilinen bu kavramlar, doğru kullanıldığında güçlü bir motivasyon aracı olabilir. Marzano ve arkadaşları ise somut sembollerle verilen övgünün, içsel motivasyona olumsuz bir etkisinin olmadığını belirtir. Öğretmenler, çabayı artırmak için sözlü ifadelerle birlikte küçük somut semboller de kullanabilir. Öğrenciler arasında kıyaslama yapmamak, her öğrencinin kendi seviyesine uygun standartlar belirlemek ve bu standartlara ulaştıklarında onları sözel olarak motive etmek, öğrencilerin sürekli çaba göstermelerini sağlar (Marzano vd., 2001).

Özetle, övgü ve ödül, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde motivasyonlarını artırmak için etkili bir araç olabilir. Ancak, bu övgülerin samimi, spesifik ve konuyla ilgili olması, aksi takdirde motivasyonu azaltma riski taşıyabileceği unutulmamalıdır. Öğretmenler, öğrencilerin çabalarını desteklemek için sözlü ifadelerle birlikte somut semboller kullanmalı, aynı zamanda her öğrenciye bireysel olarak inanmalı ve bu inancı sürdürebilmelidir (Kara ve Bay, 2017).

2.5.4. Ev Ödevi ve Alıştırma

Alıştırma stratejisinin öğretim sürecinde kullanılması, ders sırasında işlenen konularla ilgili klasik sorular, etkinlik ödevleri, performans ödevleri ve kaynak kitaplardan alınan sorular gibi çeşitli materyallerden yararlanmayı içerir (Bay ve Kahramanoğlu, 2020).

Ödev, öğrencilerin ders sırasında öğrendiklerini ev ortamında tekrar etmeleri ve eksik yönlerini tamamlamaları amacıyla öğretmen tarafından verilen ek çalışmalardır. Sarıgöz'e (2011) göre, öğrenciler bu ek çalışmalar sayesinde derslerde kaçırdıkları ya da dikkatlerinden kaçan konuları pekiştirirler. Bu sayede, konu tekrarı yaparken ya da soruları yanıtlamaya çalışırken öğrenme sürecini desteklerler.

Burden ve Byrd (2007), ev ödevlerini işlevlerine göre dört temel kategori altında değerlendirmektedir: pratik, hazırlık, genişletme ve yaratıcılık odaklı ödevler. Pratik türdeki ödevler, öğrencilerin sınıf içeriğini tekrar etmeleri ve belirli becerilerde yetkinlik kazanmaları amacıyla verilirken; hazırlık ödevleri, bir sonraki dersin içeriğine önceden aşinalık kazandırmayı hedeflemektedir. Genişletme ödevleri, öğrencilerin sınıfta öğrenilen bilgilerin ötesine geçerek daha derinlemesine öğrenmelerine olanak tanır. Yaratıcılık ödevleri ise öğrencilerin problem çözme sürecine aktif katılımını teşvik ederken, aynı zamanda eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak tasarlanmaktadır. Ancak, düzensiz ve geri bildirim olmadan verilen ödevler, öğrencilerin performansını olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle, ödevlerin etkili ve düzenli bir şekilde verilmesi, öğrencilerin akademik başarılarını artırmak açısından önemlidir (Sarıgöz, 2011).

Ev ödevleri, öğrencilerin okul dışında da öğrenme sürecine aktif katılım göstermelerini sağlayan etkili araçlardan biridir. Ancak bu süreçte velilerin rolü sınırlı tutulmalı, öğrencilerin ödevlerden bireysel sorumluluk bilinciyle yararlanmaları sağlanmalıdır. Marzano ve arkadaşlarına göre, ödevler ve alışırmalar, okul gününü uzatan yapılar olarak öğrencilerin mevcut bilgilerini pekiştirmelerine ve genişletmelerine olanak tanır. Bu materyaller, öğretmenler tarafından öğretim sürecinin doğal bir uzantısı olarak planlanmalı ve yapılandırılmalıdır (Marzano vd., 2001). Ayrıca, başarı düzeyi düşük öğrencilerin çalışmalarının sınıf panolarında sergilenmesi, onların özgüvenini artırmakta ve sonraki derslerde daha yüksek düzeyde çaba göstermelerini teşvik etmektedir (Boynton ve Boynton, 2007).

Ödevlerin düzenli olarak verilmesi, öğrencilerin öğrenme disiplinini kazanmasına katkıda bulunur ve evde de öğrenme sürecini devam ettirir. Ancak bu düzeydeki ödevlerin karmaşık ve uzun olmaması, öğrencilerin ilgisini ve motivasyonunu korumak için önemlidir. Alıştırmalar ve ödevler, genellikle öğrencilerin temel becerilerini geliştirecek şekilde yapılandırılmalıdır. Örneğin, basit matematik problemleri, kısa okuma parçaları ve anlama soruları, dil bilgisi çalışmaları gibi etkinlikler, onların temel akademik becerilerini pekiştirir.

Ayrıca, öğretmenlerin verdikleri ödevlere geri bildirimde bulunması, öğrencilerin doğru öğrenme yolunda ilerlemelerine yardımcı olur ve hatalarını düzeltme fırsatı sunar. İlkokul seviyesinde ev ödevi ve alıştırma stratejileri, öğrenmeyi destekleyen, düzenli ve öğrenci odaklı bir yaklaşım gerektirir. Bu stratejiler, öğrencilerin temel becerilerini geliştirirken, onların öğrenme sorumluluğunu da üstlenmelerine olanak tanır. Böylelikle, öğrenci başarısı ve motivasyonu artırılır, öğrenme süreci derinlemesine ve kalıcı hale getirilir.

2.5.5. Dilsel Olmayan Sunumlar (Görsel)

Resim, piktograf ve benzeri görsel unsurlar kullanmak, dilsel olmayan temsiller oluşturmanın etkili yollarından biridir. Bu tür sunumlar, öğrencilerin bilgiyi farklı açılardan anlamlandırmalarına ve zihinsel olarak işlemelerine katkı sağlar (Marzano vd., 2001: 78–82). Öte yandan, kinestetik yani bedensel hareketlere dayalı etkinlikler, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri doğal, keyifli ve etkili biçimde ifade etmelerine imkân tanımaktadır (Gardner, 1993; Kolb, 1984). Özellikle matematik ve fen bilimleri gibi alanlarda fiziksel modellerin kullanımı, öğrenmenin somutlaştırılması açısından sıkça başvurulan dilsel olmayan sunum örnekleri arasında yer almaktadır (Marzano vd., 2001).

Sözel olmayan temsiller, öğrenmenin somutlaştırılmasını ve bilgilerin zihinsel olarak yapılandırılmasını kolaylaştıran güçlü öğretim araçlarıdır. Bu strateji kapsamında, çeşitli görsel ve işitsel materyallerin kullanımıyla öğrencilerin bilgileri çoklu duyuşsal yollarla işlemeleri sağlanabilir (Marzano vd., 2001; Mayer, 2001; Paivio, 1986). Bay ve Kahramanoğlu (2020, s. 97), bu stratejinin uygulanmasında bilişsel örnekler, şekiller, diyagramlar, fiziksel ve dijital modeller, çevrim içi ve çevrim dışı etkileşimli etkinlikler, slaytlar, sesli ve hareketli videolar ile tarihî objeler gibi çok çeşitli materyallerden

faaydalanılabileceğini belirtmektedir. Bu tür materyaller, öğrencilerin kavramlar arası ilişkileri görselleştirmelerine ve bilgiyi zihinsel olarak organize etmelerine katkı sunar.

Sözel olmayan temsillerin öğretim sürecinde etkili bir şekilde kullanılabilmesi için, öğretmenler tarafından önerilen çeşitli stratejiler bulunmaktadır. Dean vd., (2012, s. 64), öğrencilerin bilgiyi zihinsel olarak işlemeleri ve hafızalarında kalıcı hâle getirmeleri için beş temel dilsel olmayan sembol stratejisini önermektedir:

1. Grafik organizatörler oluşturmak: Öğrenciler, bilgi ile kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla simgeler, oklar ve şekiller aracılığıyla sözcük ve cümleleri birbirine bağlarlar. Bu uygulama, özellikle kavramsal yapıları görselleştirmede oldukça etkilidir.
2. Fiziksel modeller yapmak: Öğrencilerin bilgiyi somutlaştırarak anlamlandırmaları için fiziksel nesnelerle çalışmaları sağlanır. Bu strateji, özellikle fen, matematik ve teknoloji gibi alanlarda kavramların içselleştirilmesine katkı sunar.
3. Zihinsel imgeler oluşturmak: Öğrenciler, öğrendikleri bilgileri zihinsel olarak canlandırır; bu imgeler genellikle duyuşsal algı ve duyuşsal tepkilerle birlikte şekillenir. Böylece bilgi, sadece bilişsel değil, duyuşsal düzeyde de işlenir.
4. Resim, illüstrasyon ve piktograflar kullanmak: Öğrencilerin edindikleri bilgileri simgesel ya da görsel yollarla ifade etmeleri, bilgilerin görsel hafızada yer edinmesine yardımcı olur. Bu yöntem, özellikle görsel öğrenme stiline sahip öğrenciler için etkilidir.
5. Kinestetik etkinliklere katılmak: Öğrencilerin bedensel hareketler aracılığıyla bilgi ve becerileri pekiştirmeleri sağlanır. Dramatizasyon, rol yapma, fiziksel simülasyonlar gibi yöntemler bu strateji kapsamında değerlendirilebilir.

Bu beş strateji, öğrencilerin çoklu zekâ alanlarına hitap eden öğretim ortamları oluşturulmasına katkı sağlamakta ve öğrenmenin daha kalıcı, etkileşimli ve anlamlı hâle gelmesine imkân tanımaktadır (Dean vd., 2012, s. 64).

İlkokul seviyesinde dilsel olmayan sunumlar, öğrencilerin soyut kavramları somutlaştırmalarına ve bilgiyi farklı yollarla anlamalarına yardımcı olan etkili bir öğrenme aracıdır. Bu stratejiler, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine hitap ederek, bilgiyi daha etkili bir şekilde anlamalarını ve uzun süreli hafızada saklamalarını sağlar. İlkokul seviyesinde, dilsel olmayan sunumların düzenli ve doğru şekilde kullanılması, öğrencilerin motivasyonunu artırır ve onların daha derinlemesine ve kalıcı bir öğrenme sürecine katılmalarını sağlar.

2.5.6. İşbirliğine Dayalı Öğrenme:

İş birliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin küçük gruplar oluşturarak ortak bir akademik amaca ulaşmak üzere birbirlerinin öğrenme süreçlerini destekledikleri yapılandırılmış bir öğretim yöntemidir. Bu yaklaşım, öğrenci etkileşimini merkeze alır ve grup başarısının çeşitli yollarla tanınmasını içeren sistematik bir yapıya sahiptir. Gömleksiz (1993, s. 34), bu yöntemi; sınıf içinde heterojen özelliklere sahip küçük grupların oluşturulması, grup üyelerinin belirli bir akademik hedef doğrultusunda birbirlerine yardım etmeleri ve elde edilen başarının çeşitli biçimlerde ödüllendirilmesi esasına dayalı bir öğrenme süreci olarak tanımlamaktadır.

Bu strateji kapsamında öğrenciler, birbirlerine yardım ederek, cesaretlendirerek ve başarıyı birlikte inşa ederek öğrenme sürecine aktif biçimde katılırlar. Özellikle bazı bilişsel etkinliklerin yalnızca grup etkileşimi içerisinde ortaya çıkması, bu yöntemin etkililiğini artırmaktadır. Öğrenciler, grup çalışmaları sırasında öğrendikleri kavramları tartışır, önceki bilgileriyle bağlantı kurar, bildiklerini paylaşır ve birlikte yapılandırır. Aynı zamanda, grup içinde özyönetim becerileri geliştirerek hangi davranışların etkili olduğunu, hangilerinin değişmesi gerektiğini değerlendirme imkânı bulurlar (Bay ve Çetin, 2012, s. 1066).

Marzano vd., (2008, s. 88), iş birliğine dayalı öğrenme yaklaşımının düzenli, planlı ve bilinçli bir biçimde uygulandığında öğrenci başarısı üzerinde oldukça etkili sonuçlar doğurduğunu vurgulamaktadır. Marzano'nun yürüttüğü meta-analiz çalışmaları sonucunda, bu stratejinin etkili biçimde uygulanabilmesi için beş temel bileşenin dikkate alınması gerektiği ortaya konmuştur. Bu bileşenler; olumlu karşılıklı bağımlılık, yüz yüze destekleyici etkileşim, bireysel ve grup düzeyinde sorumluluk, kişilerarası iletişim ve

küçük grup becerileri ile grup süreçlerinin yönetimi olarak tanımlanmıştır (Marzano, Gaddy & Dean, 2000, s. 92; Marzano vd., 2008, s. 104).

Öğretmenler, öğrencileri gruplara ayırırken çeşitli kriterlerden yararlanabilirler. Marzano vd., (2000), bu kriterlerin öğrencilerin ilgi alanları, doğum ayları, isimlerinin ilk harfleri veya giysilerinin renkleri gibi unsurları içerebileceğini belirtmektedir. Ayrıca öğretmenler, üç tür grup yapısından yararlanabilir: kümeler (formal groups), belirli bir akademik görevin tamamlanması amacıyla oluşturulan ve birkaç gün ya da hafta sürebilen gruplardır; tesadüfi gruplar (informal groups), kısa süreli ya da anlık ihtiyaçlara cevap vermek için oluşturulur; uzun vadeli çalışma grupları (base groups) ise dönem ya da yıl boyunca sürdürülerek öğrencilerin gelişiminin izlenmesini sağlar. İş birliğine dayalı öğrenmenin etkili olabilmesi için grupların mümkün olduğunca küçük olması önerilir; zira grup boyutu küçüldükçe etkileşim artmakta ve stratejinin verimliliği yükselmektedir (Marzano vd., 2008, s. 111).

Ancak, bu stratejinin öğretim sürecindeki diğer yapı ve yöntemlerle dengeli bir şekilde bütünleştirilmesi gerekmektedir. Aşırı kullanım, öğrencilerde ilgisizlik ya da etkileşime dayalı yorgunluk yaratabileceğinden, iş birliğine dayalı öğrenmenin etkinliği zamanla azalabilir (Marzano vd., 2008, s. 111).

Sonuç olarak, iş birliğine dayalı öğrenme; öğrencilerin hem bireysel öğrenmelerini derinleştiren hem de başkalarının öğrenme süreçlerine katkı sağlayarak sosyal beceriler kazanmalarına olanak tanıyan güçlü bir öğretim stratejisidir. Öğrenciler grup çalışmaları aracılığıyla bilgi paylaşımında bulunur, kavramsal tartışmalar yapar ve öğrenmeyi daha anlamlı bir sürece dönüştürürler. Bu tür etkileşim temelli öğrenme ortamları, yalnızca akademik başarıyı artırmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin özgüven gelişimini ve sosyal becerilerini de olumlu yönde destekler.

2.5.7. Hedef Belirleme ve Geribildirim Verme

Hedef Belirleme ve Geribildirim Verme stratejisinin öğretim sürecinde uygulanmasında, dersin hedeflenen kazanımları ile etkinliklere yönelik detaylı cevap anahtarlarının kullanılması faydalı olabilir.

Öğrenci, öğrenmekte olduğu bir konunun hangi hedeflere ulaşmasına katkıda bulunacağını ve bu bilginin ne işe yarayacağını bildiğinde, öğrenme sürecine daha motive ve istekli bir şekilde yaklaşır. Bu durum, öğrencinin öğrenme sürecine yönelik beklentiler geliştirmesine, motivasyonunun artmasına ve performansının olumlu yönde etkilenmesine yol açar (Senemoğlu, 2015, s.481).

Öğrencilerin dikkatini istenilen hedefe yönlendirmenin en etkili yollarından biri, dersin başında veya ünitenin başlangıcında onlara hangi davranışsal çıktılara ulaşmaları gerektiğini net bir şekilde bildirmektir. Bu süreçte, dersin hangi yönde ilerleyeceği, öğrencilerin başarılı olmak için neler yapmaları gerektiği ve nasıl değerlendirilecekleri hakkında bilgiler verilmelidir. Örneğin, enerji konusunu işleyen bir dersin sonunda, öğrencilerden gücün dört farklı tanımını bilmelerinin beklendiği açıklandığında, ders boyunca bu tanımların hatırlanması ve öğrenilmesine daha fazla özen gösterirler. Öğrencilere hedefleri bildirmek, onların ders başlamadan önce zihinsel hazırlık yapmalarına ve öğrenme sürecinde anahtar noktaları akılda tutmalarına yardımcı olur (Borich, 2014, s.185).

Hedef belirleme ve geribildirim sağlama, öğrencilerin öğrenme sürecini yönlendiren ve gelişimlerini destekleyen iki temel öğretim stratejisidir. Öğretmenler, dersin başında başarı kriterlerini ve ulaşılması beklenen öğrenme hedeflerini net biçimde ortaya koyarak, öğrencilerin neyi öğrenmeleri gerektiği ve bu hedeflere ne ölçüde yaklaştıkları konusunda farkındalık kazanmalarını sağlarlar. Bu uygulama, öğrencilerin öz değerlendirme becerilerini geliştirmelerine ve öğrenme sürecini daha bilinçli şekilde yönetmelerine olanak tanıyabilir (Çelik, 2018, s. 45).

Geribildirim, öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşma sürecinde ilerlemelerini izlemelerine ve eksik yönlerini belirleyerek gelişim sağlamalarına yardımcı olan temel bir öğretim unsurudur. Etkili bir geribildirim, yalnızca öğrencinin mevcut başarı düzeyini ortaya koymakla kalmaz, aynı zamanda hedefe nasıl ulaşılacağına ilişkin yol gösterici bilgiler sunar. Bu yönüyle geribildirim, öğrenme sürecinin hem izlenmesi hem de yönlendirilmesi açısından işlevsel bir araç olarak değerlendirilmektedir. Hattie ve Timperley (2007), geribildirim öğrencilerin mevcut performansları ile öğrenme hedefleri arasındaki farkı görmelerine ve bu farkı kapatmak için ne yapmaları gerektiğini

anlamalarına katkı sağladığını vurgulamaktadır. Carlson'a (1979) göre geribildirim, öğrencilerin derse yönelik performanslarına ilişkin bilgilendirme sağlayarak, onların çabalarını pekiştirmeyi ya da gerekli durumlarda stratejik değişiklikler yapmalarını sağlamayı amaçlayan bir süreçtir. Etkili geribildirim, yalnızca hataların düzeltilmesini değil, aynı zamanda öğrencilerin eksikliklerini fark etmelerini, güçlü yönlerini geliştirmelerini ve yüksek kaliteli performansa ulaşmalarını destekler. Bu sürecin etkili işlemesi için geribildirim zamanında, açık ve gelişim odaklı olması büyük önem taşır.

Bu iki strateji birlikte ele alındığında, öğretmenlerin hem hedefleri netleştirerek yön gösterici bir rol üstlendikleri hem de öğrencilerin gelişim süreçlerini izleyerek onları destekledikleri bir öğrenme ortamı inşa ettikleri görülmektedir. Hedeflerin açıkça belirlenmesi ve nitelikli geribildirim sunulması, öğrenme sürecini güçlendirerek öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkiler.

Geribildirim zamanlaması, etkili öğrenme süreci açısından kritik bir rol oynamaktadır. Geribildirim, öğrenciye olabildiğince çabuk, tercihen öğrenme etkinliğinin hemen ardından sunulmalı ve öğretilen içerikle ilgili olarak neyin doğru ya da yanlış olduğunu açık bir şekilde ortaya koymalıdır. Bu tür zamanında sağlanan geribildirim, öğrencinin hatalı bilgileri pekiştirmesini önler ve yanlış öğrenmelerin oluşmasının önüne geçer. Buna karşın, geribildirim geciktirilmesi durumunda öğrencinin motivasyonu azalabilir ve başarı düzeyi olumsuz yönde etkilenebilir (Marzano vd., 2008, ss. 96–97).

2.5.8. Varsayım Üretme ve Sınama

Hipotez oluşturma ve bu hipotezleri test etme, öğrencilerin analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel süreçlerini destekleyen etkili bir öğretim stratejisidir. Bu yaklaşım, öğrencilerin mevcut bilgi birikimlerinden yararlanarak akıl yürütebilmelerine, olasılıklar geliştirmelerine ve bu olasılıkları sistemli biçimde sınamalarına olanak tanır. Marzano ve çalışma arkadaşları, bu stratejinin etkili biçimde uygulanabilmesi için öğrencilerin altı temel bağlamsal durumda hipotez kurma ve test etme fırsatı bulmaları gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamlar; sistem analizi, problem çözme, tarihsel incelemeler, icat geliştirme, deneysel araştırmalar ve karar verme süreçleri olarak tanımlanmaktadır (Marzano vd., 2000, s. 115; Burden & Byrd, 2007; Marzano vd., 2008).

Bu bağlamlardan ilki olan sistem analizi, öğrencilerin karmaşık sistemleri anlayarak, bu sistemler içinde gerçekleşen değişkenler arasındaki ilişkileri sorgulamalarını amaçlar. Sistemler; yağmur döngüsü, ekosistemler, bilgisayar ağları ya da geri dönüşüm süreçleri gibi çok sayıda ögenin birbirine bağlı şekilde çalıştığı yapılardır. Bu sistemlerde yer alan herhangi bir ögenin eksilmesi ya da değişmesi durumunda, sistemin bütünü üzerindeki etkiler incelenebilir. Bu tür analizler, öğrencilerin yalnızca mevcut sistemleri anlamalarına değil; aynı zamanda bu sistemleri geliştirmelerine veya yeni sistemler tasarlamalarına da olanak tanır (Marzano vd., 2000, s. 117).

Problem çözme aşamasında karşılaşılan bir engelin nasıl aşılabacağı formülü üretilmeye çalışılır. Bunu yaparken kısıtlı ekipmanlar ve malzeme ile çözüm önerileri hipotezleri oluşturulur, bu hipotezler test edilir ve çözüm yolları bulmaya çalışılır (Marzano, 2008). Tarihsel sorgulamada birey bilgiye ulaşmak için hangi yolları izleyeceği stratejisini kendi geliştirmek zorundadır. Tarihsel bilgilere ulaşmak için araştırma, sorgulama ve problem çözme tekniklerini uygulayarak çözüm yolları üretmeli tarihsel buluntuları bir araya getirip bilgiyi oluşturmali ve ulaşmalıdır. Deneysel sorgulama; gözlem, açıklama ve test aşamalarından oluşur. (Burden ve Byrd, 2007).

Deneysel araştırmalar, hipotez kurma ve test etme sürecinin en yaygın kullanıldığı bağlamlardan biridir. Bu yöntem çoğunlukla doğa bilimleriyle ilişkilendirilmekle birlikte, farklı disiplinlerde de öğrenme sürecini destekleyen etkili bir strateji olarak kullanılabilir. Marzano'ya (2008, s. 121) göre, öğretmenler yalnızca bilimsel içerikli deneylerle sınırlı kalmaksızın, öğrencilerin çeşitli sosyal, tarihsel veya kültürel konulara ilişkin algılarını yönlendirmek amacıyla da deneysel araştırma temelli etkinliklerden yararlanabilirler. Bu yaklaşım, öğrencilerin hipotez kurma, veri toplama, gözlem yapma ve sonuç çıkarma becerilerini disiplinler arası biçimde geliştirmelerine olanak tanır.

Marzano vd., (2001) göre karar verme süreci her ne kadar doğrudan hipotez oluşturma ve test etme ile özdeşleştirilmemiş olsa da rasyonel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir yere sahiptir. Marzano (2008, s. 119), öğrencilerin “en iyi-en kötü” ya da “en fazla-en az” gibi seçenekleri sistemli biçimde değerlendirmelerinin, eleştirel düşünme ve alternatifleri analiz etme becerilerini güçlendirdiğini ifade etmektedir. Bu süreç, öğrencilerin gerekçeli kararlar alma, farklı senaryoları tartma ve sonuçlarını öngörme gibi

üst düzey zihinsel becerilerini geliştirmelerine katkı sağlar. Bu yönüyle karar verme, hipotez test etmeye yönelik düşünsel hazırlık ve uygulama becerilerinin önemli bir tamamlayıcısı olarak değerlendirilebilir. İcat hipotezlerin test edilmesi sonucunda yeni bir bilginin üretilmesidir. İcat yaparken problem çözme aşamaları uygulanır, varsayımlar oluşturulur, deneyler yapılır ve yeni bilgi test edilir. Böylece hiç ulaşılmamış bir bilgiye ulaşılır. Hipotez oluşturma ve test etme aşamaları, özellikle sayısal derslerde ve fen bilgisi derslerinde yaygın olarak uygulanır; ancak bu stratejiler, temel bilişsel becerileri kapsayan geniş bir alanda, farklı derslerde de kullanılabilir. Bu yolla öğrenciler, öğrenme sürecine daha etkin biçimde dâhil olma imkânı elde ederler.

2.5.9. İpuçları, Sorular ve Örgütleyiciler

Öğrencilerin mevcut bilgilerini etkin biçimde kullanmalarını sağlamak amacıyla öğretmenler tarafından kullanılan teknikler arasında ipuçları, sorular ve ön örgütleyiciler önemli yer tutar. Bu stratejiler, öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirerek yeni bilgiyi daha anlamlı ve kalıcı biçimde yapılandırmalarına katkı sağlar (Marzano vd., 2000, s. 125). Yapılan araştırmalar, bu tekniklerin etkili kullanımına ilişkin bazı temel genellemeleri ortaya koymaktadır. İlk olarak, ipuçları ve sorular, sıradan ayrıntılardan çok, konunun temel kavram ve ilişkilerine odaklanmalıdır. İkinci olarak, yüksek düzeyli sorular—yani analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde olanlar—düşük düzeyli bilgiye dayalı sorulara kıyasla daha derin öğrenmeyi teşvik eder. Üçüncü olarak, öğretmenlerin öğrencilere yanıt vermeden önce kısa bir düşünme süresi tanımaları, cevapların kalitesini ve derinliğini artırmaktadır. Son olarak, sorular yalnızca dersin ortasında veya sonunda değil, öğrenme süreci başlamadan önce de sorulduğunda etkili bir şekilde ön bilgilerin harekete geçirilmesini sağlayabilir (Marzano vd., 2008, s. 135).

Yeni bilgi öğrenimi çoğunlukla bireyin önceden edindiği bilgiler üzerine inşa edilir ve bu birikim, gelecekteki öğrenmelerin de temelini oluşturur. Bu nedenle, öğretim sürecinde öğrencilerin mevcut bilgilerini harekete geçirerek yeni bilgilerle bağlantı kurmaları son derece önemlidir (Senemoğlu, 2013, s. 418). Bu bağlantıyı kurmak amacıyla öğretmenler, dersin başında öğrencilerin zihinsel hazırlığını sağlamak için ön örgütleyicilerden yararlanabilirler (Marzano vd., 2008, s. 139).

Marzano vd., (2008, s. 140), sınıf içi öğretim süreçlerinde yararlanılabilecek dört temel ön örgütleyici türü tanımlamaktadır: açıklayıcı, anlatımsal, gözden geçirme amaçlı ve grafiksel ön örgütleyiciler. Açıklayıcı ön örgütleyiciler, öğrencilerin yeni bir konuya zihinsel olarak hazırlanmasını sağlamak amacıyla doğrudan bilgi sunar. Anlatımsal ön örgütleyiciler ise bilgileri öyküsel bir yapı içerisinde aktararak, öğrencinin öğrenme sürecine duygusal bir bağ kurmasını kolaylaştırır. Öğrencilerin mevcut bilgilerini yeniden hatırlamalarını sağlayan gözden geçirme temelli ön örgütleyiciler ise, yeni bilgilerin daha anlamlı bir şekilde yapılandırılmasına katkı sağlar. Grafik ön örgütleyiciler ise kavramları, ilişkileri ve süreçleri görselleştirerek bilgilerin kavramsal düzeyde organize edilmesine destek olur. Bu yönüyle hem sözel olmayan temsillerin bir parçası hem de etkili bir ön örgütleyici işlevi görmektedir.

Öğretme-öğrenme ortamında muhakeme yeteneğinin gelişiminde soruların rolü oldukça kritiktir. Hem öğretmenler hem de öğrenciler, eğitim sürecinin her aşamasında soru sorabilir. Soru sorma pratiği neredeyse her türlü öğretim uygulamasında yer alır. Öğretmenlerin sıkça sorduğu sorular, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek ve bu ihtiyaçları karşılamak için temel bir araçtır. Ayrıca bu sorular, öğrenci performansının değerlendirilmesinde de önemli bir rol oynar (Dindar ve Demir, 2006).

Ausubel, ön düzenleyicileri, yeni öğrenilecek bilgilerle ilgili olmakla birlikte onlardan daha soyut, kapsayıcı ve genel nitelikteki öğrenme materyalleri olarak tanımlamaktadır. Bu yapılar, yeni içerik sunulmadan önce öğrencilere sunularak, öğrenilecek bilgilerin mevcut bilgilerle bütünleştirilmesini kolaylaştırmak amacıyla kullanılır. Böylece öğrenciler, yeni bilgileri daha önce öğrenilmiş olanlardan ayırt edebilirler (Ausubel, 1968).

Senemoğlu (2003), ön düzenleyicilerin bazı temel özelliklerini şöyle sıralamaktadır: Genellikle kısa ve sözlü ya da görsel bilgilerden oluşurlar; öğrenilmesi gereken daha kapsamlı bilgi içeriğinden önce sunulurlar; ayrıntıdan ziyade genel bir çerçeve çizerek üst düzey düşünmeye zemin hazırlarlar ve yeni bilgilerle mantıksal ilişkiler kurmaya yardımcı olurlar. Aynı zamanda öğrencilerin bilgi kodlama süreçlerini etkileyerek öğrenmenin daha kalıcı hâle gelmesini sağlarlar.

2.6. Sınıf Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinde başvurdukları yöntem ve teknikler, öğrencilerin yaş, gelişim ve ilgi düzeyleri ile doğrudan ilişkilidir. Öğrenmenin daha etkili, kalıcı ve anlamlı hâle gelmesi, büyük ölçüde öğretmenin seçtiği yöntem ve uygulamalara bağlıdır. Bu bağlamda, öğretim yöntem ve tekniklerinin bilinçli bir şekilde seçilmesi ve hedef davranışlara uygun olarak yapılandırılması, etkili öğretimin temel koşullarındandır (Demirel, 2017). Geleneksel öğretim yöntemlerinden biri olan düz anlatım yöntemi, özellikle bilgi temelli konularda hâlâ sınıf öğretmenleri tarafından yaygın biçimde kullanılmakla birlikte, öğrencinin pasif kalması nedeniyle tek başına yeterli görülmemektedir (Açıkgöz, 2000). Bu nedenle öğretmenler, anlatımı daha etkili hâle getirmek ve öğrencilerin derse katılımını sağlamak amacıyla soru-cevap, tartışma, gösterip yaptırma gibi etkileşimli yöntemlerle süreci desteklemektedirler.

Öğrenci merkezli yaklaşımların öne çıkmasıyla birlikte, işbirlikli öğrenme, proje tabanlı öğrenme, etkin grup çalışmaları ve probleme dayalı öğrenme gibi yapılandırmacı yaklaşımlara dayalı yöntemlerin kullanımı da giderek artmaktadır (Johnson & Johnson, 1999; Marzano, 2000). Bu yöntemler, öğrencilerin birlikte düşünmelerini, iş birliği içinde çalışarak karar vermelerini ve çözüm üretmelerini teşvik eder. Örneğin, 4. sınıf fen bilimleri dersinde “Maddenin Halleri” konusunun işlendiği bir derste öğretmen, öğrencileri gruplara ayırarak her gruba farklı bir hal (katı, sıvı, gaz) ile ilgili bir model yapma görevi verir. Öğrenciler hem araştırma yaparak bilgilerini geliştirir hem de öğrenmeyi deneyimleyerek gerçekleştirir. Böylece öğretmen, öğrenme sürecini hem sosyal hem bilişsel açıdan desteklemiş olur.

Öte yandan, öğrencilerin hayal gücünü geliştirmeye ve duyuşsal kazanımlar elde etmeye yönelik yaratıcı drama, rol oynama, hikâye oluşturma, oyunla öğrenme gibi teknikler de sınıf öğretmenleri tarafından sıklıkla tercih edilmektedir (Kıncal & Kartal, 2020). Özellikle Türkçe, Hayat Bilgisi ve Görsel Sanatlar gibi derslerde bu tür teknikler öğrencilerin ifade becerilerini geliştirmelerine olanak tanır. Örneğin, bir öğretmen “Yardımlaşma” temalı bir Hayat Bilgisi dersinde öğrencileri gruplara ayırarak canlandırma yaptırabilir. Bu uygulama, yalnızca konunun anlaşılmasını sağlamakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin empati ve sorumluluk gibi değerleri içselleştirmelerine de katkıda bulunur.

Son olarak, teknoloji destekli öğretim yöntemleri de sınıf öğretmenlerinin pedagojik repertuarına giderek daha fazla dâhil olmaktadır. Akıllı tahtalar, etkileşimli sunum araçları ve dijital içerikler, öğrenme sürecini zenginleştirerek farklı öğrenme stillerine hitap etmektedir. Marzano (2000), etkili öğretim stratejilerinin teknolojik araçlarla desteklenmesinin, öğrencilerin akademik başarısını anlamlı düzeyde artırabileceğini vurgulamaktadır.

Sonuç olarak, sınıf öğretmenleri sadece bilgi aktaran değil; aynı zamanda öğrenme sürecini yönlendiren, öğrencilerin ilgilerini canlı tutan ve onları düşünmeye teşvik eden rehberlerdir. Bu bağlamda, farklı öğretim yöntem ve tekniklerini bilinçli bir şekilde seçmek ve uygulamak, öğretmenlik mesleğinin profesyonelliğini yansıtan temel göstergelerden biri olabilir.

2.7.İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, "Etkili Öğretim Stratejileri" ile Marzano tarafından geliştirilen öğretim stratejilerine odaklanan ulusal ve uluslararası araştırmalar ele alınmıştır. İncelenen çalışmalar, öğretim stratejilerinin öğrencilerin akademik başarısı, öğrenme süreçlerine katılımı ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik bulgular sunmaktadır.

2.7.1.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar:

Yapılan araştırmalar göstermiştir ki Marzano'nun etkili öğretim stratejilerini konu alan yurt içindeki çalışmalar sınırlı sayıdadır. Yurt içinde yayınlanan kitap, tez ve makaleler özet açıklamalar aşağıda belirtilmiştir.

2.7.1.1.Kitaplar

Yurt içinde etkili öğretim stratejileri konusunda Bay ve Kahramanoğlu (2020) tarafından editörlüğü yapılan "Etkili Öğretim Stratejileri" kitabı Türkiye'deki ilk kitap olma özelliğini taşımaktadır. Öğretmenlerin etkili bir eğitim öğretim gerçekleştirebilmeleri sınıftaki becerilerine bağlıdır. Bu yüzden öğretmenler eğitim sistemin en önemli parçasıdır. Kitap ; öğretmenlerin sahip olması gereken temel özellikleri ve öğretmenlik mesleğinin temel adımlarını açıklar. Öğretmen etkinliğine bağlı eğitim öğretim sürecinin nitelikli olması için etkili öğretim stratejilerini ele alır. Kitap sadece akademik bir dille

değil her kesime hitap edecek şekilde basit bir dille yazılmıştır. Teorik kısımların daha iyi anlaşılması için pratik kısımlarda bol bol örnekler verilmiştir. Böylece kitap öğretmenlerin, lisans ve lisansüstü öğrencilerin uygulamaya yönelik rehber ve ilham kaynağı olması açısından zengin bir kaynak olma özelliği taşır.

2.7.1.2.Tezler

Kara (2016) tarafından yürütülen “Fen Bilimleri Dersinde Etkili Öğretim Stratejilerinin Etkililiğinin Değerlendirilmesi” başlıklı doktora tezinde, ilkökul 4. sınıf düzeyinde Fen Bilimleri dersinde kullanılan etkili öğretim stratejilerinin uygulanabilirliği ve verimliliği incelenmiştir. Araştırma, 2015–2016 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş Merkez ilçesinde bulunan bir ilkökulda, 18 kişiden oluşan bir 4. sınıf öğrenci grubuyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada eylem araştırmasına dayalı teknik, bilimsel ve iş birliğine dayalı desenler birlikte kullanılmış; katılımcılar ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Uygulamalar, “Geçmişten Günümüze Aydınlatma ve Ses Teknolojileri” ünitesi kapsamında planlanmış ve bu süreçte çeşitli etkili öğretim stratejilerine yer verilmiştir. Veriler; çoktan seçmeli testler, klasik sınavlar, odak grup görüşmeleri ve sınıf öğretmenleriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Veri analizinde hem nitel hem de nicel analiz teknikleri bir arada kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, etkili öğretim stratejilerinin uygulandığı sınıflarda öğrencilerin akademik başarı düzeylerinde ve üstbilişsel farkındalıklarında anlamlı gelişmeler sağladığını ortaya koymuştur.

Altunöz (2017) tarafından gerçekleştirilen “İngilizce Öğretiminde Etkili Öğretim Stratejilerinin Analizi: Durum Çalışması” başlıklı yüksek lisans tezinde, Adana ilinde yer alan bir devlet ortaokulunda 5. sınıf düzeyinde uygulanan etkili öğretim stratejileri ile bu sürece doğrudan katılım sağlayan iç paydaşların görüşleri derinlemesine incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinin benimsendiği çalışmada, desen olarak bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, İngilizce öğretmenleri, okul yöneticileri, öğrenciler ve araştırmacının kendisi oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde çeşitli kaynaklardan yararlanılmış; görüşme, gözlem, belge incelemesi, anket ve araştırmacı günlüğü gibi yöntemlerle çoklu veri seti elde edilmiştir. Elde edilen veriler, içerik analizi ve betimsel analiz teknikleriyle çözümlenmiştir. Bu sayede, etkili öğretim

stratejilerinin sınıf içi uygulamalardaki yansımaları ile paydaş algılarının kapsamlı bir biçimde ortaya konması amaçlanmıştır.

Araştırmanın birinci problem durumuna ilişkin bulgular, okul yöneticilerinin yabancı dil öğretiminde karşılaşılan temel güçlükleri; mevcut eğitim sisteminin yapısal sorunları, öğretmen yetersizliği, öğretim materyallerinin eksikliği ve bölgesel eşitsizlikler çerçevesinde değerlendirdiklerini göstermektedir. Öğretmen görüşleri ise ağırlıklı olarak müfredatın içeriksel yetersizlikleri, dil öğretiminde gramer odaklı yaklaşımın baskınlığı ve materyal desteğinin sınırlılığı üzerinde yoğunlaşmıştır. Öğrenciler ise yabancı dil öğrenmenin iletişim kurmayı kolaylaştırması, sosyalleşmeyi artırması ve yeni bakış açıları kazandırması nedeniyle bu süreci olumlu değerlendirmiştir. Başarıyı artırmak için tekrar, alıştırma, ev ödevi, görsel materyallerin kullanımı ve sınıf ortamının etkili düzenlenmesi gibi unsurlar ön plana çıkmıştır (Altunöz, 2017).

İkinci problem durumuna ilişkin olarak yapılan belge analizinde, öğretmenlerin en çok “iş birliğine dayalı öğrenme” ve “sözel olmayan temsiller” stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir. Üçüncü problem durumunda ise, öğretmenlerin lisans eğitimlerinde etkili öğretim stratejileri konusunda yeterli bir eğitim almadıkları; buna rağmen sınıf içi uygulamalarda görsel materyallerden yararlanma, beden dilini kullanma ve öğrenciyi aktif öğrenme sürecine dahil etme gibi stratejilerle öğretimi zenginleştirdikleri görülmüştür. Dördüncü problem durumuna ilişkin olarak ise öğretmenlerin genel olarak çeşitli etkili öğretim stratejilerini kullandıkları; ancak “özet çıkarma ve not tutma”, “iş birliğine dayalı öğrenme” ve “hipotez kurma ve test etme” stratejilerini uygulamadıkları tespit edilmiştir (Altunöz, 2017).

İkinci problem durumuna yönelik gerçekleştirilen belge analizine göre, öğretmenlerin sınıf içi öğretim süreçlerinde en sık başvurdukları stratejilerin “iş birliğine dayalı öğrenme” ve “sözel olmayan temsiller” olduğu belirlenmiştir. Üçüncü problem durumuna ilişkin bulgular ise, öğretmenlerin lisans düzeyindeki eğitimlerinde etkili öğretim stratejilerine yönelik yeterli donanımına sahip olmadıklarını ortaya koymakla birlikte, buna rağmen sınıf içi uygulamalarda görsel materyallerden yararlanma, beden dilini etkili kullanma ve öğrencileri aktif öğrenme sürecine dâhil etme gibi yöntemlerle öğretimi zenginleştirdiklerini göstermektedir. Dördüncü problem durumu kapsamında elde edilen veriler ise, öğretmenlerin çeşitli etkili öğretim stratejilerine yer verdikleri hâlde, özellikle “özet çıkarma ve not tutma”, “iş birliğine dayalı öğrenme” ve “hipotez kurma ve test

etme” gibi belirli stratejileri uygulamada yetersiz kaldıklarını ortaya koymaktadır (Altunöz, 2017).

Çelik (2018) tarafından yürütülen araştırma bulgularına göre, Türkiye ve Rusya’da görev yapan öğretmenlerin Marzano’nun öğretim stratejilerine yönelik genel tutumları ve bu stratejileri uygulama düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bununla birlikte, belirli stratejilerin kullanım sıklığında ülkeler arası bazı farklılıkların ortaya çıktığı gözlemlenmiştir. Türk öğretmenlerin, “özet çıkarma ve not alma”, “ev ödevi verme” ile “hipotez kurma ve test etme” gibi stratejileri Rus öğretmenlere kıyasla daha az sıklıkla kullandıkları belirlenmiştir. Öte yandan, Rus öğretmenlerin ise “sözel olmayan temsiller” kapsamında değerlendirilen stratejilere daha sınırlı ölçüde yer verdikleri tespit edilmiştir.

Sevinç (2021) tarafından gerçekleştirilen doktora çalışmasında, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin yenilikçi düşünme becerileri ile öğretmenlerin benimsedikleri öğretme-öğrenme anlayışları ve kullandıkları etkili öğretim stratejileri arasındaki ilişkiler kapsamlı biçimde ele alınmıştır. Araştırma, 2019–2020 eğitim-öğretim yılı süresince Balıkesir ilindeki farklı meslek liselerinde öğrenim görmekte olan 396 öğrenci ile yürütülmüştür. Veri toplama sürecinde öğrencilere yönelik olarak, demografik bilgilerin yer aldığı bir form ile İnovatif Düşünme Becerileri Ölçeği uygulanmıştır. Öğretmen verileri ise, araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunun yanı sıra, öğretme-öğrenme yaklaşımlarını ölçmeye yönelik bir ölçek ve Cücük, Kara, Şiraz ve Bay (2018) tarafından geliştirilen Etkili Öğretim Stratejileri Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin öğretim süreçlerinde tercih ettikleri strateji ve yaklaşımların öğrencilerin inovatif düşünme düzeyleri üzerinde belirleyici bir rol oynayabileceğini göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin inovatif düşünme becerileri genel olarak orta düzeyde çıkmış; cinsiyet, aile eğitimi ve okul standartlarına göre anlamlı farklılıklar gösterirken, sınıf seviyesine göre anlamlı bir değişim gözlenmemiştir. Öğretmenlerin öğretme-öğrenme stratejileri açısından geleneksel yaklaşımları daha sık tercih ettikleri; buna karşın derslerde etkili öğretim stratejilerini yoğun bir biçimde kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmen kıdemine göre öğretme-öğrenme stratejilerinde anlamlı bir farklılık bulunmazken, kıdem arttıkça etkili öğretim stratejilerinin kullanım düzeylerinde artış gözlenmiştir. (Sevinç, 2021).

Araştırma bulguları, öğretmenlerin geleneksel öğretim stratejileri ile öğrencilerin girişimcilik eğilimleri arasında düşük düzeyde, ancak anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Etkili öğretim stratejileri kapsamında değerlendirilen “ev ödevi” boyutu ile öğrencilerin “yenilikçilik vizyonu” alt boyutu arasında da benzer şekilde düşük düzeyde pozitif ilişkiler belirlenmiştir. Bununla birlikte, genel değerlendirmede öğretmenlerin kullandıkları öğretme-öğrenme stratejileri ile etkili öğretim stratejilerinin, öğrencilerin inovatif düşünme becerilerini anlamlı düzeyde yordama gücüne sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Sevinç, 2021).

Soylu ve Kılınç’ın (2023) yürüttükleri yüksek lisans tezinde, İngilizce öğretmenlerinin etkili öğretim stratejilerini ne düzeyde benimsedikleri ve derslerde hangi öğretim yöntemlerine yöneldikleri ele alınmıştır. 2021–2022 eğitim-öğretim yılı kapsamında, araştırma Nevşehir ilinde görev yapan 346 İngilizce öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında hem nicel hem de nitel veri toplama tekniklerinin birlikte kullanıldığı karma desen tercih edilmiştir. Nicel veriler, Cücük, Kara, Şiraz ve Bay (2018) tarafından geliştirilen Etkili Öğretim Stratejileri Ölçeği (EÖSÖ) aracılığıyla elde edilirken; nitel veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen bir görüşme formu yoluyla toplanmış ve bu süreçte 15 öğretmenle bireysel görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen nicel bulgular, öğretmenlerin etkili öğretim stratejilerine ilişkin kullanım düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir. Ancak nitel veriler, öğretmenlerin özellikle dört temel dil becerisini öğretme konusunda yeterince uygulamaya yer vermedikleri ve etkili öğretim stratejilerine ilişkin bilgi düzeylerinin sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır.

2.7.2.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yapılan araştırmalar, etkili öğretim stratejileri konusundaki çalışmaların yurt dışında Türkiye’ye kıyasla daha yaygın ve çeşitli türlerde yürütüldüğünü göstermektedir. Uluslararası alanda bu konuya ilişkin çok sayıda akademik yayın; makale, tez, kitap ve süreli yayınlar şeklinde literatürde yer almaktadır. Bu kapsamda, yurt dışında gerçekleştirilen ve etkili öğretim stratejilerini ele alan bazı temel kaynaklar aşağıda sunulmuştur:

2.7.2.1.Makaleler

Mann (2006) tarafından kaleme alınan “*Uzamsal Güçlü Yönlere Sahip Üstün Yetenekli / Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler İçin Etkili Öğretim Stratejileri*” başlıklı çalışmada, uzamsal becerileri yüksek ancak sözel ya da sıralı işlem becerileri sınırlı olan üstün yetenekli öğrencilerin, geleneksel öğretim yöntemlerinin baskın olduğu sınıf ortamlarında ciddi uyum sorunları yaşadıkları vurgulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, bu öğrenciler standart müfredat uygulamaları içerisinde sıklıkla akademik başarısızlık yaşamakta ve bazı durumlarda eğitim sürecinden tamamen kopabilmektedir. Bu nedenle hem üstün yetenekli hem de öğrenme güçlüğü yaşayan ve "iki kere farklı" olarak tanımlanan bu öğrenci grubuna yönelik, güçlü oldukları alanlara hitap eden etkili öğretim stratejilerinin geliştirilmesi ve eğitim ortamlarında uygulanması gerekmektedir. Çalışmada, uzamsal yetenekleri baskın olan öğrenciler için uygun stratejiler uygulandığında, bu bireylerin yalnızca akademik olarak değil, toplumsal katılım, üretkenlik ve istihdam açısından da önemli kazanımlar elde ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Allison ve Rehm (2007), “*Çok Kültürlü ve Çok Dilli Sınıflarda Ortaokul Öğrencileri İçin Etkili Öğretim Stratejileri*” başlıklı çalışmalarında, Florida’daki ortaokul sınıflarında öğretmenlerin kullandığı öğretim stratejilerini incelemişlerdir. Florida, kamu okullarındaki öğrencilerin %50’sinin etnik azınlık gruplarına mensup olduğu bir eyalet olarak dikkat çekmektedir. Florida Eğitim Bakanlığı (2004) verilerine göre, ABD’de yoğun bir göç hareketliliği yaşanmaktadır ve bu göçle birlikte, farklı kültürel geçmişlere sahip gençlerin eğitimle ilgili yaşadığı sorunlar çeşitlenmektedir. Göçmen öğrenciler, aynı zamanda gelişimsel ergenlik gibi ek sorunlarla da başa çıkmak zorundadır. ABD’deki öğretmenler, kültürel, etnik ve ırksal çeşitliliğe sahip sınıflarda, İngilizce dışında bir anadili olan öğrencilerle eğitim vermek durumundadır. Bu öğrencilerin oranı, şu an için %40 civarındadır ve göç oranlarının artmasıyla bu oranın %50’ye ulaşması beklenmektedir. Eğer bu artış devam ederse, ülke nüfusunun yarısının ana dili İngilizce olmayan öğrencilerden oluşması söz konusu olacaktır. Böyle bir demografik değişim, eğitimde etkili öğretim stratejilerinin geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Makalede, etkili öğretim stratejilerinin kullanılması ile bu çeşitliliğin entegrasyona dönüştürülerek, göçmen öğrencilerin yaşadığı dezavantajların avantaja çevrilebileceği sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda, etkili öğretim stratejilerinin geliştirilmesi ve uygulanması

gerektiği vurgulanmıştır.

Haston (2007), “*Etkili Bir Öğretim Stratejisi Olarak Öğretmen Modellemesi.*” adlı makalede modelleme ile öğrenimin etkililiği sorgulanmıştır. Modelleme, performans topluluklarında olmak üzere çok sayıda eğitim ortamında kullanılır. Uygun şekilde kullanıldığında, öğretmen modellemesi yararlı bir araçtır. Uygunsuz şekilde kullanıldığında ise öğrencilerin öğrenmesini engelleyen geçici bir yardımcıdır. Modellemenin en iyi kullanımı, öğrenciler basılı müziği görmeden önce yeni müzik kavramlarını ve performans becerilerini tanıtmaktır. Öğrenciler teoriden önce uygulamayı öğrenirler. Daha sonra müzik kavramı veya performans becerisi basılı müziklerle uygulanır. Bugün Amerika Birleşik Devletleri'nde ezberci öğretim, modelleme ve taklitin kötü bir versiyonu olarak kabul edilir. Müzikal kavramları ve performans becerilerini modellemenin faydalarını öne süren deneysel kanıtların baskınlığına rağmen, çeşitli çalışmalarda 10 araştırmacı, öğretmenlerin provalarda yalnızca yüzde 10 ila 25 arasında modelleme kullandığını bildiriyor. Makale sonuç olarak müzik öğretiminde etkili öğretim stratejilerinden modellemeyi teoriden sonra ele alınırsa ancak o zaman etkili olacağını bildirmektedir.

Facella, Rampino, Shea (2010) tarafından yapılan “*İngilizce öğrenen öğrenciler için Etkili Öğretim Stratejileri*” isimli makalede okul öncesi öğretmenlerinin İngilizce öğretiminde etkili öğretim stratejilerinden ne kadar faydalandığını göstermektedir. Araştırma Massachusetts'teki farklı dil ve kültürlere sahip 20 okul öncesi öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Her iki okul bölgesindeki ulaşılabilen tüm öğretmenlerin etkili gördüğü stratejilere vurgu yapılmıştır. Makalede etkili öğretim stratejilerinin, öğrencilerin içerik, dil, anlam bağlantılarını güçlendirdiği ve iletişime bağlı sosyal gelişimlerini artırdığı sonucuna varılmıştır.

Friedman vd. (2011), “*Hasta Eğitimi için Etkili Öğretim Stratejileri ve Sunum Yöntemleri: Sistemik Bir İnceleme ve Uygulama Kılavuzu Önerileri*” başlıklı makalede; hastalar için hasta eğitimi sırasında kullanılan etkili öğretim stratejilerini ve sunum yöntemlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma yapılırken meta-analizli ve meta-analizsiz incelemeler birlikte yürütüldü. Belirlenen etkili öğretim stratejileri arasında, geleneksel ders anlatımı, sınıf içi tartışmalar, simüle edilmiş oyunlar, bilgisayar

teknolojisinin kullanımı, yazılı materyaller, görsel-işitsel kaynaklar, sözlü hatırlatmalar, öğretici gösteriler ve rol yapma etkinlikleri yer almaktadır. Sunum yöntemindeki cevabı aranan soru ise öğretim yöntemlerinin nasıl sunulacağıdır. Etkili öğretim stratejileri içerisinde en etkili olan yöntemler bilgisayar, ses, video teknolojileri ile yazılı materyaller ve gösteriler yer almaktadır. Eğitim alacak kişinin kültürüne uygun özgün öğretimler, özel veya genelleştirilmiş öğretimlerden daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Makale sonuç olarak hasta eğitiminde etkili öğretim stratejileri ve sunum yöntemleri için standartlar oluşturarak öğreticilerin işini kolaylaştırmıştır.

Macsuga-Gage vd. (2012), “*Etkili Öğretim Uygulamaları: Olumlu Bir Sınıf Ortamını Teşvik Eden Etkili Öğretim*” başlıklı makalelerinde etkili öğretim uygulamalarının çerçevesini çizerek, öğretmenlerin pozitif sınıf ortamları oluşturmak için kullanabilecekleri etkili öğretim stratejilerini vurguluyorlar. Makale; öğretmenlerin, akademik başarıyı artırmak için, uygun davranışları teşvik etmelerini öneriyor. Hem öğrenciler ile hem de aileleriyle ilişkiler kurmak amacıyla kullanabilecekleri üç temel öğretim alanına odaklanıyor: açık ve ilgi çekici akademik öğretim sunmak, kanıt temelli sınıf yönetim stratejilerini uygulamak ve ilişkiler inşa etmek. Öğretmenlerin bu uygulamaları sınıf çapında nasıl organize etmeleri gerektiği, etkili öğretim stratejilerinin öğrencilerin ihtiyaçlarına göre nasıl farklılaştırabileceklerini ve RtI (müdahaleye yanıt) modelini nasıl kullanabileceklerini ele alıyor. RtI modeli, evrensel, hedef grup ve bireyselleştirilmiş destek katmanlarını içeriyor. Bu model, tüm öğrenciler için uygun etkili öğretim stratejilerin planlanmasına olanak sağlıyor ve öğretmenlerin zorlayıcı davranışlarla baş ederken etkili olmasını sağlıyor.

Van Der Lans vd. (2017), “*Öğretmen Geribildirimi için Bir Araç Geliştirmek: Öğretmenlerin Etkili Öğretim Stratejileri ve Davranışları Geliştirmelerini Araştırmak İçin Rasch Modelini Kullanmak.*” başlıklı makalede etkili öğretim ile öğretmen gelişimini birleştirerek etkili öğretim stratejilerinin nasıl uygulanacağına dair anlayış ortaya koymaktadır. Makale etkili öğretim stratejilerinin temel öğretim stratejilerine ve davranışlarına da etki ettiği ve sistemde toplu bir gelişim ortaya koyduğunu açıklamaktadır. Araştırma örneklemini, bine yakın sınıfta gözlemlenen öğretim davranışlarını oluşturmaktadır. Öğretim davranışları, Uluslararası Karşılaştırmalı Öğrenme ve Öğretim Analizi (ICALT) gözlem protokolü kullanılarak gözlemlenmiştir.

Rasch analizi kullanılarak ortaya çıkan veriler 32 etkili öğretim davranışından 31'inin kümülatif sıralamaya uyduğunu ortaya koymaktadır. Sıralama ayrıca öğretmen gelişimi tanımlarıyla da paralellik göstermektedir. Makale sonuç olarak, Rasch analizinin öğretmenlerin etkili öğretim stratejilerini faydalı bulduğunu ve davranışların gelişimini tamamlamak için potansiyel olarak yararlı bir araç olduğunu göstermektedir.

Mollick ve Mollick (2023), “*Sınıflarda Etkili Öğretim Stratejileri Uygulamak İçin Yapay Zeka Kullanımı: İstemler Dahil Beş Strateji*” başlıklı makalede öğretmenlerin derslerine entegre edebilecekleri kanıta dayalı etkili öğretim stratejilerini kolay ve hızlı uygulamak için yapay zekanın kullanılmasına yönelik rehberlik sağlamayı amaçlamışlardır. Makale kanıtlanmış değeri olan ancak pratikte uygulaması zor olan beş yapay zeka etkili öğretim stratejisini ele almaktadır. Stratejiler arasında birden fazla örnek ve açıklama sağlama; öğrenci yanlış anlamalarını ortaya çıkarma ve ele alma; sık sık düşük riskli testler yapma, öğrenci öğrenimini değerlendirme ve dağıtılmış uygulama yer alır. Ayrıca makale, yapay zekanın her stratejiyi nasıl destekleyebileceğine ilişkin yönergeler sağlar ve bu yaklaşımın hem artılarını hem de eksilerini tartışır. Yapay zeka uygun bir şekilde uygulanırsa öğretmenler için bir "kuvvet çarpanı" görevi görebileceğini savunur.

2.7.2.2. Tezler

de Diego (2012) tarafından gerçekleştirilen “*Öğretmenlerin Marzano’nun Öğretim Stratejilerine Yönelik Algıları: Geleneksel ve Sanal Sınıf Ortamları Karşılaştırması*” başlıklı yüksek lisans tezinde, öğretmenlerin Marzano vd.,(2001) tarafından tanımlanan dokuz etkili öğretim stratejisine ilişkin algılarının, geleneksel ve sanal sınıf ortamlarında farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Marzano’nun öğretim stratejilerini temel alan “Etkili Öğretim Stratejileri Anketi” kullanılmıştır. Bu anket aracılığıyla öğretmenlerin sınıf içi strateji bilgisi ve uygulama düzeyleri hakkında bilgi toplanmıştır.

Araştırma, 2011 eğitim-öğretim yılında bir geleneksel lise ve dört sanal liseden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Veri analizi sürecinde t-testi, tek yönlü ANOVA ve üç yönlü ANOVA tekniklerinden yararlanılmış; sınıf türü, öğretmenlik deneyimi, ders alanı ve dokuz öğretim stratejisi alt ölçekleri arasındaki ilişkiler değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, geleneksel sınıfta görev yapan öğretmenlerin, Marzano'nun

belirlediği öğretim stratejilerine sanal sınıfta görev yapan öğretmenlerden daha fazla önem verdiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca elde edilen bulgular, Marzano'nun stratejilerinin tamamının sanal öğrenme ortamlarına doğrudan uyarlanamayabileceğini göstermiştir. Bu doğrultuda, öğretim stratejilerinin çevrim içi ortamlara uygun biçimde yeniden yapılandırılması gerektiği vurgulanmıştır (de Diego, 2012).

Lahue-McCully (2012) tarafından gerçekleştirilen “*Geleneksel ve Etkili Öğretim Stratejilerinin Öğrenci Başarıyla İlişkisi: Bir Okul Bölgesine Ait Lise İngilizce Sınıflarında Karşılaştırmalı Bir İnceleme*” başlıklı doktora tezinde, ortaöğretim düzeyinde İngilizce dersleri verilen sınıflarda, geleneksel ve etkili öğretim stratejilerinin öğrenci başarıları üzerindeki etkileri karşılaştırılmıştır. Araştırma, nitel araştırma yöntemiyle tasarlanmış olup, dört lise İngilizce öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, geleneksel öğretim stratejileri ile Marzano'nun tanımladığı etkili öğretim stratejilerinin öğrenci başarısına katkısı karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır.

Araştırma sonuçları, etkili öğretim stratejilerinin öğrencilerin akademik başarısını artırmada önemli rol oynadığını ortaya koymuştur. Ancak bu stratejilerin etkili olabilmesi için sınıf yönetiminin güçlü olması ve öğretmen ile öğrenci arasında etkili bir iletişim ortamının kurulması gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca, araştırma sonuçları; öğrenci başarısını artırmak isteyen ancak bu süreçte zorluk yaşayan okul yöneticileri ile öğretmenlerin performanslarını geliştirmek isteyen eğitim liderleri için etkili öğretim stratejilerinin nasıl uygulanabileceğine dair yeni bakış açıları sunduğunu göstermektedir (Lahue-McCully, 2012).

Jasim (2018) tarafından gerçekleştirilen “*Coğrafya Öğretmenlerinin Etkili Öğretim Stratejileri*” başlıklı yüksek lisans tezinde, Irak'ın Kerkük şehrinde görev yapan coğrafya öğretmenlerinin öğretim sürecinde etkili öğretim stratejilerini kullanma durumları incelenmiştir. Araştırma, 2016–2017 eğitim-öğretim yılında yürütülmüş ve toplam 50 coğrafya öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde Etkili Öğretim Stratejileri Ölçeği kullanılmış; ayrıca dört öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırma, eş zamanlı karma araştırma deseni çerçevesinde tasarlanmış; nicel veriler istatistiksel analizlerle, nitel veriler ise içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir.

Elde edilen bulgulara göre, coğrafya öğretmenlerinin etkili öğretim stratejilerini kullanma düzeyine ilişkin algıları genel olarak yüksek çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin strateji kullanımına ilişkin görüş ve puanlarının bazı demografik değişkenlere göre anlamlı biçimde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Görüşme verileri doğrultusunda, öğretmenlerin etkili öğretim stratejilerinin öğrenci başarısı üzerindeki olumlu etkisinin farkında oldukları ve bu stratejileri bilinçli bir şekilde kullanmaya özen gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır (Jasim, 2018).

Jones (2019), “*Kültürel Bağlantılı Ortaokul Öğretmenlerinin Etkili Öğretim Stratejileri*” konulu yüksek lisan tezinde, ortaokul seviyesinde kültürel açıdan ilgili pedagoji yoluyla etkili bir şekilde eğitim veren ve iletişim kuran öğretmenlerin stratejilerini anlamaya çalışmıştır. Çalışma, Amerika Birleşik Devletleri'nin iki farklı coğrafi bölgesindeki aynı seviyeden iki lisede nitel vaka çalışması ile anket uygulanarak yapılmıştır. Araştırma, çok kültürlü eğitim olgusunu daha derinlemesine anlamak amacıyla her okulda beş öğretmen ile okul idarecileriyle gerçekleştirilen görüşmeleri içermektedir. Veriler, kültürel açıdan ilgili pedagojide etkili öğretim stratejilerinin ortaya çıkmasını destekleyecek şekilde kodlanmıştır. Kodlamada katılımcıların yaşam deneyimlerinden temaların ortaya çıkması hedeflenmiştir. İletişim becerileri, kültürel kod değiştirme, hümanizm ve öğrencilerin etkin katılımı temaları ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak öğreticiler ve yeni araştırmacılar için öğrenci merkezli ve öğrencilerin ihtiyaçlarını anlamalarına yardımcı olacak araçlar bulma konusunda verilerdeki eğilimler araştırılabilir.

2.7.2.3.Kitaplar

Burden Byrd (1994), tarafından yazılan “*Etkili Öğretim İçin Yöntemler*” adlı kitap Etkili Öğretim Stratejileri, öğrenme topluluğu oluştururken her öğrenci için öğretimi zenginleştirmeye ve bunu yaparken de araştırmaya dayalı çağdaş konuları ele alır. Bu stratejiler farklılık gösteren öğrenenler ve her seviyedeki sınıflar için eğitim öğretimi pedagojik olarak nasıl değiştirebileceklerini açıklar. Kitap öğrencileri etkili öğretim stratejileri kapsamında motive eder. Meslektaşlar ve veliler ile çalışır. Öğretimi zenginleştirir ve ders sunumu konusunda yeni yöntemler öğretir. K-12 yöntemini kullanmak isteyenler için pozitif öğrenme ortamlarının ve sınıf içi yönetim disiplinlerinin geliştirilmesini sağlar.

Kameenui, Carnine (1998), “*Farklı Öğrencilere Uygun Etkili Öğretim Stratejileri*” konulu kitapta kültürel ve sosyoekonomik geçmişleri farklı olan ve klasik müfredat ile geleneksel öğretim programlarına karşı çıkan çeşitli öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek öğretim, eğitim ve müfredatı araştırıyor. Farklı müfredat ihtiyacı olan bu öğrencilerin özelliklerini ve eğitimdeki güncel sorunları ele alıyor. Çeşitli öğrencilerin akademik başarılarını artırmak için öğretmenlere altı temel etkili öğretim stratejisini tanıtıyor. Başlangıç Okuma Öğretmek İçin Etkili Öğretim Stratejileri; Yazma Öğretmek İçin Etkili Öğretim Stratejileri, Matematik Öğretmek İçin Etkili Öğretim Stratejileri; Fen Öğretmek İçin Etkili Öğretim Stratejileri, Sosyal Bilgiler Öğretmek İçin Etkili Öğretim Stratejileri; İngilizce Öğretimi İçin Modüler Öğretim, Bağlamsal Sorunların Müfredat Üzerindeki Etkileri.

Kameenui, Carnine (1998), “*Farklı öğrenenleri barındıran etkili öğretim stratejileri.*” başlıklı kitap ise akademik olarak akranlarından geri kalmış çeşitli öğrencilere hitap etmekte olup akranları ile aynı seviyeye gelmek için etkili öğretim stratejileri sunmaktadır. Ayrıca okuma-yazma, matematik, fen, sosyal bilgiler gibi derslerin nasıl etkili stratejilerle öğretilbileceği hakkında somut örnekler sunmaktadır. Kitaptaki bölümler şunlardır; “Çeşitli Öğrenme ve Müfredat İhtiyaçları Olan Öğrencilerin Özellikleri”; “Başlangıç Okuma Öğretmek İçin Etkili Öğretim Stratejileri”; “Yazma Öğretmek İçin Etkili Öğretim Stratejileri”; “Matematik Öğretmek İçin Etkili Öğretim Stratejileri”; “Fen Öğretmek İçin Etkili Öğretim Stratejileri”; “Sosyal Bilgiler Öğretmek İçin Etkili Öğretim Stratejileri”; “Dil Azınlığı Öğrencileri İçin Talimatların Modülasyonu”; ve “Bağlamsal Sorunlar ve Müfredat Değişikliğine Etkileri.”

Tileston Walker (2004) tarafından yazılan “*Her öğretmenin etkili öğretim stratejileri hakkında bilmesi gerekenler*” başlıklı kitapta etkili öğretim stratejileri hakkında ipuçları vermektedir. Tüm öğretmenler öğrencilerinin mükemmel öğrenmeyi gerçekleştirmeleri için hep en iyi öğretme stratejilerini araştırırlar. Yapılan araştırmalardan elde edilen veriler sayesinde hangi öğretim stratejilerinin etkili olduğu konusunda öğretmenler ve bilim dünyası olarak geniş bilgiye sahibiz. Kitapta öğrenciler için en etkili öğretim stratejileri tanımlanmıştır. Bu stratejilere her öğretmen hakim olmalıdır. Çünkü bu stratejiler öğrencinin bilgiyi nasıl öğrendiği, anladığı, işlediği ve geri çağırdığı konusunda geniş ölçüde deneyim ve kabiliyet aktarır. Bu kitap ayrıca öğrencilerin kelime dağarcığını

geliştirecek ve düşünme yetisini artıracak beceriler ile doludur.

Hunt vd. (2009), “*Etkili Öğretim: Hazırlık ve Uygulama*” başlıklı kitapta etkili öğretim stratejilerin tanımı ve gereklilikleri üzerine odaklanılmaktadır. Eğitimi üst seviyelere çıkarmak artık devletlerin en öncelikli sorunudur. Öğretmenlerden de öğrencilerin gelişen çağa ayak uyduracak beceriler geliştirecekleri eğitim kabiliyetlerini geliştirmeleri beklenmektedir. Öğretmenler bunun için tüm öğrencilerin başarısını kapsayan sınıf ortamları oluşturmalıdır. Etkili öğretim sadece akademik başarıya odaklanmamalı. Aynı zamanda tüm değerlerle donatılmış bireyler yetiştirmeli. Öğretmenleri en çok zorlayan durum da budur. Hem akademik açıdan başarılı öğrenciler yetiştirmeli hem de öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yanıt vermeli ya da çözüm üretmelidir. Toplumda bu gerekliliğin ana sorumlusu olarak öğretmenleri görmektedir. Kısacası öğrencilere verilen eğitimin standartları öğretmenler belirler. Bu önemli durum için öğretmenler etkili öğretim stratejileri ile ilgili uygulama çözümlerini araştırmalı ve üretmelidirler. Sonuç olarak etkili öğretim stratejilerinin en iyi uygulamaları ve araştırmaları öğretmenlerin dolayısı ile öğrencilerin başarılı olması için son derece kritik bir öneme sahiptir. Kitap, etkili öğretim stratejilerinin özelliklerini, bu konuda yapılan araştırmaları ve sınıfta en iyi strateji uygulamaların nasıl analiz edilmesi gerektiğine ışık tutmaktadır.

Orlich vd. (2010), “*Öğretim stratejileri: Etkili öğretim için bir rehber.*” adlı kitap mesleğe yeni başlayan öğretmenleri etkili eğitim ve öğretime hazırlarken deneyimli öğretmenlere de rehber olma misyonu yüklenmiştir. Bunu misyonu üstlenirken sınıfta test edilmiş modeller, stratejiler, teknik yöntemlerden oluşan bir paket sunmaktadır. Eğitim kurumları artık hızla değişen ve gelişen eğitim öğretime tüm paydaşlarla birlikte ayak uydurabilmeli, sorunların üstesinden gelebilmelidir. Öğretmenler gelişen çağa ve teknolojiye ayak uydurmalı, sistemlerini donatabilmelidirler. Öğretim stratejileri kılavuz kitabının dokuzuncu baskısı sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim stratejilerini uygulama kabiliyeti geliştirmelerine yardımcı olması açısından tekrar yenilenmiştir. Bu kabiliyetlerden sonra öğretmenler öğrencilerin hayatlarına daha etkili dokunacaklar ve fark yaratacaklar. Kitap bu farkı mesleki bilgilerin temellerinin atılması, yaşama boyu öğrenme kabiliyeti geliştirme, kariyer başarısı elde etme ve sanatsal duyarlılık geliştirme yolu ile yapacaktır. Bu kitabı kullanan, öğretmenler, yaşam boyu öğrenme ve kariyer başarısı elde etmek için çalışırken teknik yeterliliklerini sanatsal duyarlılıkla

harmanlamayı öğrenerek becerilerini ve etkili öğretim stratejilerini geliştirebilirler.

Killen, O'Toole (2023), “*Etkili Öğretim Stratejileri Araştırmadan ve Uygulamadan Dersler*” başlıklı kitap öğretmen eğitimi öğrencileri ve öğretmenler için kapsamlı bir rehber niteliğindedir. Kitap, öğrencilerin öğrenimini en üst düzeye çıkaracak stratejileri açıklar ve öğrencilerin bilinçli kararlar vererek etkili öğretim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Kitapta açıklanan etkili öğretim stratejileri, tüm öğrenme seviyelerinde ve müfredat çerçevelerinde uygulanabilir şekilde tasarlanmıştır. Kitap, ilk kez 1991 yılında Roy Killen tarafından yazılmış ve zamanla geliştirilen bir kaynak kitap olmuştur. En son 2020-2021 yılında yapılan sekizinci baskısında, COVID-19'un uzaktan eğitime etkileri de dikkate alınarak güncellenmiştir. Kitaptaki etkili öğretim stratejileri, genel olan doğrudan öğretimden daha öğrenci merkezli öznel stratejilere kadar geniş bir açıklama getirmiştir. Kitapta ele alınan temel etkili öğretim stratejileri şunlardır: doğrudan öğretim, sınıf tartışması, küçük grup çalışması, işbirlikçi öğrenme, problem çözme, sorgulama, vaka çalışması, rol yapma ve yazma. Her strateji, ne zaman ve nasıl kullanılabileceğine dair rehberlik sağlar. Stratejiler uygulanırken sıralı bir yol da izlenebilir ya da en etkili kısa yolda öğretmenin istediği stratejilerden başlanabilir. Kitap ayrıca bilgi ve iletişim teknolojilerinin (BİT) kullanımına dair öneriler içerir. Bu etkili stratejiler, öğretmenlerin öğrencilere daha fazla sorumluluk vererek öğrenme sürecine aktif katılımlarını teşvik etmeyi ve akademik başarılarını üst seviyeye çıkarırken aynı zamanda kültürel ve sosyal açıdan gelişmelerini amaçlar.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu, araştırmanın içerik analizi, katılımcıların demografik özellikleri, veri toplama süreci, ölçme araçları hakkında bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma hem nitel hem de nicel verilerin bir arada değerlendirilmesini gerektiren çok boyutlu bir yapıya sahip olduğundan, karma yöntem araştırması desenine göre tasarlanmıştır. Karma yöntem; tek bir araştırma süreci içerisinde hem nicel (sayısal, ölçülebilir veriler) hem de nitel (yorumlayıcı, deneyim odaklı veriler) veri toplama, analiz etme ve sonuçları bir araya getirerek bütüncül bir değerlendirme yapma yaklaşımıdır (Leech ve Onwuegbuzie, 2009, s. 266). Bu yöntem, özellikle eğitim alanında yürütülen karmaşık ve çok yönlü araştırma problemlerine daha kapsamlı yanıtlar üretme kapasitesiyle öne çıkmaktadır. Johnson ve Onwuegbuzie (2004), karma yöntemleri; nitel ve nicel yöntemlerin güçlü yönlerini birleştirerek daha derinlikli bir analiz imkânı sunan araştırma stratejileri olarak tanımlamaktadır.

Araştırmada tercih edilen desen, karma yöntem araştırma desenlerinden açıklayıcı sıralı desen (explanatory sequential design) olmuştur. Bu modelde araştırma süreci iki temel aşamadan oluşur. İlk aşamada nicel veriler toplanmakta ve bu veriler üzerinde istatistiksel analizler yapılmaktadır. İkinci aşamada ise, elde edilen nicel bulguların daha ayrıntılı bir şekilde açıklanabilmesi için nitel veriler toplanmakta ve içerik analizi gibi nitel analiz yöntemleri kullanılmaktadır. Böylece, nicel sonuçların altında yatan nedenlerin anlaşılması sağlanırken, bazı bulguların araştırma bağlamında nasıl yorumlandığı da daha net bir biçimde ortaya konmaktadır (Creswell ve Clark, 2007).

Araştırmanın nicel boyutunda, sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim yöntemlerini kullanma düzeylerini belirlemek amacıyla betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Bu model, bireylerin ya da olayların mevcut durumunu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırmalarda yaygın olarak tercih edilmektedir (Karasar, 2005). Model ile mevcut durumun geniş bir örneklem üzerinden ölçülmesi ve genellenebilir bulgular elde edilmesi hedeflenmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda ise, öğretmenlerin derslerinde bu stratejileri nasıl ve neden kullandıklarını derinlemesine incelemek amacıyla durum çalışması deseni benimsenmiştir. Durum çalışması, öğretmenlerin bireysel deneyimlerini ve uygulamalarını belirli bir bağlam içerisinde anlamaya yönelik kapsamlı ve ayrıntılı veriler sunmuştur (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Bu yaklaşım, araştırmacıya hem genellenebilir sayısal bulgular sunma hem de katılımcıların görüş ve deneyimlerini anlamlandırma imkânı verir. Özellikle eğitim ortamları gibi insan etkileşiminin yoğun olduğu bağlamlarda, yalnızca sayısal verilerle anlam çıkarmak çoğu zaman yetersiz kalabilmektedir. Karma yöntem, bu tür eksiklikleri gidermeye yönelik olarak araştırmacıya daha zengin ve anlamlı veri setleri sunar. Creswell (2017), bu yöntemin en büyük avantajının araştırma probleminin daha bütünsel bir şekilde anlaşılmasını sağlamak olduğunu belirtmektedir. Nitel verilerdeki “anlam” ile nicel verilerdeki “ölçü” birleştiğinde hem daha güçlü çıkarımlar yapılmakta hem de uygulamaya yönelik öneriler daha somut temellere dayandırılabilir.

3.2.Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında Nevşehir ilinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel boyutunda kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi, araştırmacının erişimi kolay ve pratik olan bireyleri tercih etmesine olanak tanıyan, uygulamada zaman ve kaynak açısından avantaj sağlayan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu doğrultuda, Nevşehir il merkezindeki ve ilçelerdeki devlet ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenleri arasından 308 öğretmene ulaşılmıştır. Söz konusu öğretmenler, yaklaşık 714 kişilik hedef evrenden seçilmiştir. Katılımcıların köy, kasaba, ilçe ve il merkezlerindeki farklı okullarda görev yapmalarına dikkat edilerek örneklemin temsil gücü artırılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın nicel veri toplama sürecinde bu öğretmenlere ilgili ölçme araçları uygulanarak veri toplanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda da yine kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntem, araştırmacının kolaylıkla erişebileceği katılımcılardan oluşan örneklemle çalışmasına olanak tanır ve sıklıkla zaman, mekân ve erişim kısıtlarının olduğu durumlarda tercih edilmektedir (Patton, 2025; Baltacı, 2018). Nitel veriler,

Nevşehir il merkezi, ilçeleri ve köylerinde bulunan farklı coğrafi konumlardaki 20 ilkokuldan seçilen 18 sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Öğretmenlere, araştırma kapsamında geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmış ve böylece araştırmanın nitel veri toplama süreci tamamlanmıştır.

3.3. Veri Toplama Süreci

Veri toplama araçları olarak, "Etkili Öğretim Stratejileri" (EÖSÖ) adlı ölçek ve araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretmen Görüşme Formu kullanılmıştır. EÖSÖ ölçeğinin kullanım izni için, Cücük, Kiraz, Şiraz ve Bay'a e-posta gönderilmiş ve olumlu bir yanıt alınmıştır. Ayrıca, ölçeklerin öğretmenlere uygulanabilmesi için Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Etik Kurulu'na ve Nevşehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvurulmuş ve gerekli izinler alınmıştır. Araştırma kapsamında veri toplama işlemi için Nevşehir ilinin Acıgöl, Avanos, Derinkuyu, Gülşehir, Hacıbektaş, Kozaklı ve Ürgüp ilçelerindeki merkez ve köylerdeki toplam 118 resmi ilkokulda gerçekleştirilen çalışmada, 714 sınıf öğretmenine veri toplama araçları Google Form aracılığıyla gönderilmiştir. Bu süreçte 308 öğretmen ankete katılırken, 18 öğretmen ise görüşmeye iştirak etmiştir. Katılımcılar, gönüllülük esasına göre belirlenmiş ve kimlik bilgileri istenmemiştir. Katılımcılara, verdikleri cevapların araştırmanın geçerliği açısından büyük önem taşıdığı ve isterlerse anketi ya da görüşmeyi terk edebilecekleri, anket formlarında ve görüşme esnasında açıkça hatırlatılmıştır. Veri toplama süreci yaklaşık 40 gün sürmüştür.

3.4. Ölçme Araçları

Bu bölümde, Nicel ölçme aracı olarak Etkili Öğretim Stratejileri Ölçeği ve nitel ölçme aracı olarak araştırmacının oluşturduğu görüşme formlarının özelliklerinden bahsedilmiştir.

3.4.1. Nicel Ölçme Aracı:

Cücük, Kara, Şiraz ve Bay (2018) tarafından geliştirilen "Etkili Öğretim Stratejileri" (EÖSÖ) adlı ölçek kullanılmıştır. EÖSÖ, ölçek geliştirme adımları ve ilkelerine uygun olarak Marzano vd. (2008) tarafından önerilen etkili öğretim stratejileri kuramsal çerçevesi dikkate alınarak geliştirilmiştir. Öğretmenlerin etkili öğretim stratejilerini

kullanma düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bu ölçeğin geçerlik çalışmaları, yapı geçerliliği (AFA ve DFA), uyum, görünüş ve kapsam geçerliliği üzerinde yoğunlaşmıştır. Güvenirlik çalışmaları kapsamında, Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı ve test-tekrar test kararlılık değeri hesaplanmış ve ölçeğin güvenilirliği sağlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, 29 madde ve 8 faktörden oluşan, toplam varyansın %68,068'ini açıklayan geçerli ve güvenilir bir ölçek elde edilmiştir. Uyum indekslerine bakıldığında, EÖSÖ'nün yeterli, kabul edilebilir ve mükemmel değerlere sahip olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca, olumsuz (tersten kodlanması gereken) madde bulunmayan ölçek, beşli Likert tipi puanlama sistemiyle hazırlanmış olup, puanlama aralığı "1=Hiç Katılmıyorum, 2=Katılmıyorum, 3=Kısmen Katılıyorum, 4=Katılıyorum, 5=Tamamen Katılıyorum" şeklinde belirlenmiştir. Bu bağlamda, EÖSÖ, öğretmenlerin etkili öğretim stratejilerini kullanma düzeyini değerlendirmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kabul edilmektedir (Cücük, Kara, Şiraz & Bay, 2018).

Uygulanan ölçekten elde edilen veriler, her bir alt boyut için ortalamalar hesaplanarak analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılıma uygunluğunu değerlendirmek amacıyla dağılımların homojenliği test edilmiş ve bu bağlamda çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerleri incelenmiştir. Tabachnick ve Fidell (2013) tarafından ifade edildiği üzere, bu değerlerin -1,5 ile +1,5 aralığında olması durumunda dağılım normal kabul edilebilir. George ve Mallery'ye (2010) göre ise bu aralığın -2,0 ile +2,0 arasında olması da normal dağılım için yeterli görülmektedir.

Tablo 3.1. EÖSÖ Alt Boyutlarının Homojenlik Testi

Alt Boyutlar	Skewness	Kurtosis
Hedef Belirleme Varsayım Oluşturma Boyutu	-,204	-,280
Ev Ödevi Boyutu	-,620	-,064
İş Birliğine Dayalı Öğrenme Boyutu	-,076	-,458
Dile Dayalı Olmayan Temsiller, İpuçları, Sorular Boyutu	-,530	-,298
Ödül Verme Boyutu	-,700	,239
Benzerlik ve Farklılıkları Belirleme Boyutu	-,554	-,123
Özet Çıkarma ve Not Tutma Boyutu	-,361	-,387
Motive Etme boyutu	-,855	,268

Tablo 3.1'de yer alan verilere göre, analiz öncesinde yapılan testler sonucunda değişkenlerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu doğrultuda, iki kategorili bağımsız değişkenler için bağımsız örneklem t-testi, üç ve daha fazla kategoriye sahip

değişkenler için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Tüm analizlerde anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak kabul edilmiştir.

Öğretmenlerin kişisel verilerin analizinde yüzde ve frekans teknikleri kullanılmıştır. Verilerin cinsiyet, eğitim durumu ve program ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumu değişkenlerine göre karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Kıdem yılı, eğitim durumu, kariyer durumu, çalışılan bölge ve sınıf mevcuduna ilişkin yapılan karşılaştırmalarda ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

EÖSÖ'den elde edilen veriler, katılımcıların beşli Likert tipi ölçeğe dayalı olarak verdiği yanıtlar doğrultusunda analiz edilmiştir. Bu yanıtlar, sırasıyla (1) “Hiç Katılmıyorum”, (2) “Katılmıyorum”, (3) “Kısmen Katılıyorum”, (4) “Katılıyorum” ve (5) “Tamamen Katılıyorum” seçeneklerinden oluşmaktadır. Elde edilen aritmetik ortalamaların yorumlanabilmesi için puan aralıkları, “Seçenek Sayısı / Aralık Sayısı = Seçenek Aralığı” formülüne göre belirlenmiştir (Turgut & Başarmak, 2019). Belirlenen puan aralıklarına ilişkin detaylı bilgiler Tablo 3.2’de sunulmuştur.

Tablo 3.2. EÖSÖ’nün Puan Aralıkları ve Anlamları

Seçenekler	Puan Aralıkları
Tamamen Katılıyorum	4.21 – 5.00
Katılıyorum	3.41 – 4.20
Kısmen Katılıyorum	2.61 – 3.40
Katılmıyorum	1.81 – 2.60
Hiç Katılmıyorum	1.00 – 1.80

3.4.2. Nitel Ölçme Aracı :

Bu çalışma kapsamında, Nevşehir ilinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerini derinlemesine incelemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak 12 açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu uygulanmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini ve geçerliliğini artırmak için görüşme formu, alan uzmanları tarafından değerlendirilmiş ve öneriler doğrultusunda revize edilerek son halini almıştır.

Görüşme formu araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup, içeriğinin bilimsel geçerliliğini sağlamak amacıyla farklı alanlardan uzman görüşlerine başvurulmuştur: İçerik değerlendirmesi için Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde görev

yapan iki Program Geliştirme Uzmanı tarafından görüşme formundaki soruların akademik ve bilimsel yeterliliği değerlendirilmiştir. Dil ve anlam bütünlüğü için bir Türkçe Eğitimsi tarafından soruların anlaşılır, açık ve net olması açısından inceleme yapılmıştır. Daha sonra ön uygulama kapsamında görüşme formu, çalışma grubuna dahil olmayan 3 öğretmene uygulanarak soruların anlaşılabilirliği ve yanıtlayıcılar üzerinde oluşturduğu etki değerlendirilmiştir. Elde edilen geri bildirimler doğrultusunda formun son hali oluşturulmuştur. Araştırmada, uygun örnekleme yöntemiyle belirlenen 18 öğretmen yer almaktadır. Katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuş, anonimlik sağlanarak öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlanmıştır. Görüşme formundaki sorular öğretmenlerin mesleki deneyimlerini, görüşlerini, eğitim süreçlerine ilişkin algılarını ve önerilerini detaylı bir şekilde ortaya koymak amacıyla tasarlanmıştır

3.5. Araştırmanın Veri Analizi:

Araştırmada nicel verilerin analizi kapsamında (EÖSÖ) ölçeği uygulanmış olup toplanan veriler IBM SPSS Statistics 22 programı ile analiz edilmiş ve genel sonuçlara SPSS yardımıyla ulaşılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde öncelikle tanımlayıcı istatistikler (frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma) kullanılmıştır. Hipotez testleri kapsamında gruplar arası anlamlı farklılıkları belirlemek amacıyla Bağımsız Örneklemeler t-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve grup varyanslarının eşit olmadığı durumlarda daha güvenilir sonuçlar veren Welch testi uygulanmıştır. Testlerin seçiminde, verilerin dağılım özellikleri ve varyans homojenliği dikkate alınmıştır. Anlamlılık düzeyi tüm analizlerde .05 olarak kabul edilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda elde edilen veriler, nitel veri analiz yöntemlerinden biri olan içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. İçerik analizinin temel amacı, toplanan verileri derinlemesine anlamlandırmak ve bu verilerden anlamlı kavramlar ile temalar ortaya çıkarmaktır. Bu analiz süreci, benzer özellikler taşıyan ifadelerin belirli temalar ve kavramlar etrafında gruplandırılarak sistematik bir şekilde organize edilmesini ve elde edilen verilerin okuyucunun anlayabileceği biçimde yorumlanmasını sağlamaktadır (Sözbilir, 2009).

İçerik analizi, yalnızca verilerin yüzeysel bir şekilde betimlenmesinden öte, veriler arasındaki ilişkilere odaklanarak araştırma sorularına derinlemesine yanıtlar üretebilen, yapılandırılmış bir çözümleme yaklaşımı sunar. Bu doğrultuda, Ültay, Akyurt ve Ültay

(2021), içerik analizinin özellikle lisansüstü düzeydeki araştırmalarda ele alınan konuların tematik yapılarını ortaya çıkarmada etkili olduğunu ve bu yapılar aracılığıyla genellenebilir sonuçlara ulaşılabildiğini vurgulamaktadır.

Araştırma kapsamında kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilen nitel veriler, içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Analiz sürecinde, öğretmenlerin yanıtları öncelikle belirlenen temalar altında gruplanmış, ardından içerik analizinin teknikleri doğrultusunda tekrar eden örüntüler, temalar ve alt temalar belirlenerek yorumlanmıştır. Böylece öğretmen görüşleri sistematik ve anlamlı bir biçimde çözümlenmiş ve araştırmanın genel amacına katkı sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır.

3.5.1. Nicel Araştırmadaki Katılımcıların Demografik Özellikleri

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, kıdem yılı, mezun olunan eğitim durumu, kariyer durumu, çalışılan bölge (köy/kasaba/ ilçe merkezi), sınıf mevcudu ve eğitim programı ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumu değişkenlerinin dağılımına ait bilgiler tabloda belirtilmiştir.

3.5.1.1. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları

Tablo 3.3. Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları

Cinsiyet	Frekans	Yüzde%
Kadın	146	47,40
Erkek	162	52,60
Toplam	308	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 146 (%47,40) kadın, 162 (%52,60) erkek öğretmenden oluşturmaktadır. Tablo 3.4'e göre araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin sayısı, kadın öğretmenlerin sayısından fazla olduğu belirtilebilir.

3.5.1.2. Katılımcıların Meslekte Geçirdikleri Süre Değişkenine Göre Dağılımları

Tablo 3.4. Katılımcıların Meslekte Geçirdikleri Süre Değişkenine Göre Dağılımları

Meslekte Geçirilen süre	Frekans	Yüzde%
0-5 yıl	15	4,90
6-10 yıl	20	6,50
11-15 yıl	46	14,90
16-20 yıl	74	24,00
21-25 yıl	46	14,90
26 ve üzeri yıl	107	34,80
Toplam	308	100,0

Tablo 3.5.'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 15'i (%4,90) 0-5 yıl arası, 20'si (%6,50) 6-10 yıl arası, 46'sı (%14,90) 11-15 yıl arası, 74'ü (%24) 16-20 yıl arası, 46'sı (%14,90) 21-25 yıl arası ve 107'si (%34,70) 26 ve üzeri mesleki deneyime sahiptir.

3.5.1.3. Katılımcıların Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımları

Tablo 3.5. Katılımcıların Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımları

Eğitim Durumu	Frekans	Yüzde%
Lisans	253	82,10
Lisans Üstü	55	17,90
Toplam	308	100,0

Tablo 3.6.'da görüldüğü gibi araştırmadaki Sınıf öğretmenlerinin 253'ü (%82,10) lisans mezunu, 55'i (%17,90) lisansüstü mezunu oldukları söylenebilir.

3.5.1.4. Katılımcıların Kariyer Durumu Değişkenine Göre Dağılımları

Tablo 3.6. Katılımcıların Kariyer Durumu Değişkenine Göre Dağılımları

Kariyer Durumu	Frekans	Yüzde%
Öğretmen	50	16,20
Uzman Öğretmen	198	64,30
Baş Öğretmen	60	19,50
Toplam	308	100,0

Tablo 3.7.'de görüldüğü gibi araştırmadaki sınıf öğretmenlerinin 50'si (%16,20) öğretmen, 198'i (%64,30) uzman öğretmen, 60'ı (%19,50) baş öğretmen kariyer basamaklarında olduğu söylenebilir.

3.5.1.5. Katılımcıların Çalıştığı Bölge Değişkenine Göre Dağılımları

Tablo 3.7. Katılımcıların Çalıştığı Bölge Değişkenine Göre Dağılımları

Çalışılan Bölge	Frekans	Yüzde%
Köy	65	21,10
İlçe	104	33,80
İl Merkezi	139	45,10
Toplam	308	100,0

Tablo 3.8.'de görüldüğü gibi araştırmadaki sınıf öğretmenlerinin 65'i (%21,10) köyde, 104'ü (%33,80) ilçede, 139'u (%45,10) il merkezinde görev yaptığı söylenebilir.

3.5.1.6. Katılımcıların Çalıştıkları Sınıf Mevcutları Değişkenine Göre Dağılımları

Tablo 3.8. Katılımcıların Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Dağılımları

Sınıf Mevcudu	Frekans	Yüzde%
1-10	26	8,40
11-20	110	35,70
21 ve üstü	172	55,80
Toplam	308	100,0

Tablo 3.9.'da görüldüğü gibi araştırmadaki sınıf öğretmenlerinin 26'sı (%8,40) 1-10 kişilik, 110'u (%35,70) 11-20 kişilik, 172'si (%55,80) 21 ve üstü kişilik sınıflarda görev yaptığı söylenebilir.

3.5.1.7. Katılımcıların Hizmet İçi Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımları

Tablo 3.9. Katılımcıların Hizmet İçi Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımları

Hizmet İçi eğitim Durumu	Frekans	Yüzde%
Evet	145	47,10
Hayır	163	52,90
Toplam	308	100,0

Tablo 3.10.'da görüldüğü gibi araştırmadaki sınıf öğretmenlerinin 145'i (%47,10) hizmet içi eğitim aldığını, 163'ü (%52,90) hizmet içi eğitim almadığını belirtmiştir.

3.5.2. Nitel Araştırmadaki Katılımcıların Demografik Özellikleri

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, kıdem yılı, mezun olunan eğitim

durumu, kariyer durumu, branşı değişkenlerinin dağılımına ait bilgiler tabloda belirtilmiştir.

Tablo 3.10. Nitel Görüşmelere Katılan Sınıf Öğretmenlerine Ait Bilgiler

Öğretmen No	Cinsiyet	Kıdem Yılı	Eğitim Durumu	Kariyer Durumu	Branşı
1	Erkek	16-20 Yıl	Yüksek Lisans	Uzman Öğretmen	Sınıf Öğretmeni
2	Kadın	11-15 Yıl	Lisans	Uzman Öğretmen	Sınıf Öğretmeni
3	Erkek	20-25 Yıl	Lisans	Uzman Öğretmen	Sınıf Öğretmeni
4	Kadın	11-15 Yıl	Lisans	Uzman Öğretmen	Sınıf Öğretmeni
5	Kadın	11-15 Yıl	Lisans	Uzman Öğretmen	Sınıf Öğretmeni
6	Kadın	6-10 Yıl	Lisans	Öğretmen	Sınıf Öğretmeni
7	Erkek	16-20 Yıl	Lisans	Öğretmen	Sınıf Öğretmeni
8	Erkek	26 ve üstü	Lisans	Uzman Öğretmen	Sınıf Öğretmeni
9	Kadın	26 ve üstü	Yüksek Lisans	Uzman Öğretmen	Sınıf Öğretmeni
10	Kadın	20-25 Yıl	Yüksek Lisans	Uzman Öğretmen	Sınıf Öğretmeni
11	Erkek	20-25 Yıl	Lisans	Baş Öğretmen	Sınıf Öğretmeni
12	Kadın	26 ve üstü	Lisans	Uzman Öğretmen	Sınıf Öğretmeni
13	Erkek	16-20 Yıl	Lisans	Uzman Öğretmen	Sınıf Öğretmeni
14	Erkek	20-25 Yıl	Lisans	Uzman Öğretmen	Sınıf Öğretmeni
15	Kadın	0-5 Yıl	Lisans	Öğretmen	Sınıf Öğretmeni
16	Erkek	16-20 Yıl	Lisans	Uzman Öğretmen	Sınıf Öğretmeni
17	Kadın	16-20 Yıl	Lisans	Uzman Öğretmen	Sınıf Öğretmeni
18	Erkek	16-20 Yıl	Yüksek Lisans	Uzman Öğretmen	Sınıf Öğretmeni

Tabloyu incelediğinde, görüşmelere 9 kadın ve 9 erkek öğretmenin katıldığı anlaşılmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin kıdem yıllarına bakıldığında, en fazla görüşme yapılan öğretmen grubunun 16-20 yıl arasında kıdeme sahip olanlar olduğu görülmektedir. Eğitim durumu analiz edildiğinde en çok lisan mezunu öğretmenle görüşülmüştür. Kariyer durumuna bakıldığında ise en çok uzman öğretmenle görüşülmüş olup görev yapılan okullarda ilkökul kademesinde çalışan öğretmenlerin hepsinin sınıf öğretmeni olduğu ifade edilebilir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, EÖSÖ'ye ve araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formuna ilişkin elde edilen bulgulara ve bu bulguların yorumlarına yer verilmiştir."

4.1. Hedef Belirleme ve Varsayım Oluşturma Alt Boyutuna Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 4.1.'de alt boyuta ait maddelere ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalama puanları ve bu puanlara ait standart sapma değerleri tabloya yansıtılmıştır.

Tablo 4.1 “Hedef Belirleme ve Varsayım Oluşturma” Alt Boyutunun Ortalama Puanları Ve Standart Sapma Değerleri

Madde No	Hedef Belirleme ve Varsayım Oluşturma	$\bar{X}$	ss
1	Derslerde öğrencilerle birlikte alt-öğrenme hedefleri belirlerim.	3,61	,960
2	Öğretim programındaki hedeflerin ötesine geçmeleri için öğrencileri teşvik ederim	4,08	,790
3	Öğrencilerin, öğretim programındaki hedefleri kişisel gereksinim ve isteklerine göre uyarlayabilmelerine yardımcı olurum.	4,09	,796
4	Dersle ilgili konularda hipotez oluşturmaları için öğrencilere rehberlik ederim.	3,91	,767
5	Dersle ilgili konularda oluşturdıkları hipotezleri test etmeleri için öğrencilere yardımcı olurum.	3,88	,765
Toplam		3,91	,629

Tablo 4.1’de öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, tüm maddelere yönelik yanıtların genel olarak “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmenler, “Derslerde öğrencilerle birlikte alt-öğrenme hedefleri belirlerim” ($\bar{X}=3,61$), “Öğretim programındaki hedeflerin ötesine geçmeleri için öğrencileri teşvik ederim” ($\bar{X}=4,08$), “Öğrencilerin, öğretim programındaki hedefleri kişisel gereksinim ve isteklerine göre uyarlayabilmelerine yardımcı olurum” ($\bar{X}=4,09$), “Dersle ilgili konularda hipotez oluşturmaları için öğrencilere rehberlik ederim” ($\bar{X}=3,91$) ve “Dersle ilgili konularda oluşturdıkları hipotezleri test etmeleri için öğrencilere yardımcı olurum” ($\bar{X}=3,88$)

şeklindeki ifadelere büyük oranda katılım göstermiştir. Bu doğrultuda, EÖSÖ ilgili alt boyutuna ait genel ortalamanın ($\bar{X}=3,91$) olduğu ve öğretmenlerin bu stratejilere ilişkin görüşlerinin “Katılıyorum” düzeyinde olduğu söylenebilir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin öğretim sürecinde hedef belirleme aşamasında öğrencilerin bireysel ihtiyaç ve beklentilerine önem verdiklerini ve onları öğrenme sürecine aktif şekilde dâhil etmeye çalıştıklarını göstermektedir.

Tablo 4.1’deki bulgular, öğretmenlerin öğrencilerle birlikte alt-öğrenme hedefleri belirleme, onları öğretim programındaki hedeflerin ötesine geçmeye teşvik etme ve bu hedefleri kişisel gereksinim ve isteklerle uyumlu hale getirme süreçlerine yüksek düzeyde katılım gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme süreçlerini bireyselleştirme ve onları aktif birer öğrenen haline getirme konusunda da kararlı olduklarını göstermektedir. Ayrıca, dersle ilgili konularda hipotez oluşturma ve bu hipotezleri test etme süreçlerinde rehberlik etmeleri, öğrencilerin analitik düşünme, problem çözme ve araştırmaya dayalı öğrenme becerilerini geliştirmeyi hedeflediklerini işaret etmektedir.

Bu bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin hem öğretim programının gereklerini yerine getirme hem de öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına yanıt verme dengesini başarıyla kurmaya çalıştıkları söylenebilir. Katılımcıların hipotez oluşturma ve test etme süreçlerine odaklanmaları ise öğretim süreçlerini yalnızca bilgi aktarımının ötesine taşıyarak öğrencilerin derinlemesine öğrenmelerini sağlamaya yönelik bir yaklaşımı benimsediklerini kanıtlamaktadır. Bu tutum, çağdaş eğitim yaklaşımlarıyla uyumlu bir şekilde, öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirme ve yaşam boyu öğrenme kapasitelerini artırma yönünde bir çaba olarak değerlendirilebilir.

(EÖSÖ) “Hedef Belirleme ve Varsayım Oluşturma” alt boyutuna ilişkin puanların öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarının yer aldığı tabloda, sınıf öğretmenlerinin ilgili alt boyuttaki görüşlerinin cinsiyet açısından karşılaştırmalı dağılımları sunulmuştur.

Tablo 4.2 Hedef Belirleme ve Varsayım Oluşturma Alt Boyutunda Cinsiyet Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları

Hedef Belirleme ve Varsayım Oluşturma								
Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	sd	Levene	P	T	p
Erkek	162	3,92	0,650	306	1,180	0,278	0,176	0,861
Kadın	146	3,91	0,608					

p>0.05

Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda, “Hedef Belirleme ve Varsayım Oluşturma” alt boyutunda cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Grupların aritmetik ortalamalarına göre kadın öğretmenlerin ($\bar{X}=3,91$), erkek öğretmenlerin ise ($\bar{X}=3,92$) olduğu; her iki grubun da genel olarak “Katılıyorum” düzeyinde görüş belirttiği görülmüştür. Erkek öğretmenlerin bu alt boyutta daha olumlu görüşlere sahip oldukları izlenimine rağmen, sonuçlar erkek ve kadın öğretmenler arasında bu alt boyuta ilişkin görüşlerde önemli bir fark olmadığını göstermektedir. Bu durum, cinsiyet değişkeninin “Hedef Belirleme ve Varsayım Oluşturma” alt boyutunda belirleyici bir faktör olmadığına işaret etmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin bu alt boyuta ilişkin değerlendirmeleri, eğitim seviyelerine göre karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmada, gruplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular ilgili tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.3 Hedef Belirleme ve Varsayım Oluşturma Alt Boyutunda Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları

Hedef Belirleme ve Varsayım Oluşturma								
Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	ss	sd	Levene	P	T	p
Lisans	253	3,92	0,619	306	0,641	0,424	0,423	0,672
Yüksek Lisans	55	3,88	0,681					

p>0.05

Eğitim Durumu değişkenine göre yapılan t-testi sonucu ile ilgili alt boyuta ait yapılan işlem sonucunda anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Grupların aritmetik ortalamalarına göre lisans düzeyinde mezuniyeti bulunan Sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X}=3,92$), lisansüstü

düzeyde mezuniyeti bulunan Sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X}=3,88$) oldukları her iki grup da “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdiği görülmüştür. $p > 0,05$ olduğundan varyanslar homojendir ve grup ortalamaları birbirine çok yakındır.

(EÖSÖ) ilgili alt boyutu, hizmet içi eğitim durumuna göre öğretmen görüşlerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla analiz edilmiştir. Bu doğrultuda, bağımsız örneklem t-testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 4.4 Hedef Belirleme ve Varsayım Oluşturma Alt Boyutunda Hizmet İçi Eğitim Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları

Hedef Belirleme ve Varsayım Oluşturma								
Hizmet içi Eğitim	n	$\bar{X}$	ss	sd	Levene	P	T	p
Aldım	163	3,90	0,675	306	2,314	0,129	-,606	0,545
Almadım	145	3,94	0,576					

p>0.05

Hizmet içi eğitim durumu değişkenine göre yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda, öğretmenlerin ilgili alt boyuta yönelik görüşlerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin ($\bar{X}=3,90$), almayanların ise ($\bar{X}=3,94$) düzeyinde puan aldığı görülmektedir. Her iki grup da bu alt boyutta genel olarak “Katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmiştir. Elde edilen bulgular, hizmet içi eğitimin bu alt boyuta yönelik öğretmen tutumlarında belirleyici bir değişken olmadığını göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşleri ilgili alt boyutu kıdem değişkenine göre incelenmiştir. sonuçlar tabloda belirtilmiştir.

Tablo 4.5 Hedef Belirleme ve Varsayım Oluşturma Alt Boyutunda Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizleri Sonuçları

Hedef Belirleme ve Varsayım Oluşturma									
Kıdem Durumu	n	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
0-5 yıl	15	4,11	0,696	Gruplar Arası	1,937	5	0,387	0,978	0,432
6-10 yıl	20	3,94	0,705						
11-15 yıl	46	3,91	0,587						
16-20 yıl	74	3,79	0,660						
21-25 yıl	46	3,98	0,570						
26 yıl ve üstü	107	3,94	0,626	Gruplar İçi	119,701	302	0,396		
Toplam:121,639									
Levene=0,492 p=0,782									

p>0.05

Kıdem yılı değişkenine göre yapılan varyans analizi (ANOVA) sonucunda, sınıf öğretmenlerinin “Hedef Belirleme ve Varsayım Oluşturma” alt boyutuna ilişkin görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p = 0,432$; $p > 0,05$). Levene testi sonucunda elde edilen $p = 0,782$ değeri ($p > 0,05$), grup varyanslarının homojen olduğunu ve ANOVA testinin geçerliliğini desteklemektedir.

Altı farklı kıdem grubunun aritmetik ortalamalarına bakıldığında; 0–5 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerin ($\bar{X}=4,11$), 6–10 yıl ($\bar{X}=3,94$), 11–15 yıl ($\bar{X}=3,91$), 16–20 yıl ($\bar{X}=3,79$), 21–25 yıl ($\bar{X}=3,98$) ve 26 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{X}=3,94$) görüş bildirdiği görülmektedir. Tüm grupların ortalamaları “Katılıyorum” düzeyinde toplanmakta ve $\bar{X}=3,79$ ile $\bar{X}=4,11$ arasında değişmektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin kıdem süresine bakılmaksızın bu alt boyuta ilişkin değerlendirmelerinin büyük ölçüde benzer olduğunu ortaya koymaktadır. En yüksek ortalama, 0–5 yıl kıdem grubunda; en düşük ortalama ise 16–20 yıl grubunda gözlemlenmiştir. Ancak bu farklar, istatistiksel olarak anlamlı bir düzeye ulaşmamıştır. Sonuç olarak, kıdem değişkeni bu alt boyuttaki öğretmen yeterlikleri üzerinde belirleyici bir etki göstermemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşleri ilgili alt boyutu kariyer basamakları değişkenine göre incelenmiştir ve yapılan varyans analizi sonucu aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.6 Hedef Belirleme ve Varsayım Oluşturma Alt Boyutunda Öğretmenlerin Kariyer Basamakları Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizleri Sonuçları

Hedef Belirleme ve Varsayım Oluşturma									
Kariyer Durumu	n	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğretmen	50	3,99	0,671	Gruplar Arası	0,327	2	0,163	0,411	0,664
Uzman Öğretmen	198	3,91	0,620						
Başöğretmen	60	3,89	0,632	Gruplar İçi	121,312	305	0,398		
Toplam:121,639									
Levene=0,761 p=0,468									

p>0.05

Kariyer basamakları değişkeni doğrultusunda gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin ilgili alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı belirlenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen F değeri 0,411; p değeri ise 0,664'tür ($p > 0,05$). Bu bulgu, öğretmenlerin kariyer statülerine (Öğretmen, Uzman Öğretmen, Başöğretmen) göre bu alt boyuta ilişkin algılarının istatistiksel olarak benzer düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca Levene testi sonucu $p=0,468$ olup, varyansların homojen olduğunu ifade etmektedir. Bu durum, gruplar arası varyansların birbirine yakın olduğunu ve analizdeki temel varsayımlardan birinin sağlandığını desteklemektedir.

Üç farklı grubun da aritmetik ortalamalarına bakacak olursak bu alt boyutta kariyer basamakları değişkenine göre Sınıf öğretmenlerinden, öğretmen kariyer basamağına sahip öğretmenler ($\bar{X}=3,99$), uzman öğretmen kariyer basamağına sahip öğretmenler ($\bar{X}=3,91$), başöğretmen kariyer basamağına sahip öğretmenler ($\bar{X}=3,89$) “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin ilgili alt boyuta yönelik görüşleri, görev yapılan bölge değişkeni çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu kapsamda, öğretmenlerin bu alt boyuta ilişkin algılarının bulundukları bölgeye göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve elde edilen bulgular ilgili tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.7 Hedef Belirleme ve Varsayım Oluşturma Alt Boyutunda Öğretmenlerin Çalışılan Bölge Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizleri Sonuçları

Hedef Belirleme ve Varsayım Oluşturma									
Çalışılan Bölge	n	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Köy	65	3,90	0,661	Gruplar Arası	0,092	2	0,046	0,116	0,891
İlçe	104	3,94	0,647						
İl Merkezi	139	3,91	0,6,5	Gruplar İçi	121,547	305	0,399		
Toplam:121,639									
Levene=0,706 p=0,495									

p>0.05

ANOVA sonuçlarına göre, öğretmenlerin görev yaptıkları bölgeye (köy, ilçe, il merkezi) göre "Hedef Belirleme ve Varsayım Oluşturma" alt boyutuna ilişkin görüşlerinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($F=0,116$; $p=0,891$). Elde edilen p değerinin 0,05'ten büyük olması, bölgesel farklılıkların bu alt boyuta yönelik algılarda istatistiksel olarak anlamlı bir etki oluşturmadığını göstermektedir. Ayrıca Levene testi sonucunun $p=0,495$ olması, gruplar arasında varyansların homojen dağıldığını ve analiz varsayımlarının karşılandığını ortaya koymaktadır. Bu bulgular, sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları bölgeden bağımsız olarak hedef belirleme ve varsayım oluşturma yeterliklerine ilişkin benzer değerlendirmelere sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, ders verdikleri sınıfların bulunduğu yerleşim birimine göre öğretmenlerin ilgili alt boyuta ilişkin görüşlerinin birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Köyde görev yapan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=3,90$), ilçede görev yapanların ortalaması ($\bar{X}=3,94$), ve il merkezinde görev yapanların ortalaması ise ($\bar{X}=3,91$) olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, tüm grupların söz konusu alt boyuta yönelik ifadelerde genel olarak "Katılıyorum" düzeyinde görüş bildirdiklerini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin ilgili alt boyuta ilişkin görüşleri, sınıf mevcudu değişkeni açısından incelenmiş olup, bu değişkene yönelik yapılan analiz sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.8 Hedef Belirleme ve Varsayım Oluşturma Alt Boyutunda Öğretmenlerin Çalıştıkları Sınıfların Mevcutları Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizleri Sonuçları

Hedef Belirleme ve Varsayım Oluşturma									
Sınıf Mevcudu	n	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
1-10	26	3,98		Gruplar Arası	0,133	2	0,066	0,166	0,847
11-20	110	3,90							
21 ve üstü	172	3,92		Gruplar İçi	121,506	305	0,398		
Toplam:121,639									
Levene=5,610 p=0,004									
Welch=0,109 p=0,897									

p>0.05

Sınıf mevcudu değişkenine göre gerçekleştirilen varyans analizi sonuçları incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin bu alt boyuta ilişkin görüşlerinde anlamlı bir fark bulunmadığı belirlenmiştir. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında, sınıf mevcudu 1–10 öğrenci olan öğretmenlerin görüş ortalaması ($\bar{X} = 3,98$), 11–20 öğrenci olanların ($\bar{X} = 3,90$) ve 21 ve üzeri öğrenci bulunan sınıflarda görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X} = 3,92$) olduğu görülmektedir. Bu bulgular, sınıf mevcutları farklılık gösterse de öğretmenlerin ilgili alt boyuttaki değerlendirmelerinin genel olarak "Katılıyorum" düzeyinde olduğunu ve birbirine yakın algılara sahip olduklarını göstermektedir.

Gruplar arası F değeri 0,166 ve p değeri 0,847'dir . ($p > 0,05$) olduğundan F değeri sınıf mevcudu (1-10, 11-20, 21 ve üstü) değişkenine göre katılımcıların stratejilere yönelik algılarında anlamlı bir farklılık olmadığını ifade eder. Ancak, Levene testi sonucu ($p=0,004$) varyansların homojen olmadığını göstermektedir. Varyansların heterojen olması, bu analizde gruplar arasında varyans farklılıklarının dikkate alınması gerektiğini vurgular. Buna rağmen F testi sonucunda anlamlı bir fark bulunmadığı için bu durum genel sonucu etkilememektedir.

Levene analizinin heterojen çıkması üzerine analizde Welch testine bakılmıştır. Welch testinde F değeri 0,199 ve p değeri 0,897 ($p>0,05$) olduğundan sınıf mevcudu grupları arasında Hedef Belirleme ve Varsayım Oluşturma alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Tablo 4.8 de Levene yerine Welch testi analiz edilmiştir ve raporlanmıştır. Testin, Levene testi sonucunda varyansların homojen olmadığını

göstermesine rağmen, gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığını doğrulaması güvenilirliğin artması açısından önemlidir.

4.2. Ev Ödevi Alt Boyutuna Ait Bulgular ve Yorumlar

Tablo 4.9.'de Etkili Öğretim Stratejileri ölçeğinin Ev Ödevi alt boyutunun maddelerine ait öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalama değerleri ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 4.9 Ev Ödevi Alt Boyutuna Ait Aritmetik Ortalamalar Ve Standart Sapma Değerleri

Madde No	Ev Ödevi	$\bar{X}$	ss
6	Öğrencilere derste işlenen konuyu pekiştirmeleri için düzenli bir program dâhilinde ev ödevleri veririm.	4,21	,782
7	Öğrencilere verdiğim ev ödevleriyle ilgili ayrıntılı geribildirimlerde bulunurum.	4,16	,742
8	Ev ödevleriyle ilgili veli, öğrenci ve öğretmenin üzerine düşen sorumlulukları açık kurallarla belirlerim.	4,25	,761
9	Verilen ev ödevlerinin amaç ve gerekçelerini öğrencilere açıklarım	4,25	,761
Toplam		4,22	,644

Tablo verileri incelendiğinde, öğretmenlerin "Ev Ödevi" alt boyutuna ilişkin çeşitli maddelere verdikleri yanıtların genel olarak yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin “Öğrencilere derste işlenen konuyu pekiştirmeleri için düzenli bir program dâhilinde ev ödevleri veririm.” ($\bar{X} = 4,21$), “Ev ödevleriyle ilgili veli, öğrenci ve öğretmenin üzerine düşen sorumlulukları açık kurallarla belirlerim.” ($\bar{X} = 4,25$) ve “Verilen ev ödevlerinin amaç ve gerekçelerini öğrencilere açıklarım.” ($\bar{X} = 4,25$) ifadelerine “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bununla birlikte, “Öğrencilere verdiğim ev ödevleriyle ilgili ayrıntılı geribildirimlerde bulunurum.” maddesine verilen ortalama puanın ($\bar{X} = 4,16$) diğer maddelere kıyasla daha düşük düzeyde olması, bu alanda gelişime açık bir durumun varlığına işaret etmektedir. Genel ortalamaya bakıldığında ise, öğretmenlerin Ev Ödevi alt boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 4,22$) olarak hesaplanmış ve bu da “Tamamen Katılıyorum” düzeyine karşılık gelmektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin ev ödevi stratejilerini genel anlamda düzenli, planlı ve etkili bir şekilde kullandıklarını; özellikle amaç açıklama, sorumlulukları belirleme ve yapılandırılmış uygulamalar konusunda olumlu tutum sergilediklerini ortaya koymaktadır. Ancak, ayrıntılı geri bildirim sağlama konusunda

görece daha düşük bir ortalamanın bulunması, öğretmenlerin bu yönü daha fazla geliştirmeye ihtiyaç duyabileceğini göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin "Ev Ödevi" alt boyutuna ilişkin görüşleri, cinsiyet değişkeni kapsamında değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.10 Ev Ödevi Alt Boyutunda Cinsiyet Durumu Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları

Ev Ödevi									
Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	sd	Levene	P	T	p	
Erkek	162	4,14	0,666	306	0,470	0,494	-	2,296	0,022
Kadın	146	4,31	0,609						

p>0.05

"Ev Ödevi" alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda, kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($t = 2,296$; $p = 0,022$). Elde edilen p değeri 0,05'ten küçük olduğundan, cinsiyet değişkeni öğretmen görüşlerini anlamlı düzeyde etkilemektedir. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, kadın öğretmenlerin görüş ortalamasının ($\bar{X} = 4,31$), erkek öğretmenlerin ortalamasına ($\bar{X} = 4,14$) kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Levene testi sonucunun $p = 0,494$ olması ise gruplar arası varyansların homojen olduğunu ve t-testinin varsayımlarının sağlandığını göstermektedir. Bu bulgular, kadın öğretmenlerin ev ödevi stratejilerine yönelik daha olumlu değerlendirmelerde bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin "Ev Ödevi" alt boyutuna ilişkin görüşleri, eğitim durumu değişkenine göre değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, mezun olunan okul türüne göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.11 Ev Ödevi Alt Boyutunda Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları

Ev Ödevi								
Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	ss	sd	Levene	P	T	p
Lisans	253	4,26	0,623	306	,290	0,591	2,269	0,24
Yüksek Lisans	55	4,04	0,715					

p>0.05

"Ev Ödevi" alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin, eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($t = 2,269$; $p = 0,240$). p değerinin 0,05'ten büyük olması, lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin bu alt boyuta yönelik değerlendirmeleri arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymaktadır. Ortalama puanlar incelendiğinde, lisans mezunu öğretmenlerin görüş düzeyinin ($\bar{X} = 4,26$) "Tamamen Katılıyorum", yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ise ($\bar{X} = 4,04$) "Katılıyorum" düzeyine karşılık geldiği görülmektedir. Her iki grubun da genel olarak ev ödevi stratejilerine olumlu yaklaştıkları, ancak akademik yeterlilik düzeyi arttıkça ev ödevi uygulamalarına ilişkin görüşlerde bir miktar düşüş yaşandığı söylenebilir. Ayrıca, Levene testi sonucu ($p = 0,591$), varyansların homojen olduğunu ve analiz varsayımlarının karşılandığını göstermektedir.

EÖSÖ, Ev Ödevi alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin, hizmet içi eğitim alıp almama durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.12 Ev Ödevi Alt Boyutunda Hizmet İçi Eğitim Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları

Ev Ödevi								
Hizmet İçi Eğitim	n	$\bar{X}$	ss	sd	Levene	P	T	p
Aldım	163	4,19	0,679	306	2,387	0,123	-	0,724
Almadım	145	4,25	0,603					

p>0.05

Yapılan t-testi sonucunda ($t = -0,724$, $p = 0,469$), $p > 0,05$ düzeyinde elde edilen değerler doğrultusunda, Hizmet İçi Eğitim Durumu değişkeni kapsamında öğretmenlerin Ev

Ödevi alt boyutuna ilişkin görüşlerinde anlamlı bir istatistiksel fark ortaya çıkmamıştır. Grupların ortalamaları karşılaştırıldığında, hizmet içi eğitim almış sınıf öğretmenlerinin görüş ortalaması ($\bar{X} = 4,19$) “Katılıyorum” düzeyindeyken, hizmet içi eğitim almamış öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X} = 4,25$) “Tamamen Katılıyorum” düzeyindedir. Elde edilen bu bulgular, her iki grubun ilgili alt boyuta ilişkin görüşlerinin birbirine oldukça yakın olduğunu ve hizmet içi eğitim alma durumunun öğretmen görüşlerini anlamlı düzeyde değiştirmedini göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin ilgili alt boyuta ilişkin görüşleri, mesleki kıdem değişkeni doğrultusunda incelenmiştir. Bu değişkene göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan analiz sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.13 Ev Ödevi Alt Boyutunda Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizleri Sonuçları

Ev Ödevi									
Kıdem Durumu	n	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
0-5 yıl	15	4,37	0,823	Gruplar Arası Gruplar İçi	1,404	5	0,281	0,673	0,644
6-10 yıl	20	4,20	0,883						
11-15 yıl	46	4,16	0,692						
16-20 yıl	74	4,27	0,559						
21-25 yıl	46	4,29	0,661						
26 yıl ve üstü	107	4,15	0,596						
Toplam:127,379									
Levene=2,455 p=0,034									
Welch=0,646 p=0,666									
p>0.05									

Kıdem yılı değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda, sınıf öğretmenlerinin "Ev Ödevi" alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F = 0,673$; $p = 0,644$). Bu bulgu, mesleki deneyim süresine bağlı olarak öğretmen görüşlerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir.

Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, 0–5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{X} = 4,37$), 6–10 yıl ($\bar{X} = 4,20$), 16–20 yıl ($\bar{X} = 4,27$) ve 21–25 yıl ($\bar{X} = 4,29$) kıdem grubundakilerin “Tamamen Katılıyorum”; 11–15 yıl ($\bar{X} = 4,16$) ve 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ise “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Ortalama değerlerin tüm gruplarda birbirine yakın olması ($\bar{X} = 4,15$ ile $\bar{X} = 4,37$ arasında değişmektedir), öğretmenlerin kıdem süresinden bağımsız olarak bu stratejiyi yüksek düzeyde benimsediklerini göstermektedir. En yüksek görüş ortalaması, 0–5 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerde görülürken; en düşük ortalama ise 26 yıl ve üzeri kıdem grubunda yer almaktadır. Bu durum, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ev ödevi stratejilerine karşı daha güçlü bir eğilim sergilediklerine işaret edebilir.

Levene testi sonucu ($p = 0,034 < 0,05$) varyansların homojen olmadığını göstermiş; bu nedenle analiz Welch testi ile desteklenmiş ve burada da anlamlı bir fark saptanmamıştır (Welch = 0,646; $p = 0,666$). Sonuç olarak, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre "Ev Ödevi" boyutuna ilişkin yeterli düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmadığı ve bu boyutun tüm gruplarda yüksek düzeyde uygulandığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin "Ev Ödevi" alt boyutuna ilişkin görüşleri, kariyer basamakları değişkeni doğrultusunda değerlendirilmiştir. Bu kapsamda, öğretmenlerin görev unvanlarına göre görüşlerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen varyans analizi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.14 Ev Ödevi Alt Boyutunda Öğretmenlerin Kariyer Basamakları Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizleri Sonuçları

Ev Ödevi									
Kariyer Durumu	n	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğretmen	50	4,26	0,777	Gruplar Arası	1,121	2	0,561	1,355	0,260
Uzman Öğretmen	198	4,25	0,619						
Başöğretmen	60	4,10	,599	Gruplar İçi	126,257	305	0,414		
Toplam:127,379									
Levene=4,334 p=0,014									
Welch= 1,497 p=0,229									

p>0.05

Sınıf öğretmenlerinin "Ev Ödevi" alt boyutuna ilişkin görüşleri, kariyer basamakları değişkenine göre analiz edilmiştir. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen unvanlarına sahip katılımcıların görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F = 1,355$; $p = 0,260$). Elde edilen p değerinin 0,05'ten büyük olması, kariyer basamağı farklılıklarının bu alt boyuttaki değerlendirmelere anlamlı düzeyde yansımadağını göstermektedir.

Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, öğretmen unvanına sahip katılımcıların görüş ortalaması ($\bar{X} = 4,26$) ve uzman öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X} = 4,25$) "Tamamen Katılıyorum" düzeyinde iken; başöğretmenlerin ortalaması ($\bar{X} = 4,10$) "Katılıyorum" düzeyindedir. Bu durum, her üç grubun da ev ödevi stratejilerine ilişkin genel olarak olumlu görüş bildirdiğini, ancak başöğretmen grubunun diğer iki gruba kıyasla biraz daha temkinli değerlendirmelerde bulunduğunu göstermektedir.

Levene testi sonucu ($p = 0,014$) varyansların homojen olmadığını göstermiştir. Bu nedenle analiz Welch testi ile desteklenmiş ve burada da anlamlı bir fark tespit edilmemiştir (Welch = 1,497; $p = 0,229$). Her iki analiz sonucunun da $p > 0,05$ düzeyinde olması, öğretmenlerin kariyer basamaklarına göre "Ev Ödevi" alt boyutundaki görüşlerinin istatistiksel olarak benzer düzeyde olduğunu doğrulamaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin ilgili alt boyuta ilişkin görüşleri, görev yapılan bölge değişkeni kapsamında incelenmiştir. Bu kapsamda, öğretmenlerin bulundukları yerleşim birimine göre değerlendirmelerinin farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen varyans analizi sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.15 Ev Ödevi Alt Boyutunda Öğretmenlerin Çalışılan Bölge Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizleri Sonuçları

Ev Ödevi									
Çalışılan Bölge	n	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Köy	65	4,29	0,651	Gruplar Arası	0,583	2	0,292	0,702	0,497
İlçe	104	4,17	0,700						
İl Merkezi	139	4,22	0,597	Gruplar İçi	126,795	305	0,416		
Toplam:127,379									
Levene=2,672 p=0,071									

p>0.05

Sınıf öğretmenlerinin "Ev Ödevi" alt boyutuna ilişkin görüşleri, görev yapılan bölge değişkenine göre incelenmiştir. Bu kapsamda yürütülen tek yönlü varyans analizi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F = 0,702$; $p = 0,497$). Elde edilen p değerinin 0,05'in üzerinde olması, öğretmenlerin ev ödevi stratejilerine ilişkin değerlendirmelerinin görev yaptıkları yerleşim biriminden bağımsız olarak benzerlik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Levene testi sonucunun da ($p = 0,071$) 0,05'ten büyük olması, varyansların homojen dağıldığını ve analiz varsayımının sağlandığını göstermektedir. Bu bulgu, gruplar arası karşılaştırmaların güvenilirliğini desteklemektedir.

Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, köyde görev yapan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X} = 4,29$) ve il merkezinde çalışan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X} = 4,22$) "Tamamen Katılıyorum" düzeyine karşılık gelirken, ilçede görev yapan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X} = 4,17$) "Katılıyorum" düzeyindedir. Gruplar arasında gözlenen bu küçük farklar istatistiksel açıdan anlamlı olmasa da köy ve il merkezindeki öğretmenlerin ev ödevi stratejilerine ilişkin tutumlarının biraz daha yüksek düzeyde olduğunu düşündürmektedir.

Bu bulgular, ev ödevi stratejilerinin yalnızca coğrafi ya da bölgesel koşullarla değil, öğretmenin bireysel öğretim yaklaşımı ve öğrenciye yönelik sorumluluk bilinciyle daha yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Görev yapılan bölge farklılık gösterse de ev ödevi uygulamalarına dair olumlu tutumun genel olarak korunduğu ve öğretmenlerin bu stratejiyi benimsedikleri anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin görüşleri Ev Ödevi alt boyutu sınıf mevcudu değişkenine göre incelenmiş olup aşağıdaki tabloda test sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.16 Ev Ödevi Alt Boyutunda Öğretmenlerin Çalıştıkları Sınıfların Mevcutları
Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizleri Sonuçları

Ev Ödevi									
Sınıf Mevcudu	n	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
1-10	26	4,21	0,811	Gruplar Arası	0,043	2	0,021	0,051	0,950
11-20	110	4,23	0,653						
21 ve üstü	172	4,21	0,613	Gruplar İçi	127,336	305	0,417		
Toplam:127,379									
Levene=3,077 p=0,048									
Welch=0,051 p=0,950									

p>0.05

Sınıf öğretmenlerinin ilgili alt boyuta ilişkin görüşleri, ders verdikleri sınıfların mevcutlarına göre değerlendirilmiştir. Tek yönlü varyans analizi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F = 0,051$; $p = 0,950$). Bu sonuç, sınıf mevcudu değişkenine göre öğretmenlerin ev ödevi stratejilerine yönelik algılarının benzer düzeyde olduğunu göstermektedir. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, sınıf mevcudu 1–10 olan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X} = 4,21$), 11–20 arasında olanların ($\bar{X} = 4,23$) ve 21 ve üzeri öğrencisi bulunan öğretmenlerin ($\bar{X} = 4,21$) olduğu görülmektedir. Bu bulgular, tüm gruplarda "Tamamen Katılıyorum" düzeyine karşılık gelmekte ve sınıf mevcutlarının farklı olmasının öğretmenlerin ev ödevi stratejilerine yönelik olumlu tutumlarını etkilemediğini ortaya koymaktadır.

Levene testi sonucu ($p = 0,048$) varyansların homojen olmadığını göstermektedir. Bu nedenle analiz, Welch testi ile desteklenmiş ve burada da anlamlı bir fark olmadığı doğrulanmıştır (Welch $F = 0,051$; $p = 0,950$). Levene testinde varyansların heterojen çıkması, gruplar arası varyans farklılıklarının dikkate alınması gerektiğine işaret etse de hem klasik F testi hem de Welch testi sonuçlarının anlamlı farklılık göstermemesi, analiz bulgularının güvenilirliğini pekiştirmektedir. Çünkü Welch p değeri 0,05 ten büyüktür. Sonuç olarak, öğretmenlerin sınıf mevcutlarına bakılmaksızın ev ödevi stratejilerine yönelik değerlendirmelerinin yüksek düzeyde ve benzerlik gösterdiği söylenebilir. Sınıf

büyükluğu, bu alt boyuttaki uygulama yeterliklerinde belirleyici bir değişken olmamıştır.

4.3. İş Birliğine Dayalı Öğrenme Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Tablo 4.17’de, Etkili Öğretim Stratejileri Ölçeği’nin "İş Birliğine Dayalı Öğrenme" alt boyutuna ait maddelere yönelik öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalamaları ile bu görüşlerin dağılımını gösteren standart sapma değerleri sunulmuştur.

Tablo 4.17. İş Birliğine Dayalı Öğrenme Alt Boyutuna Ait Aritmetik Ortalamalar Ve Standart Sapma Değerleri

Madde No	İş Birliğine Dayalı Öğrenme	$\bar{X}$	ss
10	Öğrencilerin, ders içeriğini bedensel hareketlerle (Ör: drama, sembolik hareketler, beden dili vb.) ifade etmelerine yardımcı olurum.	4,11	,760
11	Sınıf içinde iş birliğine dayalı öğrenme etkinliklerini sistematik bir biçimde uygulayım.	4,05	,745
12	Sınıf içi etkinliklerde öğrencileri gelişigüzel gruplar, kümeler, uzun vadeli çalışma grupları şeklinde gruplara ayırırım.	3,49	,970
13	İş birliğine dayalı öğrenme amacıyla oluşturulan grupların büyüklüğünü sürekli denetler ve gerektiğinde değiştiririm.	3,75	,854
Toplam		3,85	,666

Tablo 4.17’de, öğretmenlerin “İş Birliğine Dayalı Öğrenme” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri sunulmuştur. Genel ortalama ($\bar{X} = 3,85$) “Katılıyorum” düzeyine karşılık gelmekte olup, öğretmenlerin bu stratejiye yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğunu göstermektedir.

En yüksek ortalamaya sahip madde, “Öğrencilerin, ders içeriğini bedensel hareketlerle (örneğin drama, sembolik hareketler, beden dili vb.) ifade etmelerine yardımcı olurum.” ifadesidir ($\bar{X} = 4,11$). Bu değer, “Katılıyorum” düzeyine oldukça yakın bir şekilde “Tamamen Katılıyorum” eşiğinde yer almakta ve öğretmenlerin bu yöntemi sıklıkla kullandığını ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, “Sınıf içinde iş birliğine dayalı öğrenme etkinliklerini sistematik bir biçimde uygulayım.” maddesine verilen ortalama puan da ($\bar{X} = 4,05$) “Katılıyorum” düzeyindedir. Bu iki maddeye ilişkin yüksek puanlar, öğretmenlerin bu stratejilerin planlı uygulanmasına önem verdiğini göstermektedir.

Öte yandan, “Sınıf içi etkinliklerde öğrencileri gelişigüzel gruplar, kümeler, uzun vadeli çalışma grupları şeklinde gruplara ayırıyorum.” maddesi, $\bar{X} = 3,49$ ortalama puanıyla alt boyut içindeki en düşük değere sahiptir ve “Katılıyorum” düzeyinin alt sınırında yer almaktadır. Ayrıca bu maddeye ait standart sapma (.970) görece olarak daha yüksektir; bu durum, öğretmenler arasında bu uygulamanın sıklığı veya biçimi konusunda farklılıklar olabileceğini düşündürmektedir. “İş birliğine dayalı öğrenme amacıyla oluşturulan grupların büyüklüğünü sürekli denetler ve gerektiğinde değiştiririm.” maddesine verilen ortalama puan ($\bar{X} = 3,75$) yine “Katılıyorum” düzeyindedir ve bu alanda öğretmenlerin genel olarak olumlu tutum sergilediği görülmektedir. Ancak bu düzey, uygulamanın tüm öğretmenler arasında tutarlılıkla yürütülmediğine de işaret etmektedir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin iş birliğine dayalı öğrenme stratejilerine yönelik tutumları genellikle “Katılıyorum” düzeyindedir. Ancak bazı alt becerilerde, özellikle gruplama yöntemleri ve grup dinamiğinin yönetimi gibi konularda, öğretmen uygulamalarında farklılıklar gözlenmekte; bu da bu alanlarda daha fazla mesleki destek ve rehberliğe ihtiyaç duyulabileceğini göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin ilgili alt boyuta ilişkin görüşleri, cinsiyet değişkeni doğrultusunda analiz edilmiştir. Bu doğrultuda, öğretmen görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular, Tablo 4.18’de sunulmuştur.

Tablo 4.18. İş Birliğine Dayalı Öğrenme Alt Boyutunda Cinsiyet Durumu Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları

İş Birliğine Dayalı Öğrenme								
Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	sd	Levene	P	T	P
Erkek	162	3,84	0,694	306	1,407	0,236	-0,201	0,841
Kadın	146	3,85	0,637					

p>0.05

“İş Birliğine Dayalı Öğrenme” alt boyutuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri, cinsiyet değişkenine göre incelenmiş ve bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda, erkek ve kadın öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t = -0,201$; $p = 0,841$). p değerinin 0,05’ten büyük olması,

öğretmenlerin cinsiyetlerine göre bu alt boyuta ilişkin değerlendirmelerinin benzer düzeyde olduğunu göstermektedir.

Aritmetik ortalamalara bakıldığında, erkek öğretmenlerin görüş ortalaması ($\bar{X} = 3,84$) ve kadın öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X} = 3,85$) “Katılıyorum” düzeyine karşılık gelmektedir. Bu benzerlik, her iki grubun da iş birliğine dayalı öğrenme stratejilerine yönelik olumlu ve tutarlı bir tutum sergilediğini ortaya koymaktadır. Genel olarak, bu bulgular öğretmenlerin cinsiyet fark etmeksizin iş birliğine dayalı öğrenme uygulamalarını benimsediklerini göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin "İş Birliğine Dayalı Öğrenme" alt boyutuna ilişkin görüşleri, eğitim durumu değişkeni doğrultusunda analiz edilmiştir. Bu kapsamda, öğretmenlerin değerlendirmelerinin mezuniyet düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular, Tablo 4.19’da ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

Tablo 4.19. İş Birliğine Dayalı Öğrenme Alt Boyutunda Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları

İş Birliğine Dayalı Öğrenme								
Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	ss	sd	Levene	P	T	p
Lisans	253	3,85	0,656	306	0,877	0,350	-0,002	0,998
Yüksek Lisans	55	3,85	0,721					
p>0.05								

"İş Birliğine Dayalı Öğrenme" alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri, eğitim durumu değişkenine göre incelenmiş ve anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda, lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t = -0,002$; $p = 0,998$). Elde edilen p değerinin 0,05’in üzerinde olması, mezuniyet düzeyinin bu alt boyuttaki algıyı anlamlı şekilde etkilemediğini göstermektedir.

Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, her iki grubun da (lisans: $\bar{X} = 3,85$; yüksek lisans: $\bar{X} = 3,85$) “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdiği görülmektedir. Bu durum,

öğretmenlerin öğrenim düzeylerinden bağımsız olarak iş birliğine dayalı öğrenme stratejilerine benzer düzeyde olumlu tutum sergilediklerini göstermektedir.

Ayrıca, Levene testi sonucu ($p = 0,350$), varyansların homojen olduğunu ortaya koymakta ve t-testi için gerekli varsayımların sağlandığını teyit etmektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini etkileyen faktörler arasında öğrenim düzeyinin bu strateji özelinde belirleyici bir unsur olmadığını göstermektedir.

(EÖSÖ) "İş Birliğine Dayalı Öğrenme" alt boyutuna ilişkin sonuçlar, öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumlarına göre değerlendirilmiştir. Bu kapsamda, görüşlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Analize ilişkin bulgular Tablo 4.20’de ayrıntılı şekilde sunulmuştur.

Tablo 4.20. İş Birliğine Dayalı Öğrenme Alt Boyutunda Hizmet İçi Eğitim Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları

İş Birliğine Dayalı Öğrenme								
Hizmet içi Eğitim	n	$\bar{X}$	ss	sd	Levene	P	T	p
Aldım	163	3,84	0,670	306	0,133	0,715	-1,75	0,861
Almadım	145	3,86	0,665					

$p > 0.05$

"İş Birliğine Dayalı Öğrenme" alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin, hizmet içi eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($t = -1,75$; $p = 0,861$). Elde edilen p değeri 0,05’ten büyük olduğundan, hizmet içi eğitim alıp almama durumunun öğretmenlerin bu alt boyuttaki görüşlerini anlamlı şekilde etkilemediği anlaşılmaktadır. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X} = 3,84$), almayanların ise ($\bar{X} = 3,86$) olarak hesaplanmıştır. Her iki grup da “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmiştir. Bu benzerlik, öğretmenlerin iş birliğine dayalı öğrenme stratejilerine yönelik olumlu tutumlarının, hizmet içi eğitim sürecinden bağımsız olarak şekillendiğini göstermektedir. Ayrıca, Levene testi sonucunda elde edilen $p = 0,715$ değeri, varyansların homojen olduğunu ortaya koymakta ve t-testinin geçerlilik koşullarının sağlandığını

göstermektedir. Elde edilen bu bulgular, hizmet içi eğitimin bu stratejiye yönelik algılarda belirleyici bir değişken olmadığını ortaya koymaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin ilgili alt boyuta ilişkin görüşleri, mesleki kıdem değişkeni doğrultusunda analiz edilmiştir. Kıdem süresine göre anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları, Tablo 4.21’de ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 4.21. İş Birliğine Dayalı Öğrenme Alt Boyutunda Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizleri Sonuçları

İş Birliğine Dayalı Öğrenme									
Kıdem Durumu	n	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
0-5 yıl	15	4,02	0,684	Gruplar Arası	1,285	5	0,257	0,575	0,720
6-10 yıl	20	3,75	0,870						
11-15 yıl	46	3,82	0,684	Gruplar İçi	135,083	302	0,447		
16-20 yıl	74	3,84	0,630						
21-25 yıl	46	3,96	0,690						
26 yıl ve üstü	107	3,82	0,635						
Toplam:136,367									
Levene=0,937 p=0,457									

p>0.05

"İş Birliğine Dayalı Öğrenme" alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri, mesleki kıdem değişkenine göre analiz edilmiştir. Tek yönlü varyans analizi sonucunda, kıdem grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F = 0,575$; $p = 0,720$). p değerinin 0,05’ten büyük olması, öğretmenlerin bu alt boyuttaki değerlendirmelerinin mesleki deneyim süresine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında, 0–5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{X} = 4,02$), 6–10 yıl ($\bar{X} = 3,75$), 11–15 yıl ($\bar{X} = 3,82$), 16–20 yıl ($\bar{X} = 3,84$), 21–25 yıl ($\bar{X} = 3,96$) ve 26 yıl ve üzeri ($\bar{X} = 3,82$) kıdem grubundaki öğretmenlerin tümünün “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdiği görülmektedir. Ortalama puanlar birbirine oldukça yakın olup, $\bar{X} = 3,75$ ile $\bar{X} = 4,02$ arasında değişmektedir.

En yüksek ortalama değer 0–5 yıl kıdem grubunda, en düşük ortalamanın ise 6–10 yıl

kıdeme sahip öğretmenlerde gözlemlenmesi dikkat çekicidir. Bununla birlikte, farkların istatistiksel açıdan anlamlı olmaması, öğretmenlerin iş birliğine dayalı öğrenme stratejilerine yönelik tutumlarının mesleki kıdeme göre genel olarak tutarlı ve benzer düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca Levene testi sonucunun $p = 0,457$ ($p > 0,05$) olması, varyansların homojen olduğunu göstermektedir. Bu durum, uygulanan varyans analizinin geçerliliğini desteklemekte ve kıdem grupları arasında görüş dağılımlarının benzer olduğunu ortaya koymaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin ilgili alt boyuta ilişkin görüşleri, kariyer basamakları değişkeni doğrultusunda değerlendirilmiştir. Bu kapsamda, öğretmenlerin görev unvanlarına göre görüşlerinde anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.22’de sunulmuştur.

Tablo 4.22. İş Birliğine Dayalı Öğrenme Alt Boyutunda Öğretmenlerin Kariyer Basamakları Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizleri Sonuçları

İş Birliğine Dayalı Öğrenme									
Kariyer Durumu	n	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğretmen	50	3,85	0,732	Gruplar Arası	0,071	2	0,036	0,080	0,923
Uzman Öğretmen	198	3,86	0,648						
Başöğretmen	60	3,82	0,681	Gruplar İçi	136,296	305	0,447		
Toplam:136,367									
Levene=1,072 p=,0344									

p>0.05

Sınıf öğretmenlerinin "İş Birliğine Dayalı Öğrenme" alt boyutuna ilişkin görüşleri, kariyer basamakları değişkenine göre analiz edilmiştir. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($F = 0,080$; $p = 0,923$). Elde edilen p değeri 0,05’ten büyük olduğu için, öğretmenlerin bu alt boyuta ilişkin değerlendirmelerinin kariyer unvanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı anlaşılmaktadır. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, öğretmen ($\bar{X} = 3,85$), uzman öğretmen ($\bar{X} = 3,86$) ve başöğretmen ($\bar{X} = 3,82$) gruplarının tamamının "Katılıyorum" düzeyinde görüş bildirdiği görülmektedir. Bu durum, görev unvanı farklı

olsa da öğretmenlerin iş birliğine dayalı öğrenme stratejilerine yönelik tutumlarının benzerlik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Ayrıca Levene testi sonucunun $p = 0,344$ ($p > 0,05$) olması, varyansların homojen olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, varyans analizinin varsayımlarının karşılandığını ve elde edilen sonuçların güvenilir olduğunu desteklemektedir. Sonuç olarak, öğretmenlerin kariyer basamakları değişkenine göre "İş Birliğine Dayalı Öğrenme" stratejilerine ilişkin tutumlarının anlamlı düzeyde değişmediği ve her grup öğretmenin bu stratejiyi olumlu değerlendirdiği söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin "İş Birliğine Dayalı Öğrenme" alt boyutuna ilişkin görüşleri, görev yaptıkları bölge değişkeni kapsamında analiz edilmiştir. Bu doğrultuda, öğretmen görüşlerinin çalışılan yerleşim birimine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.23'te sunulmuştur.

Tablo 4.23. İş Birliğine Dayalı Öğrenme Alt Boyutunda Öğretmenlerin Çalışılan Bölge Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizleri Sonuçları

İş Birliğine Dayalı Öğrenme									
Çalışılan Bölge	n	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Köy	65	3,92	0,716	Gruplar Arası	0,538	2	0,269	0,604	0,547
İlçe	104	3,80	0,687						
İl Merkezi	139	3,86	0,628	Gruplar İçi	135,829	305	0,445		
Toplam:136,367									
Levene=1,815 p=0,165									

p>0.05

Sınıf öğretmenlerinin "İş Birliğine Dayalı Öğrenme" alt boyutuna ilişkin görüşleri, görev yaptıkları bölge değişkenine göre analiz edilmiştir. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($F = 0,604$; $p = 0,547$). Elde edilen p değerinin 0,05'ten büyük olması, öğretmenlerin bu alt boyuta ilişkin değerlendirmelerinin görev yaptıkları yerleşim birimine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir. Aritmetik ortalamalara göre, köyde görev yapan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X} = 3,92$), ilçede görev yapanların ($\bar{X} = 3,80$) ve il

merkezinde çalışanların ortalaması ise ($\bar{X} = 3,86$) olarak hesaplanmıştır. Tüm grupların görüş düzeyi “Katılıyorum” ifadesine karşılık gelmekte olup, bu durum öğretmenlerin iş birliğine dayalı öğrenme stratejilerine yönelik genel olarak olumlu ve tutarlı bir tutum sergilediklerini göstermektedir.

Ayrıca, Levene testi sonucunun $p = 0,165$ ($p > 0,05$) olması, gruplar arasında varyansların homojen dağıldığını göstermekte ve uygulanan varyans analizinin geçerliliğini desteklemektedir. Varyansların benzer olması, karşılaştırmaların güvenilirliğini artırmakta ve elde edilen sonuçların yorumlanabilirliğini güçlendirmektedir. Sonuç olarak, çalışılan bölge değişkeni, öğretmenlerin iş birliğine dayalı öğrenme stratejilerine ilişkin tutumlarını anlamlı düzeyde etkilememektedir. Tüm gruplarda benzer düzeyde olumlu görüşler bildirilmesi, bu stratejinin yerleşim yeri fark etmeksizin sınıf içi uygulamalarda yaygın şekilde benimsendiğini göstermektedir.

Öğretmenlerin ilgili alt boyuta ilişkin görüşleri, sınıf mevcudu değişkenine göre analiz edilmiş olup, bu kapsamda elde edilen tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.24’te sunulmuştur.

Tablo 4.24. İş Birliğine Dayalı Öğrenme Alt Boyutunda Öğretmenlerin Çalıştıkları Sınıfların Mevcutları Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizleri Sonuçları

İş Birliğine Dayalı Öğrenme									
Sınıf Mevcudu	n	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
1-10	26	4,00	0,822	Gruplar Arası	0,672	2	0,336	0,755	0,471
11-20	110	3,82	0,725						
21 ve üstü	172	3,84	0,600	Gruplar İçi	135,695	305	0,445		
Toplam:136,367									
Levene=5,960 p=0,003									
Welch=0,509 p=0,604									

p>0.05

Ölçeğin ilgili alt boyutuna ilişkin puanlar, sınıf öğretmenlerinin ders verdikleri sınıf mevcudu değişkenine göre analiz edilmiştir. Bu kapsamda uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, öğretmen görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F = 0,755$; $p = 0,471$). Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, 1–10 öğrenci

bulunan sınıflarda görev yapan öğretmenlerin ortalama puanı ($\bar{X} = 4,00$), 11–20 öğrenci aralığındaki sınıflarda görev yapanların ortalaması ($\bar{X} = 3,82$) ve 21 ve üzeri öğrenciye sahip sınıflarda görev yapanların ortalaması ise ($\bar{X} = 3,84$) olarak hesaplanmıştır. Tüm gruplar “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin iş birliğine dayalı öğrenme stratejilerine yönelik olumlu tutumlarının sınıf mevcudu farklılıklarından etkilenmediğini göstermektedir. Ancak, Levene testi sonucunun $p = 0,003$ ($p < 0,05$) olması, gruplar arası varyansların homojen olmadığını ortaya koymuştur. Bu nedenle analiz Welch testi ile desteklenmiş ve burada da anlamlı bir fark tespit edilmemiştir (Welch $F = 0,509$; $p = 0,604$). Her iki analiz sonucunun da $p > 0,05$ düzeyinde olması, sınıf mevcutlarına göre öğretmen görüşlerinin istatistiksel olarak anlamlı biçimde değişmediğini doğrulamaktadır.

Sonuç olarak, sınıf öğretmenlerinin “İş Birliğine Dayalı Öğrenme” stratejilerine ilişkin görüşleri, sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Gruplar arasında gözlenen küçük farklara rağmen tüm öğretmenlerin bu stratejiye yönelik olumlu bir yaklaşım sergiledikleri ve sınıf büyüklüğünden bağımsız olarak bu yöntemi benimsedikleri söylenebilir.

4.4. Dile Dayalı Olmayan Temsiller, İpuçları, Sorular Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Tablo 4.25’te, Tez ölçeğinin ilgili alt boyutuna ilişkin maddelere yönelik öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri yer almaktadır.

Tablo 4.25. Dile Dayalı Olmayan Temsiller, İpuçları, Sorular Alt Boyutuna Ait Aritmetik Ortalamalar Ve Standart Sapma Değerleri

Madde No	Dile Dayalı Olmayan Temsiller, İpuçları, Sorular	$\bar{X}$	ss
14	Öğrencilerin, ders içeriklerini zihinlerinde canlandırmalarına yardımcı olurum.	4,21	,708
15	Öğrencilerin, ders içeriklerini resimler yoluyla görsel hale getirmelerine yardımcı olurum.	4,17	,734
16	Yeni ders içeriği öğretiminde öğrencilerin önceki öğrendiklerini kullanmalarına yardımcı olacak ipuçları veririm.	4,27	,661
17	Yeni ders içeriği sunumunda öğrencilerin önceki öğrendiklerini etkinleştirmek için konuyla ilgili ön-sorular sorarım.	4,30	,728
Toplam		4,24	,605

Tablo 4.25'te, sınıf öğretmenlerinin ilgili alt boyuta ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri sunulmuştur. Genel ortalama değeri ($\bar{X} = 4,24$), öğretmenlerin bu stratejilere yönelik tutumlarının “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde yoğunlaştığını göstermektedir. En yüksek ortalama, “Yeni ders içeriği sunumunda öğrencilerin önceki öğrendiklerini etkinleştirmek için konuyla ilgili ön-sorular sorarım.” ifadesine verilmiş ($\bar{X} = 4,30$) olup, bu stratejinin öğretim sürecinde öğretmenler tarafından güçlü biçimde benimsendiğini göstermektedir. Benzer şekilde, “Yeni ders içeriği öğretiminde öğrencilerin önceki bilgilerini kullanmalarına yardımcı olacak ipuçları veririm.” ($\bar{X} = 4,27$) ve “Öğrencilerin ders içeriklerini zihinlerinde canlandırmalarına yardımcı olurum.” ($\bar{X} = 4,21$) ifadeleri de yüksek ortalama puanlarla “Tamamen Katılıyorum” düzeyine karşılık gelmektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin öğrencinin ön bilgilerini harekete geçirmeye, zihinsel canlandırmayı teşvik etmeye ve öğretim sürecini yapılandırmaya yönelik stratejileri aktif biçimde uyguladıklarını göstermektedir.

Öte yandan, “Öğrencilerin ders içeriklerini resimler yoluyla görsel hale getirmelerine yardımcı olurum.” ifadesine verilen ortalama puan ($\bar{X} = 4,17$), diğer maddelere kıyasla daha düşük olsa da yine “Katılıyorum” düzeyindedir. Bu durum, öğretmenlerin görsel temsillerle destekleme stratejisini de genellikle olumlu karşıladıklarını ancak diğer stratejilere kıyasla bu yöntemi biraz daha az sıklıkla kullandıklarını düşündürmektedir. Alt boyuta ait genel ortalamanın yüksekliği ($\bar{X} = 4,24$) ve düşük standart sapma değeri ($ss = 0,605$), öğretmenlerin bu stratejileri hem yaygın hem de tutarlı bir şekilde uyguladıklarını göstermektedir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme süreçlerini desteklemeye yönelik zihinsel yapılandırma, ipucu verme ve ön bilgileri harekete geçirme gibi etkili öğretim stratejilerini yüksek düzeyde benimsediklerini ortaya koymaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin "Dile Dayalı Olmayan Temsiller, İpuçları ve Sorular" alt boyutuna ilişkin görüşleri, cinsiyet değişkeni kapsamında incelenmiştir. Bu doğrultuda, kadın ve erkek öğretmenlerin değerlendirmeleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Analize ilişkin bulgular Tablo 4.26'da ayrıntılı olarak sunulmuş olup, öğretmenlerin bu alt boyuta yönelik görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre nasıl farklılaştığını ortaya koyan istatistiksel verileri içermektedir.

Tablo 4.26. Dile Dayalı Olmayan Temsiller, İpuçları, Sorular Alt Boyutunda Cinsiyet Durumu Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları

Dile Dayalı Olmayan Temsiller, İpuçları, Sorular								
Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	sd	Levene	P	T	p
Erkek	162	4,19	0,649	306	3,700	0,055	-1,564	0,119
Kadın	146	4,29	0,549					

p>0.05

"Dile Dayalı Olmayan Temsiller, İpuçları ve Sorular" alt boyutuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri, cinsiyet değişkeni doğrultusunda analiz edilmiştir. Bağımsız örneklem t-testi sonucunda, kadın ve erkek öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($t = -1,564$; $p = 0,119$). p değerinin 0,05'ten büyük olması, cinsiyetin bu alt boyuttaki görüşler üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, kadın öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X} = 4,29$) "Tamamen Katılıyorum" düzeyine; erkek öğretmenlerin ortalaması ise ($\bar{X} = 4,19$) "Katılıyorum" düzeyine karşılık gelmektedir. Her ne kadar kadın öğretmenlerin ortalama puanı biraz daha yüksek olsa da bu fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir. Bu durum, cinsiyet farkına rağmen öğretmenlerin bu stratejilere yönelik genel tutumlarının benzerlik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Levene testi sonucu ($p = 0,055$) varyansların eşitliğine ilişkin varsayımın sınırdan da olsa sağlandığını göstermektedir. Bu bağlamda, t-testi analizi güvenilir şekilde uygulanabilmiş ve gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucu teyit edilmiştir. Sonuç olarak, öğretmenlerin "Dile Dayalı Olmayan Temsiller, İpuçları ve Sorular" stratejilerine yönelik tutumları cinsiyetten bağımsız olarak olumlu düzeyde seyretmekte, bu stratejilerin öğretim süreçlerinde yaygın ve benzer biçimde uygulandığı anlaşılmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin ilgili alt boyuta ilişkin görüşleri, eğitim durumu değişkeni doğrultusunda analiz edilmiştir. Bu kapsamda, öğretmenlerin değerlendirmeleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 4.27'de sunulmuştur.

Tablo 4.27. Dile Dayalı Olmayan Temsiller, İpuçları, Sorular Alt Boyutunda Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları

Dile Dayalı Olmayan Temsiller, İpuçları, Sorular								
Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	ss	sd	Levene	P	T	P
Lisans	253	4,25	0,599	306	0,511	0,475	0,511	0,610
Yüksek Lisans	55	4,20	0,637					
p>0.05								

"Dile Dayalı Olmayan Temsiller, İpuçları ve Sorular" alt boyutuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri, eğitim durumu değişkenine göre analiz edilmiştir. Bu doğrultuda, lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin değerlendirmeleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t = 0,511$; $p = 0,610$). Ortalama puanlar incelendiğinde, lisans mezunu öğretmenlerin görüş ortalaması ($\bar{X} = 4,25$), yüksek lisans mezunlarının ise ($\bar{X} = 4,20$) olarak hesaplanmıştır. Her iki grup da bu alt boyuta ilişkin ifadeleri "Tamamen Katılıyorum" düzeyinde değerlendirmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin öğrenim düzeyinden bağımsız olarak bu stratejiye yönelik olumlu ve güçlü bir tutuma sahip olduklarını göstermektedir.

Ayrıca Levene testi sonucu ($p = 0,475$), gruplar arasında varyansların homojen olduğunu ortaya koymakta ve t-testi için gerekli varsayımların sağlandığını göstermektedir. Bu durum, analiz sonuçlarının güvenilirliğini artırmakta ve ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını doğrulamaktadır. Sonuç olarak, eğitim durumu değişkeni öğretmenlerin "Dile Dayalı Olmayan Temsiller, İpuçları ve Sorular" alt boyutuna ilişkin tutumlarını anlamlı biçimde etkilememektedir. Her iki grup da bu öğretim stratejilerini yüksek düzeyde benimsediğini ifade etmektedir.

Tez ölçeğinin ilgili alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin, hizmet içi eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 4.28'de sunulmuştur.

Tablo 4.28. Dile Dayalı Olmayan Temsiller, İpuçları, Sorular Alt Boyutunda Hizmet İçi Eğitim Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları

Dile Dayalı Olmayan Temsiller, İpuçları, Sorular								
Hizmet içi Eğitim	n	$\bar{X}$	ss	sd	Levene	P	T	p
Aldım	163	4,20	0,603	306	0,241	0,624	-	0,299
Almadım	145	4,28	0,608				1,040	

p>0.05

İlgili alt boyuta ilişkin öğretmen görüşlerinin, hizmet içi eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t = -1,040$; $p = 0,299$). p değerinin 0,05'ten büyük olması, hizmet içi eğitime katılım durumunun bu alt boyuttaki görüşleri anlamlı biçimde etkilemediğini göstermektedir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında, hizmet içi eğitim almış öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X} = 4,20$), eğitim almayan öğretmenlerin ortalaması ise ($\bar{X} = 4,28$) olarak hesaplanmıştır. Her iki grup da görüşlerini “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde ifade etmiş olup, aradaki fark istatistiksel açıdan anlamlı olmasa da eğitime katılmayan öğretmenlerin ortalamasının bir miktar daha yüksek olduğu görülmektedir.

Levene testi sonucu ($p = 0,624$) varyansların homojen dağıldığını ortaya koymakta ve t-testi için gerekli ön koşulların sağlandığını göstermektedir. Sonuç olarak, hizmet içi eğitime katılım durumu, öğretmenlerin “Dile Dayalı Olmayan Temsiller, İpuçları ve Sorular” alt boyutuna ilişkin tutumlarında belirleyici bir değişken olmamış; her iki grubun da bu stratejilere yönelik olumlu ve yüksek düzeyde bir yaklaşım sergilediği görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin "Dile Dayalı Olmayan Temsiller, İpuçları ve Sorular" alt boyutuna ilişkin görüşleri, mesleki kıdem değişkeni doğrultusunda analiz edilmiştir. Bu kapsamda elde edilen bulgular, öğretmenlerin kıdem yılına göre değerlendirmelerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla yapılan analiz sonuçlarıyla birlikte Tablo 4.29'da sunulmuştur.

Tablo 4.29. Dile Dayalı Olmayan Temsiller, İpuçları, Sorular Alt Boyutunda Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizleri Sonuçları

Dile Dayalı Olmayan Temsiller, İpuçları, Sorular									
Kıdem Durumu	n	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
0-5 yıl	15	4,20	0,727	Gruplar Arası	0,983	5	0,197	0,532	0,752
6-10 yıl	20	4,20	0,719						
11-15 yıl	46	4,28	0,512						
16-20 yıl	74	4,27	0,622						
21-25 yıl	46	4,32	0,534						
26 yıl ve üstü	107	4,17	0,625	Gruplar İçi	111,534	302	0,369		
Toplam:112,517									
Levene=1,131 p=0,344									

p>0.05

Sınıf öğretmenlerinin "Dile Dayalı Olmayan Temsiller, İpuçları ve Sorular" alt boyutuna ilişkin görüşleri, mesleki kıdem değişkeni doğrultusunda analiz edilmiştir. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F = 0,532$; $p = 0,752$). p değerinin 0,05'ten büyük olması, öğretmenlerin bu alt boyuta yönelik değerlendirmelerinin mesleki kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında; 0–5 yıl ($\bar{X} = 4,20$), 6–10 yıl ($\bar{X} = 4,20$), 11–15 yıl ($\bar{X} = 4,28$), 16–20 yıl ($\bar{X} = 4,27$), 21–25 yıl ($\bar{X} = 4,32$) kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri “Tamamen Katılıyorum” düzeyine karşılık gelmektedir. 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ortalaması ise ($\bar{X} = 4,17$) olup, “Katılıyorum” düzeyindedir. Bu bulgular, genel olarak tüm kıdem gruplarında olumlu ve yüksek düzeyde tutum sergilendiğini göstermektedir.

Gruplar arasında küçük düzeyde puan farklılıkları gözlenmekle birlikte, bunlar istatistiksel olarak anlamlı değildir. En yüksek ortalama 21–25 yıl kıdem grubunda; en düşük ortalama ise 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerde gözlemlenmiştir. Bu durum, deneyimli öğretmenlerin bu stratejileri biraz daha temkinli kullandığını düşündürülebilir. Ayrıca, Levene testi sonucunun $p = 0,344$ ($p > 0,05$) olması, gruplar arasında varyansların homojen olduğunu ve analiz varsayımlarının karşılandığını göstermektedir. Bu da elde edilen bulguların güvenilirliğini artırmaktadır. Sonuç olarak, öğretmenlerin "Dile Dayalı Olmayan Temsiller, İpuçları ve Sorular" alt boyutuna ilişkin

görüşleri, mesleki kıdem süresinden bağımsız olarak benzerlik göstermekte; stratejiye yönelik olumlu tutum tüm kıdem gruplarında güçlü bir şekilde hissedilmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin ilgili alt boyuta ilişkin görüşleri, kariyer basamakları değişkeni doğrultusunda değerlendirilmiştir. Bu kapsamda, öğretmenlerin görev unvanlarına göre görüşlerinde anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.30’da sunulmuştur.

Tablo 4.30. Dile Dayalı Olmayan Temsiller, İpuçları, Sorular Alt Boyutunda Öğretmenlerin Kariyer Basamakları Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizleri Sonuçları

Dile Dayalı Olmayan Temsiller, İpuçları, Sorular									
Kariyer Durumu	n	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğretmen	50	4,22	0,641	Gruplar Arası	1,264	2	0,632	1,733	0,179
Uzman Öğretmen	198	4,28	0,562						
Başöğretmen	60	4,12	0,700	Gruplar İçi	111,253	305	0,365		
Toplam:112,517									
Levene=1,733 p=0,179									

p>0.05

Sınıf öğretmenlerinin “Dile Dayalı Olmayan Temsiller, İpuçları ve Sorular” alt boyutuna ilişkin görüşleri, kariyer basamakları değişkeni doğrultusunda analiz edilmiştir. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F = 1,733$; $p = 0,179$). Elde edilen p değeri 0,05’ten büyük olduğundan, öğretmenlerin bu alt boyuta yönelik görüşlerinin kariyer unvanına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Aritmetik ortalamalara bakıldığında, öğretmen unvanına sahip katılımcıların ortalama puanı ($\bar{X} = 4,22$), uzman öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X} = 4,28$) olup her iki grup da görüşlerini “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde ifade etmiştir. Başöğretmenlerin ortalama puanı ise ($\bar{X} = 4,12$) ile “Katılıyorum” düzeyinde kalmaktadır. Bu durum, uzman öğretmenlerin bu stratejilere yönelik en yüksek olumlu tutumu sergilediğini; başöğretmenlerin ise biraz daha temkinli bir yaklaşım benimsediğini göstermektedir.

Levene testi sonucunun $p = 0,179$ ($p > 0,05$) olması, varyansların homojen dağıldığını ve analiz varsayımlarının sağlandığını göstermektedir. Bu da varyans analizinin güvenilirliğini desteklemektedir. Sonuç olarak, öğretmenlerin “Dile Dayalı Olmayan Temsiller, İpuçları ve Sorular” alt boyutuna ilişkin görüşleri, kariyer basamakları değişkeninden bağımsız olarak genel bir tutarlılık sergilemektedir. Tüm kariyer gruplarında stratejilere yönelik olumlu ve yüksek düzeyde tutum sergilendiği, ancak başöğretmen grubunda bu tutumun görece olarak daha düşük olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin ilgili alt boyuta ilişkin görüşleri, görev yapılan bölge değişkeni doğrultusunda incelenmiştir. Bu kapsamda, öğretmenlerin değerlendirmelerinin çalıştıkları yerleşim birimine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.31’de sunulmuştur.

Tablo 4.31. Dile Dayalı Olmayan Temsiller, İpuçları, Sorular Alt Boyutunda Öğretmenlerin Çalışılan Bölge Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizleri Sonuçları

Dile Dayalı Olmayan Temsiller, İpuçları, Sorular									
Çalışılan Bölge	n	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Köy	65	4,32	0,605	Gruplar Arası	0,568	2	0,284	0,774	0,462
İlçe	104	4,20	0,645						
İl Merkezi	139	4,23	0,575	Gruplar İçi	111,949	305	0,367		
Toplam:112,517									
Levene=1,204 p=0,301									

p>0.05

Sınıf öğretmenlerinin “Dile Dayalı Olmayan Temsiller, İpuçları ve Sorular” alt boyutuna ilişkin görüşleri, görev yapılan bölge değişkeni kapsamında analiz edilmiştir. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F = 0,774$; $p = 0,462$). p değerinin 0,05’ten büyük olması, öğretmenlerin bu alt boyuta ilişkin görüşlerinin çalıştıkları yerleşim birimine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir. Ortalamalar incelendiğinde; köyde görev yapan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X} = 4,32$), ilçede görev yapanların ortalaması ($\bar{X} = 4,20$) ve il merkezinde çalışan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X} = 4,23$) olarak hesaplanmıştır. Tüm gruplar “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmiş olup, bu durum

öğretmenlerin coğrafi konumdan bağımsız olarak bu öğretim stratejilerini yüksek düzeyde benimsediklerini ortaya koymaktadır.

Ayrıca, Levene testi sonucu ($p = 0,301$) varyansların homojen olduğunu göstermekte ve analiz için gerekli istatistiksel varsayımların karşılandığını teyit etmektedir. Varyanslardaki bu benzerlik, elde edilen bulguların geçerliliğini ve karşılaştırılabilirliğini güçlendirmektedir. Nihayetinde, görev yapılan bölge değişkeni, öğretmenlerin “Dile Dayalı Olmayan Temsiller, İpuçları ve Sorular” alt boyutuna ilişkin görüşlerinde belirleyici bir etken olmamıştır. Farklı yerleşim birimlerinde görev yapan öğretmenlerin bu stratejilere yönelik tutumları benzer düzeyde olumlu seyretmektedir.

Öğretmenlerin; ölçeğin ilgili alt boyutuna ilişkin görüşleri, sınıf mevcudu değişkeni doğrultusunda analiz edilmiş olup, bu kapsamda elde edilen tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.32’de sunulmuştur.

Tablo 4.32. Dile Dayalı Olmayan Temsiller, İpuçları, Sorular Alt Boyutunda Öğretmenlerin Çalıştıkları Sınıfların Mevcutları Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizleri Sonuçları

Dile Dayalı Olmayan Temsiller, İpuçları, Sorular									
Sınıf Mevcudu	n	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
1-10	26	4,25	0,781	Gruplar Arası	0,062	2	0,031	0,084	0,920
11-20	110	4,25	0,620						
21 ve üstü	172	4,23	0,589	Gruplar İçi	112,455	305	0,369		
Toplam:112,517									
Levene=4,041 p=0,019									
Welch=0,083 p=0,920									
p>0.05									

Öğretmenlerin ilgili alt boyuta ilişkin görüşleri, ders verdikleri sınıf mevcudu değişkenine göre analiz edilmiştir. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F = 0,084$; $p = 0,920$). p değerinin 0,05’ten büyük olması, öğretmenlerin bu alt boyuttaki değerlendirmelerinin sınıf mevcudu değişkenine göre farklılaşmadığını göstermektedir. Ortalamalar incelendiğinde; 1–10 öğrencili sınıflarda görev yapan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=4,25$), 11–20 öğrenci

bulunan sınıflarda görev yapanların ortalaması ($\bar{X} = 4,25$), 21 ve üzeri öğrenciye sahip sınıflarda görev yapanların ortalaması ise ($\bar{X} = 4,23$) olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, farklı sınıf büyüklüğüne sahip öğretmenlerin bu stratejilere yönelik değerlendirmelerinde ortak bir “Tamamen Katılıyorum” düzeyi sergilediğini göstermektedir.

Bununla birlikte, Levene testi sonucunun $p = 0,019$ ($p < 0,05$) olması, gruplar arasında varyansların homojen olmadığını ortaya koymuştur. Varyans homojenliğinin sağlanmadığı bu durumda, analiz güvenilirliğini artırmak adına Welch testi uygulanmıştır. Welch testi sonucu da ($F = 0,083$; $p = 0,920$) sınıf mevcudu grupları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını doğrulamaktadır. Sınıf mevcutları farklılık gösterse de öğretmenlerin “Dile Dayalı Olmayan Temsiller, İpuçları ve Sorular” stratejilerine yönelik tutumları yüksek düzeyde olumlu seyretmekte ve bu durum gruplar arasında istatistiksel bir farklılık oluşturmamaktadır. Farklı sınıf büyüklüklerine rağmen bu stratejilerin benzer biçimde benimseniyor olması, yöntemin öğretim süreçlerinde yaygın ve etkili şekilde kullanıldığını göstermektedir.

4.5.Ödül Verme Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Tablo 4.33.’de Tez ölçeğinin ilgili alt boyutunun maddelerine ait öğretmen görüşlerinin ortalama değerleri ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 4.33. Ödül Verme Alt Boyutuna Ait Aritmetik Ortalamalar Ve Standart Sapma Değerleri

Madde No	Ödül Verme	$\bar{X}$	ss
18	Performanslarını artırmak için öğrencileri belirli aralıklarla ödüllendiririm.	4,17	,826
19	Öğrencileri sınıf ortamında takdir etmek için fırsatlar oluştururum.	4,32	,703
20	Beklenen performans hedeflerini yerine getiren öğrencileri somut ödüllerle desteklerim.	4,06	,888
Toplam		4,18	0,714

Tablo 4.33’te sunulan bulgular doğrultusunda, sınıf öğretmenlerinin Ödül Verme alt boyutuna ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde, genel olarak bu stratejilere yüksek düzeyde katılım gösterdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin, “Performanslarını artırmak için öğrencileri belirli aralıklarla ödüllendiririm.” ifadesine verdikleri ortalama puan ($\bar{X} = 4,17$) ile “Beklenen performans hedeflerini yerine getiren öğrencileri somut ödüllerle

desteklerim.” ifadesine verdikleri puan ($\bar{X}=4,06$), katılım düzeyinin “Katılıyorum” aralığında yoğunlaştığını göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin öğrenci performansını teşvik etmek adına ödül mekanizmalarını aktif olarak kullandığını ortaya koymaktadır.

Bununla birlikte, en yüksek ortalama puan ($\bar{X}=4,32$) “Öğrencileri sınıf ortamında takdir etmek için fırsatlar oluşturun.” ifadesine ait olup, öğretmenlerin öğrencilerin olumlu davranışlarını ve çabalarını sınıf içinde takdir etmeye büyük önem verdiklerini göstermektedir. Bu ifadenin “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde değerlendirilmesi, öğretmenlerin sözel ve sosyal ödüllendirme yöntemlerini daha sık tercih ettiklerine işaret etmektedir.

Alt boyuta ilişkin genel ortalama ($\bar{X}=4,18$) dikkate alındığında, öğretmenlerin Ödül Verme stratejilerini yaygın biçimde benimsedikleri anlaşılmaktadır. Bu bulgu, ödül temelli yaklaşımların öğretim sürecinde önemli bir yer tuttuğunu ve öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırmak amacıyla bu stratejileri etkin biçimde kullandıklarını ortaya koymaktadır. Özellikle takdir etme temelli uygulamaların öne çıkması, öğretmenlerin öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarını gözeterek pozitif pekiştirmeye dayalı bir sınıf yönetimi anlayışı benimsediklerini düşündürmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin ilgili alt boyuta ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Tablo 4.34’te, bu alt boyuta dair öğretmen görüşlerinin cinsiyete göre karşılaştırmalı dağılımları ve t-testi sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 4.34. Ödül Verme Alt Boyutunda Cinsiyet Durumu Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları

Ödül Verme								
Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	sd	Levene	P	T	p
Erkek	162	4,22	0,745	306	3,027	0,083	0,858	0,392
Kadın	146	4,15	0,678					

p>0.05

Tablo 4.34 incelendiğinde, ilgili alt boyuta ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla

yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir ($t = 0,858$; $p = 0,392$; $p > 0,05$). Bu bulgu, kadın ve erkek öğretmenlerin ödül temelli stratejilere ilişkin görüşlerinin benzer düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır

Grupların ortalamaları karşılaştırıldığında, erkek öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X} = 4,22$), kadın öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X} = 4,15$) bir miktar yüksek olmakla birlikte, her iki grup da “Katılıyorum” düzeyine yakın görüş bildirmiştir. Bu durum, cinsiyet farklılığının Ödül Verme stratejilerinin kullanımına ilişkin algılar üzerinde belirleyici bir etkisi olmadığını göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin ilgili alt boyutuna yönelik görüşleri, eğitim durumlarına göre incelenmiş ve bu değişkenin anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Elde edilen istatistiksel veriler ve analiz sonuçları Tablo 4.35’te sunulmuştur.

Tablo 4.35. Ödül Verme Alt Boyutunda Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları

Ödül Verme								
Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	ss	sd	Levene	P	T	p
Lisans	253	4,21	0,681	306	5,317	0,022	1,286	0,203
Yüksek Lisans	55	4,05	0,843					

p>0.05

Tablo 4.35’te sunulan verilere göre, sınıf öğretmenlerinin Ödül Verme alt boyutuna ilişkin görüşleri, eğitim durumlarına göre karşılaştırılmış ve anlamlı bir farklılık olup olmadığı bağımsız örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Levene testi sonucunda elde edilen p değeri ($p = 0,022$) 0,05’ten küçük olduğundan, gruplar arası varyansların eşit olmadığı kabul edilmiştir. Bu nedenle, analiz sürecinde "Equal variances not assumed" (eşit varyans varsayımı yapılmadı) seçeneği esas alınarak yorumlama yapılmıştır.

Bu doğrultuda gerçekleştirilen t-testi sonucuna göre, öğretmenlerin eğitim düzeyi ile Ödül Verme alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t = 1,286$; $p = 0,203$; $p > 0,05$). Ortalama değerlere bakıldığında, lisans

mezunu öğretmenlerin görüş ortalaması ($\bar{X} = 4,21$) yüksek lisans mezunlarına ($\bar{X} = 4,05$) göre daha yüksek olmasına rağmen, bu fark anlamlı düzeyde değildir. Her iki grup da bu alt boyuttaki tutumlarını "Katılıyorum" düzeyinde ifade etmiş, bu da eğitim düzeyine bağlı olarak öğretmenlerin ödül verme stratejilerine yönelik yaklaşımlarında önemli bir değişiklik olmadığını göstermiştir.

Tez ölçeğinin ilgili alt boyuta ilişkin öğretmen görüşlerinin, hizmet içi eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Bu değişkene ilişkin analiz bulguları detaylı biçimde Tablo 4.36'da sunulmuştur.

Tablo 4.36. Ödül Verme Alt Boyutunda Hizmet İçi Eğitim Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları

Ödül Verme								
Hizmet içi Eğitim	n	$\bar{X}$	ss	sd	Levene	P	T	p
Aldım	163	4,10	0,721	306	0,018	0,894	-	0,23
Almadım	145	4,28	0,696					

p>0.05

Tablo 4.36'da sunulan veriler doğrultusunda, sınıf öğretmenlerinin ilgili alt boyuta yönelik yaklaşımları, hizmet içi eğitim alıp almama durumlarına göre incelenmiştir. Bu değişkenin öğretmen görüşlerinde anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre, elde edilen p değeri ($p = 0,23$) 0,05'in üzerinde çıkmıştır. Dolayısıyla, hizmet içi eğitime katılım durumunun öğretmenlerin ödül temelli stratejilere yönelik tutumları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır ($t = -2,277$; $p = 0,23$). Ayrıca Levene testi sonucu ($p = 0,894$) gruplar arasında varyansların homojen olduğunu ortaya koymaktadır.

Grupların puan ortalamaları incelendiğinde, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin ortalama görüş düzeyinin ($\bar{X} = 4,10$), bu eğitime katılmayan öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X} = 4,28$) daha düşük olduğu görülmektedir. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlam taşımamaktadır. Her iki grup da Ödül Verme stratejilerine yönelik yüksek

düzeyde olumlu görüş bildirmiştir. Bu durum, hizmet içi eğitimin bu alandaki tutumları belirleyici biçimde dönüştürmediğini, ancak katılım durumuna göre küçük ölçekli farklılıkların gözlemlenebileceğini düşündürmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin ölçeğin ilgili alt boyutuna ilişkin görüşleri, mesleki kıdem değişkeni açısından incelenmiş ve bu değişkene göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4.37’de ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

Tablo 4.37. Ödül Verme Alt Boyutunda Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizleri Sonuçları

Ödül Verme									
Kıdem Durumu	n	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
0-5 yıl	15	4,09	1,027	Gruplar Arası	2,272	5	0,454	0,890	0,488
6-10 yıl	20	4,05	0,951						
11-15 yıl	46	4,23	0,636						
16-20 yıl	74	4,25	0,751						
21-25 yıl	46	4,30	0,612						
26 yıl ve üstü	107	4,10	0,659	Gruplar İçi	154,202	302	0,511		
Toplam:156,202									
Levene=2,560 p=0,027									
Welch=0,906 p=0,482									

p>0.05

Tablo 4.37’de, sınıf öğretmenlerinin Ödül Verme alt boyutuna ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları sunulmuştur. Analiz sonucunda elde edilen F değeri ($F = 0,890$) ve p değeri ($p = 0,488$) 0,05’in üzerinde olduğundan, kıdem grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum, öğretmenlerin kıdem süreleri değişse dahi Ödül Verme stratejilerine yönelik tutumlarının genel olarak benzer düzeyde seyrettiğini göstermektedir.

Ancak, Levene testi sonucunda elde edilen p değeri ($p = 0,027$) varyansların homojen olmadığını ortaya koymuştur. Bu nedenle, grup varyanslarının eşit olmadığı durumlar için uygun olan Welch testi dikkate alınmış ve Welch testinden elde edilen p değeri ($p =$

0,482) de yine 0,05'in üzerinde çıkmıştır. Böylece, kıdem değişkeni bağlamında öğretmen görüşlerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı Welch testi ile de teyit edilmiştir.

Grupların ortalama puanları karşılaştırıldığında, 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin Ödül Verme alt boyutuna ilişkin en yüksek ortalamayı ($\bar{X} = 4,30$) aldığı; buna karşın, 6-10 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerin en düşük ortalamaya ($\bar{X} = 4,05$) sahip olduğu görülmektedir. Diğer grupların ortalamaları 4,09 ile 4,25 arasında değişmektedir. Bu sonuç, tüm kıdem gruplarının Katılıyorum ile Tamamen Katılıyorum düzeyi arasında dağılan benzer tutumlar sergilediğini ve Ödül Verme stratejilerine yönelik olumlu yaklaşımın kıdeme bağlı olarak önemli ölçüde değişmediğini göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin ilgili alt boyuta ilişkin görüşleri, kariyer basamakları değişkeni doğrultusunda değerlendirilmiştir. Bu kapsamda, öğretmenlerin bu alt boyuta yönelik tutumlarının kariyer ilerleme düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.38'de sunulmuştur.

Tablo 4.38. Ödül Verme Alt Boyutunda Öğretmenlerin Kariyer Basamakları Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizleri Sonuçları

Ödül Verme									
Kariyer Durumu	n	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğretmen	50	4,12	0,859	Gruplar Arası	0,651	2	0,326	0,637	0,529
Uzman Öğretmen	198	4,22	0,684						
Başöğretmen	60	4,12	0,683	Gruplar İçi	155,823	305	0,511		
Toplam:156,474									
Levene=0,995 p=0,371									

p>0.05

Tablo 4.38 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin Ödül Verme alt boyutuna ilişkin görüşlerinin, kariyer basamaklarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına yer verilmektedir. Analiz sonucunda elde edilen F değeri ($F = 0,637$) ve buna karşılık gelen p değeri ($p =$

0,529) 0,05'in üzerinde olduğundan, öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca Levene testi sonuçları ($p = 0,371$), grup varyanslarının homojen olduğunu göstermektedir; dolayısıyla ANOVA sonuçları güvenilir şekilde yorumlanabilmektedir.

Grupların aritmetik ortalamaları karşılaştırıldığında, öğretmen ($\bar{X} = 4,12$) ve başöğretmen ($\bar{X} = 4,12$) gruplarının görüş düzeyleri "Katılıyorum" derecesinde seyrederken, uzman öğretmen grubunun ortalaması ($\bar{X} = 4,22$) "Tamamen Katılıyorum" düzeyine yakın bir eğilim göstermektedir. Ancak bu farklılıklar istatistiksel düzeyde anlam taşımamaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin kariyer basamağı yükseldikçe Ödül Verme stratejilerine olan yaklaşımlarında belirgin bir değişiklik olmadığını ortaya koymaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin ilgili alt boyuta yönelik değerlendirmeleri, görev yaptıkları bölgelere göre analiz edilmiştir. Bu kapsamda, bölgesel değişkenin öğretmen görüşleri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Elde edilen istatistiksel veriler ve analiz sonuçları detaylı biçimde Tablo 4.39'da sunulmuştur.

Tablo 4.39. Ödül Verme Alt Boyutunda Öğretmenlerin Çalışılan Bölge Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizleri Sonuçları

Ödül Verme									
Çalışılan Bölge	n	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Köy	65	4,17	0,743	Gruplar Arası	0,195	2	0,097	0,190	0,827
İlçe	104	4,22	0,799						
İl Merkezi	139	4,16	0,632	Gruplar İçi	156,280	305	0,512		
Toplam:156,474									
Levene=4,028 p=0,019									
Welch=0,173 p=0,842									

p>0.05

Tablo 4.39'da sunulan verilere göre, sınıf öğretmenlerinin Ödül Verme alt boyutuna ilişkin görüşleri, görev yaptıkları bölgelere göre karşılaştırılmış ve bu farklılıkların istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen F değeri ($F = 0,190$) ve p değeri ($p = 0,827$)

0,05'in üzerinde olduğundan, görev yapılan bölge değişkenine göre öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Bununla birlikte, Levene testi sonucu ($p = 0,019$) varyansların homojen olmadığını göstermiştir. Bu nedenle analiz sürecinde varyans eşitliği varsayımının ihlali göz önünde bulundurularak Welch testi ile ek değerlendirme yapılmıştır. Welch testinden elde edilen p değeri ($p = 0,842$) de 0,05'ten büyük olduğundan, bölgesel farklılıkların öğretmen görüşleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı bulgusu burada da teyit edilmiştir.

Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin ortalama puanı ($\bar{X} = 4,22$) ile en yüksek düzeyde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bunu köyde görev yapan öğretmenler ($\bar{X} = 4,17$) ve il merkezinde görev yapan öğretmenler ($\bar{X} = 4,16$) takip etmektedir. Her üç grup da Katılıyorum ile Tamamen Katılıyorum aralığında yer alan benzer düzeyde olumlu görüşler bildirmiştir. Bu durum, öğretmenlerin görev yaptıkları coğrafi konumdan bağımsız olarak Ödül Verme stratejilerine ilişkin benzer tutumlar sergilediklerini göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin ilgili alt boyutuna ilişkin görüşleri, sınıf mevcudu değişkeni doğrultusunda analiz edilmiştir. Bu kapsamda, farklı sınıf büyüklüklerine göre öğretmen tutumlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 4.40'ta sunulmuştur.

Tablo 4.40. Ödül Verme Alt Boyutunda Öğretmenlerin Çalıştıkları Sınıfların Mevcutları
Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizleri Sonuçları

Ödül Verme									
Sınıf Mevcudu	n	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
1-10	26	4,03	1,011	Gruplar Arası	0,988	2	0,494	0,969	0,381
11-20	110	4,16	0,726						
21 ve üstü	172	4,22	0,651	Gruplar İçi	155,486	305	0,510		
Toplam:156,474									
Levene=3,961 p=0,020									
Welch=0,661 p=0,520									
p>0.05									

Tablo 4.40'ta, sınıf öğretmenlerinin Ödül Verme alt boyutuna yönelik görüşlerinin sınıf mevcudu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır. Analiz bulgularına göre F değeri ($F = 0,969$) ve p değeri ($p = 0,381$) 0,05 düzeyinin üzerinde olduğu için, sınıf mevcutlarına göre öğretmen görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Ancak, Levene testi sonucu ($p = 0,020$) varyansların gruplar arasında homojen dağılmadığını göstermektedir. Bu nedenle, eşit varyans varsayımının ihlal edilip edilmediğini göz önünde bulundurmak amacıyla Welch testi uygulanmıştır. Welch testinden elde edilen p değeri ($p = 0,520$) de 0,05'in üzerinde olduğundan, sınıf mevcudu değişkenine göre öğretmenlerin Ödül Verme stratejilerine ilişkin tutumlarında anlamlı bir farklılık olmadığı ek analizle de doğrulanmıştır.

Aritmetik ortalamalar incelendiğinde; 1-10 öğrenciye sahip sınıflarda görev yapan öğretmenlerin görüş ortalaması ($\bar{X} = 4,03$), 11-20 mevcutlu sınıflarda çalışanların ortalaması ($\bar{X} = 4,16$), 21 ve üzeri öğrenciye sahip sınıflarda görev yapan öğretmenlerin ise ($\bar{X} = 4,22$) olarak hesaplanmıştır. Bu bulgulara göre sınıf mevcudu arttıkça öğretmenlerin Ödül Verme stratejilerine ilişkin görüş düzeylerinde küçük farklılıklar gözlemlense de, bu farklar istatistiksel açıdan anlamlı bir seviyeye ulaşmamaktadır. Sınıf büyüklüğündeki değişimlerin, öğretmenlerin bu stratejiye yönelik genel tutumlarında belirgin bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

4.6. Benzerlik ve Farklılıkları Belirleme Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Tablo 4.41'de, Tez ölçeğinin ilgili alt boyuta ilişkin maddelere yönelik öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri yer almaktadır.

Tablo 4.41 Benzerlik ve Farklılıkları Belirleme Alt Boyutuna Ait Aritmetik Ortalamalar Ve Standart Sapma Değerleri

Madde No	Benzerlik ve Farklılıkları Belirleme	$\bar{X}$	ss
21	Ders içeriğinin diğer derslerle ilişkisini görselleştirerek öğrencilerin daha kolay anlamasını sağlarım.	4,22	,709
22	Ders içeriğini güncel hayatla ilişkilendiririm.	4,42	,643
23	Ders içeriğini bütüncül bir şekilde sunabilmek için derslerde karşılaştırma ve sınıflandırma gibi aktiviteler kullanırım.	4,18	,714
Toplam		4,27	,596

Tablo 4.41 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin Benzerlik ve Farklılıkları Belirleme alt boyutuna ilişkin görüşlerinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin, “Ders içeriğini güncel hayatla ilişkilendiririm.” ifadesine verdikleri ortalama puan ($\bar{X} = 4,42$) ile bu uygulamayı oldukça sık ve etkili bir biçimde kullandıkları anlaşılmaktadır. Bu madde, alt boyut içinde en yüksek ortalamaya sahiptir ve öğretmenlerin bu stratejiyi “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde benimsediklerini göstermektedir.

“Ders içeriğinin diğer derslerle ilişkisini görselleştirerek öğrencilerin daha kolay anlamasını sağlarım.” ifadesine verilen ortalama puan ($\bar{X} = 4,22$) de yine yüksek düzeyde bir katılımı yansıtmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin disiplinler arası ilişkilendirme yoluyla öğrencilerin kavramsal anlamalarını desteklediklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca, “Karşılaştırma ve sınıflandırma gibi aktivitelerle içeriği bütüncül bir biçimde sunarım.” ifadesine verilen ortalama puan ($\bar{X} = 4,18$) da “Katılıyorum” düzeyinde yer almakta olup, bu yöntemin de sıklıkla uygulandığını göstermektedir.

Alt boyuta ait genel ortalama değeri ($\bar{X} = 4,27$), öğretmenlerin Benzerlik ve Farklılıkları Belirleme stratejilerine genel olarak olumlu yaklaştıklarını ve bu uygulamaları sınıf içi öğretim süreçlerinde yaygın biçimde benimsediklerini göstermektedir. Bulgular, öğretmenlerin ders içeriğini hem disiplinler arası bağlamda hem de günlük yaşamla ilişkilendirme yönünde bilinçli ve sistematik bir yaklaşım sergilediklerine işaret etmektedir. Özellikle güncel yaşamla ilişki kurma stratejisinin öne çıkması, öğrencinin öğrenmeye olan ilgisini artırmayı hedefleyen çağdaş öğretim yaklaşımlarıyla da örtüşmektedir.

Tez ölçeğinin ilgili alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri, cinsiyet değişkeni doğrultusunda analiz edilmiştir. Bu kapsamda, erkek ve kadın öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Elde edilen istatistiksel bulgular ve karşılaştırmalı analiz sonuçları Tablo 4.42’de sunulmuştur.

Tablo 4.42 Benzerlik ve Farklılıkları Belirleme Alt Boyutunda Cinsiyet Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları

Benzerlik ve Farklılıkları Belirleme								
Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	sd	Levene	P	T	p
Erkek	162	4,28	0,630	306	4,376	0,37	0,161	0,872
Kadın	146	4,26	0,558					

p>0.05

Tablo 4.42 incelendiğinde, Benzerlik ve Farklılıkları Belirleme alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan bağımsız örneklem t-testi sonuçları yer almaktadır. Elde edilen p değeri ($p = 0,872$) 0,05’in üzerinde olduğundan, kadın ve erkek öğretmenlerin bu alt boyuta yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Aynı şekilde Levene testi sonucu ($p = 0,37$) da grup varyanslarının homojen olduğunu göstermektedir.

Ortalamalar incelendiğinde, kadın öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}=4,28$), erkek öğretmenlerin ortalamasına ($\bar{X} = 4,26$) göre oldukça yakın bir düzeydedir. Her iki grup da bu alt boyutta görüşlerini “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde ifade etmiştir. Bu durum, cinsiyet değişkeninin Benzerlik ve Farklılıkları Belirleme stratejilerine yönelik öğretmen tutumlarında belirleyici bir faktör olmadığını ortaya koymaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin ilgili alt boyuta yönelik görüşleri, eğitim durumu değişkeni bağlamında değerlendirilmiştir. Bu kapsamda, öğretmenlerin lisans ve yüksek lisans mezunu olmalarına göre görüşlerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Analize ilişkin istatistiksel bulgular Tablo 4.43’te sunulmuştur.

Tablo 4.43 Benzerlik ve Farklılıkları Belirleme Alt Boyutunda Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları

Benzerlik ve Farklılıkları Belirleme								
Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	ss	sd	Levene	P	T	p
Lisans	253	4,28	0,593	306	0,077	0,781	0,552	0,581
Yüksek Lisans	55	4,23	0,612					

p>0.05

Tablo 4.43’te, sınıf öğretmenlerinin Benzerlik ve Farklılıkları Belirleme alt boyutuna ilişkin görüşlerinin eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız örneklem t-testi sonuçları yer almaktadır. Analiz sonucunda, elde edilen p değeri ($p = 0,581$) 0,05’in üzerinde olduğu için, öğretmenlerin eğitim düzeyine göre bu alt boyuttaki görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Levene testi sonucu ($p = 0,781$) ise varyansların homojen olduğunu göstermektedir.

Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, lisans mezunu öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X} = 4,28$) yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X} = 4,23$) çok az farklılık göstermektedir. Her iki grup da görüşlerini “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde ifade etmiştir. Bu durum, eğitim düzeyindeki farklılığın Benzerlik ve Farklılıkları Belirleme stratejisine yönelik tutumları üzerinde belirleyici bir etki oluşturmadığını ortaya koymaktadır.

(EÖSÖ) ilgili alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin, hizmet içi eğitim alma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Bu değişkene ilişkin analiz bulguları Tablo 4.44’te sunulmaktadır.

Tablo 4.44 Benzerlik ve Farklılıkları Belirleme Alt Boyutunda Hizmet İçi Eğitim Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları

Benzerlik ve Farklılıkları Belirleme								
Hizmet İçi Eğitim	n	$\bar{X}$	ss	sd	Levene	P	T	p
Aldım	163	4,26	0,604	306	0,065	0,799	-0,466	0,642
Almadım	145	4,29	0,589					

p>0.05

Tablo 4.44’te, sınıf öğretmenlerinin Benzerlik ve Farklılıkları Belirleme alt boyutuna ilişkin görüşleri, hizmet içi eğitim alma durumuna göre karşılaştırılmış ve bu değişkenin görüşler üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen p değeri ($p = 0,642$) 0,05’in üzerinde olduğundan, hizmet içi eğitim alma durumuna göre öğretmen görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ayrıca Levene testi sonucu ($p = 0,799$), grup varyanslarının homojen olduğunu göstermektedir.

Aritmetik ortalamalara bakıldığında, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin ortalama puanı ($\bar{X} = 4,26$), eğitim almayan öğretmenlerin ortalamasına ($\bar{X} = 4,29$) oldukça yakındır. Her iki grup da Benzerlik ve Farklılıkları Belirleme stratejisine ilişkin görüşlerini “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde belirtmiştir. Bu bulgu, hizmet içi eğitim almanın bu stratejiye yönelik tutumlar üzerinde belirgin bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin ilgili alt boyuta ilişkin görüşleri, mesleki kıdem değişkeni açısından analiz edilmiştir. Bu doğrultuda, kıdem grupları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 4.45’te sunulmaktadır.

Tablo 4.45 Benzerlik ve Farklılıkları Belirleme Alt Boyutunda Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizleri Sonuçları

Benzerlik ve Farklılıkları Belirleme									
Kıdem Durumu	n	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
0-5 yıl	15	4,18	0,815	Gruplar Arası Gruplar İçi	1,453	5	0,291	0,816	0,539
6-10 yıl	20	4,22	0,847						
11-15 yıl	46	4,27	0,480						
16-20 yıl	74	4,29	0,599						
21-25 yıl	46	4,41	0,541						
26 yıl ve üstü	107	4,22	0,574						
Toplam:109,009									
Levene=3,317 p=0,006									
Welch=0,855 p=0,515									
p>0.05									

Tablo 4.45’te, sınıf öğretmenlerinin Benzerlik ve Farklılıkları Belirleme alt boyutuna ilişkin görüşleri, mesleki kıdem değişkeni doğrultusunda analiz edilmiştir. Yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda elde edilen F değeri ($F = 0,816$) ve p değeri ($p = 0,539$) 0,05’in üzerinde olduğu için, kıdem grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin kıdem süresi arttıkça bu stratejiye ilişkin görüşlerinde belirgin bir değişiklik yaşanmadığını göstermektedir.

Ancak, Levene testi sonucu ($p = 0,006$) varyansların gruplar arasında homojen dağılmadığını ortaya koymuştur. Bu nedenle, eşit varyans varsayımının ihlal edildiği durumlar için önerilen Welch testi uygulanmıştır. Welch testinden elde edilen p değeri ($p = 0,515$) yine 0,05’in üzerinde olup, öğretmenlerin Benzerlik ve Farklılıkları Belirleme stratejisine yönelik tutumlarının kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını teyit etmektedir.

Aritmetik ortalamalar kıdem gruplarına göre incelendiğinde; 0-5 yıl arası görev yapan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X} = 4,18$) ile en düşük düzeye sahip olduğu, buna karşılık 21-25 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{X} = 4,41$) en yüksek ortalamaya ulaştığı görülmektedir. Diğer grupların ortalamaları ise $\bar{X} = 4,22$ ile $\bar{X} = 4,29$ arasında değişmektedir. Bu dağılım, tüm kıdem gruplarının “Katılıyorum” ile “Tamamen Katılıyorum” düzeyi arasında yoğunlaştığını ve görüşlerin genel olarak benzerlik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin ölçeğin ilgili alt boyutuna ilişkin görüşleri, kariyer basamakları değişkeni doğrultusunda değerlendirilmiştir. Bu değişkenin öğretmen görüşleri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.46’da sunulmaktadır.

Tablo 4.46 Benzerlik ve Farklılıkları Belirleme Alt Boyutunda Öğretmenlerin Kariyer Basamakları Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizleri Sonuçları

Benzerlik ve Farklılıkları Belirleme									
Kariyer Durumu	n	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğretmen	50	4,27	0,735	Gruplar Arası	0,606	2	0,303	0,853	0,427
Uzman Öğretmen	198	4,30	0,546						

Başöğretmen	60	4,18	0,627	Gruplar İçi	108,403	305	0,355
Toplam:109,009							
Levene=4,584 p=0,011							
Welch=0,813 p=0,446							

p>0.05

Tablo 4.46 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin Benzerlik ve Farklılıkları Belirleme alt boyutuna yönelik görüşlerinin, kariyer basamakları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, F değeri ($F = 0,853$) ve p değeri ($p = 0,427$) 0,05'in üzerinde olduğundan, öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Öte yandan, Levene testi sonucu ($p = 0,011$), varyansların homojen olmadığını ortaya koymuştur. Bu nedenle eşit varyans varsayımının sağlanmadığı durumlar için önerilen Welch testi dikkate alınmış ve Welch testinden elde edilen p değeri ($p = 0,446$) de 0,05'in üzerinde çıkmıştır. Bu durum, kariyer basamakları değişkeninin öğretmenlerin bu stratejiye yönelik tutumlarını anlamlı düzeyde etkilemediğini bir kez daha doğrulamaktadır.

Aritmetik ortalamalara bakıldığında, uzman öğretmen grubunun ortalama puanı ($\bar{X} = 4,30$) en yüksek düzeye sahiptir. Öğretmen unvanındaki katılımcılar ($\bar{X} = 4,27$) benzer şekilde yüksek düzeyde görüş bildirirken, başöğretmen grubunun ortalaması ($\bar{X} = 4,18$) nispeten daha düşük kalmıştır. Tüm grupların ortalamaları “Katılıyorum” ile “Tamamen Katılıyorum” düzeyleri arasında yer almakta ve bu durum, kariyer ilerlemesinin bu öğretim stratejisine yönelik genel tutumlarda belirgin bir farklılık yaratmadığını göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin tez ölçeğinin ilgili alt boyutuna ilişkin görüşleri, görev yaptıkları bölge değişkeni kapsamında değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda, bölgesel farklılıkların öğretmen görüşleri üzerinde anlamlı bir etki oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Elde edilen istatistiksel bulgular ayrıntılı biçimde Tablo 4.47’de sunulmuştur.

Tablo 4.47 Benzerlik ve Farklılıkları Belirleme Alt Boyutunda Öğretmenlerin Çalışılan Bölge Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizleri Sonuçları

Benzerlik ve Farklılıkları Belirleme									
Çalışılan Bölge	n	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Köy	65	4,32	0,482	Gruplar Arası	0,348	2	0,174	0,488	0,614
İlçe	104	4,23	0,697						
İl Merkezi	139	4,28	0,563	Gruplar İçi	108,661	305	0,356		
Toplam:109,009									
Levene=7,491 p=0,001									
Welch=0,521 p=0,595									

p>0.05

Tablo 4.47’de, sınıf öğretmenlerinin ilgili alt boyuta ilişkin görüşleri, çalışılan bölge değişkenine göre karşılaştırılmıştır. Yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre, F değeri ($F = 0,488$) ve p değeri ($p = 0,614$) 0,05 düzeyinin üzerinde olduğundan, öğretmenlerin görev yaptıkları bölgeye göre görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Ancak, Levene testi sonucu ($p = 0,001$) varyansların gruplar arasında homojen olmadığını göstermektedir. Bu nedenle varyans eşitliği varsayımının sağlanmadığı durumlar için önerilen Welch testi dikkate alınmıştır. Welch testinden elde edilen p değeri de ($p = 0,595$) 0,05’in üzerinde olduğundan, bölgeler arası farklılıkların öğretmen görüşleri üzerinde anlamlı bir etki oluşturmadığı ek analizle de doğrulanmıştır.

Otalamalar incelendiğinde, köyde görev yapan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X} = 4,32$) ile en yüksek değere sahip olduğu, bunu il merkezinde çalışan öğretmenlerin ($\bar{X} = 4,28$) ve ilçede görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X} = 4,23$) izlediği görülmektedir. Her üç grup da bu alt boyuta ilişkin görüşlerini “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde ifade etmiştir. Bu bulgu, görev yapılan bölgeden bağımsız olarak öğretmenlerin Benzerlik ve Farklılıkları Belirleme stratejilerine yüksek düzeyde olumlu yaklaşıtlarını göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin tez ölçeğinin ilgili alt boyutuna yönelik görüşleri, sınıf mevcudu değişkeni doğrultusunda analiz edilmiştir. Farklı sınıf büyüklüklerine göre öğretmen görüşlerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan istatistiksel analiz sonuçları Tablo 4.48’de sunulmuştur.

Tablo 4.48 Benzerlik ve Farklılıkları Belirleme Alt Boyutunda Öğretmenlerin Çalıştıkları Sınıfların Mevcutları Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizleri Sonuçları

Benzerlik ve Farklılıkları Belirleme									
Sınıf Mevcudu	n	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
1-10	26	4,33	0,772	Gruplar Arası	0,408	2	0,204	0,573	0,564
11-20	110	4,22	0,616						
21 ve üstü	172	4,29	0,553	Gruplar İçi	108,600	305	0,356		
Toplam:109,009									
Levene=2,481 p=0,085									

p>0.05

Tablo 4.48’de, sınıf öğretmenlerinin Benzerlik ve Farklılıkları Belirleme alt boyutuna ilişkin görüşlerinin sınıf mevcudu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır. Elde edilen F değeri ($F = 0,573$) ve p değeri ($p = 0,564$) 0,05’in üzerinde olduğundan, sınıf mevcutlarına göre öğretmen görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Ayrıca Levene testi sonucu ($p = 0,085$), gruplar arası varyansların homojen olduğunu göstermektedir. Bu durum, ANOVA analizinin güvenilirliğini desteklemektedir.

Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, 1–10 öğrenciye sahip sınıflarda görev yapan öğretmenlerin ortalama puanı ($\bar{X} = 4,33$) ile en yüksek düzeye ulaştığı görülmektedir. 21 ve üzeri öğrencisi bulunan sınıflarda görev yapan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X} = 4,29$), 11–20 öğrenci bulunan sınıflardaki öğretmenlerin ortalaması ise ($\bar{X} = 4,22$) olarak hesaplanmıştır. Her üç grup da görüşlerini “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde belirtmiştir. Bu bulgu, sınıf büyüklüğünün öğretmenlerin Benzerlik ve Farklılıkları Belirleme stratejilerine yönelik tutumlarını anlamlı biçimde etkilemediğini ortaya koymaktadır.

4.7. Özet Çıkarma ve Not Tutma Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Tablo 4.49’da Etkili Öğretim Stratejileri ölçeğine ait “Özet Çıkarma ve Not Tutma” alt boyutunda yer alan maddelere ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri sunulmuştur.

Tablo 4.49. Özet Çıkarma Ve Not Tutma Alt Boyutuna Ait Aritmetik Ortalamalar Ve Standart Sapma Değerleri

Madde No	Özet Çıkarma ve Not Tutma	$\bar{X}$	ss
24	Derste öğrencilerin konuyu daha iyi kavrayabilmeleri için not tutmalarını isterim.	4,12	,808
25	Ders içeriklerinden belirli kurallara göre özet çıkarmaları için öğrencileri yönlendiririm.	3,82	,888
26	Öğrencilere, derste öğrenilenlerin en önemli yönlerini kaydetmeleri için not tutma ve özet çıkarma stratejileri öğretirim.	3,96	,844
Toplam		3,97	,748

Tablo 4.49’da yer alan bulgular, öğretmenlerin tez ölçeğinin ilgili alt boyutuna yönelik değerlendirmelerini ortaya koymaktadır. Bu alt boyutta yer alan ifadelerle ilişkin ortalamalar, öğretmenlerin söz konusu stratejilere yönelik genel tutumlarının olumlu yönde olduğunu göstermektedir. En yüksek aritmetik ortalama, “Derste öğrencilerin konuyu daha iyi kavrayabilmeleri için not tutmalarını isterim” maddesinde elde edilmiştir ($\bar{X}=4,12$). Bu bulgu, öğretmenlerin not tutmayı, öğrencilerin anlamlı öğrenmelerini destekleyici bir araç olarak gördüklerine işaret etmektedir. “Öğrencilere, derste öğrenilenlerin en önemli yönlerini kaydetmeleri için not tutma ve özet çıkarma stratejileri öğretirim” ifadesi de yüksek bir ortalamaya sahiptir ($\bar{X}=3,96$) ve öğretmenlerin bu beceriyi öğrencilere kazandırma konusunda da çaba gösterdiklerini göstermektedir.

Buna karşılık, “Ders içeriklerinden belirli kurallara göre özet çıkarmaları için öğrencileri yönlendiririm” maddesi, diğer maddelere kıyasla daha düşük bir ortalama değere sahiptir ($\bar{X}=3,82$). Ancak bu değer, öğretmenlerin bu stratejiyi yine de genel anlamda benimsediklerini göstermektedir. Alt boyuta ilişkin genel aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=3,97$) oldukça yüksek düzeyde olması, öğretmenlerin özet çıkarma ve not tutma uygulamalarını öğretim süreçlerine aktif biçimde entegre ettiklerini ve bu stratejileri öğrencilerin bilişsel gelişimini destekleyici bir unsur olarak değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin ilgili alt boyuta ilişkin görüşleri, cinsiyet değişkeni temelinde incelenmiştir. Bu doğrultuda, kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Analiz, öğretmenlerin bu stratejiye yönelik tutumlarının cinsiyete göre değişip değişmediğini

ortaya koymayı hedeflemektedir. Elde edilen bulgular, Tablo 4.50’de ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

Tablo 4.50. Özet Çıkarma Ve Not Tutma Alt Boyutunda Cinsiyet Durumu Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları

Özet Çıkarma ve Not Tutma								
Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	sd	Levene	P	T	P
Erkek	162	3,96	0,776	306	0,801	0,371	-0,163	0,870
Kadın	146	3,97	0,719					

p>0.05

Tablo 4.50’de sınıf öğretmenlerinin “Özet Çıkarma ve Not Tutma” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçları yer almaktadır. Analiz bulgularına göre, test istatistiği ($t = -0,163$) ve anlamlılık düzeyi ($p = 0,870$) cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Elde edilen p değeri, 0,05 anlamlılık düzeyinin üzerinde olduğu için kadın ve erkek öğretmenlerin bu alt boyuta yönelik değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, kadın öğretmenlerin puan ortalamasının ($\bar{X} = 3,97$), erkek öğretmenlerin ise ($\bar{X} = 3,96$) olduğu görülmektedir. Her iki grubun da görüşleri, bu stratejinin öğretim sürecinde önemli bir yer tuttuğunu ortaya koymakta; sonuçlar, cinsiyetten bağımsız olarak öğretmenlerin özet çıkarma ve not tutma uygulamalarına benzer düzeyde değer verdiklerini göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin ilgili alt boyuta ilişkin görüşleri, eğitim durumu değişkeni doğrultusunda analiz edilmiştir. Bu kapsamda, öğretmenlerin lisans ve lisansüstü düzeydeki mezuniyetlerine göre görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Elde edilen istatistiksel veriler Tablo 4.51’de sunulmuştur.

Tablo 4.51. Özet Çıkarma Ve Not Tutma Alt Boyutunda Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları

Özet Çıkarma ve Not Tutma								
Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	ss	sd	Levene	P	T	p
Lisans	253	3,96	0,744	306	0,104	0,747	-0,156	0,876
Yüksek Lisans	55	3,98	0,776					
p>0.05								

Tablo 4.51’de, sınıf öğretmenlerinin ilgili alt boyuta ilişkin görüşlerinin eğitim durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla, lisans ve yüksek lisans düzeyinde mezun olan öğretmenler arasında bağımsız örneklem için t-testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen t değeri (-0,156) ve anlamlılık düzeyi ($p = 0,876$), gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Elde edilen p değeri 0,05’in üzerinde olduğundan, eğitim durumu değişkeninin öğretmenlerin bu alt boyuta ilişkin değerlendirmeleri üzerinde belirleyici bir etkisinin bulunmadığı anlaşılmaktadır.

Aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığında, lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X} = 3,96$), yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ise ($\bar{X} = 3,98$) olarak hesaplanmıştır. Her iki grubun da görüş düzeyi benzerlik göstermekte olup, özet çıkarma ve not tutma stratejilerine ilişkin olumlu tutumlarının eğitim düzeyine göre anlamlı biçimde değişmediği söylenebilir.

Tez ölçeğinin ilgili alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin, hizmet içi eğitim alma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t-testi uygulanmıştır. Söz konusu değişkene ilişkin analiz bulguları, ayrıntılı biçimde Tablo 4.52’de sunulmaktadır.

Tablo 4.52. Özet Çıkarma Ve Not Tutma Alt Boyutunda Hizmet İçi Eğitim Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları

Özet Çıkarma ve Not Tutma								
Hizmet içi Eğitim	n	$\bar{X}$	ss	sd	Levene	P	T	p
Aldım	163	3,98	0,736	306	1,640	0,201	0,400	0,689
Almadım	145	3,95	0,764					

$p > 0.05$

Tablo 4.52’de, öğretmenlerin ilgili alt boyuta ilişkin görüşlerinin hizmet içi eğitim alıp almama durumuna göre farklılık gösterip göstermediği t-testi ile incelenmiştir. Analiz bulguları, uygulanan test sonucunda elde edilen t değeri ($t = 0,400$) ve anlamlılık düzeyi ($p = 0,689$) ile bu değişken açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını ortaya koymuştur. p değerinin 0,05’in üzerinde olması, hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerle katılmayanlar arasında bu alt boyuta ilişkin görüşler bakımından anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Aritmetik ortalamalara bakıldığında, hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X} = 3,98$), katılmayan öğretmenlerin ise ($\bar{X} = 3,95$) olarak belirlenmiştir. Her iki grubun değerlendirmeleri birbirine oldukça yakın olup, öğretmenlerin özet çıkarma ve not tutma stratejilerine ilişkin tutumlarının hizmet içi eğitim durumundan bağımsız olarak benzer düzeyde olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşleri ilgili alt boyutta kıdem değişkenine göre incelenmiştir. sonuçlar tabloda belirtilmiştir.

Tablo 4.53. Özet Çıkarma Ve Not Tutma Alt Boyutunda Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizleri Sonuçları

Özet Çıkarma ve Not Tutma									
Kıdem Durumu	n	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
0-5 yıl	15	4,13	0,853	Gruplar Arası	0,872	5	0,174	0,308	0,908
6-10 yıl	20	4,02	0,862						
11-15 yıl	46	4,02	0,649	Gruplar İçi	171,026	302	0,566		
16-20 yıl	74	3,94	0,775						
21-25 yıl	46	3,90	0,819						
26 yıl ve	107	3,96	0,712						

üstü
Toplam:171,898
Levene=1,307 p=0,261
p>0.05

Tablo 4.53’te, sınıf öğretmenlerinin “Özet Çıkarma ve Not Tutma” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin kıdem yılı değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır. Elde edilen bulgular, test istatistiği ($F = 0,308$) ve anlamlılık düzeyi ($p = 0,908$) dikkate alındığında, kıdem grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. p değerinin 0,05’in üzerinde olması, öğretmenlerin mesleki deneyim sürelerine göre bu alt boyuta yönelik değerlendirmelerinin birbirine yakın düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır.

Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, mesleki kıdemi 0–5 yıl olan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X} = 4,13$), 6–10 yıl ve 11–15 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamaları ise ($\bar{X} = 4,02$) olarak hesaplanmıştır. 16–20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalaması ($\bar{X} = 3,94$), 21–25 yıl arasında olanların ($\bar{X} = 3,90$), 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ortalaması ise ($\bar{X} = 3,96$) düzeyindedir. Tüm kıdem gruplarında elde edilen ortalamalar birbirine oldukça yakındır ve öğretmenlerin bu alt boyuta ilişkin tutumlarında kıdem yılına bağlı belirgin bir değişim olmadığını göstermektedir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin özet çıkarma ve not tutma stratejilerine ilişkin yaklaşımlarının, hizmet süresinden bağımsız olarak tutarlı bir biçimde sürdürüldüğünü göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin ilgili alt boyuta ilişkin görüşleri, kariyer basamakları değişkeni doğrultusunda değerlendirilmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerin görüşlerinin kariyer düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.54’te sunulmuştur.

Tablo 4.54. Özet Çıkarma Ve Not Tutma Alt Boyutunda Öğretmenlerin Kariyer Basamakları Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizleri Sonuçları

Özet Çıkarma ve Not Tutma									
Kariyer Durumu	n	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğretmen	50	4,05	0,844	Gruplar Arası	1,190	2	0,595	1,063	0,347
Uzman Öğretmen	198	3,98	0,725						
Başöğretmen	60	3,85	0,740	Gruplar İçi	170,707	305	0,560		
Toplam:171,898									
Levene=2,418 p=0,091									

p>0.05

Tablo 4.54’te sınıf öğretmenlerinin “Özet Çıkarma ve Not Tutma” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin kariyer basamaklarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır. Analiz bulgularına göre, gruplar arası F değeri 1,063, anlamlılık düzeyi ise $p = 0,347$ olarak hesaplanmıştır. p değerinin 0,05’ten büyük olması, öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen unvanına sahip katılımcıların görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir.

Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, öğretmen unvanına sahip katılımcıların ortalaması ($\bar{X} = 4,05$), uzman öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X} = 3,98$), başöğretmenlerin ise ($\bar{X} = 3,85$) olarak belirlenmiştir. Üç grubun da görüş düzeylerinin birbirine yakın olduğu ve “Özet Çıkarma ve Not Tutma” stratejisine ilişkin tutumlarının kariyer basamağından bağımsız olarak benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin mesleki unvanlarına bakılmaksızın söz konusu stratejiyi öğretim sürecinde etkili bulduklarını ve benimsediklerini ortaya koymaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin ilgili alt boyuta ilişkin görüşleri, görev yaptıkları bölge değişkeni doğrultusunda analiz edilmiştir. Bu çerçevede, öğretmenlerin farklı coğrafi bölgelerde görev yapmalarının, söz konusu alt boyuta yönelik değerlendirmelerinde anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi

(ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular, ayrıntılı olarak Tablo 4.55’te sunulmuştur.

Tablo 4.55. Özet Çıkarma Ve Not Tutma Alt Boyutunda Öğretmenlerin Çalışılan Bölge Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizleri Sonuçları

Özet Çıkarma ve Not Tutma									
Çalışılan Bölge	n	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Köy	65	3,98	0,726	Gruplar Arası	0,926	2	0,463	0,826	0,439
İlçe	104	4,04	0,796						
İl Merkezi	139	3,91	0,722	Gruplar İçi	170,971	305	0,561		
Toplam:171,971									
Levene=1,589 p=0,206									
p>0.05									

Tablo 4.55’te, öğretmenlerin ilgili alt boyuta ilişkin görüşlerinin görev yaptıkları bölge değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Analiz sonucunda gruplar arası F değeri 0,826, anlamlılık düzeyi ise $p = 0,439$ olarak hesaplanmıştır. Elde edilen p değerinin 0,05’in üzerinde olması, öğretmenlerin bu alt boyuta yönelik değerlendirmelerinde görev yapılan bölgenin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığını ortaya koymaktadır. Levene testi sonucunun $p = 0,206$ olması, gruplar arasındaki varyansların homojen dağıldığını göstermektedir. Bu durum, uygulanan varyans analizinin varsayımlarını karşıladığını ve sonuçların geçerliliğini desteklediğini göstermektedir.

Aritmetik ortalamalara göre köyde görev yapan öğretmenlerin puanı ($\bar{X} = 3,98$), ilçede görev yapanların puanı ($\bar{X} = 4,04$) ve il merkezinde görev yapanların puanı ($\bar{X} = 3,91$) olarak hesaplanmıştır. Üç grubun da değerlendirmeleri birbirine oldukça yakın düzeylerde olup, görev yapılan yerleşim birimi farklılıklarının öğretmenlerin bu stratejiye ilişkin tutumlarını anlamlı biçimde etkilemediği anlaşılmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin ilgili alt boyuta ilişkin görüşleri, sınıf mevcudu değişkeni doğrultusunda değerlendirilmiştir. Bu kapsamda, öğretmenlerin farklı sınıf büyüklüklerinde görev yapmalarının, söz konusu alt boyuta yönelik görüşlerinde anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen analiz sonuçları Tablo 4.56’da sunulmuştur.

Tablo 4.56. Özet Çıkarma Ve Not Tutma Alt Boyutunda Öğretmenlerin Çalıştıkları Sınıfların Mevcutları Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizleri Sonuçları

Özet Çıkarma ve Not Tutma									
Sınıf Mevcudu	n	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
1-10	26	4,05	0,787	Gruplar Arası	0,341	2	0,171	0,303	0,739
11-20	110	3,99	0,759						
21 ve üstü	172	3,94	0,738	Gruplar İçi	171,556	305	0,562		
Toplam:171,898									
Levene=0,299 p=0,742									

p>0.05

Tablo 4.56’da, sınıf öğretmenlerinin “Özet Çıkarma ve Not Tutma” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin sınıf mevcudu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, F değeri 0,303 ve p değeri 0,739’dur. p değerinin 0,05’ten büyük olması, sınıf mevcutlarına göre öğretmen görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Levene testi sonucunun p = 0,742 olması ise gruplar arası varyansların homojen olduğunu ortaya koymakta ve analiz sonuçlarının güvenilirliğini desteklemektedir.

Aritmetik ortalamalar incelendiğinde; sınıf mevcudu 1–10 arasında olan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X}$ = 4,05), 11–20 öğrenci bulunan sınıflarda görev yapanların ortalaması ($\bar{X}$ = 3,99), 21 ve üzeri öğrenciye sahip sınıflarda görev yapan öğretmenlerin ortalaması ise ($\bar{X}$ = 3,94) olarak hesaplanmıştır. Gruplar arasındaki ortalama değerlerin birbirine oldukça yakın olması, sınıf büyüklüğünün bu alt boyuta ilişkin öğretmen tutumları üzerinde belirleyici bir değişken olmadığını göstermektedir.

4.8. Motive Etme Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Tablo 4.57.’de tez ölçeğinin ilgili alt boyutunun maddelerine ait öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalama değerleri ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 4.57. Motive Etme Alt Boyutuna Ait Aritmetik Ortalamalar Ve Standart Sapma Değerleri

Madde No	Motive Etme	$\bar{X}$	ss
27	Öğrencilere, başarıya ancak azimle çabalayarak ulaşılacağı inancını aşılarım.	4,40	,703
28	Emek sarf etmenin başarıya ulaşmadaki katkısının öğrenciler tarafından fark edilmesini sağlarım.	4,41	,713
29	Öğrencilerin, sınıf içi performanslarında anlık geribildirimler sağlarım.	4,33	,713
Toplam		4,38	,630

Tablo 4.57, öğretmenlerin tez ölçeği kapsamında yer alan ilgili alt boyuta yönelik değerlendirmelerini ortaya koymaktadır. İlgili maddelere verilen puanlar incelendiğinde, katılımcıların bu stratejiye ilişkin oldukça yüksek düzeyde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin en yüksek ortalamayı, “Emek sarf etmenin başarıya ulaşmadaki katkısının öğrenciler tarafından fark edilmesini sağlarım” ifadesine verdikleri ($\bar{X} = 4,41$) dikkat çekmektedir. Bunu, “Öğrencilere, başarıya ancak azimle çabalayarak ulaşılacağı inancını aşılarım” maddesi ($\bar{X} = 4,40$) ve “Öğrencilerin, sınıf içi performanslarında anlık geribildirimler sağlarım” ifadesi ($\bar{X} = 4,33$) takip etmektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin öğrenci motivasyonunu destekleyici yaklaşımları benimsediklerini ve bu stratejileri öğretim süreçlerinde etkin biçimde kullandıklarını göstermektedir.

Alt boyuta ilişkin genel aritmetik ortalamanın ($\bar{X} = 4,38$) oldukça yüksek düzeyde olması, öğretmenlerin “Motive Etme” stratejilerini yalnızca destekleyici bir unsur olarak değil, öğretimin temel bir parçası olarak değerlendirdiklerine işaret etmektedir. Elde edilen veriler, öğretmenlerin bu alandaki tutumlarının “Tamamen Katılıyorum” düzeyine karşılık geldiğini ve öğrencilerin çaba, başarı ve geri bildirim ilişkisini kavramalarını sağlamaya yönelik güçlü bir eğilim içinde olduklarını göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin ilgili alt boyuta ilişkin görüşleri, cinsiyet değişkeni açısından değerlendirilmiştir. Bu amaçla, kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin bu stratejiye yönelik tutumlarının cinsiyete göre nasıl farklılaştığını ortaya koymak üzere Tablo 4.58’de sunulmuştur.

Tablo 4.58. Motive Etme Alt Boyutunda Cinsiyet Durumu Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları

Motive Etme								
Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	sd	Levene	P	T	p
Erkek	162	4,34	0,650	306	0,006	0,936	-1,029	0,304
Kadın	146	4,42	0,607					

p>0.05

Tablo 4.58’de, öğretmenlerin ilgili alt boyuta ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklem için t-testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, test istatistiği ($t = -1,029$) ve anlamlılık düzeyi ($p=0,304$) dikkate alındığında, kadın ve erkek öğretmenlerin bu alt boyuta ilişkin değerlendirmeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, kadın öğretmenlerin ortalama puanı ($\bar{X}=4,42$), erkek öğretmenlerin ise ($\bar{X}=4,34$) olarak hesaplanmıştır. Her iki grup da “Motive Etme” stratejisini yüksek düzeyde benimsediğini göstermekte; bu sonuçlar, öğretmenlerin öğrenci motivasyonunu desteklemeye yönelik tutumlarının cinsiyetten bağımsız olarak güçlü ve tutarlı olduğunu ortaya koymaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin “Motive Etme” alt boyutuna ilişkin görüşleri, eğitim durumu değişkenine göre analiz edilmiştir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin lisans ve yüksek lisans mezuniyet düzeylerine göre görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t-testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.59’da sunulmuştur.

Tablo 4.59. Motive Etme Alt Boyutunda Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları

Motive Etme								
Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	ss	sd	Levene	P	T	p
Lisans	253	4,41	0,600	306	4,246	0,040	1,739	0,086
Yüksek Lisans	55	4,22	0,740					

p>0.05

Tablo 4.59’da sınıf öğretmenlerinin “Motive Etme” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin

eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği t-testi ile incelenmiştir. Levene testi sonucunda elde edilen p değeri ($p = 0,040$) $0,05$ 'ten küçük olduğundan, varyansların eşit olmadığı varsayımı dikkate alınmış ve analiz bu doğrultuda yürütülmüştür. T-testi sonucu ($t = 1,739$; $p = 0,086$), gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Aritmetik ortalamalara bakıldığında, lisans mezunu öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X} = 4,41$), yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ortalaması ise ($\bar{X} = 4,22$) olarak belirlenmiştir. Her iki grup da “Motive Etme” stratejisine ilişkin değerlendirmelerinde yüksek düzeyde olumlu görüş bildirmiştir. Elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin bu stratejiyi benimseme düzeylerinin mezuniyet düzeyine göre anlamlı şekilde değişmediğini göstermektedir.

Ölçeğin ilgili alt boyuta ilişkin öğretmen görüşlerinin, hizmet içi eğitim değişkeni doğrultusunda farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem için t-testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.60'ta sunulmuştur.

Tablo 4.60. Motive Etme Alt Boyutunda Hizmet İçi Eğitim Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları

Motive Etme								
Hizmet içi Eğitim	n	$\bar{X}$	ss	sd	Levene	P	T	p
Aldım	163	4,34	0,645	306	0,348	0,556	-	0,330
Almadım	145	4,41	0,613				0,976	

p>0.05

Tablo 4.60'ta, sınıf öğretmenlerinin “Motive Etme” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin hizmet içi eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları yer almaktadır. Elde edilen bulgulara göre, test istatistiği ($t = -0,976$) ve anlamlılık düzeyi ($p = 0,330$) dikkate alındığında, hizmet içi eğitim alıp almama durumuna göre öğretmen görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Ortalamalar incelendiğinde, hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X} = 4,34$), katılmayan öğretmenlerin ortalaması ise ($\bar{X} = 4,41$) olarak hesaplanmıştır. Her iki

grup da “Motive Etme” stratejisine ilişkin yüksek düzeyde olumlu görüş bildirmiştir. Sonuçlar, hizmet içi eğitime katılımın bu alt boyuttaki öğretmen tutumları üzerinde anlamlı bir etki oluşturmadığını göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin ilgili alt boyuta ilişkin görüşleri, mesleki kıdem değişkeni doğrultusunda analiz edilmiştir. Bu kapsamda, farklı hizmet süresine sahip öğretmenler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 4.61’de sunulmuştur.

Tablo 4.61. Motive Etme Alt Boyutunda Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizleri Sonuçları

Motive Etme									
Kıdem Durumu	n	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
0-5 yıl	15	4,38	0,815	Gruplar Arası Gruplar İçi	1,842	5	0,368	0,927	0,464
6-10 yıl	20	4,28	0,847						
11-15 yıl	46	4,44	0,558						
16-20 yıl	74	4,44	0,637						
21-25 yıl	46	4,46	0,555						
26 yıl ve üstü	107	4,29	0,612						
Toplam:121,867									
Levene=2,278 p=0,047									
Welch=0,942 p=0,459									

p>0.05

Tablo 4.61’de, sınıf öğretmenlerinin “Motive Etme” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, gruplar arası F değeri 0,927 ve p değeri 0,464’tür. $p > 0,05$ düzeyinde elde edilen bu sonuç, kıdem grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Levene testi sonucunda elde edilen p değeri ($p = 0,047$) 0,05’in altında olduğundan, varyansların homojenliği varsayımı sağlanmamıştır. Bu nedenle Welch testi sonuçları da değerlendirilmiş; Welch analizi sonucunda elde edilen p değeri ($p = 0,459$) anlamlılık sınırının üzerinde kalmıştır. Bu bulgu da, kıdem yılı değişkenine göre öğretmen

görüşlerinde anlamlı bir farklılık olmadığını desteklemektedir.

Ortalamalara göre; 0–5 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X} = 4,38$), 6–10 yıl arasında olanların ($\bar{X} = 4,28$), 11–15 yıl ($\bar{X} = 4,44$), 16–20 yıl ($\bar{X} = 4,44$), 21–25 yıl ($\bar{X} = 4,46$) ve 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların ortalaması ise ($\bar{X} = 4,29$) olarak hesaplanmıştır. Gruplar arasındaki ortalamaların birbirine oldukça yakın olması, öğretmenlerin “Motive Etme” stratejisine yönelik tutumlarının mesleki deneyim süresinden bağımsız olarak benzer düzeyde olduğunu göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin ilgili alt boyuta ilişkin görüşleri, kariyer basamakları değişkeni doğrultusunda incelenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin kariyer düzeylerine göre değerlendirmeleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 4.62’de sunulmuştur.

Tablo 4.62. Motive Etme Alt Boyutunda Öğretmenlerin Kariyer Basamakları Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizleri Sonuçları

Motive Etme									
Kariyer Durumu	n	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğretmen	50	4,36	0,731	Gruplar Arası	0,587	2	0,293	0,738	0,479
Uzman Öğretmen	198	4,41	0,596						
Başöğretmen	60	4,29	0,653	Gruplar İçi	121,281	305	0,398		
Toplam:121,867									
Levene=1,648 p=0,194									

p>0.05

Tablo 4.62’de, öğretmenlerin “Motive Etme” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin kariyer basamaklarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, gruplar arası F değeri 0,738 ve p değeri 0,479’dur. Anlamlılık düzeyinin 0,05’in üzerinde olması, öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen unvanına sahip katılımcılar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir. Ayrıca Levene testi sonucu (p = 0,194) varyansların homojen dağıldığını ortaya koymakta, bu da analiz sonucunun güvenilirliğini desteklemektedir.

Aritmetik ortalamalara göre; öğretmen unvanına sahip katılımcıların ortalaması ($\bar{X} =$

4,36), uzman öğretmenlerin ($\bar{X} = 4,41$), başöğretmenlerin ise ($\bar{X} = 4,29$) olarak hesaplanmıştır. Üç grubun da ortalama değerlerinin birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin “Motive Etme” stratejisine yönelik tutumlarının kariyer basamaklarına göre anlamlı biçimde değişmediğini ve bu stratejinin tüm mesleki düzeylerde benimsendiğini göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin ilgili alt boyuta ilişkin görüşleri, görev yapılan bölge değişkenine göre analiz edilmiştir. Bu doğrultuda, farklı yerleşim birimlerinde çalışan öğretmenlerin değerlendirmeleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.63’te sunulmuştur.

Tablo 4.63. Motive Etme Alt Boyutunda Öğretmenlerin Çalışılan Bölge Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizleri Sonuçları

Motive Etme									
Çalışılan Bölge	n	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Köy	65	4,49	0,544	Gruplar Arası	1,059	2	0,530	1,337	0,264
İlçe	104	4,33	0,742						
İl Merkezi	139	4,36	0,572	Gruplar İçi	120,808	305	0,396		
Toplam:121,867									
Levene=5,629 p=0,004									
Welch=1,561 p=0,213									

p>0.05

Tablo 4.63’te, sınıf öğretmenlerinin “Motive Etme” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin görev yapılan bölge değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen F değeri 1,337, p değeri ise 0,264’tür. $p > 0,05$ düzeyinde elde edilen bu sonuç, çalışılan bölgeye göre öğretmen görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir. Levene testi sonucu ($p = 0,004$), gruplar arasındaki varyansların homojen olmadığını ortaya koymuştur. Bu nedenle varyansların eşitliği varsayımının ihlali dikkate alınarak Welch testi uygulanmış ve elde edilen p değeri ($p = 0,213$) anlamlılık düzeyinin üzerinde kalmıştır. Bu bulgu, bölge değişkeninin öğretmenlerin motive etme stratejilerine yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını doğrulamaktadır.

Aritmetik ortalamalar incelendiğinde; köyde görev yapan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X} = 4,49$), ilçede görev yapanların ($\bar{X} = 4,33$), il merkezinde görev yapanların ise ($\bar{X} = 4,36$) olarak hesaplanmıştır. Gruplar arasındaki bu farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı olmasa da, tüm gruplarda görüşlerin yüksek düzeyde olduğu ve öğretmenlerin motive edici stratejileri görev yeri fark etmeksizin benimsedikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin “Motive Etme” alt boyutuna ilişkin görüşleri, sınıf mevcudu değişkeni doğrultusunda analiz edilmiştir. Bu kapsamda gerçekleştirilen istatistiksel test sonuçları Tablo 4.64’te sunulmuştur.

Tablo 4.64. Motive Etme Alt Boyutunda Öğretmenlerin Çalıştıkları Sınıfların Mevcutları Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizleri Sonuçları

Motive Etme									
Sınıf Mevcudu	n	$\bar{X}$	ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
1-10	26	4,35	0,780	Gruplar Arası	0,273	2	0,137	0,343	0,710
11-20	110	4,34	0,663						
21 ve üstü	172	4,40	0,585	Gruplar İçi	121,594	305	0,399		
Toplam:121,867									
Levene=2,063 p=0,129									

p>0.05

Tablo 4.64’te, öğretmenlerin “Motive Etme” alt boyutuna ilişkin görüşlerinin sınıf mevcudu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen F değeri 0,343 ve p değeri 0,710’dur. $p > 0,05$ düzeyinde elde edilen bu sonuç, sınıf mevcutlarına göre öğretmenlerin bu alt boyuttaki görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir. Levene testi sonucu ($p = 0,129$), gruplar arasındaki varyansların homojen dağıldığını ortaya koymakta ve analiz sonuçlarının geçerliliğini desteklemektedir.

Aritmetik ortalamalara göre; sınıf mevcudu 1–10 arasında olan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X} = 4,35$), 11–20 arasında olanların ($\bar{X} = 4,34$) ve 21 ve üzeri öğrenciye sahip sınıflarda görev yapanların ortalaması ise ($\bar{X} = 4,40$) olarak hesaplanmıştır. Ortalamaların birbirine oldukça yakın olması, öğretmenlerin sınıf büyüklüğünden bağımsız olarak “Motive

Etme” stratejisine yüksek düzeyde katılım gösterdiklerini ve bu yaklaşımı öğretim sürecinde benimsediklerini ortaya koymaktadır.

4.9. Sınıf Öğretmenlerinin Etkili Öğretim Stratejilerini Kullanma Durumları ve Derslerinde Kullandıkları Öğretim Yöntem ve Tekniklere İlişkin Nitel Bulgular

Tablo 4.65. Ders İşlemeye Başlamadan Önce Hedef Belirleme Ve Varsayım Oluşturma Stratejilerinin Öğrencilerin Öğrenme Süreçlerine Nasıl Katkı Sağladığını Düşünüyorsunuz? Bu Süreçlerin Öğrencilerin Konuya Olan İlgilerini Ve Motivasyonlarını Nasıl Şekillendirdiği Hakkındaki Düşünceleriniz Nedir?

Tema	Kod Listesi	Frekans
Hedef Belirleme ve Varsayım Oluşturma	Öğrenciyi Motive Eder	12
	Öğrencilerin İlgileri Artar	8
	Ön Bilgi Edindirir	3
	Kalıcı Bilgi Sağlar	3
	Strateji Geliştirir	2
	Dersi Pozitif Etkiler	2
	Başarılarını artırır	1
	Öğrenmeyi Kolaylaştırır	1
	Öğrenci Odaklı Ders	1
	İlerlemeyi Takip Edebilir	1
	Tahminde Bulunur	1
	Belirsizlikleri Yönetir	1
	Düşünme Gücünü Artırır	1
	Rol model öğretmen	1

“Ders işlemeye başlamadan önce hedef belirleme ve varsayım oluşturma stratejilerinin öğrencilerin öğrenme süreçlerine nasıl katkı sağladığını düşünüyorsunuz? Bu süreçlerin öğrencilerin konuya olan ilgilerini ve motivasyonlarını nasıl şekillendirdiği hakkındaki düşünceleriniz nedir?” sorusuna “Hedef Belirleme ve Varsayım Oluşturma” teması için Sınıf öğretmenleri en çok “öğrenciyi motive eder” ve “öğrencilerin ilgilerini artırır” şekline cevap vermişlerdir. Ayrıca konu hakkında “ön bilgi edindirir”, “kalıcı bilgi sağlar”, “öğrencilerin strateji geliştirmesini sağlar” ve “dersi pozitif etkiler” kodları da verilen cevaplar arasındadır.

Tablo 4.65, ders işlemeye başlamadan önce hedef belirleme ve varsayım oluşturma stratejilerinin öğrencilerin öğrenme süreçlerine olan etkilerini göstermektedir. Veriler incelendiğinde, en yüksek frekansa sahip kodların motivasyon artırma (f:12) ve öğrenci ilgisini artırma (f:8) olduğu ve bu durum, hedef belirleme ve varsayım oluşturma süreçlerinin öğrencilerin derse aktif katılımını ve ilgisini teşvik eden önemli stratejiler olduğunu ortaya koymaktadır.

Hedef belirleme, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha bilinçli bir şekilde yönlendirmelerini sağlayarak onların öğrenme sorumluluğunu artırmaktadır. Öğrencilerin dersin başında belirli bir amaç doğrultusunda hareket etmeleri, onları sürecin merkezine koyarak öğrenci odaklı bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır (f:1). Ayrıca, ön bilgi edinme (f:3) ve tahminde bulunma (f:1) gibi süreçler, öğrencilerin mevcut bilgi birikimlerini yeni bilgilerle ilişkilendirmelerine yardımcı olmakta, böylece öğrenmenin daha kalıcı hale gelmesini sağlamaktadır (f:3).

Öğrenciler, hedef belirleme süreciyle strateji geliştirme (f:2) ve belirsizlikleri yönetme (f:1) gibi becerileri edinirken, düşünme gücünü artırma (f:1) gibi zihinsel süreçleri de aktif hale getirmektedir. Bu tür beceriler, öğrencilerin sadece kısa vadeli öğrenme süreçlerini değil, uzun vadeli akademik başarılarını da destekleyebilecek unsurlardır.

Tabloda yer alan dersi pozitif etkiler (f:2) ve başarılarını artırır (f:1) kodları ise bu stratejilerin öğrenciler üzerinde doğrudan başarıya yönelik olumlu etkiler yarattığını göstermektedir. Dersin başında belirlenen hedefler ve varsayımlar, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını artırırken, süreci daha verimli hale getirmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin rol model olarak sürece katkı sağlaması (f:1) ve öğrencilerin ilerlemeyi takip edebilmesi (f:1) gibi unsurlar, öğrenme süreçlerinin daha sistematik ve sürdürülebilir olmasına katkı sağlamaktadır. “Ders işlemeye başlamadan önce hedef belirleme ve varsayım oluşturma stratejilerinin öğrencilerin öğrenme süreçlerine nasıl katkı sağladığını düşünüyorsunuz? Bu süreçlerin öğrencilerin konuya olan ilgilerini ve motivasyonlarını nasıl şekillendirdiği hakkındaki düşünceleriniz nedir?” sorusuna ilişkin öğretmenlerden gelen yanıtlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Ö.14: *Hedef belirleme ve varsayım oluşturma stratejileri, başarılı bir planlama ve problem çözme sürecinin olmazsa olmazıdır. Hedef belirleme, belirli bir amaca ulaşmak*

için net ve ölçülebilir hedefler koymayı içerir. Bu, motivasyonu artırır ve ilerlemeyi takip etmeyi kolaylaştırır. Böylece derslerin özümzenmesi sonraki derse aktarılması kolaylaşır. Varsayım oluşturma ise, belirli bir durum veya problem hakkında tahminlerde bulunmayı ve bu tahminlere dayalı stratejiler geliştirmeyi içerir. Bu stratejiler, belirsizlikleri yönetmeye ve olası riskleri öngörmeye yardımcı olur. Belirsizlikleri yönetirse öğrencinin motivasyonu en üst seviyeye çıkacaktır.

Ö.1: Derse işlemeye başlamadan önce bir kazanım için hedefleri öğrencilerle oluşturmayı ve varsayımlar oluşturmayı önemsiyorum. Çünkü hedefleri beraber belirlediğinizde öğrenci kazanım hakkında bilgi sahibi oluyor ve kazanımın sonuçları hakkında düşünce geliştirebiliyor. Böylece kazanımı sahiplenmiş oluyor ve kazanım kendi kazanımı haline geldiği için bir daha o kazanımı unutmuyor. Konuya olan ilgilerin artmasına, dikkat dağınıklıklarının azalmasına olumlu katkı sağlıyor.

Ö.2: Ders öncesinde yapılan bu hazırlık sayesinde öğretmen derse daha hakim ve planlı olacağı için öğrenciler de öğrenmeye daha ilgili ve motivasyonları yüksek olacaktır

Ö.7: Derse başlamadan önce hedef belirleme ve varsayım oluşturma stratejileri öğrencinin derse olan motivasyonuna katkı sağlayacaktır.

Ö.8 : Öğrencilerin düşünme becerilerini artırıp, güdülenmelerini, derse olan ilgi ve alakalarına katkı saylayacağını düşünüyorum.

Ö.16: Hedefsiz gemiye hiçbir Rüzgar fayda etmez. Öğrenci hedefinin ne olduğunu bilmesi gerekir, hedefini bildiği zaman amaçlarını ona göre şekillendirebilir

Tablo 4.66. Ev Ödevlerinin Öğrenme Üzerindeki Etkisi Hakkında Tecrübeleriniz Nelerdir? Ev Ödevleri Öğrencilere Ne Tür Fırsatlar Sunar Ve Ders İçeriğini Nasıl Etkiler?

Tema	Kod Listesi	Frekans
Ev Ödevlerinin Etkililiği	Pekiştirme Sağlar	9
	Kalıcı Öğrenme Sağlar	5
	Motivasyonu artırır	4
	Çok ödev öğrenmeyi olumsuz etkiler	4

Bağımsız çalışma becerisi kazandırır	3
Derse hazırlıklı olmayı sağlar	3
Zaman yönetimi becerisi kazandırır	2
Sorumluluk duygusu kazandırır	2
Geri bildirim sağlar	2
Aile katılımını artırır	1

“Ev ödevlerinin öğrenme üzerindeki etkisi hakkında tecrübeleriniz nelerdir? Ev ödevleri öğrencilere ne tür fırsatlar sunar ve ders içeriğini nasıl etkiler?” sorusuna “Ev Ödevlerinin Etkililiği” teması için Sınıf Öğretmenleri en çok “Pekiştirme sağlar”, “Kalıcı öğrenmeyi sağlar”, “Motivasyonu artırır” ve “Çok ödev öğrenmeyi olumsuz etkiler” cevaplarını vermişlerdir.

Tablo 4.66'da yer alan verilere göre, ev ödevlerinin öğrenme üzerindeki etkileri oldukça geniş bir yelpazeye yayılmaktadır. En sık vurgulanan etki pekiştirme sağlama (f:9) olmuştur, bu da ev ödevlerinin öğrencilerin öğrenilen bilgileri tekrar etmelerine ve bilgilerin kalıcı hale gelmesine yardımcı olduğunu göstermektedir. Ev ödevleri, öğrencilerin derslerde öğrendikleri bilgilerin unutulmasını engeller ve yeni bilgilerle daha sağlam bir temel oluştururlar. Bu, öğrencilerin uzun vadede başarılı olabilmelerine olanak tanır.

Bununla birlikte, ev ödevlerinin kalıcı öğrenme sağlama (f:5) yönü de önemli bir etkidir. Ev ödevleri sayesinde öğrenciler öğrendikleri bilgileri pekiştirir ve daha iyi hatırlama fırsatı bulurlar. Ayrıca, ev ödevlerinin motivasyonu artırma (f:4) etkisi de dikkat çekicidir. Kısa, ilgi çekici ve araştırmaya dayalı ödevler, öğrencilerin derslere olan ilgilerini artırır ve onları daha motive eder. Ancak, fazla ödev verilmesi öğrenmeyi olumsuz etkiler (f:4), bu da öğrencilerin sıkılmalarına, stres yaşamalarına ve derse karşı olumsuz bir tutum geliştirmelerine yol açabilir. Bu nedenle, ödevlerin dengeli bir şekilde verilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

Ev ödevleri ayrıca bağımsız çalışma becerisi kazandırır (f:3) ve derse hazırlıklı olmayı sağlar (f:3). Öğrenciler, evde bağımsız olarak çalışarak kendi başlarına öğrenme alışkanlıklarını geliştirir ve derse daha iyi hazırlıklı gelirler. Bu da derslere daha etkin katılım sağlamalarına yardımcı olur. Ayrıca, ev ödevlerinin zaman yönetimi (f:2) ve

sorumluluk duygusu kazandırma (f:2) gibi önemli kişisel beceriler kazandırdığı da vurgulanmaktadır. Öğrenciler, ödevlerini zamanında yaparak bu becerilerini geliştirir ve daha düzenli bireyler haline gelirler.

Geri bildirim sağlama (f:2) ve aile katılımını artırma (f:1) gibi unsurlar da öne çıkmaktadır. Ev ödevleri, öğrencilerin öğretmenlerinden veya ailelerinden geri bildirim alarak öğrenmelerini iyileştirmelerine olanak tanır. Ayrıca, ev ödevlerinin ailelerle etkileşimi artırarak, öğrencilerin eğitim süreçlerinde daha fazla destek almalarına yardımcı olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak, ev ödevleri öğrencilerin akademik başarılarını pekiştirmek ve kişisel gelişimlerine katkı sağlamak için önemli bir araçtır. Ancak, ödevlerin miktarının ve içeriğinin dikkatlice planlanması, öğrencilerin motivasyonunu korumak ve öğrenme süreçlerini olumsuz etkilememek adına kritik öneme sahiptir. “Ev ödevlerinin öğrenme üzerindeki etkisi hakkında tecrübeleriniz nelerdir? Ev ödevleri öğrencilere ne tür fırsatlar sunar ve ders içeriğini nasıl etkiler?” sorusuna ilişkin öğretmenlerden gelen yanıtlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Ö.1: Ev ödevleri bence kazanımların pekiştirilmesi için çok önemlidir. Ancak ödevler verilirken öğrenciye yük oluşturarak eziyet haline getirilmemelidir. Her öğrenciye kapasitesi ölçüsünde ödev verilmelidir. Ödevini yapmayan öğrenci cezalandırılmamalıdır. Teşvik edici yöntemler ile ödevin faydalarının farkındalığını artırarak öğrenciye ödev yapma sevdendirilmelidir.

Ö.2: Okulda işlenen derslerin pekiştirilmesi, bilgilerin kalıcı ve devamlılığı için önemlidir. Bilgilerin unutulmaması, öğrenilen bilgilerin yeni konular için temel oluşturması için ödevler gereği kadar olmak şartıyla gereklidir.

Ö.5: Kısa ve araştırmaya dayalı ev ödevleri öğrencilerin daha motivasyonlarını arttırıyor. Uzun ödevler öğrencilerinin sıkılmasına yol açıyor.

Ö.15: Ev ödevleri, öğrencilerin öğrenme sürecinde önemli bir rol oynar. Öğrenme üzerindeki etkileri ve sunduğu fırsatlar bence şöyledir. Bilgilerin tekrar edilmesini ve

pekiştirilmesini sağlar. Öğrencilerin sorumluluk almasını ve zamanlarını etkili bir şekilde yönetmeyi öğrenmelerine yardımcı olur. Öğrencilerin bağımsız çalışma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Ailelerin çocuklarının eğitimine daha fazla dahil olmalarını sağlar. Ev ödevlerinin etkili olabilmesi için, ödevlerin öğrencilerin seviyesine uygun ve anlamlı olması önemlidir. Dengeli bir yaklaşım benimsenmelidir. Çok fazla verilen ödev işlevini kaybeder.

Ev ödevleri branşım olan ilkokulda daha çok derste anlatılan konunun veya öğretilen öğretiyi kalıcı olmasını sağlamamak için veriyorum

Ö.10: Ev ödevi, öğrenilen konunun tekrar edilmesini sağlayan bir yöntemdir. Bu nedenle kısa ve öz bir şekilde hazırlanıp, öğrenciye verilmelidir. Ev ödevinin niteliği, niceliğinden daha önemlidir. Konunun tekrar edildiği ev ödevi, öğrencinin öğrenmesine katkı sağlar.

Ö.18: İlkokul kademesinde ev ödevi miktarının çok fazla olmasının öğrenciyi olumsuz etkilediğini düşünüyorum .Ödevler öğrenilen konunun özeti şeklinde kısa ve öz olmalı. Kararında verilen ödev öğrenciyi bir sonraki derse daha hazır hale getiriyor

Tablo 4.67. İş Birliğine Dayalı Öğrenme Yöntemini Sınıfınıza Nasıl Entegre Ediyorsunuz? Bu Tür Bir Öğrenme Ortamında Öğrencilerin Birbirleriyle Etkileşimlerinin Öğrenmeye Katkı Sağladığını Nasıl Açıklarsınız?

Tema	Kategori Listesi	Kod Listesi	Frekans
İş Birliğine Dayalı Öğrenme	Öğrenciye Kazandırdıkları	Olumlu Etkileşim Sağlar	7
		Yardımlaşma ve Dayanışma Sağlar	5
		Sosyal Beceriler Geliştirir	4
		Takım Çalışması Becerisi Kazandırır	3
		Empati Kurmayı Öğretir	3
		Öğrenme Sürecini Zenginleştirir	3
		Düşünme Becerilerini Geliştirir	2
		Eleştirel Düşünceyi Teşvik Eder	2
		Akran Öğrenmesi Gerçekleştirir	2
		Öğrencilerin Motivasyonunu Artırır	1
		Oyunlarda İşbirliği Sağlar	1

Sınıfa Uyarlama Yöntemi	Grup çalışması	7
	Akran Eğitimi	5
	İstasyon Tekniği	4
	Sunum Tekniği	2

“İş birliğine dayalı öğrenme yöntemini sınıfınıza nasıl entegre ediyorsunuz? Bu tür bir öğrenme ortamında öğrencilerin birbirleriyle etkileşimlerinin öğrenmeye katkı sağladığını nasıl açıklarsınız?” sorusuna “İş birliğine Dayalı Öğrenme” teması için Sınıf Öğretmenleri “Öğrenciye Kazandırdıkları” kategorisinde en çok “Olumlu Etkileşim Sağlar”, “Yardımlaşma ve Dayanışma Sağlar”, “Sosyal Beceriler Geliştirir” ve “Sınıfa Uyarlama Yöntemi” kategorisinde “Grup çalışması” ve “Akran Eğitimi” cevapları verilmiştir.

Tablo 4.67’de yer alan veriler, iş birliğine dayalı öğrenmenin çeşitli yönlerden öğrencilere katkı sağladığını göstermektedir. Veriye göre yapılan değerlendirmede, iş birliğine dayalı öğrenmenin hem öğrenciler üzerindeki kazanımları hem de sınıfa entegrasyon yöntemleri belirgin farklılıklar göstermektedir:

“Öğrenciye Kazandırdıkları Açısından” en yüksek frekansa sahip unsur, öğrenciler arasında “Olumlu Etkileşim Sağlar” (f:7) ifadesidir. Bu, iş birliğine dayalı öğrenmenin en temel kazanımının, öğrencilerin birbirleriyle sağlıklı iletişim kurarak öğrenme sürecine katkıda bulunmaları olduğunu gösterir. “Yardımlaşma ve Dayanışma Sağlar” (f:5) ifadesi de oldukça yüksek frekansta yer almakta olup, öğrencilerin birbirlerine destek olmalarının öğrenme sürecinde önemli rol oynadığını vurgular. “Sosyal beceriler geliştirme (f:4), takım çalışması (f:3), empati kurma (f:3) ve öğrenme sürecini zenginleştirme (f:3)” gibi kazanımlar da etkileşim ve yardımlaşmanın ön planda tutulduğu görülmektedir. “Düşünme becerilerinin gelişimi (f:2), eleştirel düşüncüyü teşvik etme (f:2) ve akran öğrenmesi (f:2)” ile öğrencilerin akademik ve düşünsel gelişimlerine yönelik katkılar da gözlemlenmektedir. En düşük frekansla belirtilen unsurlar arasında “öğrencilerin motivasyonunun artması (f:1)” ve “oyunlarda işbirliği sağlanması (f:1)” yer almaktadır; bu durum, bu kazanımların destekleyici nitelikte olduğunu düşündürmektedir.

“Sınıfa Uyarlama Yöntemleri Açısından” en yüksek frekanslı yöntem “Grup Çalışması (f:7)” olarak öne çıkmaktadır. Bu, sınıf ortamında öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışmasının, iş birliğine dayalı öğrenme stratejisinin temel uygulama biçimi olduğunu göstermektedir. “Akran eğitimi (f:5)” ve “İstasyon Tekniği (f:4)” da etkin uygulama yöntemleri arasında yer almakta, öğrencilerin farklı roller üstlenerek bilgi paylaşımını ve etkileşimi güçlendirdiğini ortaya koymaktadır. “Sunum Tekniği” ise daha düşük bir frekansa (f:2) sahip olup, muhtemelen diğer yöntemlerin tamamlayıcısı olarak kullanılmaktadır.

Genel olarak, veriler, iş birliğine dayalı öğrenme uygulamalarının, öğrenciler arasında öncelikle olumlu etkileşim ve yardımlaşma mekanizmalarını güçlendirmeye yönelik olduğunu; sınıfa entegrasyon aşamasında ise grup çalışması, akran eğitimi ve istasyon tekniği gibi yöntemlerin baskın olarak tercih edildiğini göstermektedir. Bu yaklaşım hem sosyal hem de akademik gelişimi destekleyen, öğrencilerin birbirleriyle aktif etkileşim kurarak öğrenme sürecine katılımını artıran bir öğrenme ortamı yaratmaktadır. “İş birliğine dayalı öğrenme yöntemini sınıfınıza nasıl entegre ediyorsunuz? Bu tür bir öğrenme ortamında öğrencilerin birbirleriyle etkileşimlerinin öğrenmeye katkı sağladığını nasıl açıklarsınız?” sorusuna ilişkin öğretmenlerden gelen yanıtlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Ö.1: *İşbirliği bir sınıfta olmazsa olmaz yöntemlerden bir tanesidir. Çünkü iş birliği sayesinde sınıfta olumlu etkileşim sağlanarak pozitif bir ortam oluşturulur. Böylece zor işlerin üstesinden daha kolay gelinebilir. Bu da öğrenciyi olumlu motive ederek dersleri daha iyi anlamasını sağlar.*

Ö.2: *İşbirliği, grup çalışmaları uygun olan konu ve ortamlarda kullanıldığında çocukların birbirlerinden faydalanması, birlikte başarmanın hazzını aldıkları için öğrenmeye olumlu katkısı olur. Sorumluluk duygusunun da gelişmesini sağlar.*

Ö.9: *Grup çalışmaları istasyon gibi yöntemleri kullanıyorum akran eğitimi öğrencilerin farklı pencerelerden bakmalarını sağlıyor günlük yaşamdan örnekler vererek birbirlerine katkı sağlıyorlar aslında iş birliği içinde çalışma olunca empati kurarak birbirlerini daha iyi anlamış olurlar*

Ö.10: *İş birliğine dayalı öğrenme yöntemi olarak grup ödevi, istasyon tekniği ve sunum tekniklerini çok kullandım. Özellikle istasyon tekniği ile küçük grupla hareket edip, sonuçta tüm sınıfın ortak bir ürün çıkarması açısından harika bir teknik. Bu şekilde birçok farklı fikrin nasıl da güzel şeyler ortaya çıkardığını görüyor öğrenci. İş birliği yapıldığında sınıf iklimi olumlu etkileniyor.*

Ö.14: *İş birliğine dayalı öğrenme yöntemini sınıfa entegre etmek, öğrencilerin birbirleriyle etkileşimde bulunarak öğrenmelerini teşvik eder. Sınıfa entegre etmenin bazı yolları bence şunlar olabilir :Grup Çalışmaları, Tartışma zamanları, Ortak Projeler üretme, Rol Oyunları. Bu tür bir öğrenme ortamında, öğrenciler birbirleriyle etkileşimde bulunurlar. Böylece bilgi ve becerilerini paylaşırlar. Bu, öğrenme sürecini daha zengin ve anlamlı hale getirir. Ayrıca, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirir ve takım çalışması yapma yeteneklerini artırır.*

Ö.15: *Çocukların gelecek hayatlarında da etki edecek olan işbirliği önemli bir konu olarak düşünüyorum bu sadece bir derste değil daha çok oyun oynarken yani beden derslerinde kullanmaya çalışıyorum gözlemlediğim kadarıyla öğrenci oyun oynarken karşındaki güçlü bir rakibi de varsa yanındaki arkadaşlarla işbirliğine girmesi kendi karakterini saf bir şekilde ortaya çıkarması tarafımdan bizzat gözlemlenmiştir.*

Tablo 4.68. Soyut Kavramların Öğretimi Sırasında “Dile Dayalı Olmayan Temsillerin (Grafikler, Diyagramlar, Görseller)” Öğretim Sürecindeki Etkinliği Açısından Öğrencilere Nasıl Bir Katkı Sunduğunu Anlatabilir Misiniz?

Tema	Kod Listesi	Frekans
Dile Dayalı Olmayan Temsiller	Görseller ve grafikler kavramları somutlaştırır	7
	Kalıcı öğrenme sağlar	6
	Anlamayı kolaylaştırır	5
	Farklı zeka türlerine hitap eder	3
	Yaparak yaşayarak öğretir	2
	İnceleme ve yorum yapmayı sağlar	2
	Öğrenmeyi destekler	2
	Olumlu-olumsuz örnekler	1
	Bilimsel yöntemlerle seçilen görseller	1

“Soyut kavramların öğretimi sırasında “Dile dayalı olmayan temsillerin (grafikler, diyagramlar, görseller)” öğretim sürecindeki etkinliği açısından öğrencilere nasıl bir katkı sunduğunu anlatabilir misiniz?” sorusuna “Dile Dayalı Olmayan Temsiller” teması için Sınıf Öğretmenleri en çok “Görseller ve grafikler kavramları somutlaştırır”, “Kalıcı öğrenme sağlar”, ve “Anlamayı kolaylaştırır” cevapları verilmiştir. Ayrıca “Farklı zeka türleri”, “Yaparak yaşayarak öğrenme”, “İnceleme ve yorum yapma” kodları da verilen diğer cevaplar arasındadır.

Tablo 4.68’de verilen verilere göre, dile dayalı olmayan temsillerin (grafikler, diyagramlar, görseller) soyut kavramların öğretiminde öğrencilere önemli katkılar sunduğu görülmektedir. Özellikle "Görseller ve grafikler kavramları somutlaştırır" (f:7) ifadesi, öğrencilerin soyut kavramları daha iyi anlamalarına yardımcı olduğunu göstermektedir. Örneğin, ilkokulda “gezegenler” konusunu işlerken sadece sözel anlatım yapmak yerine, güneş sistemi modelinin kullanılması öğrencilerin gezegenlerin büyüklüğünü ve konumlarını daha iyi kavramalarını sağlar. "Kalıcı öğrenme sağlar" (f:6) kodu da bu tür görsel desteklerin bilgilerin uzun süre akılda kalmasına yardımcı olduğunu göstermektedir. Bir ilkokul öğrencisi için, bir matematik problemini sadece sözel olarak anlatmak yerine, renkli çubuklar veya nesnelerle somutlaştırmak, öğrenmeyi çok daha kalıcı hale getirebilir.

Bununla birlikte, "Anlamayı kolaylaştırır" (f:5) kodu, öğrencilerin konuları daha rahat kavrayabilmesi için görsellerin önemine işaret etmektedir. Örneğin, kesirler konusunu anlatırken, sadece rakamlarla ifade etmek yerine, pizzalar ya da çikolatalar gibi günlük hayattan somut örnekler vermek konunun anlaşılmasını kolaylaştırır. "Farklı zeka türlerine hitap eder" (f:3) kodu, özellikle görsel zekaya sahip öğrenciler için bu tür temsillerin daha etkili olduğunu göstermektedir. Örneğin, bazı öğrenciler dinleyerek değil, görerek daha iyi öğrenirler. Onlar için bir fen dersinde bitkilerin büyüme sürecini anlatırken bir zaman çizelgesi veya görsel bir deney aşamalarının kullanılması öğrenmeyi destekleyebilir.

Ayrıca, "Yaparak yaşayarak öğretir" (f:2) kodu, öğrencilerin aktif katılımını artırdığını göstermektedir. Örneğin, su döngüsünü öğretirken, öğrencilerle birlikte bir su döngüsü modeli oluşturmak, bilgiyi sadece okumaktan çok daha etkili olacaktır. "İnceleme ve

yorum yapmayı sağlar" (f:2) kodu, öğrencilerin grafikler ve görseller aracılığıyla analiz yapmasını destekler. Örneğin, bir tarih dersinde olayları anlatırken bir zaman çizelgesi kullanmak, olayların sıralamasını anlamalarına yardımcı olabilir. "Öğrenmeyi destekler" (f:2) ifadesi de bu yöntemlerin öğrencilerin kavramları daha iyi içselleştirmelerine yardımcı olduğunu vurgulamaktadır.

Son olarak, "Olumlu-olumsuz örnekler" (f:1) ve "Bilimsel yöntemlerle seçilen görseller" (f:1) kodları, öğretim sürecinde kullanılan materyallerin bilimsel ve pedagojik açıdan uygun olması gerektiğini göstermektedir. Örneğin, bir fen dersinde kullanılan bir insan vücudu modeli, doğru oranlarla hazırlanmışsa öğrenciler için daha etkili bir öğrenme aracı olacaktır.

Genel olarak, ilkokul düzeyinde dile dayalı olmayan temsillerin (görseller, grafikler, modeller) kullanılması, öğrencilerin soyut kavramları anlamasını, öğrenmeyi kalıcı hale getirmesini ve dersi daha ilgi çekici bulmasını sağlamaktadır. Özellikle somut işlem döneminde olan çocuklar için, bu yöntemlerin öğrenme sürecini büyük ölçüde kolaylaştırdığı söylenebilir. "Soyut kavramların öğretimi sırasında "Dile dayalı olmayan temsillerin (grafikler, diyagramlar, görseller)" öğretim sürecindeki etkinliği açısından öğrencilere nasıl bir katkı sunduğunu anlatabilir misiniz?" sorusuna ilişkin öğretmenlerden gelen yanıtlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Ö.2: *Soyut kavramların özellikle ilkokul öğrencileri için anlaşılması zordur. Somutlaştırmak için dile dayalı olmayan yöntemler kullanılabilir.*

Ö.4: *Konunun Görsel olarak kavranması, anlamayı da kolaylaştırır. Özellikle ilkokulda öğrencilerin görsellere ilgisi çok büyük. Bu nedenle dile dayalı olmayan unsurların çok sık kullanılması gerektiğine inanıyorum.*

Ö.5: *Sunu sırasında, ayrımlı pekiştirmeye yer verilmelidir. Öğrenciye olumlu ve olumsuz örnekler sunulduktan sonra yapılan yoklamalarda, öğrencinin doğru tepkileri pekiştirilirken, yanlış tepkileri görmezden gelinerek tekrar sunu yapılır.*

Ö.6: *Kavramların somut hale gelmesini ve öğrenme kalıcılığını sağlıyor.*

Ö.8: Öğrenci soyut şeyleri zihinde canlandırmada zorlanıyor somut nesneler resimler daha iyi algılama ve anlamalarını sağlıyor.

Ö.15: Soyut kavramlar sadece öğrenciler için değil bizim için de yani yetişkin için de anlaması zor bir hale gelebiliyor. Bu zorlukta iyi bir görsel anlamada kilit bir görev olabilir tabii ki bunun bilimsel bir ışıktaki seçilmesi gerekir.

Tablo 4.69. Öğrencilerin İlerleme Durumuna Göre “Ödüllendirme Yöntemi” Stratejisini Nasıl Kullanıyorsunuz? Ödüller Öğrencilerin Motivasyonunu Nasıl Etkiliyor Ve Öğrenme Süreçlerine Nasıl Yansıyor?

Tema	Kategori Listesi	Kod Listesi	Frekans
Ödül Verme	Ödül Türleri	Manevi ödüller (tebrik, alkış, yıldız)	9
		Maddi ödüller (kırtasiye, oyuncak)	5
		Aktiviteli ödüller (oyun, park, etkinlik)	3
	Motivasyon Üzerine Etkisi	Motivasyonu artırma	10
		Kısa süreli etki	3
		Uzun vadeli etkisizlik	4
		Sürekli ödülün etkisini kaybetmesi	8
	Ödüllendirme Stratejisi	Hedef belirleme	3
		Adil ve dengeli ödül dağıtımı	3
		Ödülleri çeşitlendirme	4
		Ödülün zamanında verilmesi	2
	Öğrenciler Arasındaki Etki	Rekabet ve stres yaratma	2
		Tüm sınıfa yönelik planlama	2
		Olumlu motivasyon	2
	İç ve Dış Motivasyon	İç motivasyonun önemi	4
		Dışsal motivasyonun kısa vadeli etkisi	3

“Öğrencilerin ilerleme durumuna göre “ödüllendirme yöntemi” stratejisini nasıl kullanıyorsunuz? Ödüller öğrencilerin motivasyonunu nasıl etkiliyor ve öğrenme süreçlerine nasıl yansıyor?” sorusuna “Ödül Verme” teması için Sınıf Öğretmenleri “Ödül Türleri”, “Motivasyon Üzerine Etkisi”, “Ödüllendirme Stratejisi”, “Öğrenciler Arasındaki Etki”, “İç ve Dış Motivasyon” kategorilerinde en çok “Motivasyonu artırma”, “Manevi ödüller (tebrik, alkış, yıldız)”, “Sürekli ödülün etkisini kaybetmesi” cevapları

verilmiştir. Ayrıca “Maddi ödüller (kırtasiye, oyuncak)”, “Uzun vadeli etkisizlik”, “Ödülleri çeşitlendirme” kodları da verilen diğer cevaplar olduğu sonucuna varılmıştır.

Ödüllendirme, öğrencilerin motivasyonunu artırmak ve öğrenme süreçlerini desteklemek amacıyla yaygın olarak kullanılan bir tekniktir. Ancak ödüllerin türü, sıklığı ve uygulanma şekli, öğrenciler üzerinde farklı etkiler yaratabilir. Tablo 4.69’da verilen veriler, ödüllerin hem olumlu hem de olumsuz yönleri olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, ödüllendirme stratejilerinin eğitim psikolojisi ve motivasyon kuramları bağlamında değerlendirilmesi gerekmektedir.

Tabloya göre ödüller manevi (tebrik, alkış, yıldız), maddi (kırtasiye, oyuncak) ve aktiviteli (oyun, park, etkinlik) ödüller olarak üç temel kategoriye ayrılmaktadır. Manevi ödüller (f:9): Öğrencilerin duygusal tatminini artırarak içsel motivasyonlarını destekler. Alkış, sözlü övgü veya yıldız gibi sembolik ödüller, öğrencilerin akademik çabalarını sürdürmelerini teşvik edebilir. Maddi ödüller (f:5): Genellikle dışsal motivasyonu artırır da uzun vadede etkisini kaybedebilir. Öğrenciler ödül beklentisiyle çalışabilir ve ödül olmadığında motivasyonlarını kaybedebilir. Aktiviteli ödüller (f:3): Sosyal ve fiziksel gelişimi destekleyen ödüller, öğrencilerin öğrenme sürecini olumlu yönde etkileyebilir. Ancak erişim eşitsizlikleri yaratmamak adına adil uygulanmalıdır.

Ödüllerin motivasyon üzerindeki etkisi hem olumlu hem de sınırlayıcı yönleriyle incelenmelidir. Kısa vadeli etki (f:3) ve sürekli ödülün etkisini kaybetmesi (f:8), ödül bağımlılığı yaratarak öğrencilerin içsel motivasyonlarını zayıflatır. Uzun vadeli etkisizlik (f:4), ödül olmadığı durumlarda öğrencilerin çalışma isteğinin azalmasına neden olabilir.

Etkili ödüllendirme için stratejik planlama gerekmektedir. Tabloya göre şu stratejiler ön plana çıkmaktadır: Öğrenciler için bireysel hedefler belirlemek (f:3), onların gelişim süreçlerini destekleyebilir. Adil ve dengeli ödül dağıtımı (f:3), öğrenciler arasında rekabeti sağlıklı bir seviyede tutarak haksızlık algısını önleyebilir. Ödülleri çeşitlendirmek (f:4), farklı öğrenci profillerine hitap ederek daha kapsayıcı bir ödüllendirme süreci oluşturabilir. Ödülün zamanında verilmesi (f:2), davranış ile ödül arasındaki ilişkiyi güçlendirdiğinden ödülün anlamlı olmasını sağlar.

Öğrenciler Arasındaki Etki: Rekabet mi? İş Birliği mi? Ödüllendirme bireysel olarak yapıldığında, rekabet ve stres yaratabilir (f:2). Tüm sınıfa yönelik ödüllendirme (f:2), ortak motivasyon oluşturarak iş birliği ruhunu geliştirebilir. Ödüllerin olumlu motivasyon sağlaması (f:2), öğretmenin ödülü nasıl sunduğuna bağlıdır.

İçsel motivasyon (f:4), uzun vadede öğrenme sürecini daha kalıcı hale getirirken, dışsal motivasyon (f:3) genellikle kısa vadeli etkiye sahiptir. Öğrencilerin öğrenmeye olan ilgisini artırmak için içsel motivasyon güçlendirilmelidir. Yani ödüller, öğrencinin kendi gelişimine odaklanmasına yardımcı olmalı, sadece dışsal teşvik aracı olmamalıdır. “Öğrencilerin ilerleme durumuna göre “ödüllendirme yöntemi” stratejisini nasıl kullanıyorsunuz? Ödüller öğrencilerin motivasyonunu nasıl etkiliyor ve öğrenme süreçlerine nasıl yansıyor?” sorusuna ilişkin öğretmenlerden gelen yanıtlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Ö.1: *Ödüllendirme yöntemi olmalıdır. Ama ödülü iyi seçersek etkili olacağını düşünüyorum. Bir aferin, bir gülümseme, tebrikler ederim gibi motive edici kelimeler, deftere atılmış bir yıldız da birer ödüldür. Ödül alan bir öğrenci bir sonraki ödüle kavuşmak için derslerine daha sıkı sarılacaktır. Ödülü verirken ödülü sıradanlaştırmamak gereklidir.*

Ö.6: *Dışsal motivasyon, öğrenme sürecinde kısa vadeli başarılar için etkili olabilir ancak uzun vadeli öğrenme için yeterli değildir. Ödül, ceza, başkalarının beklentileri gibi dış etkenlere dayanan bu motivasyon türü, öğrencinin öğrenme sürecine olan ilgisini azaltabilir ve öğrenmeyi bir görev olarak algılamasına neden olabilir. O yüzden fazla kullanmıyorum.*

Ö.10: *Ödüllendirme ilk öğrenme sırasında sürekli pekiştireç olarak kullanıyordum. Daha sonraki süreçlerde aralıklı pekiştireç olarak kullandım. Gerekli bir yöntem olduğunu düşünüyorum ama nasıl ve nerede kullanılacağı iyi planlanmalı. Özellikle 1.sınıfta okula yeni başlamış öğrenciler için gerekli bir yöntem. Aynı zamanda bu yaştaki öğrenciler için somut ödüllendirme kullanılmalı. Okula uyum sürecini tamamlayan öğrenciler için belli aralıklarla ve soyut ödüllendirme olmasını gerekiyor. Çünkü doğru yerde yapılan ödüllendirme insan doğasını harekete geçiriyor.*

Ö:13: Maddi ödüller, oyuncak, çikolata gibi somut ve para harcamayı gerektiren ödüllerdir. Manevi ödüller ise tebrik etme, sarılma, öpme, alkışlama gibi duygu ifadesinin olduğu davranış içeren ödüllerdir. Aktiviteli ödüller birlikte oynama, parka gitme, kitap okuma, film izleme gibi etkinlik içeren ödüllerdir. Ödüllendirme yöntemi çocuğunun eğitimine olumlu yanında katkı sağlar.

Ö:14: Öğrencilerin ilerleme durumuna göre ödüllendirme yöntemi, motivasyonu artırmak ve öğrenme süreçlerini desteklemek için etkili bir strateji olduğunu düşünüyorum. Öğrenciler için ulaşılabilir küçük hedefler belirliyorum ve bu hedeflere ulaştıklarında ödüllendiriyorum. Bu, öğrencilerin sürekli olarak motive olmalarını sağlıyor. Ayrıca ödülleri de çeşitlendiriyorum. Hep aynı ödülleri vermiyorum. Bu da çalışmaya ve derse olan ilgiyi hep canlı tutuyor. Anında geri bildirimde bulunmak da öğrencilerin derste doğru yolda olduklarını bilmelerini sağlıyor. Ödüller, öğrencilerin motivasyonunu artırarak öğrenme süreçlerine olumlu bir şekilde yansır. Ancak, ödüllerin dengeli ve adil bir şekilde dağıtılmasının önemli olduğunu düşünüyorum. Aksi takdirde, öğrenciler arasında rekabet ve stres yaratabilir.

Tablo 4.70. “Benzerlik Ve Farklılıkları Belirleme” Stratejisinin Öğrencilerin Öğrenmesine Nasıl Yardımcı Olduğunu Düşünüyorsunuz? Bu Yöntem, Öğrencilerin Bilgiyi Daha Derinlemesine Anlamalarına Nasıl Katkı Sağlar?

Tema	Kod Listesi	Frekans
Benzerlik ve Farklılıkları Belirleme	Kavram Anlamayı Kolaylaştırma	8
	Zihinsel Gelişim ve Bilişsel Farkındalık	7
	Uzun Süreli Bellek	6
	Ders Başarısına Olumlu Katkı	6
	Farkındalık ve Saygı Geliştirme	6
	Analiz ve Problem Çözme Becerisi	6
	Öğrenme Şekillerine Uyum	5
	Bilgiyi Kategorize Etme	5
	Dikkat Seviyesini Artırma	4
	Öğrencilerin İlgisini Artırma	4
	Yaşa ve Seviye Uygunluk	4
	Örüntü ve Gruplama	3
	Duyu Organlarının Kullanımı	3

“Benzerlik ve farklılıkları belirleme” stratejisinin öğrencilerin öğrenmesine nasıl yardımcı olduğunu düşünüyorsunuz? Bu yöntem, öğrencilerin bilgiyi daha derinlemesine anlamalarına nasıl katkı sağlar?” sorusuna “Benzerlik ve Farklılıkları Belirleme” teması için Sınıf öğretmenleri en çok “Kavram Anlamayı Kolaylaştırma” ve “Zihinsel Gelişim ve Bilişsel Farkındalık” cevapları verilmiştir. Bununla birlikte “Uzun Süreli Bellek”, “Ders Başarısına Olumlu Katkı”, “Farkındalık ve Saygı Geliştirme”, “Analiz ve Problem Çözme Becerisi” kodları da verilen diğer cevaplardandır.

Benzerlik ve farklılıkları belirleme stratejisi, ilkökul seviyesindeki öğrencilerin kavramsal öğrenmelerini destekleyen, analiz ve problem çözme becerilerini geliştiren önemli bir öğretim yöntemidir. Tablo 4.70’te yer alan frekans verileri, bu stratejinin öğrenciler üzerindeki etkisini göstermektedir. Kodları Öğrenme Sürecine Etkileri açısından değerlendirecek olursak Kavram Anlamayı Kolaylaştırma (f:8) en yüksek frekans değerine sahip olan bu kategori, öğrencilerin konuları daha iyi anlamalarına yardımcı olduğunu göstermektedir. Zihinsel Gelişim ve Bilişsel Farkındalık (f:7) öğrencilerin düşünme süreçlerini geliştirerek bilgiyi sınıflandırma ve analiz etme becerilerini artırmaktadır. Uzun Süreli Bellek (f:6) bilgiyi karşılaştırmalı olarak öğrenmek, öğrencilerin konuları hafızalarında daha uzun süre saklamalarına katkı sağlamaktadır.

Akademik Başarı ve Sosyal Becerilere Etkileri açısından değerlendirecek olursak Ders Başarısına Olumlu Katkı (f:6) bu stratejinin öğrencilerin akademik başarılarını doğrudan artırdığı gözlemlenmiştir. Farkındalık ve Saygı Geliştirme (f:6) öğrenciler, farklı düşünce yapıları ve bakış açıları geliştirmektedir. Analiz ve Problem Çözme Becerisi (f:6) öğrenciler arasındaki ilişkilendirme ve karşılaştırma yapabilme becerileri gelişmektedir.

Öğrenme Şekillerine ve Dikkat Düzeyine Etkisi açısından değerlendirilecek olursa Öğrenme Şekillerine Uyum (f:5) strateji, farklı öğrenme stillerine sahip öğrenciler için uyarlanabilir bir yöntemdir. Bilgiyi Kategorize Etme (f:5) öğrencilerin bilgiyi daha düzenli bir şekilde organize etmelerine yardımcı olur. Dikkat Seviyesini Artırma (f:4) ve Öğrencilerin İlgisini Artırma (f:4) stratejinin öğrenmeye karşı ilgi uyandırdığı ancak daha fazla görsel ve etkileşimli materyalle desteklenmesi gerektiği görülmektedir.

Stratejinin Uygulanabilirliği ve Etkinliği açısından değerlendirilecek olursa Yaşa ve Seviye Uygunluk (f:4) strateji her yaş grubuna uygun olacak şekilde uyarlanmalıdır. Örüntü ve Gruplama (f:3) bilginin sınıflandırılmasını destekleyerek öğrencilerin konular arasında bağlantılar kurmalarına yardımcı olur. Duyu Organlarının Kullanımı (f:3) görseller, sesler ve fiziksel materyallerin kullanımı, öğrenme sürecini destekleyici bir rol üstlenmektedir. “Benzerlik ve farklılıkları belirleme” stratejisinin öğrencilerin öğrenmesine nasıl yardımcı olduğunu düşünüyorsunuz? Bu yöntem, öğrencilerin bilgiyi daha derinlemesine anlamalarına nasıl katkı sağlar?” sorusuna ilişkin öğretmenlerden gelen yanıtlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Ö.10: *Bu etkinlik saygı duyma konusunu pekiştirmek için çok iyi. Ya da farkındalık yaratmak için etkili bir strateji. Öğrenciler kendisi dışında bir bireyin farklı özellikleri olduğunu bazen fark etmiyor. İçinde büyüdüğü kültürel yapının herkes için geçerli olduğunu zannediyor bazen insan. Öyle olmadığını bu strateji ile fark ettirebiliriz.*

Ö.12: *Benzerlik ve farklılıkların bilgiyi bütünleştirmede ve kavram farklılıklarını belirlemede kolaylaştırdığını düşünüyorum.*

Ö.13: *Öğretim konuları ve öğretmenin kullanacağı yöntem ve teknikler, ne kadar çok duyu organını etkilerse öğretimde açıklık da o derece artar. Bu sebeple, öğretim konularının işlenmesinde gözlem, deney gibi birçok duyuya hitap eden yöntemler kullanıldığı takdirde öğrenme kolaylaşacaktır.* Ö.14: *Kavramların temel özelliklerini ve birbirleriyle olan ilişkilerini keşfetmelerine yardımcı olacağı için kavramları daha iyi anlarlar. Öğrenciler iki veya daha fazla kavramı karşılaştırarak analiz yaparlar ve daha mantıklı sonuçlar çıkartır. Bilgileri kategorilere ayırarak daha düzenli bir şekilde öğrenirler. Benzerlikleri ve farklılıkları belirleyerek problemleri daha etkili bir şekilde çözebilirler. Öğrenciler, bu strateji sayesinde bilgileri daha kolay hatırlayabilirler. Bence bu strateji, öğrencilerin bilgiyi daha derinlemesine anlamalarına ve öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirmelerine yardımcı olur.*

Ö.17: *Çok kullandığım bir yöntem değil ama olumlu yanları olabilir. Eşleştirme ve gruplama öğrenmeyi kolaylaştırabilir.*

Tablo 4.71. “Özet Çıkarma Ve Not Tutma” Tekniklerinin Öğrencilerin Öğrenme Süreçlerine Olan Katkılarını Nasıl Değerlendiriyorsunuz? Bu Stratejilerin Özellikle Öğrencilerin Uzun Vadeli Öğrenme Ve Bilgileri Hatırlama Üzerindeki Etkileri Hakkındaki Deneyimleriniz Nelerdir?

Tema	Kod Listesi	Frekans
Özet çıkarma ve not tutma	Kalıcılığı artırma ve uzun süreli öğrenme sağlama	12
	Ana fikirleri belirleme ve bilgiyi organize etme	8
	Dikkat düzeyini artırma ve odaklanma	6
	Öğrencilerin bilgiyi yazma ve dil becerilerini geliştirme	5
	Öğrenme hızını artırma ve birden çok duyuya hitap etme	5
	Kişisel yöntemler geliştirme ve özelleştirme	4
	Eksiklerin fark edilmesi ve tamamlanması	4
	Matematiksel zekaya sahip öğrenciler tarafından az tercih edilmesi (olumsuz durum)	3
	Not tutma ve özet çıkarmanın temel beceri geliştirme üzerindeki etkisi	3
	Motivasyonu artırma	2
	Okuduklarını anlama becerisini geliştirme	2
	Tekrar ve erişim kolaylığı sağlama	2

“Özet çıkarma ve not tutma” tekniklerinin öğrencilerin öğrenme süreçlerine olan katkılarını nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu stratejilerin özellikle öğrencilerin uzun vadeli öğrenme ve bilgileri hatırlama üzerindeki etkileri hakkındaki deneyimleriniz nelerdir? sorusuna “Özet çıkarma ve not tutma” teması içinde Sınıf öğretmenleri en çok “Kalıcılığı artırma ve uzun süreli öğrenme sağlama” ve “Ana fikirleri belirleme ve bilgiyi organize etme” cevapları verilmiştir. “Dikkat düzeyini artırma ve odaklanma”, “Öğrencilerin bilgiyi yazma ve dil becerilerini geliştirme” ve “Öğrenme hızını artırma ve birden çok duyuya hitap etme” kodları da verilen diğer cevaplar içerisinde.

Özet çıkarma ve not tutma teknikleri, ilkokul öğrencilerinin öğrenme süreçlerini destekleyen, bilgiyi organize etmelerine ve uzun vadeli hafızaya yerleştirmelerine yardımcı olan önemli stratejilerdir. Tablo 4.71’de yer alan frekans verileri, bu tekniklerin öğrencilere sağladığı faydaları ve bazı sınırlılıkları göstermektedir. Kalıcılığı Artırma ve

Uzun Süreli Öğrenme Sağlama (f:12) en yüksek frekansa sahip kategori olup, özet çıkarma ve not tutma tekniklerinin bilgiyi hafızada tutmada oldukça etkili olduğunu göstermektedir. Ana Fikirleri Belirleme ve Bilgiyi Organize Etme (f:8) öğrenciler bu teknikler sayesinde temel kavramları belirlemeyi ve bilgiyi anlamlı şekilde düzenlemeyi öğrenmektedir. Dikkat Düzeyini Artırma ve Odaklanma (f:6) kodu, öğrencilerin dikkatlerini yoğunlaştırmalarına yardımcı olarak öğrenmeyi daha etkili hale getirmektedir. Öğrencilerin Bilgiyi Yazma ve Dil Becerilerini Geliştirme (f:5) öğrencilerin yazılı anlatım yeteneklerini güçlendirerek akademik becerilerini desteklediği görülmektedir. Öğrenme Hızını Artırma ve Birden Çok Duyuya Hitap Etme (f:5) not alma süreci, işitsel ve kinestetik öğrenmeyi destekleyerek öğrencilerin bilgiyi daha hızlı kavramalarına olanak tanımaktadır.

Kişisel Yöntemler Geliştirme ve Özelleştirme (f:4) öğrenciler, kendi öğrenme stillerine uygun not alma yöntemleri geliştirebilirler. Eksiklerin Fark Edilmesi ve Tamamlanması (f:4) not tutma süreci, öğrencilerin eksik olduğu konuları tespit edip bunları tamamlamalarına yardımcı olmaktadır.

Matematiksel Zekaya Sahip Öğrenciler Tarafından Az Tercih Edilmesi (f:3) sayısal zekâya yatkın öğrenciler, bu yöntemi kullanmada zorluk yaşayabilmektedir. Not Tutma ve Özet Çıkarmanın Temel Beceri Geliştirme Üzerindeki Etkisi (f:3) bu beceriler, temel eğitimde öğrenciler tarafından yeterince verimli kullanılmayabilir.

Motivasyonu Artırma (f:2) öğrencilerin öğrenmeye karşı daha istekli olmalarını sağlayabilir. Okuduklarını Anlama Becerisini Geliştirme (f:2) özellikle metinleri anlamlandırmada önemli bir katkı sağlamaktadır. Tekrar ve Erişim Kolaylığı Sağlama (f:2) öğrenciler, notlarını tekrar gözden geçirerek bilgiyi pekiştirebilirler. “Özet çıkarma ve not tutma” tekniklerinin öğrencilerin öğrenme süreçlerine olan katkılarını nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu stratejilerin özellikle öğrencilerin uzun vadeli öğrenme ve bilgileri hatırlama üzerindeki etkileri hakkındaki deneyimleriniz nelerdir? sorusuna ilişkin öğretmenlerden gelen yanıtlardan bazıları aşağıda verilmiştir

Ö.3: Öğrendiklerini yazmaları öğrenmenin kalıcı olmasını ve eksiklerin tamamlanmasına yardımcı oluyor.

Ö.6: Öğrencilerin okuduklarını anlama becerisini geliştirdiğini. Özetlemede öğrencilerin temel noktaları daha iyi gördüklerini düşünüyorum.

Ö.10: Özet çıkarma ve not tutma herkesin sevdiği bir yöntem değil. Ama öğrenmede kalıcılığı sağlayan gerekli bir teknik. Not tutma kısa süreli belleğe bilginin atılmasını sağlıyor öğrenciler için. Özet çıkarma uzun süreli belleğe bilginin atılmasını sağlıyor bence. Bu tekniğin olumsuz yanı matematiksel zekaya sahip öğrenciler tarafından sevilmemesi. Bu anlamda çok kullanılmıyor.

Ö.14: Özet çıkarma, öğrencilerin bilgiyi daha iyi anlamalarına ve içselleştirmelerine yardımcı olur. Özet çıkarırken, öğrenciler ana fikirleri ve önemli detayları belirler, bu da bilgiyi daha derinlemesine anlamalarını sağlar. Öğrenciler, ders sırasında veya sonrasında not alarak bilgileri düzenler ve daha sonra bu notlara kolayca erişebilirler. Böylece bilgiyi organize etmiş olurlar. Öğrenciler, kendi kelimeleriyle özet çıkararak ve not alarak bilgileri daha iyi hatırlarlar. Bilgiler hafızada daha uzun süre kalır. Not tutarak derse daha iyi odaklanırlar ve dikkat ederler.

Ö.15: Özet çıkartma ve not tutmayı Bir nevi hafızada tutma yöntemi olarak düşünüyorum özet çıkarma ve not tutma teknikleri kişisel olduğunu düşünüyorum sonuçta kendi öğrencilik hayatında da kendime Has yöntemlerle not tutardım önemli gördüğüm bildiğim bilmediğim konuları kendimce not tutardım öğrencilerime de kendine has yöntemlerle not tutmalarını beklerim.

Ö.18: Not tutma, özellikle önemseydiğim bir yöntem. Not tutmayı öğrenen öğrenci konuyu analiz etmiş de oluyor. Analiz edilen konularda daha kalıcı öğrenme gerçekleşiyor.

Tablo 4.72. Derslere Başlamadan Önce Öğrencileri Motive Etmek İçin Kullandığınız Stratejiler Hakkında Konuşabilir Misiniz? Öğrencilerin Derse Başlamadan Önce Motive Olmalarını Sağlamak, Öğrenme Süreçleri Açısından Ne Kadar Önemlidir?

Tema	Kod Listesi	Frekans
Motive Etme	Dikkat Çekici Başlangıç	8
	Görsel ve İşitsel Materyaller	6
	Samimi İletişim ve Sohbet	6

Önceki Bilgileri Hatırlatma	5
Günlük Yaşamdan Bağlantılar	5
Merak ve İlgi Uyandırma	4
Motivasyon ve Ödüller	3
Şakalaşma ve Eğlence	3
Kostüm ve Dikkat Çekici Kıyafet	2
Kişiselleştirilmiş Deneyimler	2

“Derslere başlamadan önce öğrencileri motive etmek için kullandığınız stratejiler hakkında konuşabilir misiniz? Öğrencilerin derse başlamadan önce motive olmalarını sağlamak, öğrenme süreçleri açısından ne kadar önemlidir?” sorusuna “Motive etme” teması içinde Sınıf öğretmenleri en çok “Dikkat Çekici Başlangıç”, “Görsel ve İşitsel Materyaller”, “Samimi İletişim ve Sohbet” cevaplarını vermişlerdir. Ayrıca “Önceki Bilgileri Hatırlatma”, “Günlük Yaşamdan Bağlantılar” kodları da verilen diğer cevaplar içindedir.

Öğrencilerin derse başlamadan önce motive olmaları, öğrenme sürecinde oldukça kritik bir rol oynamaktadır. Özellikle ilkökul çağındaki öğrenciler için dersin başındaki motivasyon, ders süresince ilgilerini korumalarına, odaklanmalarına ve konuyu daha iyi anlamalarına yardımcı olmaktadır. Tablo 4.72'de yer alan veriler, öğretmenlerin bu amaçla kullandığı farklı stratejileri ve bunların sıklığını göstermektedir.

Dikkat Çekici Başlangıç (f:8) stratejisinin en yüksek frekansta kullanıldığı görülmektedir. Dersin başında öğrencilerin ilgisini çekmek için yapılan etkili girişler, öğrencilerin dersi daha aktif bir şekilde takip etmelerini sağlamaktadır. Bu başlangıçlar, bazen şaşırtıcı bir bilgi, ilginç bir hikâye veya kısa bir etkinlik yoluyla gerçekleştirilebilir.

Görsel ve İşitsel Materyaller (f:6) ile Samimi İletişim ve Sohbet (f:6), öğrencilerin motivasyonunu artırmada önemli unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Öğrenciler, görseller, videolar, şarkılar veya ses efektleriyle desteklenen bir derse başladıklarında daha ilgili ve katılımcı hale gelmektedir. Bunun yanında, öğretmenin dersin başında öğrencilerle samimi bir şekilde sohbet etmesi, onların kendilerini rahat ve güvende hissetmelerini sağlayarak öğrenme sürecine olumlu katkı sunmaktadır.

Önceki Bilgileri Hatırlatma (f:5) ve Günlük Yaşamdan Bağlantılar Kurma (f:5), öğrencilerin derse aktif katılımını teşvik eden bir diğer önemli stratejilerdir. Öğrenciler, önceki derslerde öğrendikleri bilgileri hatırladıklarında konular arasında bağlantı kurabilir ve yeni bilgiyi daha kolay içselleştirebilirler. Aynı şekilde, dersin konusunun günlük hayatta nerede ve nasıl karşısına çıkabileceğini anlamaları, onların derse olan ilgisini ve katılımını artırmaktadır.

Merak ve İlgi Uyandırma (f:4), Motivasyon ve Ödüller (f:3) ile Şakalaşma ve Eğlence (f:3) stratejileri, öğrencilerin derse karşı olumlu bir tutum geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Merak uyandırıcı sorular, ilginç deneyler veya öğrencilerin kendi tahminlerini yapabilecekleri etkinlikler, onları öğrenmeye teşvik etmektedir. Küçük ödüller ve motivasyon unsurları ise öğrencilerin çabalarını takdir ederek öğrenmeye olan ilgilerini artırmaktadır. Ayrıca, öğretmenin zaman zaman eğlenceli bir dil kullanması, sınıf içinde sıcak ve keyifli bir atmosfer yaratmaktadır.

Daha az sıklıkta kullanılan ancak dikkat çekici olan Kostüm ve Dikkat Çekici Kıyafet (f:2) ile Kişiselleştirilmiş Deneyimler (f:2), özellikle küçük yaş gruplarındaki öğrenciler için ilgi çekici olabilir. Öğretmenin belirli bir konuyla ilgili özel bir kıyafet giymesi veya öğrencilerin bireysel ilgilerine göre dersleri şekillendirmesi, öğrenme sürecine olumlu katkı sağlayabilir. “Derslere başlamadan önce öğrencileri motive etmek için kullandığınız stratejiler hakkında konuşabilir misiniz? Öğrencilerin derse başlamadan önce motive olmalarını sağlamak, öğrenme süreçleri açısından ne kadar önemlidir?” sorusuna ilişkin öğretmenlerden gelen yanıtlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Ö.2: *Konu ile ilgili dikkat çekecek bir hikaye anlatma ya da görsel materyal kullanma ders motivasyonu için oldukça önemli oluyor.*

Ö.3: *Çok önemlidir*

Ö.4: *Konuyu hissettirme, görsel ya da işitsel olarak dikkatlerini çekme, oyunlaştırma, çevre örnekleri, konuya ilişkin günlük yaşamdan örnekler verdirme. Daha iyi öğrenmelerini sağlar. Konuya daha kapsamlı giriş yapılır.*

Ö.8: *Motive etme öğrenciyi başarılı ve anlamlı öğrenme açısından olumlu etkileyecek, dersteki kendine olan özgüvenini artıracaktır.*

Ö.10: *Derse başlamadan önce konunun türüne ve önemine göre her günden farklı bir kıyafet, kostüm giydim. Elimde dikkat çekici ve konuyla alakalı bir materyal olurdu. Önceden işlenmiş bir konuyla soru cevap yöntemiyle hatırlatma yapıp, daha sonra Google slaytlar yapmışsam önceki çalışmalarımızı gösterirdim. Yada daha önceki öğrencilerimin yaptığı çalışmaları gösterirdim .Bu nedenle elimde dosya dosya arşiv bulunduruyordum. Kısacası dikkat çekerek derse başlamak öğrenmeyi inanılmaz olumlu etkiliyor.*

Ö.11: *Konu ile alakalı önceki bilgilerini harekete geçirebilecek soru-cevap, örnek olay anlatımı konu ile ilgili materyal kullanımı yapılabilir.*

Tablo 4.73. Derslerde Kullanılan Öğretim Yöntem Ve Teknikleri Seçerken Öğrencilerin Bireysel İhtiyaçlarını Dikkate Alıyor Musunuz? Strateji Seçiminde Neler Sizi Yönlendirir?

Tema	Kod Listesi	Frekans
Öğretim Yöntem, Teknikleri ve Stratejiler	Bireysel İhtiyaçlara Göre Yöntem Seçimi	10
	Hazır Bulunuşluk Seviyesine Göre Yöntem	7
	Konunun Özelliği ve İçeriği	6
	Farklı Öğrenme Stilleri	5
	Yaş ve Seviye Dikkate Alma	5
	Görsel ve İşitsel Yöntemler	4
	Öğrenci İlgisi ve İhtiyaçları	4
	Strateji Uyarlama ve Esneklik	3
	Sınav Odaklı Gerçeklik	3
	Öğrenci Grubu ve Çevresel Etkenler	3
	Somitlaştırma	2
	Uygulamada Zorluklar	2

“Derslerde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri seçerken öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını dikkate alıyor musunuz? Strateji seçiminde neler sizi yönlendirir?” sorusuna “Öğretim Yöntem, Teknikleri ve Stratejiler” teması içinde Sınıf öğretmenleri en çok “Bireysel İhtiyaçlara Göre Yöntem Seçimi”, “Hazır Bulunuşluk Seviyesine Göre

Yöntem”, “Konunun Özelliği ve İçeriği” cevapları verilmiştir. “Farklı Öğrenme Stilleri”, “Yaş ve Seviye Dikkate Alma”, “Görsel ve İşitsel Yöntemler”, “Öğrenci İlgisi ve İhtiyaçları” kodları da verilen cevaplardandır.

Tablo 4.73’te sunulan verilere göre, öğretmenlerin derslerde kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerini seçerken öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını dikkate aldıkları görülmektedir. En yüksek frekansla (f:10) belirtilen “Bireysel İhtiyaçlara Göre Yöntem Seçimi”, öğretmenlerin öğrencilerin farklı gereksinimlerine odaklandığını göstermektedir. Bu durum, eğitimde bireyselleştirilmiş öğrenme yaklaşımının önemini vurgulamaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin “Hazır Bulunuşluk Seviyesine Göre Yöntem” seçimi (f:7) ve “Konunun Özelliği ve İçeriği” (f:6) gibi faktörleri de dikkate aldıkları anlaşılmaktadır. Bu bulgular, öğretim sürecinde hem öğrencilerin mevcut bilgi düzeylerinin hem de işlenen konunun doğasının strateji belirlemede etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Öte yandan, öğretmenlerin “Farklı Öğrenme Stilleri” (f:5) ve “Yaş ve Seviye Dikkate Alma” (f:5) gibi unsurları da göz önünde bulundurdıkları görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin öğrenme tercihlerinin ve gelişimsel özelliklerinin öğretim yöntemlerinin belirlenmesinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Ayrıca, “Görsel ve İşitsel Yöntemler” (f:4) ve “Öğrenci İlgisi ve İhtiyaçları” (f:4) gibi faktörler de öğretmenlerin tercihlerini şekillendiren diğer unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin öğrencilerin ilgisini çekmek ve öğrenmeyi kolaylaştırmak için çeşitli yöntemler kullandıklarını ortaya koymaktadır.

Bununla birlikte, “Strateji Uyarlama ve Esneklik” (f:3), “Sınav Odaklı Gerçeklik” (f:3) ve “Öğrenci Grubu ve Çevresel Etkiler” (f:3) gibi faktörler de öğretmenlerin strateji seçiminde etkili olmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin sınıf içi dinamikler ve sınav sisteminin gereklilikleri gibi pratik unsurları da dikkate aldıklarını göstermektedir. Son olarak, “Somutlaştırma” (f:2) ve “Uygulamada Zorluklar” (f:2) gibi faktörlerin daha düşük frekanslarla belirtilmesi, bu unsurların strateji belirlemede daha az ön planda olduğunu düşündürmektedir. Ancak, bu faktörlerin de öğretim sürecinde göz ardı edilmediği anlaşılmaktadır. “Derslerde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri seçerken öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını dikkate alıyor musunuz? Strateji seçiminde neler sizi

yönlendirir?” sorusuna ilişkin öğretmenlerden gelen yanıtlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Ö.1: Öğrencilerin bireysel ihtiyaçları önemlidir. Bireysel ihtiyaçlara göre kazanımları şekillendiririm. Bireye göre yöntem ve teknikleri değiştiririm. Öğrenci öğreninceye kadar bireye zaman ayırırım ve anlayacağı yöntemleri denerim.

Ö.14: Evet, derslerde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri seçerken öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını dikkate almak oldukça önemlidir. Öğrencilerin yaş, seviye, öğrenme stilleri ve ilgi alanları göz önünde bulundurulmalıdır. Her öğrencinin farklı öğrenme ihtiyaçları ve tercihleri vardır. Farklı öğretim yöntemleri ve teknikleri kullanarak öğrencilerin çeşitli öğrenme stillerine hitap etmek önemlidir. Öğretim sürecinde esnek olmak ve gerektiğinde yöntemleri uyarlamak öğrenci başarısını artıracaktır. Öğrencilerin geri bildirimlerine ve performanslarına göre öğretim stratejileri değiştirilebilir. Bu faktörler, öğretim yöntem ve tekniklerinin seçiminde yönlendirici unsurlar olarak dikkate alınmalıdır. Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun stratejiler kullanmak, onların öğrenme süreçlerini daha etkili ve verimli hale getirir.

Ö.15: Sınıf bütünlüğüne göre önce hareket ederiz. Maalesef ülkemiz sınav ülkesi bu gerçeği değiştirmedikçe bireyselleştirme afaki bir konu haline alıyor, kelime de güzel ama uygulamada yetersiz kalıyor. Bireyselleşmiş eğitim okul ortamında değil okul sonrası yapılacak olan takviye çalışmalarda daha çok kullanıyorum ödev verme şekli olsun veyahut da aileye tavsiye niteliğinde olsun. Ama dediğim gibi maalesef sınav ülkesiyiz sınavlarda da bireyselliği veyahut da bireyselliğe göre hareketi ne öğrencilik yıllarımda ya da öğretmenlik yıllarımda gördüm.

Ö.4: Yöntem ve teknikleri seçerken bireysel ihtiyaçlar dikkate alırım. Çevresi, sosyo-ekonomik yapısı, hazır bulunuşluluğu, yaş grubu.

Tablo 4.74. Kendi Geliştirdiğiniz Öğretim Yöntemleri Veya Teknikler Varsa, Bunları Nasıl Tasarladınız Ve Uyguladınız? Bu Yöntemlerin Öğrencilerin Öğrenme Süreçlerine Olan Katkılarını Nasıl Değerlendiriyorsunuz?

Tema	Kod Listesi	Frekans
	Genelden Özele Öğretim	3
	Bireysel Zaman Ayırma	3

Geliştirdiğiniz Öğretim, Yöntem ve Teknikler	Kazanım Değerlendirme	3
	Somut Materyaller Kullanma	2
	İş Birliği ve Proje Çalışmaları	2
	Drama ve Oyun	2
	Günlük Yaşamdan Örnekler	2
	Etkili Öğretim Stratejileri	2
	Bireysel İhtiyaçlara Göre Yöntem	2
	Öğrenilen Bilgiyi Uygulama	2
	Oyunlaştırma ve Rekabet	2
	Öğrenci Fikirlerini Alma	1
Geliştirdiğim Herhangi Bir Yöntem, Teknik ve Strateji Yok		9

“Kendi geliştirdiğiniz öğretim yöntemleri veya teknikler varsa, bunları nasıl tasarladınız ve uyguladınız? Bu yöntemlerin öğrencilerin öğrenme süreçlerine olan katkılarını nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna “Geliştirdiğiniz Öğretim, Yöntem ve Teknikler” teması içinde Sınıf öğretmenleri en çok “Geliştirdiğim herhangi bir yöntem, teknik ve strateji yok.” cevabını vermiştir. Ayrıca “ “Genelden Özele Öğretim”, “Bireysel Zaman Ayırma”, “Kazanım Değerlendirme” kodları da verilen diğer cevapları içerisindedir.

Tablo 4.74’te sunulan veriler, öğretmenlerin kendi geliştirdikleri öğretim yöntem ve tekniklerini nasıl tasarladıkları, uyguladıkları ve bu yöntemlerin öğrencilerin öğrenme süreçlerine olan katkılarını nasıl değerlendirdiklerine ilişkin bilgiler içermektedir. Ancak, en dikkat çekici bulgu, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (f:9) “Geliştirdiğim Herhangi Bir Yöntem, Teknik ve Strateji Yok” şeklinde cevap vermesidir. Bu durum, öğretmenlerin çoğunun mevcut öğretim yöntemlerini kullanmayı tercih ettiğini ve yeni yöntemler geliştirme konusunda yetersiz kaldığını göstermektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ve yaratıcılıklarına yönelik desteklerin artırılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Öte yandan, öğretmenlerin bir kısmı (f:3) “Genelden Özele Öğretim”, “Bireysel Zaman Ayırma” ve “Kazanım Değerlendirme” gibi yöntemler geliştirdiklerini belirtmiştir. Bu yöntemler, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha sistematik bir şekilde planladıklarını ve bireysel ihtiyaçlara odaklandıklarını göstermektedir. Özellikle

“Genelden Özele Öğretim” yöntemi, öğrencilerin konuları daha iyi kavramalarını sağlayarak, öğrenme sürecini kolaylaştırmaktadır. “Bireysel Zaman Ayırma” ise öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik bir yaklaşım olarak dikkat çekmektedir. Bu yöntem, öğrencilerin öğrenme hızlarına ve hazır bulunuşluk düzeylerine göre öğretim sürecinin şekillendirilmesine olanak tanımaktadır. “Kazanım Değerlendirme” ise öğrencilerin öğrenme süreçlerini düzenli olarak takip etmeye ve eksiklikleri gidermeye yönelik bir strateji olarak öne çıkmaktadır.

Ayrıca, öğretmenlerin bir kısmı (f:2) “Somut Materyaller Kullanma”, “İş Birliği ve Proje Çalışmaları”, “Drama ve Oyun”, “Günlük Yaşamdan Örnekler”, “Etkili Öğretim Stratejileri”, “Bireysel İhtiyaçlara Göre Yöntem”, “Öğrenilen Bilgiyi Uygulama”, “Oyunlaştırma ve Rekabet” ve “Öğrenci Fikirlerini Alma” gibi yöntemler geliştirdiklerini belirtmiştir. Bu yöntemler, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirmek için çeşitli stratejiler benimsediğini göstermektedir. Özellikle “Somut Materyaller Kullanma” ve “Günlük Yaşamdan Örnekler” gibi yöntemler, öğrencilerin soyut kavramları daha kolay anlamalarını sağlamaktadır. “İş Birliği ve Proje Çalışmaları” ise öğrencilerin takım çalışması becerilerini geliştirerek, öğrenme sürecini daha interaktif hale getirmektedir. “Drama ve Oyun” yöntemi, özellikle küçük yaş gruplarında öğrencilerin derse olan ilgisini artırmakta ve öğrenmeyi eğlenceli hale getirmektedir. “Oyunlaştırma ve Rekabet” ise öğrencilerin motivasyonunu artırarak, öğrenme sürecine aktif katılımlarını sağlamaktadır.

Ancak, bu yöntemlerin uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı bazı zorluklar da olabilir. Örneğin, “Somut Materyaller Kullanma” ve “Drama ve Oyun” gibi yöntemler, öğretmenlerin daha fazla zaman ve emek harcamasını gerektirebilir. Ayrıca, bu tür yöntemlerin uygulanabilmesi için gerekli materyallerin ve altyapının sağlanması da önemlidir. Bu nedenle, öğretmenlerin bu tür yöntemleri uygulayabilmeleri için gerekli kaynakların ve desteklerin sağlanması gerekmektedir. “Kendi geliştirdiğiniz öğretim yöntemleri veya teknikler varsa, bunları nasıl tasarladınız ve uyguladınız? Bu yöntemlerin öğrencilerin öğrenme süreçlerine olan katkılarını nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna ilişkin öğretmenlerden gelen yanıtlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Ö.1, Ö.3, Ö.5, Ö.6, Ö.8, Ö.10, Ö.12, Ö.17, Ö.18: *Geliştirdiğim herhangi bir yöntem, teknik ve strateji yok.*

Ö.2: *Genelden özele bir öğretim yöntemi uyguladım. Öğrenemeyenleri eleye eleye en aza indiririm. En son hiç öğrenemeyenlere bireysel zaman ayırıyorum. Böylece öğrenemeyen öğrenci kalmayacaktır. Kazanım değerlendirmeyi de önemserim. Bu da konu eksiklerini ortaya çıkartarak geri öğrenmeleri sağlarım.*

Ö.15: *Kendi geliştirdiğim öğretim yöntemleri ve teknikler, genellikle öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına göre şekillenir. İhtiyaç analizi ve kazanım değerlendirme yöntemleri kullanarak öğrenciye göre bireysel dönüşler yaparım ve öğrenmedik kazanım bırakmamaya çalışırım.*

Ö.16: *İlkokulu öğretmen olduğum için bazen derste anlatamadığımız olayları oyun şeklinde daha kolay anlatıldığını gördüm. Oynanılan oyunlar çocukta şayet neşe uyandırıyorsa öğretimin çok daha kalıcı ve güzel olduğunu gördüm. Bu çocuk da dersi eğlenceli hale getiriyor. Oyunun yarattığı rekabet ortamı da çocuklarda istek uyandıracaklarını düşünüyorum.*

Tablo 4.75. Etkili Öğretim Stratejileri (Hedef Belirleme Ve Varsayımlar Oluşturma, Ev Ödevi, İş Birliğine Dayalı Öğretim, Dile Dayalı Olmayan Temsiller, Ödüllendirme, Benzerlik Ve Farklılıkları Belirleme, Özet Çıkarma Ve Not Tutma, Motive Etme) Hakkında Nasıl Bir Yaklaşımınız Var? Uygulamada Başarılı Bulduğunuz Stratejileri Düşünecek Olursanız Etkili Öğretim Stratejilerinin Öğrencilerin Öğrenme Deneyimlerine Ne Gibi Katkılar Sağladığını Açıklayabilir Misiniz?

Tema	Kod Listesi	Frekans
Etkili öğretim stratejileri	Etkili Öğretim Stratejilerinin Kullanımı	10
	Kalıcı Öğrenmeyi Sağlama	8
	Öğrenci Merkezli Öğrenim	4
	Derse ve Konuya Göre Yöntem Seçimi	4
	Öğrenci Bireysel Farklılıklarını Dikkate Alma	4
	Motivasyon ve Konsantrasyonu Artırma	3
	Farklı Öğretim Yöntemlerinin Katkıları	3
	Günlük Yaşamla İlişkilendirme	3
	Merak ve Keşfetme Duygusunu Kullanma	2

Uygulamalı Etkinliklerin Kullanımı	2
Öğrenci Motivasyonuna Göre Yöntem Belirleme	2
Verimli Öğretim İklimi Oluşturma	2
Kas Hafızası ve Uygulamalı Öğrenme	1

“Etkili öğretim stratejileri (hedef belirleme ve varsayımlar oluşturma, ev ödevi, iş birliğine dayalı öğretim, dile dayalı olmayan temsiller, ödüllendirme, benzerlik ve farklılıkları belirleme, özet çıkarma ve not tutma, motive etme) hakkında nasıl bir yaklaşımınız var? Uygulamada başarılı bulduğunuz stratejileri düşünecek olursanız etkili öğretim stratejilerinin öğrencilerin öğrenme deneyimlerine ne gibi katkılar sağladığını açıklayabilir misiniz?” sorusuna “Etkili Öğretim Stratejileri” teması içinde Sınıf Öğretmenleri en çok “Etkili Öğretim Stratejilerinin Kullanımı” ve “Kalıcı Öğrenmeyi Sağlama” cevapları verilmiştir. “Öğrenci Merkezli Öğrenim”, “Derse ve Konuya Göre Yöntem Seçimi”, “Öğrenci Bireysel Farklılıklarını Dikkate Alma” kodları da verilen diğer cevaplar arasındadır.

Tablo 4.75’te kodlara göre, öğretmenlerin etkili öğretim stratejilerine yönelik yaklaşımlarını ve bu stratejilerin öğrencilerin öğrenme deneyimlerine olan katkılarını ortaya koymaktadır. En yüksek frekansla vurgulanan (f:10) “Etkili Öğretim Stratejilerinin Kullanımı”, öğretmenlerin öğrenme sürecini planlarken bilinçli ve sistematik bir yaklaşım benimsediğini göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin pedagojik bilgi birikimini aktif olarak kullandığını ve öğrencilerin akademik başarısını artırmak için Etkili Öğretim Stratejilerinden yararlandığını düşündürmektedir. Özellikle “Kalıcı Öğrenmeyi Sağlama” (f:8) stratejisi, öğretmenlerin öğrenilen bilgilerin uzun süreli hafızada tutulmasını hedeflediğini ve bunun için tekrar, uygulama ve bağlantı kurma gibi teknikleri kullandığını ortaya koymaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin bilgiyi yalnızca ezberlemek yerine anlamlandırmasını sağlayarak, derin öğrenmeyi desteklemektedir.

Öğretmenlerin “Öğrenci Merkezli Öğrenim” (f:4), “Derse ve Konuya Göre Yöntem Seçimi” (f:4) ve “Öğrenci Bireysel Farklılıklarını Dikkate Alma” (f:4) gibi stratejilere verdikleri önem, eğitimde bireyselleştirilmiş öğrenme yaklaşımlarının benimsendiğini göstermektedir. Öğrencilerin ilgi alanları, öğrenme stilleri ve hazır bulunuşluk düzeylerine göre strateji seçimi, öğrenme sürecinin daha etkili ve kapsayıcı hale gelmesine katkı sağlamaktadır. Örneğin, “Günlük Yaşamla İlişkilendirme” (f:3) ve

“Uygulamalı Etkinliklerin Kullanımı” (f:2) gibi yöntemler, soyut kavramların somutlaştırılmasını sağlayarak öğrencilerin konuları daha kolay içselleştirmesine yardımcı olmaktadır. Bu stratejiler, öğrencilerin akademik bilgiyi gerçek yaşam senaryolarına transfer etme becerisini geliştirmektedir.

“Motivasyon ve Konsantrasyonu Artırma” (f:3), “Merak ve Keşfetme Duygusunu Kullanma” (f:2) ve “Öğrenci Motivasyonuna Göre Yöntem Belirleme” (f:2) gibi stratejiler ise öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik etmektedir. Özellikle ödüllendirme, oyunlaştırma veya rekabet temelli aktiviteler, öğrencilerin derse olan ilgisini artırarak öğrenmeyi keyifli hale getirmektedir. Ancak, bu tür stratejilerin aşırı kullanımının öğrenciler üzerinde baskı oluşturabileceği de göz ardı edilmemelidir. Ayrıca, “Verimli Öğretim İklimi Oluşturma” (f:2) ve “Kas Hafızası ve Uygulamalı Öğrenme” (f:1) gibi düşük frekanslı stratejiler, öğretmenlerin bu alanlarda daha fazla desteklenmesi gerektiğini düşündürmektedir. Örneğin, kas hafızasını harekete geçiren uygulamalı etkinlikler, özellikle kinestetik öğrenenler için etkili olabilir.

Sonuç olarak tablodaki kodlar doğrultusunda Sınıf öğretmenleri eğitim ve öğretim yaparken derslerinde Etkili Öğretim Stratejilerini kullanmakta ve yöntemlerini de benimsemektedirler. “Etkili öğretim stratejileri (hedef belirleme ve varsayımlar oluşturma, ev ödevi, iş birliğine dayalı öğretim, dile dayalı olmayan temsiller, ödüllendirme, benzerlik ve farklılıkları belirleme, özet çıkarma ve not tutma, motive etme) hakkında nasıl bir yaklaşımınız var? Uygulamada başarılı bulduğunuz stratejileri düşünecek olursanız etkili öğretim stratejilerinin öğrencilerin öğrenme deneyimlerine ne gibi katkılar sağladığını açıklayabilir misiniz?” sorusuna ilişkin öğretmenlerden gelen yanıtlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Ö.2: Dersin işlenmesi ve konuların kalıcı öğrenilmesi için gereklidir.

Ö.4: Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak etkili ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesine katkısı olacak etkili öğretim stratejileri, yöntem ve teknikler uygulanır. Böylece öğrencinin ve motivasyonu ve konsantrasyonu yüksek olur. Kalıcı olur.

Ö.6: Öğrenmeyi hızlandırmak için öğrencilere daha fazla katılım ve etkin öğrenme ortamı sunar. Etkili öğretim modeli, öğrenmeyi küçük adımlar halinde sürdürmek için öğrencileri iyi yönlendirir. Etkili öğretim modeli, öğrencilere çeşitli öğrenme yöntemleri sunarak öğrenmeyi kolaylaştırır.

Ö.10: Öğrencinin dikkatini çekmeyen hiç bir konu öğrenci tarafından öğrenilmiyor. Öğrenci için okul sıkıcı ve gereksiz bir yer haline geliyor. Her konunun içeriğine ve yapısına göre yöntem, teknik belirlenmeli, ön hazırlık yapılmalı, öğrencinin dikkati çekilmeli ki eğitimde istenilen kalıcı bilgi düzeyine ulaşalım. Bilgi aktarımı konusu için etkili öğretim stratejileri bilmek ve nasıl kullanılacağını bilmek gerekiyor.

Ö.13: Çocuklar doğuştan meraklıdır. Özellikle küçük çocukların sürekli "Neden?" diye sormaları bunun en güzel kanıtı. Eğitimciler olarak bizim görevimiz bu merakı canlı tutmak; onlara keşfederek öğrenebilecekleri ortamlar sağlamak. Çünkü çocuklar bir şeyi yaparak öğrenirler, dokunarak, deneyerek... Böylece hem daha iyi hatırlarlar hem de öğrenme sevgileri artar.

Ö.14: Bu stratejiler, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini daha etkili ve verimli hale getirir. Öğrenciler, bu yöntemler sayesinde daha motive olur, derslere daha fazla katılım gösterir ve bilgileri daha iyi anlarlar.

Tablo 4.76. Derslerinizde Karşılaştığınız Zorluklarla Nasıl Başa Çıkıyorsunuz? Özellikle Öğrencilerin Farklı İhtiyaçlarına Yanıt Verirken Ortaya Çıkan Zorlukları Nasıl Aşmayı Başarıyorsunuz?

Tema	Kod Listesi	Frekans
Karşılaşılan Zorluklar ve Çözümleri	Öğrenciyi Tanımak	6
	Veli İşbirliği	6
	Bireysel Farklılıkları Gözetmek	5
	Sabır ve Hoşgörü	4
	Sınıf Yönetimine Öğrenciyi Dahil Etmek	3
	Saygı ve İş Birliği	3
	Adaletli ve Pozitif Yaklaşım	2
	Tatlı Sert Yöntem	2
	Öğrencilerin Problemleri Çözmesine İmkan Tanımak	2

Empati ve Gözlem Yapmak	2
Esnek ve İhtiyaca Göre Ders Planı	2
Öğrencilerin Geri Bildirimlerini Dikkate Almak	1
Sabır, Azim ve Özveri	1
Eğitimde Saygı ve Hoşgörüyü Ön Planda Tutmak	1

“Derslerinizde karşılaştığınız zorluklarla nasıl başa çıkıyorsunuz? Özellikle öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına yanıt verirken ortaya çıkan zorlukları nasıl aşmayı başarıyorsunuz?” sorusuna “Karşılaşılan zorluklar ve çözümleri” teması içinde Sınıf Öğretmenleri en çok “Öğrenciyi Tanımak”, “Veli İşbirliği”, “Bireysel Farklılıkları Gözetmek” cevaplarını vermiştir. “Sabır ve Hoşgörü” , “Sınıf Yönetimine Öğrenciyi Dahil Etmek”, “Saygı ve İş Birliği” kodları da verilen diğer cevaplardandır.

Öğretmenlerin derslerinde karşılaştıkları zorluklarla başa çıkabilmek için öğrenci odaklı ve esnek stratejiler geliştirdikleri görülmektedir. Öğrenciyi tanımak (f:6) ve bireysel farklılıkları gözetmek (f:5), onların akademik ve sosyal gelişimlerini destekleyerek öğretim sürecini daha verimli hale getirmektedir. Veli işbirliği (f:6) ise öğrencinin okul ve ev ortamında tutarlı bir öğrenme deneyimi yaşamasını sağlarken, öğretmenlerin de öğrenci hakkında daha fazla bilgi edinmesine yardımcı olmaktadır. Sabır ve hoşgörü (f:4) eğitim sürecinde kritik bir yere sahip olup, öğrencilerin öğrenme hızlarına saygı göstererek onların özgüven kazanmalarına katkıda bulunur.

Sınıf yönetimine öğrenciyi dahil etmek (f:3), öğrencilerin sorumluluk bilincini geliştirmesine ve disiplin kurallarına daha fazla uyum sağlamasına yardımcı olurken, saygı ve iş birliği (f:3) ortamının oluşturulması, öğrenci-öğretmen ilişkisini güçlendirmektedir. Adaletli ve pozitif yaklaşım (f:2) öğrencilerin motivasyonlarını artırırken, tatlı sert yöntem (f:2) ile öğretmenler, sınıf içindeki dengeyi kurarak hem disiplin hem de öğrenci-öğretmen ilişkisini koruyabilmektedir. Öğrencilerin problemleri çözmesine imkan tanımak (f:2), onların bağımsız düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirirken, empati ve gözlem yapmak (f:2), öğretmenlerin öğrencileri daha iyi anlamalarına ve onların ihtiyaçlarına uygun çözümler geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

Öğretim sürecinde esnek ve ihtiyaca göre ders planı oluşturmak (f:2), öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarına uyum sağlamalarını desteklerken, öğrencilerin geri bildirimlerini dikkate almak (f:1), öğretim yöntemlerinin sürekli iyileştirilmesine olanak tanımaktadır. Sabır, azim ve özveri göstermek (f:1) öğretmenlerin zorlukları aşmada en önemli unsurlarından biri olurken, eğitimde saygı ve hoşgörüyü ön planda tutmak (f:1), olumlu bir sınıf atmosferi yaratmak için gereklidir. “Derslerinizde karşılaştığınız zorluklarla nasıl başa çıkıyorsunuz? Özellikle öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına yanıt verirken ortaya çıkan zorlukları nasıl aşmayı başarıyorsunuz?” sorusuna ilişkin öğretmenlerden gelen yanıtlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Ö.1: *Burada meslektaşlarımla bilgi paylaşmayı önemsiyorum. Sizler böyle bir durumda nasıl davranırsınız diye soruyorum. Deneyimlerini soruyorum. Böylece kafamda bir fikir oluşuyor ve çözüm yolu buluyorum. Ayrıca eğitimle ilgili kitap, tez ve makaleler okuyorum. Buralardan da bilgi sahibi oluyorum ve kendi çözüm yollarımı buluyorum.*

Ö.5: *Özellikle öğrencinin velisiyle konuşup çocuğu daha iyi anlamaya çalışıyor. Onu bir iki hafta gözlemleyip karakter analizi yapıyorum. Daha sonra onun sevgisini kazanacak davranışlarda bulunup öğrencinin öğretmenini ve okulu sevmesine yardımcı oluyorum. Daha sonra olumlu davranışlar yavaş yavaş geliyor.*

Ö.10: *Bunun için öncelikle öğrenciyi tanımak gerekiyor. Veli ziyaretleri yoluyla öğrenciyi, aileyi, beklentileri ve ihtiyaçları tespit ediyorum. Ondan sonra öğrenciye göre yöntem teknik uyguluyorum. Her konuda her öğrenciye hitap olamayabiliyor. Ama öğrenciyi tanıdığımızda, ön hazırlık sürecinde bu konu şu öğrencim için uygun diyebiliyordum. Şöyle yaparsam, şu öğrencimin ihtiyacını karşılarım diye planlama yapıyordum.*

Ö.14: *Öğretim yöntemlerini ve materyallerini öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlamak önemlidir. Ders planlarını esnek tutarak, öğrencilerin geri bildirimlerine ve performanslarına göre değişiklikler yaparım. öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını anlamak için düzenli değerlendirmeler yaparım. Bu değerlendirmeler sonucunda, her öğrencinin öğrenme stiline ve seviyesine uygun bireyselleştirilmiş öğretim yöntemleri kullanırım. Öğrencilerin ilerlemelerini düzenli olarak takip eder ve geri bildirimde bulunurum. Bu,*

öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine ve motivasyonlarını artırmalarına yardımcı olur. Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun yöntemler kullanmak, onların öğrenme süreçlerini daha verimli ve etkili hale getirir. Böylece zorlukların üstesinden gelirim.

Ö.15: Bence öğretmenlik bir yetenek işidir öğrenci ihtiyacı bölgeden bölgeye köyden şehre yani yaşadığı yerden yere değişebilir bunun için iyi bir gözlemci olmaya da ihtiyaç vardır tecrübeler de bu konuda öğretmene yol gösterir öğrenci ihtiyaçları da bu konektörlere göre belirlenmesi gerekir yani öğretmenlik sadece bir konuyu anlatmaktan ibaret değil kapsamı bir insanı etkileyecek şekilde büyük bir olaydır öğrencilerin ihtiyacını şimdi için değil geleceği için düşünmek gerekir bu konuda da sabır azim ve özveri gerekiyor yani öğrenciyi tanımak bu işin en püf noktası.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Etkili Öğretim Stratejilerini kullanma durumlarına yönelik Nevşehir ilinde görev yapan Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin EÖSÖ ölçeği ile ortaya çıkan sonuçlar incelenmiştir. Ayrıca araştırmada Hedef Belirleme ve Varsayım Oluşturma, Ev Ödevi, İşbirliğine Dayalı Öğrenme, Dile Dayalı Olmayan Temsiller, İpuçları, Sorular, Ödül Verme, Benzerlik ve Farklılıkları Belirleme, Özet Çıkarma ve Not Tutma, Motive Etme alt boyutlarına ilişkin yeterliliklerin cinsiyet, meslekte görev yaptıkları süre (kıdem), eğitim düzeyi, kariyer durumu, çalışılan bölge durumu, sınıf mevcudu ve hizmet içi eğitim alma değişkenlerine göre değişip değişmediği irdelenmiştir. Elde edilen sonuçlar literatür taraması yapılarak araştırmacı ve uygulayıcılar için önerilere yer verilmiştir.

5.1.1. Hedef Belirleme ve Varsayım Oluşturma Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Etkili öğretim stratejilerinin sınıf içi uygulamalarda ne ölçüde kullanıldığını ortaya koymaya yönelik olarak yürütülen bu araştırmada, Hedef Belirleme ve Varsayım Oluşturma alt boyutuna ilişkin elde edilen bulgular aşağıda maddeler hâlinde sunulmuştur.

1. Öğretmenlerin “Derslerde öğrencilerle birlikte alt öğrenme hedefleri belirlerim” ifadesine verdiği yanıtlar, büyük oranda “Katılıyorum” düzeyindedir. Bu bulgu, öğretmenlerin öğrenme hedeflerini belirlerken öğrencilerin katılımını önemsediklerini ve bu konuda kendilerini yeterli gördüklerini göstermektedir.
2. “Öğretim programındaki hedeflerin ötesine geçmeleri için öğrencileri teşvik ederim” maddesiyle ilgili olarak da öğretmenlerin “Katılıyorum” yönünde görüş bildirdiği görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin yalnızca programla sınırlı kalmayıp öğrencileri daha ileri düzeyde düşünmeye ve öğrenmeye yönlendirdiklerini ortaya koymaktadır.
3. “Öğrencilerin, öğretim programındaki hedefleri kişisel gereksinim ve isteklerine göre uyarlayabilmelerine yardımcı olurum” ifadesine verilen yanıtlar,

öğretmenlerin yine “Katılıyorum” düzeyinde görüş belirttiklerini göstermektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin bireysel farklılıkları dikkate alan bir yaklaşım benimsediğini göstermesi bakımından dikkat çekicidir.

4. “Dersle ilgili konularda hipotez oluşturmaları için öğrencilere rehberlik ederim” maddesine ilişkin olarak öğretmenler, ağırlıklı biçimde “Katılıyorum” yanıtını vermiştir. Bu, öğretmenlerin öğrencilerde bilimsel düşünme alışkanlığı kazandırmaya yönelik bir rehberlik anlayışı içinde olduklarını göstermektedir.
5. Öğretmenlerin, “Dersle ilgili konularda oluşturdukları hipotezleri test etmeleri için öğrencilere yardımcı olurum” ifadesine verdikleri yanıtların ortalaması da “Katılıyorum” düzeyindedir. Bu durum, öğretmenlerin hipotez kurmanın yanı sıra bu hipotezleri sınama sürecinde de öğrencileri desteklediklerini ortaya koymaktadır.
6. Alt boyuttaki tüm maddelerin ortalamaları birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin “Hedef Belirleme ve Varsayım Oluşturma” stratejilerine genel olarak “Katılıyorum” düzeyinde yanıt verdikleri ve kendilerini bu konuda yeterli gördükleri söylenebilir.
7. Cinsiyet değişkenine göre yapılan analizlerde, öğretmen görüşlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kadın ve erkek öğretmenlerin her ikisi de “Katılıyorum” düzeyinde benzer görüşler bildirmiştir. Bu bulgu, cinsiyetin strateji kullanımında belirleyici olmadığını göstermektedir.
8. Eğitim düzeyi değişkenine göre yapılan analizlerde, lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Her iki grup da “Katılıyorum” düzeyinde yanıt vererek, bu stratejilere yönelik benzer bir yeterlik algısına sahip olduklarını ortaya koymuştur.
9. Hizmet içi eğitim alma durumuna göre yapılan değerlendirmelerde de anlamlı bir fark görülmemiştir. Hem hizmet içi eğitim alan hem de almayan öğretmenler, “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmiştir. Bu sonuç, bu stratejilere ilişkin

yeterlik algısının yalnızca formal eğitimle değil, öğretim pratiğiyle de şekillendiğini göstermektedir.

10. Mesleki kıdeme göre yapılan analizlerde, 0–5 yıldan 26 yıl ve üzerine kadar tüm kıdem gruplarının görüşleri “Katılıyorum” düzeyindedir. Kıdem grupları arasında anlamlı bir fark bulunmaması, bu alt boyuttaki yeterliğin kıdem süresinden bağımsız olarak öğretmenlerce benimsendiğini göstermektedir.
11. Kariyer basamakları değişkenine göre yapılan analiz sonuçlarında da anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen basamaklarında yer alan katılımcılar “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirerek, kariyer statüsüne bakılmaksızın bu stratejilere benzer şekilde yaklaştıklarını göstermiştir.
12. Görev yapılan bölgeye göre yapılan karşılaştırmalarda (köy, ilçe, merkez) öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Tüm bölgelerdeki öğretmenlerin “Katılıyorum” düzeyinde yanıt vermesi, bu stratejinin coğrafi koşullardan bağımsız olarak benimsendiğini göstermektedir.
13. Sınıf mevcudu değişkenine göre elde edilen sonuçlar da benzerlik göstermektedir. Öğrenci sayısı az ya da fazla olan sınıflarda görev yapan öğretmenler, Hedef Belirleme ve Varsayım Oluşturma alt boyutuna ilişkin ifadeleri “Katılıyorum” düzeyinde değerlendirmiştir. Bu durum, sınıf mevcudunun strateji kullanımında belirleyici bir etken olmadığını düşündürmektedir.

5.1.2. Ev Ödevi Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar ve Yorumlar

Sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim stratejilerini hangi düzeyde uyguladıklarını belirlemeye yönelik gerçekleştirilen bu çalışmada, Ev Ödevi alt boyutuna ilişkin elde edilen bulgular aşağıda sıralanmıştır.

1. “Öğrencilere derste işlenen konuyu pekiştirmeleri için düzenli bir program dâhilinde ev ödevleri veririm” ifadesine verilen yanıtlara göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmiştir. Bu durum, öğretmenlerin ödevi yalnızca bir görev değil, planlı bir öğretim aracı

olarak yapılandırdıklarını göstermektedir.

2. “Ev ödevleriyle ilgili veli, öğrenci ve öğretmenin sorumluluklarını açık kurallarla belirlerim” maddesine ilişkin görüşler de yine “Tamamen Katılıyorum” düzeyindedir. Öğretmenlerin bu konuda açık bir iletişim anlayışı ve rol dağılımı benimsedikleri anlaşılmaktadır.
3. “Verilen ev ödevlerinin amaç ve gerekçelerini öğrencilere açıklam” ifadesine verilen yanıtlar, öğretmenlerin ödev sürecini anlamlandırmaya yönelik pedagojik farkındalığa sahip olduklarını göstermektedir. “Tamamen Katılıyorum” düzeyindeki görüşler, bu farkındalığın yaygın olduğunu ortaya koymaktadır.
4. “Öğrencilere verdiğim ev ödevleriyle ilgili ayrıntılı geribildirimlerde bulunurum” maddesinde ise katılımcıların görüşleri “Katılıyorum” düzeyinde yoğunlaşmıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin geri bildirim süreçlerinde büyük ölçüde etkin olduklarını ancak bu uygulamayı her zaman sistematik biçimde gerçekleştirmeyebildiklerini düşündürmektedir.
5. Alt boyut genel ortalaması değerlendirildiğinde, öğretmenlerin “Ev Ödevi” stratejisine ilişkin ifadelerde “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu, ev ödevinin öğretim sürecinde düzenli ve bilinçli şekilde kullanıldığını göstermektedir.
6. Cinsiyet değişkeni incelendiğinde, öğretmen görüşlerinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Kadın öğretmenlerin “Tamamen Katılıyorum”, erkek öğretmenlerin ise “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmesi, kadın öğretmenlerin ev ödevi uygulamalarında daha yüksek düzeyde sorumluluk algısına sahip olduklarını düşündürmektedir.
7. Eğitim durumu değişkenine göre yapılan değerlendirmede istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir. Ancak ortalamalara bakıldığında, lisans mezunu öğretmenlerin “Tamamen Katılıyorum”, lisansüstü mezunların ise “Katılıyorum” düzeyinde yanıt verdiği anlaşılmaktadır. Bu durum, akademik düzey arttıkça

uygulama yerine farklılaştırılmış yaklaşımlara yönelme olasılığını düşündürebilir.

8. Hizmet içi eğitim alma durumu açısından da anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin “Katılıyorum”, almayanların ise “Tamamen Katılıyorum” yanıtı vermesi dikkat çekicidir. Bu, deneyime dayalı uygulamaların hizmet içi eğitimle sistematik hâle gelmeden de sürdürülebileceğine işaret etmektedir.
9. Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmen görüşlerinde anlamlı fark bulunmamıştır. Ancak kıdem yılı 11–15 ve 26 yıl üzeri olan öğretmenler “Katılıyorum”, diğer kıdem gruplarındaki öğretmenler ise “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmiştir. Bu bulgu, deneyim arttıkça uygulamaların yoğunluğu değişse de öğretmenlerin bu stratejiyi genellikle benimsediğini göstermektedir.
10. Kariyer basamakları değişkeni açısından anlamlı farklılık saptanmamıştır. Öğretmen ve uzman öğretmen basamağındaki katılımcılar “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirirken, başöğretmenler bu stratejiye “Katılıyorum” düzeyinde yaklaşmıştır. Bu durum, kariyer ilerledikçe sınıf içi uygulamaların sorumluluğunun azaldığı ya da farklılaştığı şeklinde yorumlanabilir.
11. Çalışılan bölge değişkenine göre yapılan değerlendirmelerde de anlamlı bir fark bulunmamıştır. Köy ve il merkezinde görev yapan öğretmenler “Tamamen Katılıyorum”, ilçelerde çalışan öğretmenler ise “Katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmiştir. Bu farklılık, bölgesel koşulların ödev sürecine yansıma biçimlerinden kaynaklanabilir.
12. Sınıf mevcudu değişkenine göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Tüm mevcuda sahip öğretmen gruplarının ortak görüşü “Tamamen Katılıyorum” düzeyindedir. Bu durum, ev ödevi stratejisinin öğrenci sayısından bağımsız olarak etkili biçimde uygulanabildiğini göstermektedir.

5.1.3. İş Birliğine Dayalı Öğrenme Alt Boyutuna Ait Sonuçlar ve Yorumlar

Öğretmenlerin iş birliğine dayalı öğrenme stratejilerini ne düzeyde benimsedikleri ve sınıf içi uygulamalarında nasıl yer verdiklerini belirlemeye yönelik yürütülen bu çalışmada, İş Birliğine Dayalı Öğrenme alt boyutuna ilişkin bulgular aşağıda maddeler hâlinde sunulmuştur.

1. “Öğrencilerin, ders içeriğini bedensel hareketlerle (örneğin drama, sembolik hareketler, beden dili vb.) ifade etmelerine yardımcı olurum” ifadesine verilen yanıtlar genel olarak “Katılıyorum” düzeyindedir. Bu bulgu, öğretmenlerin bedensel katılımı destekleyen uygulamalara açık olduklarını ve öğrencileri farklı yollarla öğrenmeye teşvik ettiklerini göstermektedir.
2. “Sınıf içinde iş birliğine dayalı öğrenme etkinliklerini sistematik bir biçimde uygulam” maddesine ilişkin yanıtlar da benzer şekilde “Katılıyorum” düzeyindedir. Bu durum, öğretmenlerin bu stratejiyi rastlantısal değil, bilinçli ve planlı bir şekilde yürüttüklerini ortaya koymaktadır.
3. “Sınıf içi etkinliklerde öğrencileri gelişigüzel gruplar, kümeler, uzun vadeli çalışma grupları şeklinde gruplara ayırırım” ifadesine verilen yanıtlar, öğretmenlerin grup yapısını çeşitlendirerek etkinlikleri daha işlevsel hâle getirmeye çalıştıklarını göstermektedir. “Katılıyorum” düzeyindeki yanıtlar, bu uygulamanın öğretmenler tarafından sıklıkla tercih edildiğini ortaya koymaktadır.
4. “İş birliğine dayalı öğrenme amacıyla oluşturulan grupların büyüklüğünü sürekli denetler ve gerektiğinde değiştiririm” maddesine verilen yanıtlar da “Katılıyorum” düzeyinde yoğunlaşmıştır. Bu durum, öğretmenlerin grup dinamiklerine duyarlı olduğunu ve süreci izleyerek gerektiğinde müdahale ettiklerini göstermektedir.
5. Alt boyut genel ortalaması, öğretmenlerin iş birliğine dayalı öğrenme stratejilerini “Katılıyorum” düzeyinde benimsediklerini ve uygulama konusunda kendilerini yeterli hissettiklerini göstermektedir.

6. Cinsiyet değişkenine göre yapılan analizlerde ğretmen görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır. Hem kadın hem de erkek öğretmenler bu stratejiye yönelik benzer biçimde “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmiştir.
7. Eğitim düzeyi değişkenine göre de anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin her iki grubu da iş birliğine dayalı öğrenme stratejisine ilişkin ifadelerde “Katılıyorum” düzeyinde yanıt vermiştir.
8. Hizmet içi eğitim alma durumuna göre yapılan değerlendirmelerde, ğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Gerek hizmet içi eğitim alan gerekse almayan öğretmenlerin görüşleri “Katılıyorum” düzeyindedir.
9. Mesleki kıdem değişkenine göre yapılan analizde, altı farklı kıdem grubunun tamamı “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmiştir. Bu bulgu, iş birliğine dayalı öğrenme stratejisinin, kıdem süresinden bağımsız olarak tüm öğretmenlerce benimsendiğini göstermektedir.
10. Kariyer basamakları değişkenine göre yapılan karşılaştırmalarda da anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmen, uzman ğretmen ve başöğretmen gruplarının tamamı “Katılıyorum” düzeyinde benzer görüşler sunmuştur.
11. Çalışılan bölge değişkeni açısından da köy, ilçe ve merkezde görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Tüm bölge gruplarında ğretmenlerin “Katılıyorum” düzeyinde ortak bir görüşe sahip oldukları grlmştir.
12. Sınıf mevcudu değişkenine göre yapılan analizlerde de anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Farklı ğrenci sayısına sahip sınıflarda görev yapan öğretmenler, iş birliğine dayalı öğrenme stratejilerini benzer şekilde uyguladıklarını ifade etmiş ve “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmiştir.

5.1.4. Dile Dayalı Olmayan Temsiller, İpuçları, Sorular Alt Boyutuna Ait Sonuçlar ve Yorumlar

Bu çalışmada, öğretmenlerin Dile Dayalı Olmayan Temsiller, İpuçları ve Sorular stratejilerini öğretim süreçlerinde ne ölçüde kullandıklarını ortaya koymak amacıyla elde edilen bulgular aşağıda maddeler hâlinde sunulmuştur.

1. “Öğrencilerin, ders içeriklerini zihinlerinde canlandırmalarına yardımcı olurum” ifadesine verilen yanıtlar genellikle “Tamamen Katılıyorum” düzeyindedir. Bu durum, öğretmenlerin öğrencilerin zihinsel temsiller oluşturarak öğrenmelerini destekleme konusunda yüksek farkındalığa sahip olduklarını göstermektedir.
2. “Yeni ders içeriği öğretiminde öğrencilerin önceki öğrendiklerini kullanmalarına yardımcı olacak ipuçları veririm” maddesine verilen yanıtların da “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde yoğunlaştığı görülmektedir. Öğretmenlerin yeni bilgileri geçmiş öğrenmelerle ilişkilendirme sürecinde ipuçlarını etkili bir araç olarak kullandıkları anlaşılmaktadır.
3. “Yeni ders içeriği sunumunda öğrencilerin önceki öğrendiklerini etkinleştirmek için konuyla ilgili ön-sorular sorarım” maddesine verilen yanıtlar da “Tamamen Katılıyorum” düzeyindedir. Bu, öğretmenlerin öğrencilerin zihinsel hazırlığını sağlayan ve onları derse aktif katılım göstermeye teşvik eden stratejilere önem verdiklerini ortaya koymaktadır.
4. “Öğrencilerin, ders içeriklerini resimler yoluyla görsel hâle getirmelerine yardımcı olurum” maddesine verilen yanıtlar ise “Katılıyorum” düzeyindedir. Bu sonuç, öğretmenlerin görsel temsilleri kullanmaya istekli olduklarını ancak bu yöntemi diğer stratejiler kadar sistematik biçimde uygulamadıklarını düşündürmektedir.
5. Alt boyut genelinde öğretmenlerin görüş ortalamaları “Tamamen Katılıyorum” düzeyindedir. Bu bulgu, öğretmenlerin görsel ve bilişsel ipuçlarını içeren stratejileri benimseyerek öğrenme sürecini destekleyici biçimde kullandıklarını göstermektedir.

6. Cinsiyet değişkeni açısından ğretmen görüşleri incelendiğinde, anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Kadın ğretmenlerin ortalamaları “Katılıyorum”, erkek öğretmenlerin ise “Tamamen Katılıyorum” düzeyindedir. Bu durum, stratejinin cinsiyetten bağımsız olarak benimsendiğini, ancak uygulama yoğunluğunda küçük farklılıklar olabileceğini düşündürmektedir.
7. Eğitim düzeyine göre yapılan değerlendirmelerde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin her iki grubu da bu stratejilere yüksek düzeyde katılım göstermektedir. Her iki grubun da “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmesi, akademik düzeyden bağımsız olarak ortak bir yeterlik algısına işaret etmektedir.
8. Hizmet içi eğitim alma durumuna göre ğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Hem hizmet içi eğitim alan hem de almayan ğretmenlerin “Tamamen Katılıyorum” düzeyindeki yanıtları, bu stratejilerin mesleki deneyim ve bireysel farkındalıkla geliştiğini göstermektedir.
9. Kıdem değişkeni incelendiğinde gruplar arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Ancak 0–25 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin tamamı “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirirken, 26 yıl ve üzeri kıdem grubundaki ğretmenler “Katılıyorum” düzeyinde yanıt vermiştir. Bu durum, deneyim süresinin strateji kullanımı üzerinde sınırlı ama gözlemlenebilir bir etki yaratabileceğini göstermektedir.
10. Kariyer basamaklarına göre yapılan değerlendirmelerde ğretmen, uzman ğretmen ve başöğretmen grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmen ve uzman ğretmenler “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde görüş belirtirken, başöğretmenlerin “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmesi, yönetim sorumluluklarının sınıf içi uygulamalara etkisi olabileceğini düşündürmektedir.
11. Görev yapılan bölge değişkenine göre yapılan analizlerde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Köy, ilçe ve merkezde görev yapan öğretmenlerin tümü “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmiştir. Bu bulgu, bölgesel

koşullardan bağımsız olarak bu stratejilerin sınıf uygulamalarında yaygın biçimde kullanıldığını göstermektedir.

12. Sınıf mevcudu değişkenine göre öğretmen görüşleri arasında da anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Sınıf mevcudu farklılık gösterse de tüm grupların “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmesi, bu stratejilerin sınıf büyüklüğünden bağımsız olarak etkin biçimde uygulanabildiğini ortaya koymaktadır.

5.1.5. Ödül Verme Alt Boyutuna Ait Sonuçları ve Yorumlar

Bu araştırmada, öğretmenlerin Ödül Verme stratejisini sınıf içi uygulamalarda kullanma düzeylerini belirlemeye yönelik elde edilen bulgular aşağıda maddeler hâlinde sıralanmıştır.

1. “Performanslarını artırmak için öğrencileri belirli aralıklarla ödüllendiririm” ifadesine verilen yanıtların “Katılıyorum” düzeyinde olması, öğretmenlerin başarıyı teşvik edici geri bildirim sistemlerine önem verdiklerini ve ödül mekanizmalarını düzenli olarak kullandıklarını göstermektedir.
2. “Beklenen performans hedeflerini yerine getiren öğrencileri somut ödülleriyle desteklerim” maddesine ilişkin yanıtlar da “Katılıyorum” düzeyindedir. Bu sonuç, öğretmenlerin öğrenme motivasyonunu artırmak amacıyla öğrencileri gözle görülür ve nesnel ödülleriyle desteklemeye istekli olduklarını ortaya koymaktadır.
3. “Öğrencileri sınıf ortamında takdir etmek için fırsatlar oluştururum” ifadesine verilen yanıtlar ağırlıklı olarak “Tamamen Katılıyorum” düzeyindedir. Bu bulgu, öğretmenlerin duygusal destek sağlamaya ve öğrenci çabasını sınıf ortamında görünür kılmaya özel önem verdiklerini göstermektedir.
4. Alt boyut genelinde öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması “Katılıyorum” düzeyindedir. Bu durum, öğretmenlerin ödül verme stratejilerini genellikle olumlu karşıladıklarını, ancak bazı boyutlarda uygulama yoğunluğunun değişkenlik gösterebildiğini düşündürmektedir.

5. Cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında, kadın öğretmenler bu stratejiye “Katılıyorum”, erkek öğretmenler ise “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmiştir. Bu küçük fark, ödüllendirme uygulamalarında öğretmenlerin bireysel yaklaşımlarının cinsiyetle sınırlı olmayan bir çeşitlilik gösterdiğini düşündürmektedir.
6. Eğitim düzeyine göre yapılan değerlendirmelerde anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte, lisans mezunu öğretmenlerin “Tamamen Katılıyorum”, yüksek lisans mezunlarının ise “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdiği gözlemlenmiştir. Bu durum, akademik derinliğin ödül verme pratiklerinde doğrudan belirleyici olmadığına işaret edebilir.
7. Hizmet içi eğitim alma durumuna göre, öğretmen görüşleri arasında dikkat çekici bir farklılık ortaya çıkmıştır. Hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin “Tamamen Katılıyorum”, alanların ise “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmesi, bu stratejinin büyük ölçüde deneyim ve bireysel öğretim tarzıyla şekillendiğini düşündürmektedir.
8. Kıdem değişkeni incelendiğinde, 0–10 yıl ve 26 yıl üzeri deneyime sahip öğretmenler “Katılıyorum”, 11–25 yıl arası deneyime sahip olan öğretmenler ise “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmiştir. Bu sonuç, mesleki deneyimin belirli bir olgunluk düzeyinde strateji kullanımını güçlendirdiğine işaret etmektedir.
9. Kariyer basamaklarına göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte, öğretmen ve başöğretmenlerin “Katılıyorum”, uzman öğretmenlerin ise “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdiği görülmektedir. Bu durum, ödül verme stratejisinin kariyer basamağından ziyade bireysel öğretmen yaklaşımıyla bağlantılı olduğunu göstermektedir.
10. Görev yapılan bölge değişkenine göre yapılan analizlerde anlamlı bir fark saptanmamıştır. Köy ve il merkezi öğretmenleri “Katılıyorum”, ilçe merkezinde görev yapan öğretmenler ise “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde görüş

bildirmiştir. Bu farklılık, bölgesel farklardan çok, sınıf içi uygulamalardaki kişisel öğretmen tutumlarına bağlı olabilir.

11. Sınıf mevcudu değişkeni incelendiğinde, 1–20 öğrenciye sahip sınıflarda görev yapan öğretmenlerin “Katılıyorum”, 21 ve üzeri öğrenciye sahip sınıflarda görev yapan öğretmenlerin ise “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde görüş belirttiği görülmüştür. Bu sonuç, kalabalık sınıflarda ödüllendirme sistemlerinin daha belirgin bir ihtiyaç olarak öne çıkabileceğini düşündürmektedir.

12. Genel olarak değerlendirildiğinde, sınıf öğretmenlerinin öğrencileri motive etmeye yönelik ödül verme stratejilerini benimsediği; özellikle duygusal takdir ve düzenli teşvik yoluyla öğrenme ortamını güçlendirmeye çalıştıkları anlaşılmaktadır.

5.1.6. Benzerlik ve Farklılıkları Belirleme Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar ve Yorumlar

Etkili Öğretim Stratejilerinin kullanma durumlarını ortaya koyma amacıyla yürütülen bu çalışmada Benzerlik ve Farklılıkları Belirleme alt boyutuna ait sonuçlar şu şekilde sıralanabilir.

1. “Ders içeriğinin diğer derslerle ilişkisini görselleştirerek öğrencilerin daha kolay anlamasını sağlarım” ifadesine verilen yanıtlarda öğretmenlerin ağırlıklı olarak “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin disiplinler arası ilişkileri görsel yollarla sunarak öğrencilerin kavramsal bağlantılar kurmasına yardımcı olduklarını ortaya koymaktadır.
2. “Ders içeriğini güncel hayatla ilişkilendiririm” maddesine verilen yanıtların da “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde olması, öğretmenlerin öğrenilen bilgileri günlük yaşam bağlamında anlamlandırmaya önem verdiklerini ve bu stratejiyi aktif biçimde kullandıklarını göstermektedir.
3. “Ders içeriğini bütüncül bir şekilde sunabilmek için derslerde karşılaştırma ve sınıflandırma gibi aktiviteler kullanırım” ifadesine verilen görüşler genel olarak “Katılıyorum” düzeyindedir. Bu sonuç, öğretmenlerin kavramsal ayrımları

netleştirmek ve öğrencilerin analitik düşünmesini sağlamak amacıyla karşılaştırmalı yaklaşımlara başvurduklarını göstermektedir.

4. Ölçeğin genel ortalamasına bakıldığında öğretmenlerin bu alt boyuttaki görüşleri “Tamamen Katılıyorum” düzeyindedir. Bu bulgu, öğretmenlerin öğrencilerin benzerlik ve farklılıklar üzerinden kavramları yapılandırmalarına rehberlik etmeye yönelik güçlü bir eğilim taşıdıklarını göstermektedir.
5. Cinsiyet değişkenine göre elde edilen bulgular, kadın ve erkek öğretmenlerin görüşlerinin “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretim stratejilerinin cinsiyet bağımsız olarak benimsendiğini göstermektedir.
6. Eğitim durumu değişkenine göre yapılan analizde lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin tamamının aynı görüş düzeyini bildirmesi, stratejinin akademik yeterlikten bağımsız olarak güçlü bir şekilde uygulandığını ortaya koymaktadır.
7. Hizmet içi eğitim alıp almama durumuna göre öğretmenlerin bu stratejiye dair görüşlerinin “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde olması, bu stratejilerin mesleki gelişim süreçlerinden bağımsız olarak uygulamada yaygınlaştığını düşündürmektedir.
8. Kıdem değişkenine göre yalnızca 0–5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin “Katılıyorum”, diğer grupların ise “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmesi, deneyim arttıkça öğretmenlerin strateji kullanımına olan hâkimiyetlerinin güçlendiğini göstermektedir.
9. Kariyer basamakları değişkenine göre elde edilen verilerde, öğretmen ve uzman öğretmenlerin görüşleri “Tamamen Katılıyorum”, başöğretmenlerin ise “Katılıyorum” düzeyindedir. Bu farklılık, yönetsel sorumlulukların öğretim sürecine katılım düzeyini etkileyebileceğini göstermektedir.
10. Görev yapılan bölge değişkenine göre köy, ilçe ve merkez okullarında görev

yapan öğretmenlerin tamamının “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmesi, bu stratejinin coğrafi koşullardan bağımsız olarak öğretim sürecinde yaygın biçimde kullanıldığını göstermektedir.

11. Sınıf mevcudu değişkeni açısından yapılan değerlendirmelerde, öğretmenlerin tüm sınıf büyüklüklerinde bu stratejiye ilişkin “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmeleri, uygulamanın sınıf yoğunluğundan etkilenmediğini göstermektedir.

5.1.7. Özet Çıkarma ve Not Tutma Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar ve Yorumlar

Etkili Öğretim Stratejilerinin kullanma durumlarını ortaya koyma amacıyla yürütülen bu çalışmada Özet Çıkarma ve Not Tutma alt boyutuna ait sonuçlar şu şekilde sıralanabilir.

1. “Derste öğrencilerin konuyu daha iyi kavrayabilmeleri için not tutmalarını isterim” ifadesine verilen yanıtların genel olarak “Katılıyorum” düzeyinde olması, öğretmenlerin öğrencilerin bilgiyi yapılandırma sürecine aktif katılımını önemseydiğini göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin bilişsel süreci takip ederek öğrenmeyi kalıcı hâle getirmeleri açısından önemlidir.
2. “Ders içeriklerinden belirli kurallara göre özet çıkarmaları için öğrencileri yönlendiririm” maddesine ilişkin görüşlerin “Katılıyorum” düzeyinde olması, öğretmenlerin yapılandırılmış bilgi özetleme stratejilerini öğrencilerle buluşturma konusunda farkındalık sahibi olduklarını göstermektedir.
3. “Öğrencilere, derste öğrenilenlerin en önemli yönlerini kaydetmeleri için not tutma ve özet çıkarma stratejileri öğretirim” ifadesine verilen yanıtların da “Katılıyorum” düzeyinde olması, öğretmenlerin sadece içerik sunmakla kalmayıp öğrenmeyi destekleyici meta bilişsel stratejilerin aktarımına da önem verdiklerini göstermektedir.
4. Ölçeğin genel ortalamasına göre öğretmenlerin bu alt boyuttaki değerlendirmeleri “Katılıyorum” düzeyindedir. Bu bulgu, öğretmenlerin not tutma ve özetleme becerilerini destekleyici uygulamalara değer verdiğini, ancak uygulama sıklığının

bazı stratejilere kıyasla daha sınırlı kalabileceğini düşündürmektedir.

5. Cinsiyet değişkenine göre yapılan analizde, kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri “Katılıyorum” düzeyindedir. Bu durum, stratejinin uygulanmasında cinsiyet temelli bir farklılaşma olmadığını göstermektedir.
6. Eğitim durumu değişkeni incelendiğinde hem lisans hem de yüksek lisans mezunu öğretmenlerin bu stratejiye ilişkin görüşlerinin “Katılıyorum” düzeyinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu sonuç, akademik düzeyin strateji kullanımına olumlu katkı sağladığını ancak belirgin bir fark yaratmadığını göstermektedir.
7. Hizmet içi eğitim alma durumuna göre öğretmenlerin bu alt boyuttaki görüşlerinin “Katılıyorum” düzeyinde olması, bu stratejinin uygulamasında meslek içi gelişim programlarının tek başına belirleyici olmadığını göstermektedir.
8. Kıdem değişkenine göre yapılan analizde tüm deneyim gruplarının “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmesi, not tutma ve özetleme stratejilerinin öğretmen deneyimi arttıkça belirgin şekilde farklılaşmadığını, ancak genel olarak benimsenmiş olduğunu ortaya koymaktadır.
9. Kariyer basamaklarına göre yapılan değerlendirmede öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmenlerin tamamının “Katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmiş olması, bu alt boyutta ortak bir pedagojik yaklaşımın benimsendiğini göstermektedir.
10. Görev yapılan bölgeye göre öğretmen görüşlerinin “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu durum, farklı coğrafi koşullarda görev yapan öğretmenlerin benzer stratejik yaklaşımlar sergilediğini göstermektedir.
11. Sınıf mevcudu değişkeni incelendiğinde, küçük, orta ve kalabalık sınıf ortamlarında görev yapan öğretmenlerin tümünün “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmesi, bu stratejinin sınıf büyüklüğünden bağımsız olarak uygulanabildiğini göstermektedir.

5.1.8. Motive Etme Alt Boyutuna İlişkin Sonuçlar ve Yorumlar

Bu çalışma kapsamında, öğretmenlerin Motive Etme stratejisini öğretim sürecinde hangi düzeyde kullandıklarını belirlemeye yönelik ulaşılan bulgular aşağıda maddeler hâlinde sunulmuştur.

1. “Öğrencilere, başarıya ancak azimle çabalayarak ulaşılacağı inancını aşılırım” ifadesine verilen yanıtların büyük ölçüde “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde olması, öğretmenlerin öğrenme sürecinde motivasyonu pekiştirmeye yönelik güçlü bir inanca sahip olduklarını ve öğrencilere içsel motivasyon kazandırmayı önemsediklerini ortaya koymaktadır.
2. “Emek sarf etmenin başarıya ulaşmadaki katkısının öğrenciler tarafından fark edilmesini sağlarım” maddesine verilen yanıtlar da benzer biçimde “Tamamen Katılıyorum” düzeyindedir. Bu durum, öğretmenlerin öğrencilerde çaba ve başarı arasındaki ilişkiyi kurmalarına yönelik bilinçli bir yönlendirme yaptığını göstermektedir.
3. “Öğrencilerin sınıf içi performanslarında anlık geribildirimler sağlarım” ifadesine ilişkin değerlendirmelerde de öğretmenlerin “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmesi, öğretim sürecinde zamanında ve etkili geribildirim, motivasyon artırıcı bir araç olarak kullanıldığını göstermektedir.
4. Alt boyutun genel aritmetik ortalaması “Tamamen Katılıyorum” düzeyindedir. Bu sonuç, öğretmenlerin motivasyon artırmaya yönelik stratejileri bilinçli ve bütüncül bir yaklaşımla uyguladıklarını göstermekte; aynı zamanda bu stratejilere ilişkin öz yeterlik algılarının da yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.
5. Cinsiyet değişkenine göre yapılan analizlerde, kadın ve erkek öğretmenlerin tamamının bu alt boyutta “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmeleri, motivasyon temelli yaklaşımların cinsiyetten bağımsız olarak benimsendiğini göstermektedir.
6. Eğitim durumu değişkenine göre hem lisans hem de yüksek lisans mezunu öğretmenlerin “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmesi, akademik

yeterlik düzeyinin motivasyon odaklı öğretim stratejilerine etkisini destekler niteliktedir.

7. Hizmet içi eğitim alma durumuna göre öğretmenlerin tamamının “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmiş olması, mesleki gelişim sürecinin öğretmen motivasyonu artırma becerilerine katkı sağladığını göstermekte, ancak bu katkının her iki grupta da aynı düzeyde algılandığını düşündürmektedir.
8. Kıdem yılı değişkenine göre yapılan analizde, tüm deneyim gruplarındaki öğretmenlerin bu alt boyutta “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmeleri, öğretmenlerin mesleki deneyimlerinden bağımsız olarak öğrencilerin motivasyonuna verdiği önemin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir.
9. Kariyer basamaklarına göre öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmenlerin tamamının “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmesi, öğretmenlerin kariyer gelişim sürecinde öğrencilerin öğrenme motivasyonunu desteklemenin ortak bir ilke olarak benimsendiğini ortaya koymaktadır.
10. Görev yapılan bölgelere göre (köy, ilçe, il merkezi) öğretmenlerin görüşlerinin tümünde “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde yoğunlaşması, öğretmenlerin coğrafi koşullardan bağımsız olarak motivasyonu öğretim sürecinin merkezine aldıklarını göstermektedir.
11. Sınıf mevcudu değişkenine göre öğretmenlerin tüm gruplarda “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmiş olması, kalabalık ya da küçük sınıf ortamının motivasyon stratejilerinin uygulanabilirliğini etkilemediğini göstermektedir. Bu durum, stratejinin öğretmen inançlarıyla doğrudan ilişkili olarak sürdürüldüğünü göstermektedir.

5.1.9. Sınıf Öğretmenlerinin Etkili Öğretim Stratejilerini Kullanma Durumları ve Derslerinde Kullandıkları Öğretim Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşme Sonuçları:

1. *“Ders işlemeye başlamadan önce hedef belirleme ve varsayım oluşturma*

stratejilerinin öğrencilerin öğrenme süreçlerine nasıl katkı sağladığını düşünüyorsunuz? Bu süreçlerin öğrencilerin konuya olan ilgilerini ve motivasyonlarını nasıl şekillendirdiği hakkındaki düşünceleriniz nedir?” sorusuna ait görüşme cevaplarından şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Hedef belirleme ve varsayım oluşturma, öğrencilerin derse olan ilgisini artırarak içsel motivasyonlarını güçlendirmektedir. Ön bilgi edinme ve tahminde bulunma gibi süreçler, bilgilerin uzun süreli bellekte saklanmasını desteklemektedir. Belirsizlikleri yönetme, strateji oluşturma ve düşünme gücünü artırma gibi faktörler, öğrencilerin akademik başarılarını doğrudan etkileyen beceriler kazanmalarına yardımcı olmaktadır. Hedef belirleme, öğrencilerin ders içerisindeki ilerlemelerini takip etmelerini ve öğrenme süreçlerine daha aktif katılım sağlamalarını kolaylaştırmaktadır. Öğretmenlerin öğrenciler için rol model olması, bu süreçlerin etkin uygulanmasını destekleyen önemli bir unsur olduğu anlaşılmaktadır.

Hedef belirleme ve varsayım oluşturma stratejileri, öğrencilerin öğrenme süreçlerine olumlu katkılar sağlayarak akademik başarılarını desteklemektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin ders planlamalarında bu stratejilere yer vermeleri, öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarını ve ilgilerini artırmada etkili bir yaklaşım olduğu tespit edilmiştir.

2. *“Ev ödevlerinin öğrenme üzerindeki etkisi hakkında tecrübeleriniz nelerdir? Ev ödevleri öğrencilere ne tür fırsatlar sunar ve ders içeriğini nasıl etkiler?”* sorusuna ait görüşme cevaplarından şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Ödevler, öğrenmenin pekiştirilmesi ve bilgilerin kalıcı hale getirilmesi açısından önemli bir araçtır. Ancak, bu etkinin sağlanabilmesi için ödevlerin tekrar ve anlamlandırma süreçlerini desteklemesi gerekir. Yeterli ödev miktarı, öğrenme sürecinin en kritik faktörlerinden biridir. Fazla ya da yetersiz ödev verilmesi, öğrencilerin motivasyonunu ve derse ilgisini olumsuz etkileyebilir.

Ödevlerin, sorumluluk kazandırma ve zamanı etkili kullanmayı öğretme gibi öz düzenleme becerilerini geliştirdiği görülmektedir. Bu beceriler, öğrencilerin akademik

başarıları üzerinde uzun vadeli etkiler yaratabilir. Ödevlerin öğrenci seviyesine uygun olup olmadığı ve öğretmen tarafından geri dönüt alınıp alınmadığı kritik bir faktördür. Kişiselleştirilmiş ve anlamlı geri bildirim içeren ödevler, öğrencilerin gelişim sürecine daha fazla katkı sağlayacaktır. Ödevlerin içeriği eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirecek şekilde yapılandırılmalıdır. Ezbere dayalı ödevler yerine, öğrencileri analiz, sentez ve değerlendirme süreçlerine yönlendiren görevler verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ev ödevleri etkili bir şekilde kullanıldığında öğrenmeyi pekiştirir, sorumluluk duygusunu artırır ve akademik başarıya katkı sağlar. Ancak, öğrenci seviyesine uygunluk, geri bildirim mekanizmaları ve eleştirel düşünme becerilerini destekleyici içerikler açısından daha bilinçli bir ödev planlaması yapılması gerekmektedir. Öğrencilerin ödevlerden en üst düzeyde fayda sağlaması için öğretmenlerin dengeli, anlamlı ve öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsemeleri gerektiği tespit edilmiştir.

3. *“İş birliğine dayalı öğrenme yöntemini sınıfınıza nasıl entegre ediyorsunuz? Bu tür bir öğrenme ortamında öğrencilerin birbirleriyle etkileşimlerinin öğrenmeye katkı sağladığını nasıl açıklarsınız?”* sorusuna ait görüşme cevaplarından şu sonuçlara ulaşılmıştır:

İş birliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerini bütüncül bir biçimde destekleyen öğrenci merkezli bir öğretim yaklaşımıdır. Bu yöntemde bireyler, ortak hedefler doğrultusunda birlikte çalışarak bilgi üretimine katılırken, aynı zamanda sosyal becerilerini de geliştirme fırsatı bulurlar. Grup içi etkileşimler aracılığıyla pekiştirilen öğrenme süreci, öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilerken; öz güven, empati ve sorumluluk gibi duyuşsal boyutları da beslemektedir.

Bununla birlikte, iş birliğine dayalı öğrenmenin etkili olabilmesi için öğretim sürecinin yapılandırılmış ve amaca uygun biçimde tasarlanması gerekmektedir. Grup dağılımının dengeli yapılması, görev ve sorumlulukların adil biçimde paylaşılması, öğretmenin rehberliği ve sürece uygun teknolojik araçların entegrasyonu, yöntemin başarısını doğrudan etkilemektedir. Sonuç olarak, bu yaklaşımın yapılandırılmış bir öğrenme ortamı sunduğu; öğrenciler arasında etkileşimi artırarak derinlemesine öğrenmeyi desteklediği

ve akademik başarı kadar sosyal-duygusal gelişimi de öncelediği görülmektedir.

4. “Soyut kavramların öğretimi sırasında “Dile dayalı olmayan temsillerin (grafikler, diyagramlar, görseller)” öğretim sürecindeki etkinliği açısından öğrencilere nasıl bir katkı sunduğunu anlatabilir misiniz?” sorusuna ait görüşme cevaplarından şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Dile dayalı olmayan temsiller, soyut kavramların öğretiminde kritik bir rol oynar ve somutlaştırma, kalıcı öğrenme ve farklı zeka türlerine hitap etme gibi birçok avantaj sunar. Ayrıca öğrencilerin düşünsel becerilerini geliştirme ve bilgiyi içselleştirme açısından oldukça önemlidir. Ancak, bu araçların bilimsel temellere dayalı olarak seçilmesi, uygun pedagojik stratejilerle desteklenmesi ve öğrencilerin aktif katılımını teşvik edecek şekilde kullanılması gerektiği tespit edilmiştir.

Bu bağlamda öğretmenler, görselleri sadece dekoratif bir öğe olarak değil, öğrenme sürecinin temel bir parçası olarak kullanmalı ve öğrencilerin görselleri analiz etme ve yorumlama becerilerini geliştirecek uygulamalar yapmalıdır. Dile dayalı olmayan temsiller (grafikler, diyagramlar, görseller vb.), özellikle ilkokul düzeyinde öğrenme becerileri gelişmekte olan öğrenciler için büyük bir destek sağlar. Tablo 4.68’de belirtilen bulgulara göre, bu tür görsel materyallerin somutlaştırma, kalıcı öğrenme ve farklı zeka türlerine hitap etme gibi yönlerden katkı sunduğunu ortaya çıkmıştır.

5. “Öğrencilerin ilerleme durumuna göre “ödüllendirme yöntemi” stratejisini nasıl kullanıyorsunuz? Ödüller öğrencilerin motivasyonunu nasıl etkiliyor ve öğrenme süreçlerine nasıl yansıyor?” sorusuna ait görüşme cevaplarından şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Tablo 4.69’da belirtilen bulgulara göre, ödüllendirme, etkili bir motivasyon aracı olabilir ancak uzun vadeli öğrenme için dikkatli planlanmalıdır. Sürekli ödüllendirme, öğrencilerin içsel motivasyonunu zayıflatır. Manevi ve aktiviteli ödüller, maddi ödüllere kıyasla daha sürdürülebilir ve eğitim odaklıdır. Bireysel başarı kadar çaba ve gelişim de ödüllendirilmelidir. Rekabet yaratmak yerine, iş birliğini teşvik eden ödüllendirme stratejileri uygulanmalıdır. Ödüllerin stratejik kullanımı, öğrencilerin uzun

vadeli motivasyonlarını ve öğrenme süreçlerini olumlu yönde destekleyen bir araç haline geldiği tespit edilmiştir.

6. *“Benzerlik ve farklılıkları belirleme” stratejisinin öğrencilerin öğrenmesine nasıl yardımcı olduğunu düşünüyorsunuz? Bu yöntem, öğrencilerin bilgiyi daha derinlemesine anlamalarına nasıl katkı sağlar?”* sorusuna ait görüşme cevaplarından şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Tablo 4.70’teki veriler ışığında, benzerlik ve farklılıkları belirleme stratejisinin öğrencilerin kavramsal öğrenmelerini geliştirdiği ve akademik başarılarını artırdığı söylenebilir. Kavram anlamayı kolaylaştırma, zihinsel gelişim, uzun süreli bellek ve analiz becerisi gibi yüksek frekans değerleri, bu stratejinin öğrencilerin bilgiyi daha derinlemesine öğrenmelerine katkı sağladığını göstermektedir.

Ancak, dikkat seviyesini artırma ve öğrencilerin ilgisini artırma gibi frekansların daha düşük olması, stratejinin uygulanma sürecinde daha fazla görsel, materyal ve etkileşimli yöntemlerin kullanılmasını gerektirdiğini ortaya koymaktadır.

Genel olarak, benzerlik ve farklılıkları belirleme stratejisi etkili bir öğrenme yöntemi olup, bilişsel gelişimi ve problem çözme becerilerini desteklemektedir. Benzerlik ve farklılıkları belirleme stratejisi, öğrencilerin bilgiyi yapılandırmasına, kavramsal anlamayı güçlendirmesine ve öğrenmeyi kalıcı hale getirmesine yardımcı olan etkili bir yöntem olduğu verilen cevaplardan da anlaşılmıştır. Bu strateji öğrencilerde bilişsel farkındalığı artırır, analitik düşünme becerilerini geliştirir, bilginin uzun süreli bellekte kalmasını sağlar, öğrencilerin akademik başarısına olumlu katkı sunar, empati, saygı ve farkındalık kazandırır sonucuna ulaşılmıştır.

7. *“Özet çıkarma ve not tutma” tekniklerinin öğrencilerin öğrenme süreçlerine olan katkılarını nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu stratejilerin özellikle öğrencilerin uzun vadeli öğrenme ve bilgileri hatırlama üzerindeki etkileri hakkındaki deneyimleriniz nelerdir?”* sorusuna ait görüşme cevaplarından şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Özet çıkarma ve not tutma teknikleri, öğrencilerin uzun süreli öğrenmelerini destekleyen,

bilgiyi organize etmelerini sağlayan ve dikkat düzeylerini artıran önemli bilişsel beceriler arasında yer almaktadır. Öğrencilerin dil becerilerini geliştirme ve öğrenme hızlarını artırma gibi avantajları da göz önünde bulundurulduğunda, bu tekniklerin ilkökul seviyesinde mutlaka öğretilmesi ve teşvik edilmesi gerektiği görölmektedir.

Ancak, matematiksel zekâya sahip öğrenciler tarafından daha az tercih edilmesi, bu stratejilerin tüm öğrenci profillerine eşit derecede uygun olmayabileceğini göstermektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin farklı öğrenme stillerine uygun alternatif not alma yöntemleri (zihin haritaları, görsel özetler, sesli kayıtlar vb.) sunmaları gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Özet çıkarma ve not tutma stratejileri, öğrencilerin akademik başarılarını artıran ve bilgiyi kalıcı hale getiren güçlü bir öğrenme aracı olarak değerlendirilebilir. Ancak, bu tekniklerin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmen rehberliğinde sistematik bir şekilde öğretilmesi ve öğrenciye özgü hale getirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

8. *“Derslere başlamadan önce öğrencileri motive etmek için kullandığınız stratejiler hakkında konuşabilir misiniz? Öğrencilerin derse başlamadan önce motive olmalarını sağlamak, öğrenme süreçleri açısından ne kadar önemlidir?”* sorusuna ait görüşme cevaplarından şu sonuçlara ulaşılmıştır:

İlkökul öğrencilerinin derse başlamadan önce motive edilmeleri, öğrenmeye olan ilgilerini artırmakla kalmaz, aynı zamanda odaklanmalarını ve bilgiyi daha uzun süre akıllarında tutmalarını sağlar. En sık kullanılan yöntemlerin dikkat çekici başlangıçlar, görsel-işitsel materyaller ve samimi iletişim olduğu görölmektedir. Bunun yanında, günlük yaşamdan örnekler vermek, önceki bilgileri hatırlatmak ve merak uyandırmak gibi yöntemler de oldukça etkili olabilmektedir. Öğrencilerin yaş seviyeleri, bireysel ilgi alanları ve öğrenme stilleri göz önüne alınarak motive edici stratejilerin çeşitlendirilmesi, öğrenme sürecinin daha verimli ve keyifli geçmesine yardımcı olacağı tespit edilmiştir.

9. *“Derslerde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri seçerken öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını dikkate alıyor musunuz? Strateji seçiminde neler sizi yönlendirir?”* sorusuna ait görüşme cevaplarından şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Sınıf öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerini seçerken öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını, hazır bulunuşluk düzeylerini ve öğrenme stillerini öncelikli olarak dikkate aldıkları sonucuna varılabilir. Bunun yanı sıra, konunun özellikleri, öğrenci ilgisi ve çevresel faktörler de strateji belirlemede önemli rol oynamaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin öğrenci merkezli, esnek ve içerik odaklı bir yaklaşım benimsediğini göstermektedir.

10. “Kendi geliştirdiğiniz öğretim yöntemleri veya teknikler varsa, bunları nasıl tasarladınız ve uyguladınız? Bu yöntemlerin öğrencilerin öğrenme süreçlerine olan katkılarını nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna ait görüşme cevaplarından şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Tablo 4.74’te sunulan veriler, öğretmenlerin bir kısmının öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirmek için çeşitli yöntemler geliştirdiğini göstermektedir. Ancak, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun yeni yöntemler geliştirme konusunda yetersiz kaldığı görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik hizmet içi eğitimlerin ve desteklerin artırılması ve yaratıcı öğretim yöntemlerinin benimsenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

11. “*Etkili öğretim stratejileri (hedef belirleme ve varsayımlar oluşturma, ev ödevi, iş birliğine dayalı öğretim, dile dayalı olmayan temsiller, ödüllendirme, benzerlik ve farklılıkları belirleme, özet çıkarma ve not tutma, motive etme)* hakkında nasıl bir yaklaşımınız var? Uygulamada başarılı bulduğunuz stratejileri düşünecek olursanız etkili öğretim stratejilerinin öğrencilerin öğrenme deneyimlerine ne gibi katkılar sağladığını açıklayabilir misiniz?” sorusuna ait görüşme cevaplarından şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Stratejilerin öğrencilerin öğrenme deneyimlerine çok yönlü katkılar sağladığı görülmektedir. Etkili öğretim stratejileri, öğrencilerin akademik başarısını artırmanın yanı sıra eleştirel düşünme, problem çözme ve sosyal becerilerini de geliştirmektedir. Ancak, öğretmenlerin bu stratejileri uygularken karşılaştığı zorluklar (kaynak eksikliği, zaman yönetimi, bilgi eksikliği, hizmet içi eğitim vb.) göz önünde bulundurulmalı ve mesleki gelişim programlarıyla desteklenmelidir. Bu sayede, öğretim stratejilerinin etkililiği artırılabilir ve öğrencilerin öğrenme süreçlerinin daha verimli hale

getirilebileceği söylenebilir.

12. “Derslerinizde karşılaştığınız zorluklarla nasıl başa çıkıyorsunuz? Özellikle öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına yanıt verirken ortaya çıkan zorlukları nasıl aşmayı başarıyorsunuz?” sorusuna ait görüşme cevaplarından şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğretmenler derslerinde karşılaştıkları zorlukları aşabilmek için öğrenci odaklı, esnek ve bütüncül yaklaşımlar benimsemektedir. Öğrenciyi tanıma ve bireysel farklılıkları gözetme gibi stratejiler, her öğrencinin ihtiyaçlarına uygun öğrenme ortamları oluşturulmasına katkı sağlarken; veli işbirliği ve empati ile gözlem yapma, öğrencilerin hem akademik hem de sosyal gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Sabır, hoşgörü, adaletli ve pozitif yaklaşım gibi tutumlar, sınıf içi disiplinin sağlanması ve öğrencilerle sağlıklı iletişimin kurulması açısından kritik önem taşımaktadır. Esnek ders planları ve öğrencilerin geri bildirimlerinin dikkate alınması ise öğretim süreçlerinin sürekli iyileştirilmesine olanak tanımaktadır. Bu kapsamda, öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklarla başa çıkabilmeleri için geliştirdikleri yöntemler, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirerek akademik başarılarının ve kişisel gelişimlerinin desteklenmesinde belirleyici rol oynamaktadır sonuçlarına ulaşılmıştır.

5.2. Tartışma

Bu bölümde, sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim stratejilerini sınıf içi uygulamalarda ne ölçüde kullandıkları ve derslerde tercih ettikleri öğretim yöntemlerine ilişkin elde edilen bulguların tartışılması amaçlanmaktadır. Elde edilen verilerin anlamı üzerinde durularak, bu verilerin mevcut literatürde yer alan bilgilerle nasıl örtüştüğü ya da ayrıştığı analiz edilmeye çalışılmıştır. Böylece, araştırma bulgularının alanyazın bağlamındaki yeri ve öğretim süreçlerine yönelik olası yansımaları ortaya konulmuştur.

1.Etkili Öğretim Stratejileri ölçeğinin “Hedef Belirleme ve Varsayım Oluşturma” boyutuna ilişkin bulgular, sınıf öğretmenlerinin bu alandaki yeterlik düzeylerini genel olarak yüksek gördüklerini ortaya koymuştur. Özellikle “Öğrencilerin, öğretim programındaki hedefleri kişisel gereksinim ve isteklerine göre uyarlayabilmelerine yardımcı olurum.” ifadesine verilen güçlü katılım, öğretmenlerin öğretim süreçlerinde öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimsediklerine işaret etmektedir.

Bu sonuç, öğretmenlerin öğretim programında yer alan hedefleri, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak yeniden yapılandırabildiklerini göstermektedir. Öğrencilerin ilgi alanlarına, ihtiyaçlarına ve öğrenme motivasyonlarına duyarlı bir planlama anlayışının öne çıktığı görülmektedir. Bu durum, yalnızca bilişsel kazanımların değil, aynı zamanda öğrencilerin kişisel gelişimlerinin de öğretim sürecinde önemsendiğini göstermektedir.

Öğretmenlerin bu stratejiye yönelik yüksek düzeyde olumlu tutum sergilemeleri, onların program uygulamalarında öğrenciyi merkeze alan, esnek ve uyarlanabilir öğretim yaklaşımlarını benimsediklerini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda elde edilen bulgular, öğretmenlerin mesleki yeterliklerine ve pedagojik yaklaşımlarına ilişkin olumlu bir tablo çizmektedir. Nitekim Soylu ve Kılınç (2023) ile Bay ve Altınöz'ün (2018) çalışmalarında da öğretmenlerin bu boyuttaki yeterlik algılarının yüksek olduğu bildirilmiştir. Bu durum, mevcut bulguların literatürle tutarlı olduğunu göstermektedir.

2.Etkili Öğretim Stratejileri ölçeğinin ikinci alt boyutu olan “Ev Ödevi” başlığında, sınıf öğretmenlerinin düzenli olarak ev ödevi verdikleri görülmektedir. Ancak, öğretmenlerin ödevlere yönelik ayrıntılı geribildirim sunma konusunda kendilerini yeterli görmemeleri, öğretim sürecinin izleme ve değerlendirme aşamasında bir eksikliğe işaret etmektedir. Bu durum, ev ödevlerinin yalnızca tekrar ve pekiştirme amaçlı bir uygulama olarak değil, öğrencinin öğrenme sürecini daha derinlemesine değerlendirmeye imkân tanıyacak biçimde yapılandırılması gerektiğini göstermektedir.

Öte yandan, öğretmenlerin ev ödevlerinin amacı ve gerekçelerini öğrencilere açıklama, ayrıca veli, öğrenci ve öğretmen sorumluluklarını açık biçimde belirleme konularında yüksek düzeyde görüş bildirmeleri, sürecin planlama ve yönlendirme boyutlarında daha etkili olduklarını göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin ödevlerin pedagojik işlevini öğrencilere aktarma ve sürece dâhil olan tüm paydaşlarla iş birliği kurma konusunda bilinçli hareket ettiklerini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin ödevlerin neden verildiğini anlamaları, aynı zamanda bu çalışmalara karşı tutumlarını da olumlu yönde etkileyebilir.

Araştırma bulguları, alanyazındaki bazı çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Soylu ve Kılınç (2023), öğretmenlerin düzenli olarak ödev verdiklerini ancak veli ve öğrencilerin

sorumluluklarını belirleme konusunda kendilerini yeterli görmediklerini belirtmişlerdir. Bay ve Altınöz (2018) ise öğretmenlerin ödev verme sıklığı bakımından benzer eğilimler sergilediğini, ancak ödevlerin amaçlarının açıklanması ve paydaşlara düşen görevlerin netleştirilmesi konularında farklılıklar bulunduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, Bursuck (1994), Hallam (2004), Walberg, Paschal ve Weinstein (1985), Binbaşıoğlu (1994), Özben (2006) ve Büyüktokatlı (2009) gibi araştırmacılar, ev ödevinin öğrencilerin akademik gelişiminde önemli bir rol oynadığını ve aile katılımının bu süreci desteklediğini belirtmektedir. Literatürde yer alan bu bulgular, mevcut çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmekte ve öğretmenlerin ödev uygulamalarına ilişkin yaklaşımlarının genel anlamda olumlu olduğunu göstermektedir.

3.Etkili Öğretim Stratejileri Ölçeği'nin üçüncü alt boyutu olan “İş Birliğine Dayalı Öğrenme”ye ilişkin bulgular, sınıf öğretmenlerinin bu yönetime genel olarak olumlu yaklaştıklarını ancak uygulamaya yönelik bazı alanlarda kendilerini yeterli görmediklerini ortaya koymuştur. Bu alt boyuttaki ortalama puanların “Katılıyorum” düzeyinde kalması, yönetime yönelik genel bir kabul olduğunu ancak uygulama becerilerinin tam olarak yerleşmediğini göstermektedir.

Özellikle “Sınıf içi etkinliklerde öğrencileri gelişigüzel gruplar, kümeler, uzun vadeli çalışma grupları şeklinde gruplara ayırıyorum.” ve “İş birliğine dayalı öğrenme amacıyla oluşturulan grupların büyüklüğünü sürekli denetler ve gerektiğinde değiştiririm.” ifadelerine verilen düşük düzeyde katılım, öğretmenlerin grup yapılandırması ve süreci yönetme konusunda kendilerini yeterli hissetmediklerini göstermektedir. Bu bulgu, Soylu ve Kılınç'ın (2023) araştırmasıyla da örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada, öğretmenlerin grup özelliklerini dikkate alarak yapılandırma ve gerektiğinde müdahale etme konularında benzer yetersizlik algısına sahip oldukları bildirilmiştir.

Benzer şekilde Bozavlı (2012), iş birliğine dayalı öğrenmenin etkili bir yöntem olmakla birlikte, grup oluşturma sürecinde dikkat edilmesi gereken pek çok değişkenin bulunduğunu ifade etmiştir. Açıkgoz (1992) ise grup içi dengesizliklerin bazı öğrenciler üzerinde olumsuz etkiler yaratabileceğini; örneğin, başarılı öğrencilerin öğretici role zorlanabileceğini, daha yavaş öğrenenlerin ise dışlanma riskiyle karşı karşıya kalabileceğini vurgulamıştır. Taşpınar (2005) da iş birliğine dayalı öğrenmenin bazı sınıf

dinamiklerinde özgüveni düşük öğrencilerin uyum sağlamakta zorlanabileceğini, tartışma ortamlarının yıkıcı hale gelebileceğini ve zaman yönetiminin verimsiz olabileceğini ortaya koymuştur.

Buna karşın, literatürde yöntemin olumlu etkilerine dair bulgular da dikkat çekmektedir. Yeşilyurt (2009), iş birliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerine anlamlı katkılar sağladığını belirtmiştir. Benzer şekilde, Güvenç ve Açıkgöz (2007) tarafından yürütülen çalışmada bu yöntemin strateji öğretimi ve duyuşsal zeka gelişimi üzerinde olumlu etkiler yarattığı tespit edilmiştir.

Bu çerçevede değerlendirildiğinde, araştırma bulguları öğretmenlerin iş birliğine dayalı öğrenme yaklaşımını büyük ölçüde benimsediklerini, ancak uygulama sürecinde özellikle grup yapılandırması ve dinamiklerini yönetme konusunda desteklenmeleri gerektiğini göstermektedir. Bu durum, öğretmen eğitimi programlarında iş birliğine dayalı öğretim tekniklerine yönelik uygulamalı içeriklere daha fazla yer verilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

4.Araştırmanın dördüncü alt boyutu olan “Dile Dayalı Olmayan Temsiller” başlığı altında elde edilen veriler, sınıf öğretmenlerinin bu alandaki pedagojik yeterliklerine ilişkin algılarının genel olarak yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, “Öğrencilerin, ders içeriklerini resimler yoluyla görsel hâle getirmelerine yardımcı olurum.” ifadesine verilen yanıtların, diğer maddelere kıyasla daha düşük düzeyde olması dikkat çekicidir. Bu bulgu, öğretmenlerin görsel temsiller yoluyla öğretimi destekleme konusunda kendilerini diğer stratejilere göre daha az yeterli hissettiklerine işaret etmektedir.

Öte yandan, “Öğrencilerin, ders içeriklerini zihinlerinde canlandırmalarına yardımcı olurum.”, “Yeni ders içeriği öğretiminde öğrencilerin önceki bilgilerini kullanmalarına yardımcı olacak ipuçları veririm.” ve “Yeni içeriğin sunumunda, öğrencilerin önceki öğrenmelerini harekete geçirmek amacıyla konuyla ilgili ön sorular sorarım.” ifadelerine verilen yüksek düzeyde katılım, öğretmenlerin bilişsel yapılandırmayı destekleyen stratejilere önem verdiklerini ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretim sürecinde öğrencinin mevcut bilgi birikiminden yola çıkarak yeni bilgiyi anlamlandırmasına

yönelik yaklaşımların öğretmenler tarafından sıklıkla benimsendiğini göstermektedir.

Elde edilen bulgular, alanyazındaki bazı çalışmalarla da örtüşmektedir. Soylu ve Kılınç'ın (2023) çalışmasında da benzer şekilde, öğretmenlerin görsel temsillerle öğretimi destekleme konusunda daha sınırlı bir yeterlik algısına sahip oldukları, buna karşın ön bilgiye dayalı ipucu ve yönlendirme stratejilerini daha yaygın kullandıkları ifade edilmiştir. Ayrıca, Çakıcı ve Altunay (2006) tarafından yürütülen çalışmada da ön örgütleyici kullanımının öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve öğretim süreçlerinde etkili bir yöntem olarak değerlendirildiği belirtilmiştir. Bu bağlamda, mevcut araştırmanın bulguları, öğretmenlerin zihinsel temsiller ve ön yapılandırma stratejilerine yönelik olumlu yaklaşımlarını desteklemektedir; ancak görsel temsil kullanımının geliştirilmesi gereken bir alan olarak öne çıktığını da göstermektedir.

5.Araştırmanın beşinci alt boyutu olan “Ödül Verme” başlığı altında elde edilen bulgular, sınıf öğretmenlerinin bu stratejiye ilişkin uygulama düzeyleri hakkında önemli ipuçları sunmaktadır. Bulgulara göre, öğretmenlerin “Performanslarını artırmak için öğrencileri belirli aralıklarla ödüllendiririm.” ve “Beklenen performans hedeflerini yerine getiren öğrencileri somut ödüllerle desteklerim.” ifadelerine verdikleri yanıtlar, genel ortalamanın altında kalmıştır. Bu durum, öğretmenlerin somut ödül temelli uygulamalarda kendilerini yeterli görmediklerini ve bu stratejiye daha temkinli yaklaştıklarını göstermektedir.

Buna karşılık, “Öğrencileri sınıf ortamında takdir etmek için fırsatlar oluşturmam.” ifadesine verilen yüksek düzeyde katılım, öğretmenlerin sosyal ve sözel takdirin önemine dair farkındalıklarının daha güçlü olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu, sınıf içinde olumlu pekiştirme amacıyla doğrudan geri bildirim, sözlü takdir ya da sembolik ödül gibi araçların öğretmenler tarafından daha yaygın olarak benimsendiğini göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin ödüllendirme stratejilerini daha çok öğrencilerin içsel motivasyonunu destekleyecek şekilde yapılandıkları anlaşılmaktadır. Somut ödüllerin sınırlı düzeyde kullanılması, öğretmenlerin bu tür ödüllerin uzun vadeli etkilerine dair çekinceler taşıdıklarını düşündürmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin sosyal etkileşim temelli ve sözel ödülleri önceliklendirdiği;

ancak ödüllendirme süreçlerinin daha dengeli ve planlı yürütülmesinin öğretim süreci açısından önemli olduğu söylenebilir. Bu denge, öğrencilerin hem başarıya yönelik motivasyonlarını artırmakta hem de ödüllerin alışkanlığa dönüşmesini önleyerek anlamlı pekiştirme ortamları oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın bulguları, mevcut alanyazında yer alan bazı çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Soylu ve Kılınç (2023) ile Altınöz ve Bay'ın (2018) çalışmalarında da öğretmenlerin sınıf içi ödüllendirme stratejilerini genellikle sözel ve sosyal biçimlerde kullandıkları, somut ödüllere ise daha sınırlı düzeyde yer verdikleri ortaya konmuştur. Bu çalışmalar, öğretmenlerin öğrenci davranışlarını desteklemek amacıyla takdir etme, olumlu pekiştirme fırsatları oluşturma ve doğal ödüller kullanma yönünde bir eğilim sergilediklerini göstermektedir.

Benzer şekilde, Aydın'ın (2000) araştırması da öğretmenin öğrenci davranışlarına verdiği sosyal tepkilerin, özellikle sözlü övgü, sıcak bir tebessüm, hafif bir fiziksel temas ya da sorumluluk verme gibi yaklaşımların, öğrencinin motivasyon ve özgüveni üzerinde olumlu etkiler yarattığını ortaya koymuştur. Gündüz ve Balyer'in (2011) çalışmasında ise maddi ödüllerin uzun vadede öğrencilerin öğrenmeye yönelik içsel motivasyonlarını gölgeleyebileceği ifade edilmiş, bu nedenle daha doğal, sade ve öğrencinin bireysel gelişimini destekleyen sosyal ödüllerin tercih edilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Özellikle erken yaş gruplarında, kırmızı kurdele takmak ya da elma resmi vermek gibi maddi ödüller yerine, içten bir onay, sorumluluk devri ya da yapıcı geri bildirimlerin daha kalıcı etkilere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çerçevede değerlendirildiğinde, araştırma bulguları öğretmenlerin sözel ve sosyal ödüllendirmeye yönelik eğilimlerinin gerek pedagojik gerekse gelişimsel açıdan alanyazınla uyumlu olduğunu ortaya koymaktadır.

6. Etkili Öğretim Stratejileri Ölçeği'nin altıncı alt boyutu olan "Benzerlik ve Farklılıkları Belirleme" boyutuna ilişkin elde edilen veriler, sınıf öğretmenlerinin bu stratejiyi büyük ölçüde benimsediklerini göstermektedir. Öğretmenlerin "Ders içeriğinin diğer derslerle ilişkisini görselleştirerek öğrencilerin daha kolay anlamasını sağlarım." ve "Ders içeriğini güncel hayatla ilişkilendiririm." ifadelerine yüksek düzeyde katılım

göstermeleri, dersin içeriğini anlamlandırma sürecinde bağlantısal ve anlamlı öğrenmeyi destekleyen yaklaşımları önemsediklerini ortaya koymaktadır.

Ancak, “Ders içeriğini bütüncül bir şekilde sunabilmek için derslerde karşılaştırma ve sınıflandırma gibi aktiviteler kullanırım.” ifadesine verilen yanıtların görece daha düşük olması, bazı öğretim stratejilerinin sınıf içinde yeterince etkili şekilde kullanılmadığını düşündürmektedir. Bu durum, öğretmenlerin özellikle soyut düşünme, analiz yapma ve bilişsel karşılaştırmalar gibi üst düzey zihinsel becerilere dayalı etkinliklerde kendilerini daha az yeterli hissettiklerini göstermektedir.

Genel bulgular, öğretmenlerin bu alt boyuttaki stratejileri belirli ölçüde etkili biçimde kullandıklarını ve özellikle dersin yaşamla ilişkilendirilmesi konusunda güçlü bir pedagojik yaklaşıma sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, literatürde yer alan bazı araştırmalarla da örtüşmektedir. Örneğin, Soylu ve Kılınç (2023) İngilizce öğretmenlerinin ders içeriğini diğer disiplinlerle ilişkilendirme konusunda düşük düzeyde görüş bildirdiklerini; ancak dersin güncel yaşamla bağdaştırılması noktasında kendilerini yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, Duman ve Bay (2022), Hisar (2006) ve Gürses (2011) tarafından yürütülen araştırmalarda da benzerlik ve farklılıkları belirlemeye yönelik stratejilerin, öğrencilerin kavramsal anlamayı geliştirmeleri ve bilgiyi yapılandırmaları açısından etkili olduğu vurgulanmıştır.

Bu bağlamda değerlendirildiğinde, sınıf öğretmenlerinin ders içeriğini günlük yaşamla ilişkilendirme konusunda güçlü bir eğilim sergiledikleri; ancak karşılaştırma, sınıflandırma ve analiz gibi daha yapılandırılmış öğretim tekniklerinin kullanımında gelişime açık alanlar bulunduğu söylenebilir. Bu da öğretmen eğitiminde, üst düzey bilişsel becerileri destekleyici stratejilere yönelik uygulamalı içeriklerin artırılmasının önemine işaret etmektedir.

7.Etkili Öğretim Stratejileri ölçeğinin yedinci alt boyutu olan “Özet Çıkarma ve Not Tutma” başlığına ilişkin elde edilen bulgular, sınıf öğretmenlerinin bu stratejilere yönelik yeterlik algılarında belirli düzeyde değişkenlik olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcıların, “Derste öğrencilerin konuyu daha iyi kavrayabilmeleri için not tutmalarını isterim.”, “Ders içeriklerinden belirli kurallara göre özet çıkarmaları için öğrencileri

yönlendiririm.” ve “Öğrencilere, derste öğrenilenlerin en önemli yönlerini kaydetmeleri için not tutma ve özet çıkarma stratejileri öğretim.” şeklindeki ifadelere verdikleri yanıtlar, öğretmenlerin bu alandaki uygulamalarını sınırlı düzeyde gerçekleştirdiklerini göstermektedir.

Bu bulgular, özet çıkarma ve not tutma gibi bilişsel süreçleri destekleyen tekniklerin öğretim sürecine yeterince entegre edilmediğini düşündürmektedir. Öğretmenlerin bu stratejilere yönelik algılarının orta düzeyde kalması, öğrencilerin bilgiyi yapılandırma, önemli noktaları ayırt etme ve bilgiyi kalıcı hale getirme süreçlerine doğrudan katkı sağlayan bu becerilerin geliştirilmesinde daha fazla desteğe ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, söz konusu becerilerin öğretim süreçlerinde daha sistemli ve planlı biçimde ele alınması hem öğretmen yeterliklerinin gelişmesine hem de öğrencilerin öğrenme süreçlerinin derinleşmesine katkı sağlayacaktır.

En yüksek ortalamanın, öğretmenlerin öğrencilerden derste not tutmalarını istemelerine yönelik ifadeye ait olması, not tutma davranışının sınıf ortamında sıklıkla teşvik edildiğini göstermektedir. Buna karşılık, öğrencilerin içerikleri belirli kurallar çerçevesinde özetlemeleri konusunda yönlendirilmesine ilişkin ortalama en düşük düzeyde kalmıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin doğrudan özet çıkarma sürecine rehberlik etme konusunda diğer stratejilere kıyasla daha az aktif olduklarını düşündürmektedir. “Özet çıkarma ve not tutma stratejilerinin öğrencilere doğrudan öğretilmesi ”ne ilişkin ortalamanın ise orta seviyede olması, bu becerilerin öğretiminde uygulama düzeyinin öğretmenden öğretmene değişiklik gösterebildiğini ortaya koymaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin özet çıkarma ve not tutma becerilerini destekledikleri ancak bu becerilerin sistematik biçimde öğretilmesinin öğrencilerin akademik gelişimine daha güçlü katkı sağlayabileceği sonucuna ulaşılabilir. Bu bulgular, alan yazındaki bazı araştırmalarla da örtüşmektedir. Örneğin, Soylu ve Kılınç (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin özet çıkarma ve not tutma stratejilerini öğretme konusunda kendilerini yetersiz gördükleri ve bu konudaki görüşlerinin düşük düzeyde olduğu belirtilmiştir. Ancak aynı çalışmada, bu becerilere yönelik genel tutumlarının olumlu olduğu da ifade edilmiştir.

Benzer şekilde, Sevinç (2021) tarafından yapılan tez çalışmasında, öğretmenlerin

genellikle bu stratejilere derslerinde yer verdikleri, ancak uygulama düzeylerinin farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Belet ve Yaşar (2007) ise özet çıkarma ve not tutma becerilerinin, öğrencilerin Türkçe dersindeki başarıları üzerinde olumlu etkiler yarattığını ortaya koymuştur. Balaban (2017) tarafından yürütülen araştırma ise, not tutma uygulamalarının yabancı dil yazma becerilerinin gelişimine katkı sağladığını göstermiştir. Karatay ve Uzun (2019) ise öğrencilerin etkili ve verimli ders çalışma becerilerinin geliştirilmesinde not alma ve özet çıkarmanın önemli bir yer tuttuğunu ve bu becerilerin öğretilmesinin akademik başarıya olumlu yansıdığını belirtmişlerdir.

8. Etkili Öğretim Stratejileri Ölçeği'nin sekizinci alt boyutu olan "Motive Etme"ye ilişkin elde edilen bulgular, sınıf öğretmenlerinin bu stratejiyi öğretim sürecinde etkili biçimde kullandıklarını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin, "Öğrencilere, başarıya ancak azimle çabalayarak ulaşılacağı inancını aşılarım.", "Emek sarf etmenin başarıya ulaşmadaki katkısının öğrenciler tarafından fark edilmesini sağlarım." ve "Öğrencilerin, sınıf içi performanslarında anlık geribildirimler sağlarım." ifadelerine yüksek düzeyde katılım göstermeleri, öğrencilerin içsel motivasyonlarını artırmaya yönelik bilinçli bir yaklaşım benimsediklerini göstermektedir.

Bu bulgular, öğretmenlerin öğrencilere çabanın ve sürekliliğin önemini kazandırma noktasında güçlü bir pedagojik tutum sergilediklerini ve motivasyonel destek yoluyla akademik başarıyı artırmayı hedeflediklerini göstermektedir. Özellikle anlık geribildirimlerin öğrenme sürecine entegre edilmesi, öğrencilerin performanslarını fark etmelerini ve başarıya ulaşmak için gerekli düzenlemeleri yapabilmelerini kolaylaştırmaktadır.

Literatürde yer alan bazı araştırmalar da bu durumu desteklemektedir. Örneğin, Soylu ve Kılınç'ın (2023) çalışmasında, İngilizce öğretmenlerinin motive etme stratejileri konusunda kendilerini yüksek düzeyde yeterli gördükleri ve özellikle çabanın başarıya etkisini öğrencilerle paylaşma konusunda en yüksek düzeyde görüş bildirdikleri ifade edilmiştir. Benzer şekilde, Acat ve Demiral (2002), motive etmenin dil öğrenimi üzerindeki olumlu etkilerine dikkat çekmişlerdir. Emir ve Kanlı (2009) ise ilkökul düzeyinde öğrencileri motive etmenin öğretim süreci açısından taşıdığı önemi vurgulamış ve öğretmenlerin motivasyon stratejilerini incelemişlerdir. Akbaba (2006) da

motivasyonun öğrenci başarısını etkileyen temel faktörlerden biri olduğunu belirtmiştir. Bu çerçevede değerlendirildiğinde, araştırma bulguları, sınıf öğretmenlerinin motive edici öğretim stratejilerini hem bilişsel hem de duyuşsal boyutlarıyla etkin biçimde kullandıklarını ve bu stratejilerin öğrenci başarısına doğrudan katkı sunduğunu göstermektedir.

9. Son bölüm olarak, sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim stratejilerini kullanma durumları ve derslerinde tercih ettikleri öğretim yöntemleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular sayesinde, sınıf öğretmenleri etkili öğretim stratejilerini etkin şekilde uyguladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bulgular bu stratejilerin öğrenme sürecindeki etkilerini gözler önüne sermektedir. Araştırma bulguları, hedef belirleme ve varsayım oluşturma stratejilerinin öğrencilerin içsel motivasyonunu arttırdığını ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Özellikle bu stratejilerin bilinçli bir şekilde uygulanmasının, öğrencilerin dersi daha anlamlı bulmalarını ve aktif katılımlarını arttırdığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde, ev ödevlerinin pek çok akademik ve sosyal beceri kazandırmada kritik bir rol oynadığı ancak etkin kullanılmadığında motivasyonu olumsuz etkileyebileceği ortaya konmuştur. Bulgulara göre, iş birliğine dayalı öğrenme hem akademik başarıyı hem de sosyal becerileri geliştiren önemli bir öğretim yöntemi olarak değerlendirilmiştir. Ancak, bu yöntemin etkili uygulanabilmesi için grup dinamiklerinin iyi düzenlenmesi ve adil sorumluluk dağılımının sağlanması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Dile dayalı olmayan temsillerin (grafikler, diyagramlar, görseller) soyut kavramların somutlaştırılmasında ve farklı zeka türlerine hitap etmede büyük öneme sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, ödüllendirme stratejilerinin öğrenci motivasyonuna etkisi araştırılmış ve uzun vadeli öğrenme süreci için içsel motivasyonu tetikleyen manevi ve aktiviteli ödüllerin maddi ödüllere göre daha sürdürülebilir olduğu tespit edilmiştir. Benzerlik ve farklılıkları belirleme stratejisinin, kavramsal öğrenmeyi derinlemesine anlamada ve analitik düşünme becerilerini geliştirmede etkili olduğu görülmüştür. Özet çıkarma ve not tutma tekniklerinin öğrenmeyi kalıcı hale getiren bilişsel beceriler arasında yer aldığı ancak farklı öğrenme stillerine sahip öğrenciler için alternatif yöntemlerin de sunulması gerektiği belirlenmiştir. Öğrencileri motive etmek için en sık kullanılan yöntemlerin dikkat çekici başlangıçlar, görsel-işitsel materyaller ve samimi iletişim olduğu ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak, etkili öğretim stratejilerinin, öğrencilerin farklı zeka türlerine hitap etme potansiyeline sahip olduğu ve bu stratejilerin öğrencilerin zeka alanlarının gelişimine katkı sunduğu söylenebilir. Bu stratejiler aynı zamanda akademik başarıyı artırmakta; eleştirel düşünme, problem çözme ve sosyal becerilerin gelişimini desteklemektedir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin derslerinde uygulayacakları yöntem ve teknikleri belirlerken öğrencilerin bireysel özelliklerini ve hazır bulunuşluk düzeylerini dikkate aldıklarını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, öğretmenlerin büyük bir bölümünün yeni öğretim yöntemleri geliştirmeye yönelik bir çaba içerisinde olmadıkları ya da böyle bir eğilim göstermedikleri dikkat çekmektedir.

Elde edilen bulgular, Soylu ve Kılınç'ın (2023) çalışmasıyla da paralellik göstermektedir. İlgili çalışmada öğretmenlerin etkili öğretim stratejilerine önem verdikleri ve bu stratejileri sınıf içi uygulamalarda aktif biçimde kullandıkları; ancak yeni yöntem ve teknikleri geliştirme konusunda yeterli donanıma sahip olmadıkları belirtilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin mevcut stratejileri uygulamada başarılı olmalarına rağmen, öğretim süreçlerini yenilikçi bir yaklaşımla zenginleştirme konusunda desteklenmeleri gerektiğini göstermektedir.

Benzer şekilde, Kara ve Bay'ın (2016) fen bilimleri dersine yönelik gerçekleştirdikleri araştırmada, etkili öğretim stratejilerinin kullanıldığı öğretim ortamlarının öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı ve düşünme becerileri üzerinde olumlu etkiler yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretim süreçlerinde bu tür stratejilerin hem öğretmen hem de öğrenci açısından sürece anlamlı katkılar sunduğu vurgulanmıştır. Bu bulgular, etkili öğretim stratejilerinin yalnızca bilişsel kazanımları değil, aynı zamanda öğretim ortamının niteliğini de geliştirdiğini ortaya koymaktadır.

Jasim ve Bay'ın (2018) coğrafya öğretmenlerine yönelik çalışmasında da nicel verilerle nitel verilerin birbiriyle örtüştüğü ve öğretmenlerin büyük çoğunluğunun etkili öğretim stratejilerine yönelik olumlu görüşler taşıdığı ortaya konmuştur. Katılımcılar, bu stratejilerin ne anlama geldiğini bildiklerini ve derslerinde bu stratejileri etkili biçimde kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Çelik'in (2018) gerçekleştirdiği karşılaştırmalı araştırma, Türkiye ve Rusya'daki

İngilizce öğretmenlerinin etkili öğretim stratejilerine ilişkin benzer tutumlar sergilediklerini ortaya koymuştur. Araştırma bulgularına göre, öğretmenler benzerlik ve farklılıkları belirleme, öğrencilerin çabasını teşvik etme, iş birliğine dayalı öğrenme, hedef belirleme, geribildirim sağlama ile ipucu ve ön örgütleyiciler kullanma gibi stratejilere yönelik ortak görüşler bildirmişlerdir. Her iki ülkenin öğretmenlerinin bu stratejileri sınıf içi uygulamalarda aktif biçimde kullandıkları belirlenmiştir. Türk ve Rus öğretmenlerin stratejileri uygulama biçimleri, verdikleri örnekler ve dayandıkları gerekçeler arasında bazı kültürel ve pedagojik farklılıklar bulunsa da genel eğilimin bu öğretim yöntemlerinin etkili bulunduğu yönünde olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, öğretim stratejilerinin kültürler arası geçerliliğini desteklemekte ve etkili öğretim uygulamalarının evrensel bazı ilkeler etrafında şekillenebileceğini göstermektedir.

Son olarak, Altunöz ve Bay'ın (2018) yabancı dil öğretimine yönelik çalışmasında da etkili öğretim stratejilerinin bu alanda önemli bir yer tuttuğu, öğretmenlerin derslerinde farklı stratejilere başvurduğu ve bu stratejilerin öğrenme sürecine anlamlı katkılar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, bu stratejilerin benimsenmesine rağmen Türkiye'nin TIMSS ve PIRLS gibi uluslararası öğrenci başarı araştırmalarında istenilen düzeye ulaşamaması, stratejilerin etkili biçimde uygulanıp uygulanmadığı konusunda önemli soru işaretleri doğurmaktadır. Bu çelişkinin temelinde, öğretim stratejilerinin yüzeysel ya da biçimsel olarak uygulanması, öğretmenlerin uygulamada karşılaştığı sistemsel ve yapısal engeller, ölçme ve değerlendirme anlayışındaki geleneksellik ve mesleki gelişim fırsatlarının sınırlılığı yer almakta olabilir. Özellikle öğretmenlerin bu stratejileri yalnızca birer teknik olarak değil, bütüncül bir öğretim yaklaşımı çerçevesinde, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlayarak ve sürdürülebilir şekilde kullanmaları gerekebilir. Ayrıca Türkiye'deki merkezi sınav odaklı eğitim sistemi, öğretmenleri ezbere dayalı ve zaman baskısı altında yürütülen öğretim biçimlerine yönlendirmekte, bu durum ise Marzano'nun önerdiği derinlemesine ve anlamlı öğrenme süreçlerini kısıtlayabilmektedir. Diğer yandan, kalabalık sınıflar, teknolojik altyapı eksiklikleri, öğrenci motivasyonunun düşüklüğü ve sosyo-kültürel farklılıklar gibi dışsal faktörler de bu stratejilerin etkili bir şekilde uygulanmasını sınırlandırmaktadır. Dolayısıyla, öğretmenlerin etkili öğretim stratejilerini uygulamada karşılaştıkları bu çok boyutlu engeller, öğrenci başarılarının istenilen düzeyde gerçekleşmemesinin temel nedenleri arasında yer alıyor olabilir. Bu bağlamda, yalnızca stratejilerin benimsenmesi değil;

bunların uygulanmasını destekleyecek politika ve yapıların da güçlendirilmesi gerekebilir.

5.2. 1. Nicel ve Nitel Verilerden Ulaşılan Çıkarımlar:

1. Hedef belirleme ve varsayım oluşturma stratejilerinin öğrencilere en yüksek faydayı sağlaması için çeşitli faktörlerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bu doğrultuda şu öneriler sunulabilir:

Hedef belirleme sürecinin öğrencilere zorunlu bir görev olarak değil, öğrenme sürecini yönlendiren bir araç olarak sunulması gerekir. Öğrencilerin bireysel ilgi alanlarına ve öğrenme stillerine uygun hedefler belirlemeleri teşvik edilmelidir. Küçük ve ulaşılabilir hedefler belirlemek, öğrencilerin sürece bağlı kalmasını kolaylaştıracaktır. Öğrenciler için öğretmenler varsayım oluşturma sürecine rehberlik etmeli, yanlış varsayımların düzeltilmesine yardımcı olmalıdır. Öğrencilerin doğru tahminlerde bulunmalarını sağlamak için önceden yönlendirici sorular sorulabilir. Her öğrencinin aynı yöntemlerle motive olmayabileceği göz önüne alınarak, farklı yaklaşımlar benimsenmelidir. Görsel, işitsel veya kinestetik öğrenme stillerine uygun olarak hedef belirleme ve varsayım oluşturma yöntemleri çeşitlendirilmelidir. Grup çalışmaları veya bireysel çalışmalar gibi farklı uygulamalar denenerek en etkili yöntemin bulunması sağlanmalıdır. Öğrencilerin hedef belirleme süreçlerin daha çok ve kolay uygulayabilmeleri için geri bildirim mekanizmaları oluşturulabilir. Öğrencilere belirledikleri hedeflere ulaştıklarında kendilerini değerlendirme ve süreç hakkında düşünme fırsatı sunulmalıdır.

Öğretmenlerin, öğrencilerin hedef belirleme ve varsayım oluşturma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak eğitimler alması sağlanmalıdır. Ders planlamalarında bu stratejilerin etkili bir şekilde nasıl entegre edilebileceğine dair örnek uygulamalar ve rehberler hazırlanmalıdır. Hedef belirleme sürecinin etkili olup olmadığını değerlendirmek için öğrencilerin ilerlemeleri düzenli olarak takip edilmelidir. Öğrencilerin belirlediği hedeflerin ne kadarına ulaştığı analiz edilmeli ve eksik kalan noktalar için destekleyici çalışmalar yapılmalıdır. Varsayım oluşturma süreçlerinin öğrenciler üzerindeki etkisini ölçmek için dönemsel anketler veya gözlem çalışmaları yürütülmelidir. Genel olarak Hedef belirleme ve varsayım oluşturma stratejilerinin etkili olabilmesi için öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsenmeli, öğretmenlerin rehberliği

sağlanmalı ve bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrenme sürecinin her aşamasında bu stratejilerin ne kadar başarılı olduğu değerlendirilmeli ve gerektiğinde uyarlamalar yapılmalıdır.

2. Ev ödevlerinin öğrencilere daha fazla fayda sağlayabilmesi için hem öğretmenler hem de eğitim politikaları açısından bazı stratejik düzenlemeler yapılmalıdır. Bu doğrultuda şu öneriler sunulabilir:

Ödev miktarı yeterli tutulmalı ve öğrencilere aşırı yük bindirilmemelidir. Özellikle uzun ve gereksiz tekrarlar içeren ödevler, öğrencilerin öğrenme sürecine zarar verebilir. Ödevlerin amacı net bir şekilde belirlenmeli ve öğrencilerin neyi öğrenmeleri gerektiği konusunda farkındalık oluşturulmalıdır. Öğrencilere verilen ödevler konunun özüyle doğrudan bağlantılı olmalı ve öğrencinin sadece vakit harcamasını değil, anlamlı öğrenme gerçekleştirmesini sağlamalıdır. Her öğrencinin öğrenme hızı ve düzeyi farklıdır, bu nedenle ödevler farklı seviyelerde hazırlanarak bireysel öğrenme gereksinimleri dikkate alınmalıdır. Farklı zorluk seviyelerinde ödev seçenekleri sunulmalı, böylece öğrenciler kendi seviyelerine uygun olan ödevi seçerek özgüven kazanabilir. Öğrenme güçlüğü çeken veya akademik desteğe ihtiyaç duyan öğrenciler için rehberlik sağlayacak ek materyaller veya destekleyici etkinlikler eklenmelidir.

Ödevlerin yalnızca ezbere dayalı bilgilerle sınırlı kalmaması, öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirecek şekilde tasarlanması gerekmektedir. Gerçek dünya problemleriyle bağlantılı ödevler verilmeli ve öğrencilerin öğrendikleri bilgiyi günlük hayatta nasıl kullanabilecekleri gösterilmelidir. Proje tabanlı ödevler ve grup çalışmaları teşvik edilerek öğrencilerin iş birliği ve araştırma becerileri geliştirilmelidir. Öğrencilere verilen ödevler, öğretmenler tarafından sadece kontrol edilmemeli, aynı zamanda geri bildirim sağlanarak eksik ve yanlış bilgilerin düzeltilmesine yardımcı olunmalıdır. Öğrenciler, ödevler hakkında öğretmenden bireysel veya grup halinde geri bildirim alabileceği ortamlar oluşturulmalıdır. Öğrencilere kendi ödevlerini değerlendirme ve öz eleştiri yapma fırsatı tanınarak meta bilişsel becerileri desteklenmelidir.

Ailelerin, öğrencilere sadece ödev yapmaları için baskı yapması yerine rehberlik edici bir

rol üstlenmesi sağlanmalıdır. Öğrenciye destek sağlayacak, ailelerin de katılım gösterebileceği yaratıcı ödevler hazırlanmalıdır (örneğin, birlikte yapılabilecek araştırma projeleri). Okul-aile iş birliği güçlendirilerek, ailelerin çocuklarının ödev süreçlerine nasıl katkı sağlayabileceği konusunda bilgilendirme yapılmalıdır. Dijital ödev platformları ve etkileşimli öğrenme araçları kullanılarak, ödevler öğrenciler için daha ilgi çekici hale getirilebilir. Online quizler, video tabanlı öğrenme ve etkileşimli ders materyalleri gibi kaynaklar kullanılarak öğrencinin öğrenme süreci desteklenmelidir. Öğrencilere çevrim içi ödev ve proje takip sistemleri sunularak, kendi ilerlemelerini takip etmeleri sağlanmalıdır. Genel olarak ev ödevleri, doğru tasarlandığında ve pedagojik ilkeler çerçevesinde uygulandığında öğrencilerin öğrenme sürecini destekleyen güçlü bir araçtır. Ancak, etkili bir şekilde uygulanmadığında öğrencilerde bıkkınlık, motivasyon kaybı ve okula karşı olumsuz duygular oluşturabilir. Bu nedenle, dengeli, seviyeye uygun, eleştirel düşünmeyi geliştiren ve öğretmen geri bildirimi içeren ödev politikaları benimsenmelidir. Öğretmenler, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmalı ve ödevleri sadece bir yük değil, öğrenciyi aktif öğrenmeye teşvik eden bir araç olarak görmelidir. Teknoloji destekli, anlamlı ve yaratıcı ödevler ile öğrenme süreci daha verimli hale getirilebilir.

3. İş birliğine dayalı öğrenme yönteminin sınıf ortamına etkili bir şekilde entegre edilebilmesi için öğretmenlerin planlı ve stratejik yaklaşımlar benimsemesi gerekmektedir. Bu doğrultuda şu öneriler yapılabilir:

Grup içi roller (lider, araştırmacı, sunumcu, yazıcı vb.) belirlenerek her öğrencinin aktif katılımı sağlanmalıdır ve her öğrenciye bir rol verilmelidir. Gruplardaki roller belirli aralıklarla değiştirilmeli, böylece öğrencilerin farklı beceriler kazanmasına olanak tanınarak dönüşümlü görevler uygulanmalıdır. Öğrencilerin bireysel ve grup içindeki katkılarını ölçen çoklu değerlendirme yöntemleri kullanılmalıdır. Akran değerlendirme formları uygulanarak öğrencilerin birbirleri hakkında geri bildirim vermeleri teşvik edilmelidir. Grup çalışmaları sırasında öğretmenler aktif gözlemci olarak süreci değerlendirmeli ve öğrencileri yönlendirilerek sürekli geri bildirim sağlanmalıdır. Genel olarak İş birliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin akademik, sosyal ve bilişsel becerilerini geliştiren güçlü bir pedagojik yaklaşımdır. Ancak, bu yöntemin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin süreçleri iyi yönetmesi, öğrencilerin sorumluluk

alması ve eğitim yöneticilerinin gerekli altyapıyı sağlaması gerekmektedir. Bu öneriler doğrultusunda planlı ve yapılandırılmış bir yaklaşım benimsendiğinde, iş birliğine dayalı öğrenmenin sınıf ortamında maksimum düzeyde verimli hale gelmesi sağlanabilir.

4. Dile dayalı olmayan temsillerin etkin kullanımı için şu öneriler yapılabilir:

Kullanılan grafik, diyagram ve görseller, öğrencilerin bilişsel gelişim seviyelerine uygun olmalıdır. Aşırı detaylı veya karmaşık görseller yerine temel kavramları açıkça gösteren sade tasarımlar tercih edilmelidir. Sadece görsel kullanımı yerine, sözel ve yazılı açıklamalar ile desteklenmesi öğrenme sürecini daha etkili hale getirir. Artırılmış gerçeklik (AR), sanal laboratuvarlar ve simülasyonlar gibi teknolojik araçlar kullanılarak öğrencilerin görsellerle etkileşim kurmaları sağlanmalıdır. Öğrencilere, grafik ve diyagramları sadece izlemek yerine analiz etme ve çıkarım yapma fırsatı verilmelidir. Öğretmen yönlendirmesiyle yapılan tartışmalar, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilir. Görsel-uzamsal zekâsı baskın öğrenciler için grafikler ve diyagramlar, kinestetik öğrenme stiline sahip öğrenciler için model yapma etkinlikleri, sözel zekâsı baskın öğrenciler için açıklamalarla desteklenen anlatımlar kullanılmalıdır. Yanıltıcı veya basitleştirilmiş görseller, öğrencilerde kavram yanılgıları oluşturabilir. Öğretmenler, görsellerin bilimsel doğruluğunu kontrol etmeli ve uygun materyalleri seçmelidir. Öğrencilerin görselleri pasif olarak izlemesi yerine, bu görselleri kullanarak etkinlik yapması sağlanmalıdır. Öğrencilerin görselleri ne derece anladığını ölçmek için kısa sorular, grup tartışmaları ve problem çözme etkinlikleri yapılmalıdır. Yanlış anlaşılımlar tespit edilerek, eksikliklerin giderilmesine yönelik ek açıklamalar yapılmalıdır. Genel olarak dile dayalı olmayan temsillerin etkili kullanımı için bilimsel doğruluğa sahip, öğrencinin seviyesine uygun ve etkileşimli materyaller tercih edilmelidir. Öğretmenlerin, bu temsilleri öğrencilerin analiz etme, yorumlama ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek şekilde sunması, öğrenme sürecinin daha verimli olmasını sağlayacaktır.

5. Ödüllendirme, öğrencilerin motivasyonunu artırmak için etkili bir yöntem olabilir. Ancak ödüllerin yanlış veya aşırı kullanımı, öğrencilerin sadece ödül almak için çalışmasına neden olabilir. Bu yüzden, ödüllerin dengeli ve bilinçli şekilde kullanılması gerekir. Ödüllendirme stratejilerini daha etkili hale getirmek için şu öneriler verilebilir.:

Öğrenme sürecine olan ilgiyi artıracak ödüller kullanılmalıdır ve içsel motivasyonu güçlendiren ödüller tercih edilmelidir. Bunun için, öğrencinin gelişimi hakkında geri bildirim verilmesi, bir tür ödül olarak görülebilir. Sadece sonuç odaklı değil, süreç odaklı ödüllendirme yapılmalıdır. Yani sadece yüksek not alan öğrenciler değil, çaba gösteren ve gelişim kaydeden öğrenciler de ödüllendirilmelidir. Merak duygusunu teşvik eden ödüller (örn. özel projeler yapma fırsatı, yaratıcı çalışma ortamları) sunulabilir. Maddi ödüller (kırtasiye, oyuncak) yerine manevi ödüller (tebrik, alkış, yıldız) tercih edilerek sürekli ve maddi ödüllerden kaçınılmalıdır. Ödüllerin sürekli verilmesi, öğrencileri ödüsüz öğrenemez hale getirebilir. Ödüller zamanla azaltılmalı ve öğrenciler öğrenmenin kendi başına değerli olduğu fikrine yönlendirilmelidir. Ödül sistemi belirli periyotlarla değiştirilmelidir. Sürekli aynı ödül sistemi uygulandığında etkisini kaybedebilir. Öğrenciler arasında bireysel rekabet yaratmak yerine, iş birliği ve takım çalışmasını teşvik eden ödüller verilmelidir. Grup çalışmaları sonucunda verilen ödüller, öğrencilerin birlikte çalışmasını ve birbirlerine destek olmasını sağlayabilir. Ödüllendirme süreci öğrencilerin birbirini desteklemesini sağlamalıdır. Örneğin, sınıftaki her öğrenci belirli bir gelişim gösterdiğinde tüm sınıfa ortak bir ödül verilebilir. Böylece ödüller rekabet ortamı oluşturmak yerine iş birliğini destekleyerek öğrenmeye olumlu etki yapacaktır.

Ödül sürecinde anında geri bildirim önemlidir. Eğer öğrenci bir başarı gösterdiyse, ödül geciktirilmemelidir. Uzun vadeli motivasyonu destekleyen ödüller verilmelidir. Örneğin, öğrencinin yıl boyunca gösterdiği çabaya bağlı olarak verilen ödüller, daha kalıcı bir etki yaratabilir. Öğrenciler arasında adil ödüllendirme yapılmalıdır. Örneğin, sadece akademik başarısı yüksek olanlar değil, çaba gösteren öğrenciler de ödüllendirilmelidir. Öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulmalıdır. Her öğrenci aynı ödülde aynı derecede motive olmayabilir. Öğrencilerin ilgi alanlarına uygun ödüller seçilebilir. Ödüllendirme kriterleri öğrencilerle açıkça paylaşılmalıdır. Böylece öğrenciler, ödülü hak etmek için ne yapmaları gerektiğini bilirler. Ödüllendirme sistemi, öğrencinin ödüle bağımlı olmasını değil, öğrenme sürecine olan ilgisini artırmasını sağlamalıdır. Öğrencilere ödüllerin sadece bir araç olduğu, asıl hedefin öğrenmek ve gelişmek olduğu anlatılmalıdır. Öğrenciler kendi başarılarını fark etmeli ve bu başarıyı ödül olmadan da değerlendirebilmelidir. Ödüller eğitimde bir araç olarak kullanılmalı, ancak öğrencileri ödüle bağımlı hale getirmemelidir. Uzun vadede öğrencilerin kendi başarılarını fark etmeleri ve öğrenmeyi içsel olarak değerli görmeleri sağlanmalıdır.

Maddi ödüller yerine içsel motivasyonu harekete geçirecek ödüller verilmelidir. Ödülden anlaşılan takdir etme olmalıdır.

6. Benzerlik ve farklılıkları belirleme stratejisinin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için ve bu yöntemin daha verimli kullanılmasına yönelik öneriler şunlardır:

Benzerlik ve farklılıkları belirleme stratejisi, öğrencilerin kavramları daha iyi anlamalarını, analitik düşünme becerilerini geliştirmelerini ve bilgiyi uzun süre hatırlamalarını sağlayan etkili bir yöntemdir. Bu stratejinin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin ders içeriğine uygun materyaller kullanması, öğrenci seviyesine uygun somut ve soyut örnekler sunması, öğrencileri sürece aktif katacak uygulamalara yer vermesi önemlidir. Farklı derslerde kullanımını yaygınlaştırarak, fen bilimlerinden sosyal bilgilere kadar çeşitli alanlarda karşılaştırmalar yapılabilir. Eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmek için öğrencilerin analiz yapmaları ve gerçek hayatla bağlantı kurmaları teşvik edilmelidir. Ayrıca, değerlendirme süreci yazılı çalışmalarla sınırlı kalmayıp, yaratıcı yöntemlerle desteklenmeli ve öğrencilere geri bildirim verilmelidir. Tüm bu unsurlar göz önünde bulundurularak uygulandığında, öğrencilerin daha derinlemesine ve kalıcı bir öğrenme yaşamaları sağlanabilir.

7. Özet çıkarma ve not tutma tekniklerinin ilkökul öğrencileri için daha etkili hale getirilmesi adına şu öneriler sunulabilir:

İlkokul öğrencilerinin not tutma ve özet çıkarma becerilerini geliştirmek için onların öğrenme stillerine uygun teknikler sunulmalı, bu beceriler erken yaşta kazandırılmalı ve süreç dijital araçlarla desteklenmelidir. Not tutma sürecini eğlenceli hale getirmek, öğrencilerin ilgisini artırarak öğrenmeyi teşvik ederken, notların düzenli gözden geçirilmesi ve aktif kullanımı öğrenmenin kalıcılığını artırır. Ayrıca, bu becerilerin akademik başarıya katkısı öğrencilere somut örneklerle gösterilmeli, sınıf içi uygulamalarla pekiştirilmelidir. Tüm bu önerilerin hayata geçirilmesiyle öğrencilerin daha verimli öğrenme alışkanlıkları kazanması ve akademik başarılarının artması sağlanabilir.

8. Motive etme tekniklerinin ilkökul öğrencileri için daha etkili hale getirilmesi için şu öneriler sunulabilir:

İlkokul öğrencilerinin derse ilgisini ve motivasyonunu artırmak için dikkat çekici başlangıçlar yapılmalı, görsel ve işitsel materyaller etkili kullanılmalı ve samimi bir iletişim ortamı sağlanmalıdır. Öğrencilerin önceki bilgilerini hatırlamalarını teşvik eden etkinlikler ve günlük hayatla bağlantılar kurularak ders içeriği anlamlı hale getirilmelidir. Ödüllendirme dengeli kullanılmalı, içsel motivasyonu destekleyici yöntemler tercih edilmelidir. Eğlenceli ve etkileşimli ders girişleri planlanarak oyunlar, bulmacalar veya rol yapma etkinlikleriyle öğrenme süreci daha keyifli hale getirilebilir. Ayrıca, bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunulmalı ve öğrenci katılımı artırıcı uygulamalara yer verilmelidir. Bu yöntemler uygulandığında, öğrencilerin derse olan ilgisi artarak daha verimli ve etkili bir öğrenme süreci sağlanabilir.

9. Öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerini seçerken öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını, öğrenme stillerini ve hazır bulunuşluk düzeylerini dikkate aldıkları anlaşılmaktadır. Ancak, bu süreçte karşılaşılan zorluklar ve eğitim sisteminin yapısı, öğretmenlerin etkili stratejiler uygulamasını sınırlayabilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin etkili öğretim yöntemlerini benimsemelerine ve etkili bir şekilde kullanabilmek için şu öneriler sunulabilir:

Öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlara uygun yöntemler seçebilmeleri için pedagojik bilgi ve becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Bu doğrultuda, hizmet içi eğitim programları ve atölye çalışmaları düzenlenerek, öğretmenlere farklı öğrenme stillerine uygun yöntemler ve stratejiler öğretilir. Özellikle teknoloji entegrasyonu, görsel ve işitsel materyallerin kullanımı gibi konularda öğretmenlerin bilgi ve becerileri artırılmalıdır. Kalabalık sınıflar, öğretmenlerin her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarını karşılamasını zorlaştırmaktadır. Bu nedenle, sınıf mevcutlarının azaltılması, öğretmenlerin öğrencilerle daha bireysel ilgilenebilmesine olanak sağlayacaktır. Küçük gruplarla çalışma, bireysel rehberlik ve öğrenci merkezli etkinliklerin uygulanabilirliği artırılabilir. Özellikle kırsal bölgelerde ve kaynakları sınırlı okullarda, görsel ve işitsel materyallerin kullanımı için gerekli teknolojik altyapı sağlanmalıdır. Öğretmenlerin derslerde kullanabileceği çeşitli öğretim materyalleri (projeksiyon cihazları, tabletler, interaktif tahtalar vb.) temin

edilerek, öğrenme sürecinin daha etkili hale getirilmesi sağlanabilir. Müfredatlar, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve öğrenme stillerine uygun şekilde esnek hale getirilmelidir. Bu sayede, öğretmenler öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine göre stratejiler geliştirebilir. Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre seçmeli dersler ve proje tabanlı öğrenme etkinlikleri müfredata eklenebilir. Sınav odaklı eğitim sistemi, öğretmenlerin öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını göz ardı ederek daha çok sınav başarısına odaklanmalarına neden olmaktadır. Bu nedenle, eğitim sisteminin sınav odaklı yapısı gözden geçirilmeli ve öğrencilerin bütünsel gelişimini destekleyen bir yaklaşım benimsenmelidir.

Alternatif değerlendirme yöntemleri (projeler, portfolyolar, performans görevleri vb.) daha fazla kullanılarak, öğrencilerin sadece sınav başarısı değil, genel öğrenme süreçleri de değerlendirilebilir. Öğrencilerin bireysel ihtiyaçları, öğrenme stilleri ve hazır bulunuşluk düzeyleri düzenli olarak değerlendirilmelidir. Bu değerlendirmeler, öğretmenlerin strateji seçimlerini daha bilinçli bir şekilde yapmalarına yardımcı olacaktır. Öğrencilerin ilgi alanları ve ihtiyaçlarına yönelik anketler, gözlemler ve bireysel görüşmeler yapılarak, öğretim süreci daha etkili hale getirilebilir. Öğretmenlerin birbirleriyle iş birliği yaparak deneyimlerini paylaşmaları, farklı yöntem ve tekniklerin uygulanmasında etkili olabilir. Bu doğrultuda, öğretmenler arasında düzenli toplantılar, seminerler ve çalıştaylar düzenlenebilir. Özellikle başarılı uygulamaların paylaşılması, diğer öğretmenlerin de bu yöntemleri benimsemelerine yardımcı olabilir. Öğrencilerin ve velilerin eğitim sürecine aktif olarak katılmaları sağlanmalıdır. Öğrencilerin öğrenme sürecinde kendi sorumluluklarını almaları, öğretmenlerin işini kolaylaştırabilir. Velilerin eğitim sürecine dahil edilmesi, öğrencilerin evde de desteklenmesini sağlayarak öğrenme sürecini güçlendirebilir.

5.3.Öneriler

Bu araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim stratejilerini kullanım durumlarına ve derste tercih ettikleri yöntemlere yönelik olarak aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

Araştırmanın yalnızca Nevşehir ilinde görev yapan sınıf öğretmenleriyle sınırlı tutulmuş olması, elde edilen bulguların genellenebilirliğini kısıtlamaktadır. Bu nedenle benzer

araştırmaların farklı illerde ve bölgelerde görev yapan sınıf öğretmenleriyle de gerçekleştirilmesi, elde edilen verilerin daha kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesine olanak sağlayacaktır.

Öte yandan çalışma yalnızca sınıf öğretmenlerini kapsamakta, diğer branş öğretmenlerinin öğretim stratejilerini kullanma durumları dışarıda bırakılmıştır. Bu bağlamda, araştırmanın farklı branş öğretmenlerine de uygulanması, öğretim stratejilerinin alana ve dersin doğasına göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koyacak, böylece daha bütüncül ve karşılaştırmalı değerlendirmelerin yapılmasına katkı sağlayacaktır.

Yalnızca öğretmen görüşlerine dayalı verilerle sınırlı kalınmaması adına, etkili öğretim stratejilerinin öğrenci başarısına olan etkisini ölçmek amacıyla, öğrenci başarı düzeyleri ile öğretmen uygulamaları arasında ilişki kuran nicel araştırmalar gerçekleştirilebilir.

Stratejilerin sınıf içi uygulamalarının yalnızca ne sıklıkla kullanıldığı değer, nasıl kullanıldığına odaklanan niteliksel araştırmalar yapılabilir. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları gözlemlenerek ya da ders videoları analiz edilerek, stratejilerin pedagojik derinliği araştırılabilir.

Etkili öğretim stratejilerinin öğrenciler üzerindeki algısal ve duyuşsal etkileri hakkında daha bütüncül veri elde edebilmek için, öğrencilerin ve velilerin de sürece dahil edildiği karma yöntemli çalışmalar yürütülebilir.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin etkili öğretim stratejilerine yönelik eğitim ihtiyaçlarının bulunduğunu göstermektedir. Bu nedenle, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programlarında etkili öğretim stratejilerine odaklanılmalı ve öğretim yöntemleri konusunda interaktif uygulamalarla desteklenen kapsamlı eğitimler sunulmalıdır. Eğitim içeriklerinin güncellenerek öğretmenlerin mesleki gelişimlerine sürekli katkı sağlaması sağlanmalıdır.

Öğretmenlerin farklı öğretim yöntemleri ve tekniklerini etkili bir şekilde kullanabilmeleri için bireysel ihtiyaçlarına uygun mesleki gelişim programları düzenlenmelidir. Özellikle

farklı öğrenme stillerine ve bireysel farklılıklara hitap eden stratejiler konusunda uygulamalı örneklerle desteklenmiş çalışmalar yapılmalıdır.

Öğrenme ortamlarının zenginleştirilmesi için ders materyallerinin çeşitliliği artırılmalı, sınıf içi etkinlikler öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel alanlarını destekleyecek şekilde tasarlanmalıdır. Öğretmenlere, mevcut ders içeriklerini etkili öğretim stratejileriyle bütünleştirmeleri konusunda rehberlik edecek kaynaklar ve örnek etkinlik kitapçıkları hazırlanmalıdır.

Farklı bölgelerdeki öğrenci profilleri, hazırbulunuşluk düzeyleri ve öğrenme ihtiyaçları dikkate alınarak öğretim programlarında belirli düzeyde esneklik tanınmalıdır. Bu sayede öğretmenler, program kazanımlarını öğrencilerin özelliklerine göre uyarlayarak daha etkili bir öğretim süreci yürütebilirler.

Araştırmada öğretmenlerin, müfredatta yer alan kazanımların yoğunluğu nedeniyle sınıf içinde farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına yeterince zaman ayıramadıkları görülmüştür. Bu doğrultuda, öğretim programlarındaki kazanımlar sadeleştirilmeli ve öğretmenlere esnek planlama imkânı tanıyan yapılar geliştirilmelidir.

Öğrencilerin belirledikleri hedeflere ulaşma süreçleri, öğretmenler tarafından düzenli olarak izlenmeli ve etkili geri bildirimlerle desteklenmelidir. Ayrıca, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini değerlendirebilecekleri öz değerlendirme araçları kullanılmalıdır.

Öğrencilere verilen ödevler, ezbere dayalı değil, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini destekleyen nitelikte olmalıdır. Ayrıca öğretmenlerin ödev hazırlama, takip ve değerlendirme becerilerini geliştirmek amacıyla hizmet içi eğitimlerde bu konulara özel önem verilmelidir.

Etkili öğretim stratejilerinin sadece akademik başarıya değil, öğrencinin bütüncül gelişimine (bilişsel, duyuşsal, sosyal) katkı sağlayacak şekilde tasarlanması gerekmektedir. Bu amaçla, öğrenme sürecinde iş birliği, iletişim, eleştirel düşünme ve yaratıcılık gibi temel becerilere daha fazla yer verilmelidir.

Öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha bütüncül değerlendirebilmek için projeler, portfolyolar, performans görevleri gibi alternatif değerlendirme araçları kullanılmalıdır. Bu sayede, sadece sınav odaklı bir değerlendirme yerine öğrencinin çok yönlü gelişimi izlenebilecektir.

Öğretmenlerin bireysel çabalarının desteklenmesi amacıyla, deneyim paylaşımı platformları, mesleki öğrenme toplulukları ve uygulama atölyeleri gibi yapıların yaygınlaştırılması önerilmektedir. Özellikle etkili öğretim stratejileri konusunda iyi uygulamaların paylaşılması teşvik edilmelidir.



KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K. Ü. (1992). İşbirlikli Öğrenme: Kuram, Araştırma, Uygulama, Malatya, Uğurel Matbaası.
- Açıkgöz, K. Ü. (2000). Etkili öğrenme ve öğretme (3. bs.). İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Adams, C., & Pierce, R. (2004). Characteristics of Effective Teaching. *Traditions and innovations: Teaching at Ball State University*. 12, 102-107.
- Adonis, Andrew. (2013). *Eğitim Eğitim Eğitim* (5. Baskı). İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi Yayınları.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, (13), 343-361.
- Akbaşı, S. (2011). Öğrenme ve öğretme yönetimi. C. Gülşen (Ed.). Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi içinde (ss. 61-100). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akdeniz, C. (2013). Kişilik profillerine göre öğretmenlerin öğrenme stratejisi tercihleri ve öğretim stratejilerini kullanma durumları (Eskişehir ili örneği) Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Alaz, A. (2009). "Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Eğitimin Dokuzuncu Sınıf Coğrafya Derslerinde Başarıya Etkisi." ("Türk Eğitim Bilimleri Dergisi » Makale - Dergi Park") Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Kış 7(1), 1-22.
- Allison, B. N., & Rehm, M. L. (2007). Effective teaching strategies for middle school learners in multicultural, multilingual classrooms. *Middle School Journal*, 39(2), 12-18.
- Altunöz, H. B. (2017). Yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde etkili öğretim stratejilerin analizi (Durum çalışması), Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Altunöz, H. B., & Bay, E. (2018). Yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde etkili öğretim stratejilerinin kullanımının analizi. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 129-149.
- Arends, R. I. (1997). *Classroom Instructional Management*. New York: McGraw-Hill Companies Inc.
- Arslan, S. & Özpınar, İ. (2008). Öğretmen Nitelikleri: İlköğretim Programlarının Beklentileri ve Eğitim Fakültelerinin Kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1). 38-63.
- Atıcı, R. (2014). Sınıf İçerisinde Öğrenci Davranışlarına Etki Eden Etmenler. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 28(2), 413-427. DOI: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2445>

- Ausubel D P (1968) *Educational Psychology: A cognitive view* (New York: Holt, Rinehart and Winston).
- Aydın, A. (2000). Sınıf Yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Barth, R. S., (2010). Öğretme; Yürekleriyle Öğrensinler. İstanbul: TC. İstanbul Kültür Üniversitesi İKÜ Yayınevi.
- Balaban, S. (2017). *İki Dinleme Stratejisi Olarak Gölgeleme ve Not Almanın Karşılaştırılması ve Bu İki Stratejinin İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler Üzerindeki Etkisi*, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(1), 231-274.
- Başar, H. (2001). Sınıf yönetimi (5. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bay, E. & R. Kahramanoğlu (2020). "Etkili Öğretim Stratejileri ".
- Bay, E., & Çetin, B. (2012). İşbirliği süreci ölçeği (İSÖ) geliştirilmesi. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 9 (1), 1064-1075
- Belet, Ş., & Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 3(1), 69-86.
- Berry, B., Daughtrey, A. & Wieder, A. (2009). Collaboration: Closing the Effective Teaching Gap. Center for Teaching Quality.
- Bilen, M. (2000). Eğitimden Yoksun Kılınmış Duygular. Eğitim Araştırmaları Dergisi, Ankara, (s 91).
- Binbaşoğlu, C. (1994). Okullarda Öğretim Sorunları, Ankara: Eğit-Der Yayınları.
- Borich, G. D. (2014). Etkili öğretim yöntemleri araştırma temelli uygulama (8.baskı). (Çev: M. B. Acat). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Boynton, M. & Boynton, C., (2007). *Eğitimciler İçin Disiplin Sorunlarını Önleme ve Çözme Rehberi*. İstanbul:Sev Matbaacılık ve Yayıncılık.
- Bozavlı E (2012) İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemiyle Yabancı Dil Öğretimi (Psi kolinistik Model) Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 1 (1) , 31-40 . <https://dergipark.org.tr/en/pub/amauefd/issue/1726/21153> adresinden 05.02.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Bransford, J., Brown, A. L., Cocking, R. R., Donovan, M. S., & Pellegrino, J. (2018).
- Burden, P. R. Byrd. DM (1994). Methods for effective teaching.

- Burden, P.R. & Byrd, D.M. (2007). *Methods For Effective Teaching* (4.Baskı). Pearson.
- Bursuck, W. D. (1994). Introduction to the special series on homework. *Journal of Learning Disabilities*, 27(8), 466-469.
- Büyükdüvenci, S. (2000). *Felsefeye Eğitim*, A Yayınevi, Ankara.
- Büyüktokatlı, N. (2009). İlköğretimde ev ödevi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. Konya.
- Carlson, C.R. (1979). Feedback for learning. Milton, O. (Eds.), *On college training*. San Francisco CA: Jossey-Bass.
- Çakıcı D, Altuna U (2006) Ön Örgütleyiciler ve Öğretimde Kullanımları. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 14(1), 11-20.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/49106/626651> adresinden
06.02.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Celep, N. D. & S. Sunar "PISA 2022 Türkiye için Neler Söylüyor?".
- Çelik, A. (2018). Türkiye ve Rusya'daki İngilizce öğretmenlerinin etkili öğretim stratejilerine ilişkin yaklaşımlarının analizi (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Cooper, J. (2010). *Classroom teaching skills*. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.
- Creswell J, Plano Clark V L (2007) Understanding Mixed Methods Research. In J. Creswell (Ed.) *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (pp. 1-19).
- Cresswell J (2017) *Karma Yöntem Araştırmalara Giriş*, çev. Edit. M. Sözbilir. (1. Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara)
- Çelik, A. (2018). Türkiye ve Rusya'daki İngilizce öğretmenlerinin etkili öğretim stratejilerine ilişkin yaklaşımlarının analizi. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelik, A., & Bay, E. (2021). An analysis of Turkish and Russian teachers' of English approaches to effective instructional strategies.
- Çiftçi, Ö. (1998). Lise 1. sınıf öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejilerinin matematik dersindeki akademik başarıları üzerindeki etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Creswell J, Plano Clark V L (2007) Understanding Mixed Methods Research. In J. Creswell (Ed.) *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (pp. 1-19).
- Cüçük, E., Kara, K., Şiraz, F., & Bay, E. (2018). Etkili Öğretim Stratejileri Ölçeği'nin Geliştirilmesi (EÖSÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 1181-1198.

- de Diego, J. (2012). Teacher perceptions of Marzano's instructional strategies in traditional and virtual classrooms (Doctoral dissertation, University of Southern California).
- Dean, C. B., Hubbell, E.R., Pitler, H., & Stone, Bj. (2012). Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement (2nd edition). Alexandria, VA: ASCD
- Demir, S. (2012). İlköğretim Öğretmenlerinin Etkili Öğretimi Gerçekleştirme Düzeylerinin İncelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 33, 1-20.
- Demirel, Ö. (2017). Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya (28. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Dikbaş, Y., & Hasırcı, Ö. (2008). Öğrenme stratejileri öğretiminin ve ders işlenişinde kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 69-76.
- Dilidüzgün S (2013) From Reading to Summary Writing in Secondary School Turkish Lessons. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 46(2), 47.
- Dindar H, Demir M (2006) Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Fen Bilgisi Dersi Sınav Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 26 (3), 87-96
- Doğan Soylu, K., & Kılınç, H. H. (2023). İngilizce öğretmenlerinin etkili öğretim stratejilerini kullanma durumları ve derste kullandıkları öğretim yöntemlerinin incelenmesi (Master's thesis, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi).
- Duman, C., & Bay, E. (2022). Benzerlikler ve Farklılıklar Stratejisinin Öğrenci Başarısı Üzerinde Etkililiğinin İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (44), 90–99.
- Emir, S., & Kanlı, E. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin öğrencilerini motive etme biçimlerinin incelenmesi. *HAYEF Journal of Education*, 7(1), 63-79.
- Erdal B, Şiraz F, Kara K, Cüçük E (2018) Etkili Öğretim Stratejileri Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*.17, 67(1181--1198)
- Erden, M. (2007). Öğretmenlik mesleğine giriş. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Facella, M. A., Rampino, K. M., & Shea, E. K. (2005). Effective Teaching Strategies for English Language Learners. *Bilingual Research Journal*, 29(1), 209–221. <https://doi.org/10.1080/15235882.2005.10162832>
- Fer, S. (2015). Öğretim Tasarımı. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Friedman, A. J., Cosby, R., Boyko, S., Hatton-Bauer, J., & Turnbull, G. (2011). Effective teaching strategies and methods of delivery for patient education: a systematic

review and practice guideline recommendations. Journal of Cancer Education, 26, 12-21.

Gardner, H. (1993). Multiple intelligences: The theory in practice. New York: Basic Books.

Gazi (2021). "Gazi Eğitim Fakültesi Yayınları.TIMSS 2019 Değerlendirme Paneli Değerlendirme Raporu.<http://gef.gazi.edu.tr/posts/view/title/gazi-egitim-fakultesi-yayinlari-192255?siteUri=gef>."

Genç, Z. & Eryaman, M.Y. (2007). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. Sosyal Bilimler Dergisi, 9(1), 89-102.

George, D., & Mallery, M. (2010). SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson

Gömlüksiz, M. (1993). Kubaşık öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve erişime etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gömlüksiz, M. N., Kan, A. Ü. & Biçer, S. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersini Yürütmeye Yönelik Özyeterlilikleri. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34(2), 21-30.

Gurney, P. (2007). Five factors for effective teaching. Teachers' Work, 4(2), 89-98.

Gündüz, Y., & Balyer, A. (2011). Eğitimde Ödül ile Cezanın Yeri ve Buna İlişkin Alternatif Yaklaşımlar. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(40).

Gürses, M. (2011). Sınıf öğretmenlerinin etkili öğretimi sağlamaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Güvenç, H., & Ün, K. A. (2007). İşbirlikli öğrenme ve kavram haritalarının öğrenme stratejisi kullanımı üzerindeki etkileri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

Han, Ç. (2013). Öğretmenlerin İşlevsel Paradigmaları ve Eğitim Reformu. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1):59-79.

HALLAM, S. (2004). Current Findings-Homework: The Evidence, British Educational Research Association Research Intelligence, 89, 27-29.

Haston, W. (2007). Teacher modeling as an effective teaching strategy. Music Educators Journal, 93(4), 26-30.

Hisar, Ş. G. (2006). 4. ve 5. sınıf İngilizce derslerinde kullanılabilecek etkili öğretim yöntemleri üzerine deneysel bir çalışma (Doctoral dissertation, Sosyal Bilimler).

- Hunt, G. H., Wiseman, D. G., & Touzel, T. J. (2009). Effective teaching: Preparation and Implementation. Charles C Thomas Publisher.
- Jasim, I. A. J. Coğrafya öğretmenlerinin etkili öğretim (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). "Mixed methods research: A research paradigm whose time has come". Educational Researcher, 33(7): 14-26.
- Jones, P. N. (2019). Effective teaching strategies of culturally relevant secondary school teachers (Doctoral dissertation, Western Connecticut State University).
- Kameenui, E. J., & Carnine, D. W. (1998). Effective teaching strategies that accommodate diverse learners. Prentice-Hall Inc., Order Processing, PO Box 11071, Des Moines, IA 50336-1071.
- Kanunu, M. E. T. (1973). "Resmî gazete." Yayın Tarihi 24: 1973.
- Kara, K. (2011). *İlköğretim Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğini Etkileyen Faktörlere Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Kara, K. & E. Bay (2017). "Fen bilimleri dersinde etkili öğretim stratejilerinin etkililiğinin değerlendirilmesi." Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi (34): 55-69.
- Karatay, H., & Uzun, O. (2019). Seçici Dinleme Stratejisi Öğretimi ile 5. Sınıf Öğrencilerinin Dinlediğini Not Alma ve Özetleme Becerilerinin Geliştirilmesi. Millî Eğitim Dergisi, 48(1), 9–30.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi (15. bs.). Nobel Yayın Dağıtım.
- Kasap Çobanoğlu, F. (2008). İlköğretim okullarında örgütsel kimlik ve örgütsel etkililik (Denizli ili örneği). Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi
- Kıncal, R. Y., & Kartal, S. E. (2020). İlkokul öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşleri. İlköğretim Online, 19(3), 1548–1562. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.693759>
- Killen, R., & O'Toole, M. (2023). Effective teaching strategies 8e. Cengage AU.
- Koca, H., vd. (2024). "TIMSS ve PISA verileri üzerinden Türkiye'nin eğitim performansının gelişiminin analizi." Ulusal Eğitim Dergisi 4(2): 644-660.
- Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Kokoç, M., & Özerbaş, M. A. (2022). Türkiye’de Cumhuriyetten Günümüze İlkokul Eğitim Programlarının İncelenmesi. *Journal of Turkic Civilization Studies*, 3(2), 95-105.
- KURT, A. A., BARDAKCI, S., & KARAL, H. (2022). Eğitim ve Değişim.
- Lahue-McCully, M. (2012). Traditional teaching strategies and effective teaching strategies in connection to student achievement: A comparison in one school district's high school English classrooms (Doctoral dissertation, George Fox University).
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality & quantity*, 43, 265-275.
- Lim, D. H. (2002). Perceived differences between classroom and distance education: Seeking instructional strategies for learning application. *International Journal of Educational Technology*, 3 (1), 20–32.
- MacSuga-Gage, A. S., Simonsen, B., & Briere, D. E. (2012). Effective teaching practices: Effective teaching practices that promote a positive classroom environment. *Beyond behavior*, 22(1), 14-22.
- Mann, R. L. (2006). Effective teaching strategies for gifted/learning-disabled students with spatial strengths. *Journal of Secondary Gifted Education*, 17(2), 112-121.
- Marzano, R. J. (1998). A theory-based meta-analysis of research on instruction. Aurora, CO: McREL. www.mcrel.org/PDF/Instruction/5982RR_InstructionMeta_Analysis.pdf
- Marzano, R. J. (2000). A new era of school reform: Going where the research takes us (No. SR-02). Mid-continent Research for Education and Learning (McREL). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED454255.pdf>
- Marzano, R.J., Gaddy, B.B., & Dean, C. (2000). What works in classroom instruction. U.S.A: McREL
- Marzano, R. J., Pickering, D., & Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. Ascd.
- Marzano, R. J. (2003). What works in schools: Translating research into action? Alexandria, VA: ASCD. Nobel Akademik Basım Yayım. okul yöneticiliği el kitabı içinde. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Marzano, R.J., Marzano, J. S. & Pickering, D. J., (2008). *Etkili Sınıf Yönetimi Stratejiler*. İstanbul: Sev Matbaacılık ve Yayıncılık.
- Marzano, R.J., Pickering, D. J. & Pollock, J.E., (2008). *Öğrenci Başarısını Artıran Öğretim Stratejileri*, İstanbul: Sev Matbaacılık ve Yayıncılık.

- Marzano, R. J. (2008). *The art and science of teaching: A comprehensive framework for effective instruction*. ASCD.
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia learning*. Cambridge University Press.
- Maynes, N. & Hatt, B. E. (2012). Shifting the Focus to Student Learning: Characteristics of Effective Teaching Practice as Identified by Experienced Pre-Service Faculty Advisors. *Brock Education: A Journal of Educational Research and Practice*, 22(1), 93-110.
- MEB (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni*, <https://gorusoneri.meb.gov.tr/> erişilmiştir
- Millî Eğitim Temel Kanunu. (1973). 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu. Resmî Gazete, 24 Haziran 1973, Sayı: 14574. Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- Mollick, E. R., & Mollick, L. (2023). Using AI to implement effective teaching strategies in classrooms: Five strategies, including prompts. The Wharton School Research Paper.
- Muijs, D., Kyriakides, L., Werf, G., Creemers, B., Timperley, H. & Earl, L., (2014). State Of The Art Teacher Effectiveness and Professional Learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), ss. 231-256.
- Mutlu, M. & Aydoğdu, M. (2003). Fen Bilgisi Eğitiminde Kolb'un Yaşantısal Öğrenme Yaklaşımı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13), 15-29.
- Nwike, M. C. & Catherine, O. (2013). Effects of Use of Instructional Materials on Students Cognitive Achievement in Agricultural Science. *Journal Of Educational and Social Research*, 3(5), 103-107.
- Orlich, D. C., Harder, R. J., Callahan, R. C., Trevisan, M. S. T., & Brown, A. H. (2010). *Teaching strategies: A guide to effective instruction*. Wadsworth, Cengage Learning.
- ÖZBEN, G. B. (2006). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersindeki Başarılarına Ev Ödevi Çalışmalarının Etkisi, *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi)*, Ankara.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye'de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi (ss. 126-149). *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.
- Özdemir, L. (2021). Türkiye'de hizmet içi eğitim süreci ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin nedenleri ile uygulamada karşılaşılan sorunlar hakkında literatür taraması. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 8(2), 495-522.
- Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford University Press.

- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative Research*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, Schools and Academic Achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.
- Sadık, F. (2000). *İlköğretim 1. Aşama Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Gözlemledikleri Problem Davranışlar*. Yüksek Lisans Tezi Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sadık, F. (2006). Öğrencilerin istenmeyen davranışları ve bu davranışlarla baş edilme stratejilerinin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre incelenmesi ve güvengen disiplin modeli temele alınarak uygulanan eğitim programının öğretmenlerin baş etme stratejilerine etkisi. Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sakarneh, M. & Nair, N. A. (2014). Effective Teaching in Inclusive Classroom: Literature Review. 5(24), 25-34.
- Sarıgöz, O. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin kimya derslerinde verilen ev ödevleri hakkındaki düşüncelerinin değerlendirilmesi. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, http://www.ejovoc.org/makaleler/aramlik_2011/pdf/09.pdf
- Sarpkaya, R. (2010). Eğitimde insan kaynakları yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim* (24.Baskı). Ankara : Yargı Yayınevi.
- Sevinç Y S (2021) Öğretmenlerin Öğrenme – Öğretme Stratejilerinin ve Etkili Öğretim Stratejilerinin Öğrencilerin İnovatif Düşünme Becerilerini Yordama Gücü. Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sözbilir, M. (2009). Nitel veri analizi.
- Suna, H., vd. (2021). OECD sosyal ve duygusal beceriler araştırması Türkiye raporu, Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi.
- Susam, B., & Demir, M. K. (2020). Öğretim programlarının değişimi üzerine sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 245-267.
- Sübaşı, G. (2000). Etkili Öğrenme: Öğrenme stratejileri. *Milli Eğitim*, 146. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/146/subasi.htm
- Şahin, M. (2009). Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Türkiye’de Hayat Bilgisi Dersi Programlarının Gelişimi. *J. Int. Soc. Res*, 2(8).
- Şimşek, A. (2009). Öğretim Tasarımı. Nobel Yayıncılık
- Şişman, M. (2002). Eğitimde mükemmellik arayışı -etkili okullar. Ankara: PegemA Yayınları.

- Şişman, M., & Turan, S. (2004). Eğitim ve okul yönetimi.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., ve Ullman, J. B. (2013). *Using multivariate statistics* (Vol. 6, pp. 497-516). Boston, MA: pearson.
- Tebliğler Dergisi,(Haziran 2024) sayı 2799 cilt 87
- Teddlie, C., Kirby, P. C. & Stringfield, S. (1989). Effective Versus Ineffective Schools: Observable Differences In The Classroom. *American journal of education*, 221-236.
- Tileston, D. W. (2004). What every teacher should know about effective teaching strategies (Vol. 6). Corwin Press.
- Tomlinson, C. A. (2014). *Öğrenci Gereksinimlerine Göre Farklılaştırılmış Eğitim* (2. Baskı). İstanbul: Sev Matbaacılık ve Yayıncılık
- Turgut, G., & Başarmak, U. (2019). Ortaokul Öğretmenlerinin Teknoloji Entegrasyonu Yeterliklerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)*, 3(2), 51–66.
- Ültay E, Akyurt H, Ültay N (2021) Sosyal Bilimlerde Betimsel İçerik Analizi. *Sosyal Bilimler Dergisi* (10) , 188-201. DOI: 10.21733/ibad.871703
- Van der Lans, R. M., Van de Grift, W. J., & van Veen, K. (2017). Individual differences in teacher development: An exploration of the applicability of a stage model to assess individual teachers. *Learning and Individual Differences*, 58, 46-55.
- Walberg, H. J. (1985). Homework's powerful effects on learning. *Educational Leadership*, 42(7), 76-79.
- Weinstein, C. & Mayer, R. (1986) The Teaching of learning strategies. M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching in* (pp.315-327). New York: Macmillan.
- Westwood, P. (1996). Effective Teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 21(1), 5.
- Woolfolk, A. E. (1998). Educational psychology. Boston: Allyn ve Bacon.
- Yeşilyurt, E. (2009). İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Öğrenci Davranışları Üzerindeki Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 161-178.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. bs.). Seçkin Yayıncılık.
- Yiğit, C. (2016). *Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminde Eylem Araştırmasının Kirkpatric Program Değerlendirme Modeline Göre İncelenmesi*. Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Yürekli, H. (2023). Dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin karşılaştırmalı analizi: PIRLS 2021 Türkiye ve Singapur. CONFERENCE ABSTRACT BOOK.



EKLER

Ek 1:



T.C.
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etik Kurulu

TOPLANTI SAYISI
10

KARAR SAYISI
2024.10.268

TOPLANTI TARİHİ
1.11.2024

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Öğretim Üyesi Prof. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ'ın "Sınıf Öğretmenlerinin Etkili Öğretim Stratejilerini Kullanma Durumları ve Derste Kullandıkları Öğretim Yöntemlerinin İncelenmesi" isimli bilimsel araştırma projesi hakkında alınan 18.10.2024 tarih ve 2400103770 sayılı yazının görüşülmesi.

2024.10.268 Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Öğretim Üyesi Prof. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ'ın "Sınıf Öğretmenlerinin Etkili Öğretim Stratejilerini Kullanma Durumları ve Derste Kullandıkları Öğretim Yöntemlerinin İncelenmesi" isimli bilimsel araştırma projesi hakkında alınan 18.10.2024 tarih ve 2400103770 sayılı başvuru dosyası görüşüldü.

Yapılan görüşmeler sonucunda, aşağıdaki tabloda isimleri belirtilen araştırmacılar tarafından hazırlanan "Sınıf Öğretmenlerinin Etkili Öğretim Stratejilerini Kullanma Durumları ve Derste Kullandıkları Öğretim Yöntemlerinin İncelenmesi" isimli araştırma projesi dosyası ve ilgili belgeler araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş olup, projenin gerçekleştirilmesinde etik sakınca bulunmadığına kurulumuz üyeleri tarafından oy birliği ile karar verilmiştir.

YÜRÜTÜCÜ	ARAŞTIRMACI/UZMAN
Prof. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ	Y. Lisans Öğrencisi Şenol GÜLEŞEN

Prof. Dr. Merter Rahmi
TELKENAROĞLU
Kurul Üyesi

Prof. Dr. Lütfi BUYRUK
Kurul Üyesi

Prof. Dr. Ensar ÇETİN
Kurul Üyesi

Prof. Dr. Zübeyde
KUMBIÇAK
Kurul Üyesi

Prof. Dr. Sezer SORGUN
Kurul Üyesi

Prof. Dr. Muhammet Şevki
AYDIN
Kurul Üyesi

Prof. Dr. Suzan ÇOBAN
Kurul Üyesi

Prof. Dr. Özlem FINDIK
Kurul Başkanı

Prof. Dr. Nüşet Göksun
YENER METİN
Kurul Üyesi

Belge Doğrulama Kodu: AHE4HC7

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Takip Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/nevs-ebys>

Adres: 2000 Evler Mah. Zübeyde Hanım Cad. 50300 / Nevşehir

Bilgi için :

Şahin Kurumcu

Telefon No:

Faks No:

Sekretarya

e-Posta:

İnternet Adresi: www.nevsahir.edu.tr

Telefon No:

Kap Adresi: nevsahiruniversitesi@hs01.kap.tr



Ek 2:

2018, 17, 67(1181–1198) www.esosder.org <https://dergipark.gov.tr/esosder>

Değerli Öğretmenlerim;

Bu görüşme formu, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı yüksek lisans çalışmasına veri toplama amacıyla düzenlenmiştir.

Çalışmanın amacı, Sınıf öğretmenlerinin derslerde kullandıkları yöntem ve teknikleri ve varsa sınıf öğretmenlerinin yeni geliştirmiş oldukları stratejileri analiz etmek ve bu yöntem ve tekniklere ilişkin öğretmen görüşlerini incelemektir.

Sizden alınan bu bilgiler bilimsel çalışmalar dışında başka bir yerde kullanılmayacaktır. Hiçbir zaman kimliğiniz üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Bu nedenle soruları kendinize en doğru gelecek şekilde cevaplamanız araştırmanın bilimsel niteliği açısından oldukça önemlidir. Buna rağmen araştırmaya katılmama ve araştırmadan çekilme hakkına sahipsiniz.

Saygılarımla...

Şenol GÜLEŞEN

Kişisel Bilgiler

Cinsiyet	ERKEK ()			KADIN ()		
Kıdem Yılı	0-5 YIL ()	6-10 YIL ()	11-15 YIL ()	16-20 YIL ()	20-25 YIL ()	26 ve üstü ()
Eğitim Durumu	LİSANS ()		YÜKSEK LİSANS ()			
Kariyer Durumu	ÖĞRETMEN ()		UZMAN ÖĞRETMEN ()		BAŞ ÖĞRETMEN ()	
Çalıştığınız Bölge	KÖY ()		İLÇE ()		İL MERKEZİ ()	
Sınıf Mevcudu	1-10 ()		11-20 ()		21 ve Üstü ()	
Program Eğitimi	Etkili Öğretim Stratejileri ile ilgili hizmet içi eğitim aldım ()			Etkili Öğretim Stratejileri ile ilgili hizmet içi eğitim almadım ()		

EK 1. Etkili Öğretim Stratejileri Ölçeği (EÖSÖ)

(Ters kodlanacak madde bulunmamaktadır)

1-(1)Hiç katılmıyorum, 2- (2) Katılmıyorum, 3- (3) Kısmen katılıyorum, 4- (4) Katılıyorum, 5- (5) Tamamen katılıyorum

	<i>Öğretim sürecinde aşağıdaki durumları ne derecede gerçekleştirebiliyorsunuz?</i>	1	2	3	4	5
m27	Derslerde öğrencilerle birlikte alt-öğrenme hedefleri belirlerim.					
m28	Öğretim programındaki hedeflerin ötesine geçmeleri için öğrencileri teşvik ederim.					
m29	Öğrencilerin, öğretim programındaki hedefleri kişisel gereksinim ve isteklerine göre uyarlayabilmelerine yardımcı olurum.					
m32	Dersle ilgili konularda hipotez oluşturmaları için öğrencilere rehberlik ederim.					
m33	Dersle ilgili konularda oluşturdıkları hipotezleri test etmeleri için öğrencilere yardımcı olurum.					
m12	Öğrencilere derste işlenen konuyu pekiştirmeleri için düzenli bir program dahilinde ev ödevleri veririm.					
m13	Öğrencilere verdiğim ev ödevleriyle ilgili ayrıntılı genbildirimlerde bulunurum.					
m14	Ev ödevleriyle ilgili veli, öğrenci ve öğretmenin üzerine düşen sorumlulukları açık kurallarla belirlerim.					
m15	Verilen ev ödevlerinin amaç ve gerekçelerini öğrencilere açıklarım.					
m22	Öğrencilerin, ders içeriğini bedensel hareketlerle (Or: drama, sembolik hareketler, beden dili vb.) ifade etmelerine yardımcı olurum.					
m24	Sınıf içinde iş birliğine dayalı öğrenme etkinliklerini sistematik bir biçimde uygularım.					
m25	Sınıf içi etkinliklerde öğrencileri gelişigüzel gruplar, kümeler, uzun vadeli çalışma grupları şeklinde gruplara ayırırım.					
m26	İş birliğine dayalı öğrenme amacıyla oluşturulan grupların büyüklüğünü sürekli denetler ve gerektiğinde değiştiririm.					
m20	Öğrencilerin, ders içeriklerini zihinlerinde canlandırmalarına yardımcı olurum.					
m21	Öğrencilerin, ders içeriklerini resimler yoluyla görsel hale getirmelerine yardımcı olurum.					
m35	Yeni ders içeriği öğretiminde öğrencilerin önceki öğrendiklerini kullanmalarına yardımcı olacak ipuçları veririm.					
m36	Yeni ders içeriği sunumunda öğrencilerin önceki öğrendiklerini etkinleştirmek için konuyla ilgili ön-sorular sorarım.					
m9	Performanslarını artırmak için öğrencileri belirli aralıklarla ödüllendiririm.					
m10	Öğrencileri sınıf ortamında takdir etmek için fırsatlar oluştururum.					
m11	Beklenen performans hedeflerini yerine getiren öğrencileri somut ödüllerle desteklerim.					
m1	Ders içeriğinin diğer derslerle ilişkisini görselleştirerek öğrencilerin daha kolay anlamasını sağlarım.					
m2	Ders içeriğini güncel hayatla ilişkilendiririm.					
m3	Ders içeriğini bütüncül bir şekilde sunabilmek için derslerde karşılaştırma ve sınıflandırma gibi aktiviteler kullanırım.					
m4	Derste öğrencilerin konuyu daha iyi kavrayabilmeleri için not tutmalarını isterim.					
m5	Ders içeriklerinden belirli kurallara göre özet çıkarmaları için öğrencileri yönlendiririm.					
m6	Öğrencilere, derste öğrenilenlerin en önemli yönlerini kaydetmeleri için not tutma ve özet çıkarma stratejileri öğretirim.					
m7	Öğrencilere, başarıya ancak azimle çabalayarak ulaşılacağı inancını aşılarım.					
m8	Emek sarf etmenin başarıya ulaşmadaki katkısının öğrenciler tarafından fark edilmesini sağlarım.					
m31	Öğrencilerin, sınıf içi performanslarında anlık genbildirimler sağlarım.					

Birinci faktör (27,28,29,32,33 numaralı maddeler) – Hedef Belirleme ve Varsayım Oluşturma boyutu

İkinci faktör (12,13,14,15 numaralı maddeler) – Ev Ödevi boyutu

Üçüncü faktör (22,24,25,26 numaralı maddeler) – İş Birliğine Dayalı Öğrenme boyutu

Dördüncü faktör (20,21,35,36 numaralı maddeler) – Dile Dayalı Olmayan Temsiller, İpuçları, Sorular boyutu

Beşinci faktör (9,10,11 numaralı maddeler) Ödül Verme boyutu

Altıncı faktör (1,2,3 numaralı maddeler) Benzerlik ve Farklılıkları Belirleme boyutu

Yedinci faktör (4,5,6 numaralı maddeler) Özet Çıkarma ve Not Tutma boyutu

Sekizinci faktör (7,8,31 numaralı maddeler) Motive Etme boyutu



Ek 3:



NEVŞEHİR İL Millî Eğitim Müdürlüğüne



Başvuru No: MEB.TT.2024.006598

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 188346

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: ŞENOL GÜLEŞEN

Araştırmanın Adı: "Sınıf Öğretmenlerinin Etkili Öğretim Stratejilerini Kullanma Durumları ve derste Kullandıkları Öğretim Yöntemlerinin İncelenmesi"

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örnekleme / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: NEVŞEHİR İL Millî Eğitim Müdürlüğü

Uygulama Yapılacak Birim: İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Uygulama Yapılacak İl: NEVŞEHİR

Veri Toplama Aracının Başlığı: Etkili öğretim stratejileri ölçeği (EÖSÖ)

Araştırma Uygulama İzininin Kabul Tarihi: 21.11.2024

Araştırmanın Uygulama İzininin Bitiş Tarihi: 21.11.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni NEVŞEHİR İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmalizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Modülü -

Ek 4:

Sınıf Öğretmenlerinin Etkili Öğretim Stratejilerini Kullanma Durumları ve Derslerinde Kullandıkları Öğretim Yöntemlerin İncelenmesi Öğretmen Görüşme Formu

Değerli Öğretmenlerim;

Bu görüşme formu, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı yüksek lisans çalışmasına veri toplama amacıyla düzenlenmiştir.

Çalışmanın amacı, Sınıf öğretmenlerinin derslerde kullandıkları yöntem ve teknikleri ve varsa sınıf öğretmenlerinin yeni geliştirmiş oldukları stratejileri analiz etmek ve bu yöntem ve tekniklere ilişkin öğretmen görüşlerini incelemektir.

Sizden alınan bu bilgiler bilimsel çalışmalar dışında başka bir yerde kullanılmayacaktır. Hiçbir zaman kimliğiniz üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Bu nedenle soruları kendinize en doğru gelecek şekilde cevaplamanız araştırmanın bilimsel niteliği açısından oldukça önemlidir. Buna rağmen araştırmaya katılmama ve araştırmadan çekilme hakkına sahipsiniz.

Saygılarımla...

Şenol GÜLEŞEN

1. Ders işlemeye başlamadan önce hedef belirleme ve varsayım oluşturma stratejilerinin öğrencilerin öğrenme süreçlerine nasıl katkı sağladığını düşünüyorsunuz? Bu süreçlerin öğrencilerin konuya olan ilgilerini ve motivasyonlarını nasıl şekillendirdiği hakkındaki düşünceleriniz nedir?
2. Ev ödevlerinin öğrenme üzerindeki etkisi hakkında tecrübeleriniz nelerdir? Ev ödevleri öğrencilere ne tür fırsatlar sunar ve ders içeriğini nasıl etkiler?
3. İş birliğine dayalı öğrenme yöntemini sınıfınıza nasıl entegre ediyorsunuz? Bu tür bir öğrenme ortamında öğrencilerin birbirleriyle etkileşimlerinin öğrenmeye katkı sağladığını nasıl açıklarsınız?
4. Soyut kavramların öğretimi sırasında “Dile dayalı olmayan temsillerin (grafikler, diyagramlar, görseller)” öğretim sürecindeki etkinliği açısından öğrencilere nasıl bir katkı sunduğunu anlatabilir misiniz?
5. Öğrencilerin ilerleme durumuna göre “ödüllendirme yöntemi” stratejisini nasıl kullanıyorsunuz? Ödüller öğrencilerin motivasyonunu nasıl etkiliyor ve öğrenme süreçlerine nasıl yansıyor?
6. “Benzerlik ve farklılıkları belirleme” stratejisinin öğrencilerin öğrenmesine nasıl yardımcı olduğunu düşünüyorsunuz? Bu yöntem, öğrencilerin bilgiyi daha derinlemesine anlamalarına nasıl katkı sağlar?
7. “Özet çıkarma ve not tutma” tekniklerinin öğrencilerin öğrenme süreçlerine olan katkılarını nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu stratejilerin özellikle öğrencilerin uzun vadeli öğrenme ve bilgileri hatırlama üzerindeki etkileri hakkındaki deneyimleriniz nelerdir?
8. Derslere başlamadan önce öğrencileri motive etmek için kullandığınız stratejiler hakkında konuşabilir misiniz? Öğrencilerin derse başlamadan önce motive olmalarını sağlamak, öğrenme süreçleri açısından ne kadar önemlidir?
9. Derslerde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri seçerken öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını dikkate alıyor musunuz? Strateji seçiminde neler sizi yönlendirir?
10. Kendi geliştirdiğiniz öğretim yöntemleri veya teknikler varsa, bunları nasıl tasarladınız ve uyguladınız? Bu yöntemlerin öğrencilerin öğrenme süreçlerine olan katkılarını nasıl değerlendiriyorsunuz?

11. Etkili öğretim stratejileri (hedef belirleme ve varsayımlar oluşturma, ev ödevi, iş birliğine dayalı öğretim, dile dayalı olmayan temsiller, ödüllendirme, benzerlik ve farklılıkları belirleme, özet çıkarma ve not tutma, motive etme) hakkında nasıl bir yaklaşımınız var? Uygulamada başarılı bulduğunuz stratejileri düşünecek olursanız etkili öğretim stratejilerinin öğrencilerin öğrenme deneyimlerine ne gibi katkılar sağladığını açıklayabilir misiniz?

12. Derslerinizde karşılaştığınız zorluklarla nasıl başa çıkıyorsunuz? Özellikle öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına yanıt verirken ortaya çıkan zorlukları nasıl aşmayı başarıyorsunuz?



Ek5:



fadil siraz

Kime: Siz

← ↩ → 📧 ...

9.08.2024 Cum 20:28

İyi günler. Kullanabilirsiniz.
Kolaylıklar dilerim

...

On Wednesday, August 7, 2024 at 10:12:51 PM GMT+3, sg 673850

Çok değerli sayın hocalarım ,Merhaba.
Ben Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı 2023
2024 Güz dönemi Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Şenol
GÜLEŞEN .

Çok değerli sayın hocalarım .Tez aşamasındayım ve "Sınıf öğretmenlerinin etkili öğretim
stratejilerini kullanma durumları ve derste kullandıkları öğretim yöntemlerinin incelenmesi" başlıklı
tezimde siz değerli hocalarımın hazırlamış olduğu (EÖSÖ) Etkili Öğretim Stratejileri Ölçeğini izin
verirseniz tez çalışmamda kullanmak istiyorum.

En yakın zamanda cevap vermenizi umarak çalışmalarınızda başarılar dilerim. Sevgilerimi
ve saygılarımı sunarım.Hoşçakalın

Şenol Güleşen



Eyüp Cüçük

Kime: Siz

← ↩ → ...

24.08.2024 Cmt 11:25

Merhaba Sayın Hocam,
Geç cevap verdiğim için kusura bakmayınız.
Ölçeğimiz bilim dünyasının hizmetine açık erişim ve kullanım şeklinde sunulmuştur.
Tabiki kullanabilirsiniz. Kolaylıklar dilerim.

Dr. Eyüp CÜCÜK
Postdoctoral Researcher
İstanbul
University
-Cerrahpaşa
Hasan Âli Yücel Faculty of Education
Büyükkçekmece/İstanbul/Türkiye