

T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ



**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN
ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİNE
İLİŞKİN
YETERLİK ALGILARI VE GÖRÜŞLERİ**

DERYA ÖZDEMİR

TEZ DANIŞMANI

DOÇ.DR. LEVENT VURAL

EDİRNE 2023

Tezin Adı: Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Yeterlik Algıları ve Görüşleri

Hazırlayan: Derya ÖZDEMİR

ÖZET

Bu araştırmanın genel amacı; sınıf öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin yeterlik algıları ve görüşlerini belirlemektir. Araştırmada nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem yaklaşımı benimsenmiştir. Karma yöntem araştırma desenlerinden “açıklayıcı desen” kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları 2022-2023 eğitim-öğretim yılında İstanbul’un Bağcılar ilçesinde görev yapan kadrolu ve sözleşmeli sınıf öğretmenleridir. Araştırma öncesi Bağcılar İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’ne danışılmış ve araştırma için farklı sosyoekonomik çevreye sahip okullar belirlenmiştir. Belirlenen okullar küme örnekleme yöntemi ile sınıflandırılmış ve okullar arasından rastgele seçim yapılmıştır. Araştırmanın ölçeği bu okullarda görev yapan 160 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Ölçekten elde edilen verilerin analizinde istatistik paket programı kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemiyle öğretim yöntem ve teknikleri konusunda hizmet içi eğitime katılmış veya öğretmen kariyer basamakları kapsamında bu konuda eğitim almış 15 öğretmen belirlenerek öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmen görüşme formundan elde edilen veriler ise içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin yeterlik algılarının cinsiyete, kıdeme, sınıf mevcuduna ve okul çevresinin sosyoekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ve yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin derslerinde en çok kullandıkları yöntem ve tekniklerden bazıları; düz anlatım, soru cevap, drama ve deneydir. En az kullanılması gerektiğini düşündükleri yöntem teknikler ise; düz anlatım yöntemi ve istasyon tekniğidir. Öğretmenler tek başına düz anlatım yöntemini kullanmanın etkisiz olduğunu mutlaka arkasından farklı bir yöntem ve teknikle desteklenmesi gerektiğini öne sürmüştür. Düz anlatım yönteminin uygulamadaki kolaylığı, sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve

sahip olunan fiziksel koşullar gibi sebeplerden dolayı öğretmenlerin düz anlatım yöntemini kullanmaktan vazgeçemedikleri söylenebilir.



Anahtar sözcükler: Öğretim, yöntem, teknik, yeterlik, algı, ilkokul öğretmenleri.

Name of Thesis: Primary School Teachers Competency Perceptions and Opinions on Teaching Methods and Techniques.

Prepared by: Derya ÖZDEMİR

ABSTRACT

The general aim of this research is to determine the perceptions and opinions of primary school teachers about their competence in teaching methods and techniques. A mixed method approach, in which quantitative and qualitative methods are used together, was adopted in the research. One of the mixed method research designs, "Explanatory design", was used. The participants of the research are permanent and contracted primary school teachers working in Bağcılar district of İstanbul in the 2022-2023 academic year. Before the research, Bağcılar District National Education Directorate was consulted and schools with different socioeconomic environments were determined for the research. Then, these schools were classified by cluster sampling method and were selected randomly. The scale of the research was applied to 160 primary school teachers working in these schools. Statistics packet program was used in the analysis of the data obtained from the scale. With the criterion sampling method, 15 teachers who participated in in-service training on teaching methods and techniques or received training on this subject within the scope of teacher career steps were identified and semi-structured interviews were conducted with the teachers. The data obtained from the teacher interview form were analysed using the content analysis method. As a result of the research, it was concluded that primary school teachers' competence perceptions regarding teaching methods and techniques did not differ significantly according to gender, seniority, number of students in the class and socioeconomic level of the school environment, and their competence perceptions were at a high level. Some of the methods and techniques that primary school teachers use the most in their lessons are lecture, question and answer, drama and experiment. The methods and techniques that they think should be used the least are lecture method and station technique. Teachers argued that using the lecture method alone is ineffective and that it should be supported

by a different method and technique. It can be said that teachers cannot give up using the lecture method due to reasons such as the ease of application of the lecture method, the crowded class sizes and the physical conditions.



Keywords: Teaching, method, technique, competence, perception, primary school teachers.

ÖN SÖZ

Bu tez çalışması Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda hazırlanmıştır. Çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin yeterlik algıları ve görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Öğretmen öğrenme yaşantılarını planlama ve uygulamada yetkin olmalıdır. Öğrenciye kalıcı öğrenmenin gerçekleşeceği ortamlar sunmalıdır. Öğrenci süreçte mevcut bilgileri kavrayarak öğrenmeli ve karşılaşılan yeni bir durum karşısında problem çözme becerisini kullanabilmelidir. Aktif olarak bilgiye ulaşabilen bireylerin yetiştirilebilmesi, öğretmenlerin çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerini bilmesi ve uygulaması ile mümkündür.

Gerçekleştirdiğim bu çalışmanın her aşamasında yardım ve desteklerini esirgemeyen bana yol gösteren danışman hocam Doç. Dr. Levent Vural'a içten duygularıyla teşekkürlerimi sunarım. Değerli hocamı tanıdığım ve onunla çalışma fırsatı bulduğum için kendimi şanslı hissediyorum.

Veri toplama sürecinde araştırmaya katılan değerli öğretmenlerimize ve uygulama yapılan okullarda tez sürecine katkı sağlayan sayın okul yöneticilerine çok teşekkür ederim.

Son olarak, hayatımın her alanında desteklerini esirgemeyen aileme tüm kalbimle teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	I
ABSTRACT	III
ÖN SÖZ.....	V
İÇİNDEKİLER	VI
TABLolar LİSTESİ.....	XI
KISALTMALAR LİSTESİ.....	XIV
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi	3
1.3. Amaç	3
1.4. Önem.....	4
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Varsayımlar	5
1.7. Tanımlar	5
BÖLÜM II	6
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	6
2.1. Öğrenme Öğretme Süreci	6
2.2. Öğretim Nedir?	9
2.3. Öğrenme Öğretme Modelleri	10
2.4. Grupla Öğretim Modelleri	10
2.4.1. Okulda Öğrenme Modeli.....	10
2.4.2. Tam Öğrenme Modeli	11
2.4.3. Etkili Öğretim Modeli	12

2.4.4. Öğretim Etkinlikleri Modeli	13
2.5. Bireysel Öğretim Modelleri.....	14
2.5.1. Bireyselleştirilmiş Öğretim Modeli	14
2.5.2. Programlı Öğretim Modeli	15
2.5.3. Bilgisayar Destekli Öğretim Modeli.....	16
2.6. Başlıca Öğretim Stratejileri.....	17
2.6.1. Sunuş Yolu ile Öğretim Stratejisi.....	17
2.6.2. Buluş (Keşfetme) Yolu ile Öğretim Stratejisi.....	18
2.6.3. Araştırma-İnceleme Yolu ile Öğretim Stratejisi.....	19
2.7. Yöntem ve Teknik Nedir?.....	20
2.8. Genel Öğretim Yöntemleri ve Özellikleri	21
2.8.1. Anlatım Yöntemi.....	21
2.8.2. Soru Cevap Yöntemi.....	22
2.8.3. Problem Çözme Yöntemi	23
2.8.4. Örnek Olay Yöntemi	24
2.8.5. Gösterip Yaptırma Yöntemi	25
2.8.6. Tartışma Yöntemi.....	26
2.8.7. Drama Yöntemi.....	27
2.8.8. İşbirlikli Öğretim Yöntemi	30
2.9. Genel Öğretim Teknikleri ve Özellikleri.....	32
2.9.1. Beyin Fırtınası Tekniği.....	32
2.9.2. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği.....	34
2.9.3. Rol Oynama Tekniği.....	35
2.9.4. Gezi ve Gözlem Tekniği.....	36
2.9.5. Münazara Tekniği	37
2.9.6. Sempozyum Tekniği	38

2.9.7. Açık Oturum Tekniği	39
2.9.8. Forum Tekniği.....	39
2.9.9. Panel Tekniği.....	40
2.9.10. Zıt Panel Tekniği.....	40
2.9.11. Akvaryum Tekniği.....	41
2.9.12. Konuşma Halkası Tekniği.....	42
2.9.13. Kartopu Tekniği.....	42
2.9.14. Görüş Geliştirme Tekniği.....	43
2.9.15. İstasyon Tekniği	44
2.10. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri	45
2.10.1. Mesleki Bilgi	47
2.10.2. Mesleki Beceri	47
2.10.3. Tutum ve Değerler	48
2.11. İlgili Araştırmalar	49
2.11.1. İlgili Yurt İçi Araştırmalar	49
2.11.2. İlgili Yurt Dışı Araştırmalar	51
BÖLÜM III.....	53
YÖNTEM.....	53
3.1. Araştırmanın Modeli.....	53
3.3. Veri Toplama Araçları.....	57
3.3.1. Öğretim Yöntem Tekniklerine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği.....	58
3.3.1.1. Ölçeğin Geçerlik-Güvenirlik Çalışması.....	58
3.4. Veri Toplama Süreci	62
3.4.1. Araştırmanın Etik Boyutu	62
3.5. Verilerin Analizi	63
BÖLÜM IV	66

BULGULAR VE YORUM	66
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	95
5.1. Sonuçlar ve Tartışma	95
5.2. Öneriler	98
5.2.1. Eğitim Politikalarına Yönelik Öneriler	98
5.2.2. Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Yönelik Öneriler	98
5.2.3. Öğretmenlere Yönelik Öneriler	99
5.2.4. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	99
EK-1	119
EK-2	122
EK-3	123
EK-4	124
EK-5	125
EK-6	128

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: *Öğrenme Şeması*

Şekil 2: *Öğrenme-Öğretme Süreci*



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: *Katılımcı Bilgileri*

Tablo 2: *Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri*

Tablo 3: *Öğretmenlerin Cinsiyetlerine İlişkin Bilgiler*

Tablo 4: *Öğretmenlerin Kıdemlerine İlişkin Bilgiler*

Tablo 5: *Öğretmenlerin Sınıf Mevcuduna İlişkin Bilgiler*

Tablo 6: *Ölçeğin Örneklem Yeterliğine İlişkin Veriler*

Tablo 7: *Maddelerin Faktör Yükleri ve Madde Toplam Korelasyonları*

Tablo 8: *Çarpıklık ve Basıklık Değerleri*

Tablo 9: *Öğretim Yöntemleri ve Uygulamaları Faktörünün Aritmetik Ortalama ve Frekans Değerleri*

Tablo 10: *Tartışma Teknikleri ve Öğrenci Merkezli Uygulamalar Faktörünün Aritmetik Ortalama ve Frekans Değerleri*

Tablo 11: *Kazanım ve Yöntem Bilgisi Faktörünün Aritmetik Ortalama ve Frekans Değerleri*

Tablo 12: *Öğretim Etkinliklerini Planlama ve Program Bilgisi Faktörünün Aritmetik Ortalama ve Frekans Değerleri*

Tablo 13: *Geleneksel Öğretim Yöntemleri Faktörünün Aritmetik Ortalama ve Frekans Değerleri*

Tablo 14: *Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Yeterlik Algılarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması*

Tablo 15: *Sınıf Öğretmenlerinin Kıdem Yılına Göre İstatistik Değerleri*

Tablo 16: *Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Kıdem Yılına Göre Karşılaştırılması*

Tablo 17: *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Mevcuduna Göre İstatistik Değerleri*

Tablo 18: *Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Sınıf Mevcuduna Göre Karşılaştırılması*

Tablo 19: *Okulun Çevresinin Bulunduğu Sosyoekonomik Düzeye Göre İstatistik Değerleri*

Tablo 20: *Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyoekonomik Düzeyine Göre Karşılaştırılması*

Tablo 21: *Öğretmenlerin Çeşitli Yöntem ve Teknik Kullanımına İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımları*

Tablo 22: *En Çok Kullanılan Yöntem Teknikler ve Frekans Dağılımları*

Tablo 23: *En Az Kullanılması Gerektiği Düşünülen Yöntem Teknikler ve Frekans Dağılımları*

Tablo 24: *Yöntem Teknik Seçimini Etkileyen Faktörler ve Frekans Dağılımları*

Tablo 25: *Öğretmenlik Kariyer Basamakları Kapsamında Öğretim Yöntem ve Teknikleriyle İlgili Düzenlenen Hizmet İçi Eğitimin Öğretmenlere Katkı Durumu*

Tablo 26: *Öğretim Yöntem ve Teknikleriyle İlgili Eğitim Planlaması*



KISALTMALAR LİSTESİ

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı



BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde sırasıyla problem durumu, problem cümlesi, amaç, önem, sınırlılıklar, varsayımlar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Öğretmenin en temel görevi öğrenmeyi kolaylaştırarak öğrenciye yol göstermektir. Öğretmen etkili bir öğretim için öğrencinin nasıl öğrendiğini bilir. Öğrencilerin kişisel, sosyal ve entelektüel gelişimlerini destekleyecek planlar oluşturarak çeşitli öğretim stratejilerini uygular (MEB, 2002). Öğretmen, öğrenmeyi planlayan öğrenci ise öğrenmeyi elde eden kişidir. Öğretmenin görevi, çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri kullanarak öğrenme yaşantıları düzenlemek ve istendik davranışların ne derece kazanıldığını değerlendirmektir (Fidan ve Erden, 2001).

Öğrenme öğretme sürecini yönlendiren en önemli unsur öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamadaki becerisidir (Tok, 2007). Öğrenme öğretme süreci, kazanımlara yönelik öğretim uygulamalarıdır. Öğretmen, öğrencilerden istenilen nitelikleri uygun öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak kazandırdığı için bu sürecin önemi büyüktür. Öğretmenin uyguladığı öğretimin etkililiği öğretmenin niteliğiyle doğrudan ilgilidir (Yeşil ve Aslan, 2020). Uygulanacak olan strateji, yöntem ve tekniğin hangisinin öğrenciler için daha etkili olduğuna karar vermesi öğretmenlerin bu konularda bilgi sahibi olmasına bağlıdır (Tan, 2007).

Öğretmen öğrencisinin gelişim özelliklerine ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak bireyselleştirilmiş programlar hazırlayıp uygulayabilmelidir. Yani öğretmen sınıfında kaç öğrencisi varsa hepsine hitap edebilecek çeşitlilikte etkinlikler planlayabilecek yaratıcılıkta olmalıdır (Senemoğlu, 1996). Öğretmenin ders esnasında; derse aktif katılımı sağlaması, öğrenme ortamlarını ilgi çekici hale getirmesi ve öğrenmelerin kalıcılığı için uygun olan yöntemleri belirlemesi önemlidir (Erdem, 1997).

Öğretmenlerin yöntem ve teknik kullanımı ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde; çeşitli nedenlerden dolayı derslerinde daha çok klasik yöntemleri kullanmayı tercih ettikleri gözlemlenmiş, bu yöntemlerle gerçekleştirilen öğrenme faaliyetlerinin kalıcılığının daha az olduğu belirlenmiştir (Özerbaş, 2011). Ayrıca öğrenciyi merkeze alan farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasının akademik başarı üzerinde olumlu etkisi olduğu ortaya koyulmuştur (Demir ve Gürol, 2017). 21. yüzyıl becerilerine sahip insanlar yetiştirebilmek için öğretmenlerin eğitim-öğretim anlayışlarını ve bu süreçte kullandıkları yöntem teknikleri çağın gereklerine ayak uyduracak biçimde düzenlemeleri gerekmektedir.

İlköğretim düzeyinde görev yapan sınıf öğretmeni; çocuğun hem kişilik gelişimi hem de ileri eğitim kademelerindeki başarısında önemli bir rol üstlenir. Bu sebeple öğretmenin niteliksel eğitimine önem vermek gerekir (Aykaç, 2011). Öğretmen, öğretim sürecinde en uygun strateji, yöntem ve tekniği seçip uygulayabilmelidir. Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001), seçilen yöntem ve teknikler üzerinde öğretmen yeterlik inancının önemli bir role sahip olduğunu belirtmektedirler. İlköğretim, eğitim kademelerinin temelini oluşturur. Tüm bu gerekçelerle sınıf öğretmenlerinin öğretim yöntem tekniklere ilişkin yeterlik algıları ve görüşlerini belirlemeye yönelik bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Yapılan bu çalışma sayesinde öğretmenlerin gereksinimleri belirlenip eğitimler planlanabilecek ve bundan sonra yapılacak çalışmalar için de basamak oluşturulabilecektir.

1.2. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi “Sınıf öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklere ilişkin yeterlik algıları ve görüşleri nasıldır?” şeklindedir.

1.3. Amaç

Araştırmanın temel amacı; sınıf öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin yeterlik algılarını ve görüşlerini belirleyebilmektir. Bu temel amaca bağlı olarak şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin derslerinde kullandığı yöntem ve tekniklere ilişkin yeterlik algıları ve görüşleri;
 - a) Cinsiyete,
 - b) Kıdeme,
 - c) Sınıf mevcuduna ve
 - d) Okul çevresinin sosyoekonomik düzeyine göre anlamlı bir değişiklik göstermekte midir?
2. Sınıf öğretmenlerinin ders esnasında çeşitli yöntem ve teknik kullanımı hakkında düşünceleri nelerdir?
3. Sınıf öğretmenleri derslerinde hangi yöntem ve teknikleri daha çok kullanmaktadır ve nedenleri nelerdir?
4. Sınıf öğretmenleri derslerde hangi yöntem ve tekniklerin daha az kullanılması gerektiğini düşünmektedir ve nedenleri nelerdir?
5. Sınıf öğretmenlerinin yöntem ve teknik seçerken tercihini etkileyen faktörler nelerdir?
6. Sınıf öğretmenleri yöntem ve teknikler konusunda nasıl bir eğitime ihtiyaç duymaktadırlar?

1.4. Önem

Ders esnasında; hedef/kazanımlar, konunun özellikleri, öğrenci hazır bulunuşluğu, zaman, maliyet, öğretmenin donanımı, yöntem ve teknik seçimini etkilemektedir (Küçükahmet, 1999). Öğretim yöntemleri, kullanma becerisine bağlı olarak etkili öğrenmeyi sağlayan birer araçtır. Kullandığı yöntemleri kendine göre yorumlayan, içini dolduran öğretmenin kendisidir. Öğretmen yaratıcılığını kullanarak dersi için yeni yöntem ve teknikler geliştirebilmelidir (Özden, 1999).

Baytekin'e (2004) göre öğrenme ortamlarında kullanılacak çeşitli yöntem ve teknikler etkin bir öğrenme ortamı oluşturur. Öğretim strateji, yöntem ve tekniklerin bir bütün olarak materyaller ile desteklenmesi öğrenmede kalıcılığı ve verimi artırır. Kullanılan farklı yöntem ve teknikler gerçek yaşamı okulla bütünleştirir ve öğrencilerin çevresine uyumunu kolaylaştırır (Şahin ve Güven, 2016). Öğretmenlerin yöntem teknik seçimine ilişkin yeterlik algılarının ve görüşlerinin belirlenmesi öğretim süreci açısından önem arz etmektedir.

Öğretim yöntem ve tekniklerin kullanımına yönelik yapılan çalışmalara bakıldığında daha çok alan bazında çalışmaların yapıldığı ve ilkokulda sınıf öğretmenleri üzerine genel bir çalışmanın yok denecek kadar az olduğu görülmüştür. Yapılandırmacı anlayışla beraber değişen öğretmen rolü ile öğretmenin tercih ettiği yöntem teknikler üzerine yapılacak çalışmalar önem kazanmıştır. Öğrencilerin bilgileri derinlemesine ve anlamlı öğrenebilmeleri için çeşitli yöntem tekniklerin uygulanması önemlidir. Ancak böyle bir durumda öğrenciler bilgileri farklı alanlara aktarabilecektir (Kurnaz, 2011).

Bu araştırmanın strateji, yöntem ve tekniklerin etkin kullanılması konusunda sınıf öğretmenlerine bir rehber olacağı, öğretmenlerin bu konuda ihtiyacı olan hizmet içi eğitimlerin planlanmasına ışık tutacağına inanılmaktadır. Öğretmenin kullandığı çeşitli yöntem tekniklerin bireysel farklılıklara hitap ederek akademik başarıyı

arttıracığı ve araştırmanın Türkiye’deki öğretim programlarının hazırlanmasına katkı sunacağı düşünülmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma 2022-2023 eğitim-öğretim yılında İstanbul’un Bağcılar ilçesinde görev yapan kadrolu ve sözleşmeli sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.

1.6. Varsayımlar

Bu araştırmada kullanılan “Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği” ve yarı yapılandırılmış “Öğretmen Görüşme Formu” için katılımcıların içten ve doğru cevaplar vereceği varsayılmıştır.

1.7. Tanımlar

Öğretim: Öğrenmenin gerçekleştirilmesi ve bireyde amaç edilen davranışların geliştirilmesi için uygulanan süreçlerdir (Varış, 1988).

Yöntem: Hedefe ulaşmak için önceden planlanmış en kısa yoldur (Demirel, 2014).

Teknik: Öğretme yöntemini uygulama tarzı ya da öğretim sürecinde yapılan tüm öğrenme etkinlikleridir (Demirel, 2004).

Yeterlik: Bir meslek alanında etkili ve verimli bir iş ortaya koymak için sahip olunması gereken mesleki bilgi beceri ve tutumlardır (MEB, 2017).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

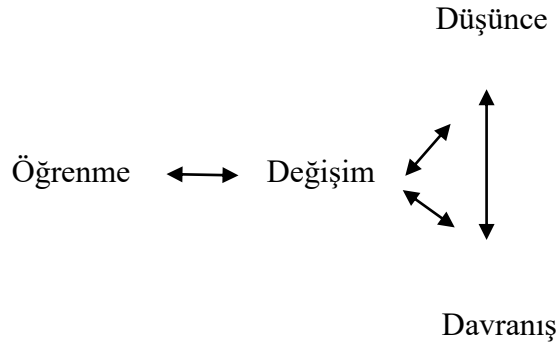
2.1. Öğrenme Öğretme Süreci

Eğitim süreci, birbiri üzerine birikerek birbirini izleyen öğrenme öğretme olaylarından oluşmaktadır. Öğrenmenin gerçekleşmesi ile ilgili yapılan faaliyetler eğitim sürecinin bir parçasını oluşturmaktadır (Fidan ve Erden, 1998). Öğrenme öğretme süreci, eğitim sisteminin en işlevsel ve etkin ögesi olan “öğrenme” ve öğrenmenin oluşmasını destekleyen uyarıcıları örgütleyen “öğretme” boyutlarından oluşmaktadır (Öztürk, 1999).

Morgan (2011), öğrenmeyi yaşantı ya da tekrarlar sonucu davranışta meydana gelen devamlı değişiklikler olarak tanımlamıştır. Demirel’e (2012) göre öğrenmeden söz edilebilmesi için yaşantıyla beraber davranışlarda az çok kalıcı olan bir davranış değişikliği meydana gelmesi gerekmektedir. Gagne (1985), öğrenmeyi sadece büyüme sürecine atfedilmeyen insanın eğilimlerinde ve yeterliklerinde süreç içerisinde oluşan bir değişim olarak tanımlamaktadır.

Öğrenme, çevreyle kurulan etkileşimler sonucunda oluşur (Senemoğlu, 2005). İnsanın çevreyle kurduğu bu etkileşiminde; kişide düşünsel, duyuşsal veya davranışsal değişim gerçekleşiyorsa öğrenmeden bahsedilebilir (Özden, 2003). Öğrenme kişide hem düşünce hem de davranış düzeyinde değişiklik yaptığı sürece verimli bir öğrenmeden söz etmek mümkün olabilir (Kondu, 2020).

Şekil 1.



Öğrenme (Kondur, 2020)

Geçmişten günümüze yapılan birçok öğrenme tanımı vardır. Öğrenme ile ilgili alanyazında yer alan tanımlara bakıldığında öğrenmenin üç önemli özelliği göze çarpmaktadır.

1. Bireyin davranışında değişiklik meydana gelmesi,
2. Bu değişikliğin büyüme, olgunlaşma, ilaç, yorgunluk vs. gibi etkenlerden değil bir yaşantı sonucu ortaya çıkması,
3. Ortaya çıkan değişikliğin kalıcı izli olmasıdır (Açıkgöz, 2000).

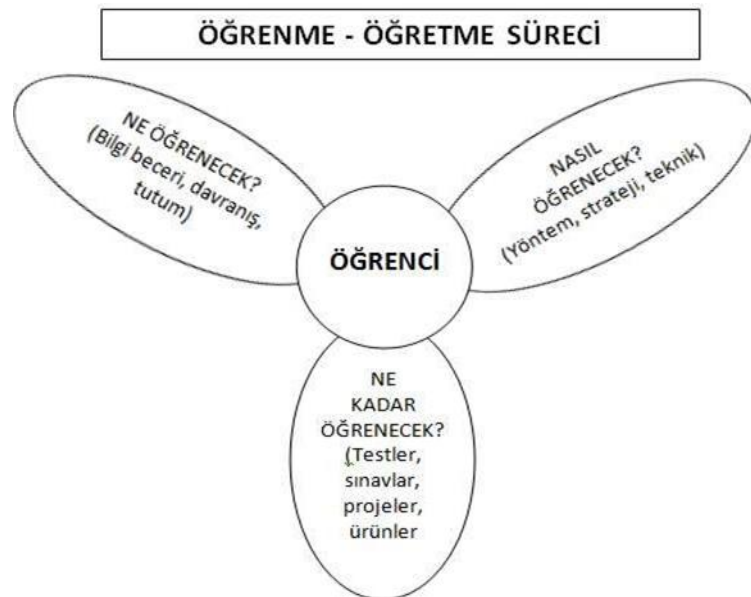
Öğrenme sürecini tamamlayan ise öğretmedir. Öğretme, bir sanattır. Bir kişinin diğerine öğrenmesi için yardım etmesidir. Bir öğretim durumunda önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmak için uygun olan kişi, materyal ve araçları kullanma sürecidir (Alkan, 1987). Öğrenme ve öğretme süreçlerini planlayan, uygulayan ve yöneten öğretmendir. Öğretmen öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlar (MEB, 2008).

Öğrenme öğretme sürecini hazırlarken bazı özelliklere dikkat edilmesi gerekir. Öğrenme öğretme süreci:

- Belirlenmiş olan hedeflerle örtüşmelidir.
- Öğrenci düzeyine uygun olmalı ve eğitim ihtiyaçlarına cevap vermelidir.
- Çok sayıda davranışın gerçekleştirilmesine imkân sağlamalı, istenmedik davranışların gerçekleşmesini önlemelidir.
- Önceki ve yeni öğrenme öğretme süreçleriyle iş birliği içerisinde olmalıdır (Gürkan, 2001).

Öğrenme öğretme etkinliklerinden sonra elde edilen yarar ve eksikliklerin belirlenmesi ve bu eksikliklerin giderilmesi gerekir. Öğrenme ve öğretme sürecinin son basamağı olan değerlendirme aşamasında eksiklikler belirlenir, giderilir ve eksiklik oluşmaması için gerekli önlemler alınır (Demirtaş, 2019).

Şekil 2.



Öğrenme-Öğretme Süreci (Özden, 2009)

2.2. Öğretim Nedir?

Çeşitli bilim insanlarına göre öğretim;

- Eğitimin daha çok plan, program çerçevesinde ve eğitim kurumlarında sürdürülen kısmıdır (Çelikkaya, 2010).
- Öğretme işleminin belirli bir amaç doğrultusunda, önceden planlanarak kontrollü şekilde uygulanmasıdır (Köksal ve Atalay, 2015).
- İnsan yaşamının belirli dönemlerinde kazandırılması gereken, davranışların gelişmesini hedefleyen ve bir plan dahilinde gerçekleşerek genellikle bir belgeyle sonuçlanan kavramdır (Varış, 1996).

Öğretim öğrenmeyi destekler ve öğrenmenin; planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecini oluşturur (Senemoğlu, 1997). Öğretim sürecinin üç aşaması bulunmaktadır. Bunlar: öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesidir. Öğretim ortamında yapılacak etkinlikler daha önceden planlanır ve bu plana uyularak süreç yürütülür (Sünbül, 2010). Bu süreçte; Gagne (1985) öğrenmeyi sağlamak için tasarlanan öğretim durumlarını sıralı olarak dokuz kavramla açıklamaktadır. Bu kavramlar:

- Dikkat Çekme
- Öğrencileri Hedeften Haberdar Etme
- Ön Bilgileri Hatırlatma
- Uyarıcı Materyali Sunma
- Öğrenciye Yol Gösterme
- Performansı Ortaya Çıkarma
- Geribildirim Sağlama
- Performansı Değerlendirme
- Öğrenme Kalıcılığını ve Transferini Sağlama.

2.3. Öğrenme Öğretme Modelleri

Öğretim modeli; strateji, yöntem ve tekniklerini belirlerken etkili olan felsefi bakış açısı olarak açıklanabilir. Eğitim programını biçimlendirmede, öğretim materyallerini belirlemede ve öğretimi yönlendirmede modeller kullanılır (Köksal ve Atalay, 2015).

Öğretim modelleri; bireysel öğretim modelleri ve grupla öğretim modelleri olmak üzere iki başlıkta ele alınabilir. Grupla öğretim modelleri arasında: Carroll'ın Okulda Öğrenme Modeli, Bloom'un Tam Öğrenme Modeli, Slavin'in Etkili Öğretim Modeli, Gagne'nin Öğretim Etkinlikleri Modeli daha çok ön plana çıkarken bireysel öğretim modelleri arasında: Bireyselleştirilmiş Öğretim Sistemi (Keller Planı), Programlı Öğretim ve Bilgisayar Destekli Öğretim sayılabilir.

2.4. Grupla Öğretim Modelleri

Başlıca grupla öğretim modelleri ve özellikleri aşağıda verilmiştir.

2.4.1. Okulda Öğrenme Modeli

John Carroll okullarda gerçekleşen öğrenme olayını zekâ ve yetenekten bağımsız olarak ele almış ve “Okulda Öğrenme Modeli” ile her öğrenciye öğrenmek için ihtiyaç duyduğu yeterli zaman verildiğinde, herkese eşit zaman verildiği durumdan daha yüksek başarı elde edileceğini savunmuştur (Akyürek, 2020).

Carroll, okulda öğrenme modelinin öğelerini zaman kavramıyla ilişkilendirmiştir. Bu modelde öğrenme düzeyi, öğrenmede verimli olarak harcanan zamanın, öğrenme için gerekli olan zamana oranından elde edilmektedir. Modelin öğeleri ise yetenek, öğretimden yararlanma yeteneği, sebat, fırsat ve öğretim niteliği

olarak sıralamıştır (Senemoğlu, 1997). Bu öğelerin üçü giriş davranışlarına, ikisi ise öğretim sürecine aittir. Giriş davranışlarından olan yetenek, öğrencinin öğrenme için gerek duyduğu zaman miktarıdır. Öğretimden yararlanabilme becerisi ise öğrencinin bir öğrenme birimini öğrenebilmesi için hazır olması yani öğrenme yeteneği, üçüncüsü ise sebat; öğrencinin etkin ve gönüllü olarak öğrenmeye harcadığı zamandır. Bu modelin öğretim sürecine ait öğeleri ise fırsat ve öğretim niteliğidir. Fırsat, öğrenme için öğrenciye verilen zamandır. Öğretimin niteliği ise öğretimin öğrenci yeteneğinin gerektirdiği kadar sürmesi ek çalışma gerektirmemesidir (Arabacı, 2006).

2.4.2. Tam Öğrenme Modeli

Temsilci Benjamin S. Bloom'dur. Bloom, Carroll'un kavramsal modelini baz alarak "Tam Öğrenme Modeli" geliştirmiştir. Carroll'ın kavramsal modeli gibi öğrencilerin neredeyse tümünün okullarda aktarılmak istenen bilgi ve davranışları öğrenebileceği görüşü benimsenmiştir (Block, 1971).

Her öğrenciye planlı bir öğretim hizmeti dahilinde; öğrenmesi için yerinde ve zamanında yardım edilip yeterli zaman verildiğinde öğrenci için de anlamlı olan bir "tam öğrenme" ölçütü ile hemen hemen bütün öğrenciler öğrenebilir (Bloom, 1995). Tam öğrenmenin gerçekleşmesi için şu şartlar sağlanmalıdır:

- Öğrenilecek bilgiler öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olmalıdır.
- Öğrenme şartları olumlu hale getirilmeli ve öğrenci katılımı sağlanmalıdır.
- Öğrenciye yeteri kadar pekiştirme, ipucu, dönüt ve düzeltme verilmelidir.
- Tam öğrenme için ölçüt belirlenmeli ve öğrenmeye yeterli zaman ayrılmalıdır.
- Bir ünite tam olarak öğrenilmeden yeni bir üniteye geçilmemelidir.
- Yeni bilgilerin öğrenilebilmesi için gerekli ön öğrenmeler sağlanmalıdır (Demirel, 2014).

Tam öğrenme yönteminde üç temel değişken başarıyı etkilemektedir.

Bunlar:

1. Bilişsel Giriş Davranışları: Konunun öğrenilmesi için gerekli olan ön koşul bilgi ve becerileridir. Öğrenmedeki farklılığın %50 sini açıklayabilmektedir.
2. Duyuşsal Giriş Özellikleri: Öğrencinin, öğrenme ortamındaki bütün varlıklara ilişkin düşünce ve gösterdiği ilgidir. Başarıdaki farklılığın %25 ini açıklayabilmektedir.
3. Öğretimin Kalitesi: Öğrenim sürecinin öğrencinin kişiliğine ve ihtiyaçlarına olan uygunluğudur. Okul başarısındaki değişkenliğin %25 açıklayabilmektedir.

Tam öğrenme yöntemi bu değişkenlerle birlikte sınıf başarısını yükseltmeyi amaçlamıştır. Bu başarı bütün öğrenciler için %80 hedef davranışların %80'ini öğrenmiş olmasıdır (Savcı ve Kırkıcı, 2012).

2.4.3. Etkili Öğretim Modeli

Slavin'in geliştirdiği etkili öğretim modeli öğrenme düzeyini etkileyen değişkenlere odaklanarak, öğrenme başarısının arttırılabileceği düşüncesine dayanan bir öğrenme modelidir.

Slavin'e (1995) göre etkili öğretimin dört temel değişkeni vardır. Bunlar:

1. Öğretimin niteliği: Öğrenmenin dikkat çekici ve hatırda kalır şekilde gerçekleşmesi öğretimin niteliği ile ilgilidir.
2. Öğretim düzeyine uygun hale getirme: Öğretim düzenlenirken yaşanan asıl güçlük bireysel farklılıklara sahip olan öğrenciler için konunun anlamlı bir şekle dönüştürülmesidir.

3. Güdülenme: ğrenmeye olan merak ve heyecandır. ğrenilenlerin günlük yaşamda nasıl kullanılacağının açıklanması ve öğrenme çabalarının ödüllendirilmesi güdülenmeyi sağlar.
4. Zaman: Öğretimin etkili olabilmesi için zamanın verimli kullanılması önemlidir. Zamanı verimli kullanmak öğrencilerin dikkatini ğretim yaşantısına çekmek ve öğrenme amaçlarına ulaşmak için güdülenmeleri ile yakından ilgilidir (Ocak, 2015).

2.4.4. Öğretim Etkinlikleri Modeli

Gagne ğretim etkinlikleri modelinde bilişsel ve davranışsal ğretim ilkelerini bir araya getirerek yeni bir ğretim modeli ortaya koymuştur.

Gagne'nin teorisinin ilk aşaması elde edilecek sonuçların türünü belirlemektir. Bu sonuçlar sözlü bilgi, entelektüel beceriler, bilişsel stratejiler, tutumlar ve motor beceriler olmak üzere beş tre ayrılmıştır. İkinci adım ise uygun ğretim etkinliklerini belirlemektir. Gagne dokuz adımdan oluşan etkili bir öğrenme sürecini ortaya koymuştur (akmak ve Taşkıran, 2021).

Gagne, ğretim etkinliklerinin düzenlenmesinde ğrenci merkezli bir kuram olan bilgiyi işleme kuramının ögelerini temel almıştır ve eğitimcilere yol gösterecek olan aşamaları belirlemiştir (Demirel, 2017). Gagne (1985) ğretim sürecini "9 aşamalı ğretim durumları modeli" ile açıklamıştır. Modelin aşamaları:

- Dikkati ekme
- Öğrenciyi hedeften haberdar etme
- n koşul öğrenmeleri hatırlatma
- Uyarıcı materyalin sunulması
- Öğrenciye rehberlik etme
- Performansı ortaya ıkarma
- Geribildirim sağlama

- Değerlendirme
- Kalıcılığı sağlama ve transferi sağlamadır.

Bu dokuz etkinlik öğretimin, öğrencilerin bilgi düzeyine ve aktarılacak konunun içeriğine göre yapılmasını sağlar. Bu noktada önemli olan öğrencilerin konuları öğrenebilmesi için dersin amaç ve hedefleri hakkında bilgi sahibi olması gerektiridir (Ateş ve Karaağaçlı, 2020).

2.5. Bireysel Öğretim Modelleri

Başlıca bireysel öğretim modelleri ve özellikleri aşağıda verilmiştir.

2.5.1. Bireyselleştirilmiş Öğretim Modeli

Fred Keller' in öncüsü olduğu ve "Keller Planı" olarak da adlandırılan bir öğretim programıdır. Programda öğrenciler için oluşturulmuş bölümler ve üniteler bulunmaktadır. Her ünite bir amaçlar listesini ve tanıtım bölümünü içerir. Öğrencilere amaçlara ulaşmak için notlar, ders kitabı verilir ve öğrenciye kılavuzluk yapılır (Özkan, 2005).

Bireyselleştirilmiş öğretim sistemi aşağıdaki özellikleri içerir:

Bireysel çalışmaya vurgu yapma: Öğrenmelerin çoğu; yazılı materyallere, ders kitaplarına veya kılavuzlara çalışılarak ortaya çıkar. İhtiyaç duyulduğunda kişiye birebir yardım sağlar.

Ünite sınavları: Ünite sonundaki sınavlar öğrencinin tam öğrenmesini değerlendirir, öğrenciye performansı hakkında anlık geri bildirim verir.

Tamamlayıcı öğretim teknikleri: Grupla öğretim yöntemlerine ek destek sağlar.

Gözetmenlerin kullanımı: Genellikle daha ileri seviyedeki öğrencilerden seçilen gözetmenler sınavları yönetir, değerlendirir ve öğrenmede zorluk yaşayan öğrencilere özel ders verirler (Ormrod, 2020).

2.5.2. Programlı Öğretim Modeli

Skinner Programlı öğretimin kurucusudur. Programlı öğretim öğrencinin öğrenmeye aktif katılarak kendi öğrenme planını yaptığı ve kendi hızında ilerlediği bireysel bir öğretim modelidir.

Skinner davranışçı kuramın öncüsü olarak ödül ve ceza yönteminden bahsetmiştir. Davranışçı yaklaşıma göre, öğrenmeye sebep olan kavram “pekiştirilmez” (Binici, 2021). Skinner’in programlı öğretim ilkeleri şunlardır:

1. Küçük adımlar: Üniteler küçük birimlere ayrılır.
2. Etkin katılım: Öğrenci öğrenme işini kendisi gerçekleştirir. Böylece etkin katılım sağlanır.
3. Başarı ilkesi: Her adım sonunda öğrenci mutlaka doğru cevap vermelidir.
4. Anında dönüt: Sorunun cevabı kontrol edildikten sonra yanlış cevaplar anında düzeltilir. Dönüt pekiştirmenin temel ögesidir.
5. Kademeli yaklaşma: Dereceli ilerleme söz konusudur. Düzey, bilinenden bilinmeyene, kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru ilerlemelidir.
6. Bireysel hız: Her öğrenci kendi öğrenme hızına göre zamanı ayarlayabilir (Dilci, 2014).

2.5.3. Bilgisayar Destekli Öğretim Modeli

Öğretim içeriklerinin ve faaliyetlerinin bilgisayar kullanılarak öğrenene aktarılmasına bilgisayar destekli öğretim denir (Hannafin ve Peck, 1988). Bilgisayar destekli öğretimin genel amacı öğrenciye ve öğretim sürecine destek sağlamaktır. Bu kapsamla beraber bilgisayar destekli öğretimin amaçları şu şekilde sayılabilir:

1. Kullanılan öğretim yöntemlerini etkili hale getirmek,
2. Öğrenme sürecini hızlandırmak ve zamandan tasarruf sağlamak,
3. Materyal kullanımını zenginleştirmek,
4. Ekonomik ve etkili öğretim gerçekleştirmek,
5. İhtiyaca göre öğretim gerçekleştirmek,
6. Eksikleri gidermeye yönelik öğretimi sağlamak,
7. Öğretimi nitelikli hale getirmek,
8. Kişiyeye uygun bireysel öğretimi sağlamak (Koşar, 2002).

Bilgisayar destekli öğretim ile öğrenci öğretim sürecinde sürekli etkindir. Her öğrenci kendi öğrenme hızında ilerler, öğrenci öğrendiği konuyla ilgili sorularına yanıt bulabilir. Öğretimin niteliği yüksek seviyelere çıkabilir, konular daha sistematik ve kısa sürede öğretilir. Öğretmeni ödev düzeltme vb. zaman kaybettiren durumlardan kurtararak öğrencileriyle bireysel olarak daha çok ilgilenme zamanı kazandırır (Köksal ve Atalay, 2015).

Öğretmenlerin eğitimi ve bilgisayar destekli öğretim programlarının geliştirilmesi ciddi bir maliyet gerektirmektedir. En önemli problemlerden biri ise yazılımların yetersiz kalmasıdır. Öğrenciye sözel aktarması zor olan üç boyutlu bir şekli bilgisayarlar yardımıyla kolayca açıklarken bazı dersler için de öğretimde etkili olmayabilir (Kıyıcı, 2015).

2.6. Başlıca Öğretim Stratejileri

Öğretimin nasıl uygulanacağı, öğretim etkinliklerinin neler olacağına, öğretim sırasına ve yerine stratejiler yardımıyla karar verilir (Fer, 2015). Öğretim stratejileri, öğretim sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerle somut hale gelir. Öğretim yöntemleri öğrenciyi istenen amaca götürmek için izlenen yoldur. İzlenen yöntemle öğretmen ve öğrenci etkinlikleri bir plan çerçevesinde düzenlenir ve yürütülür (Fidan, 1986).

2.6.1. Sunuş Yolu ile Öğretim Stratejisi

Ausebel tarafından geliştirilen bir öğretim stratejidir. Sunuş yoluyla öğretim stratejisi alanyazında: “Sunuş Yoluyla Öğrenme”, “Alış Yoluyla Öğrenme” ve “Anlamli Öğrenme” adları altında da kullanılmaktadır.

Sunuş yoluyla öğretme stratejisinde, öğretmen ve öğrenci arasında yoğun bir etkileşim olması gerekir. Öğretmen konuyu anlatır, konuyla ilgili fikirleri ve anlaşılmayan yerleri belirlemeye çalışır. Daha çok sözel öğrenmelerde kullanılabilir; örnekler, resimler, şemalar gibi diğer uyarıcıları da kapsar (Demirbolat, 2018).

Öğretme etkinliği ön düzenleyiciler ile başlar. Aktarılabak olan bilginin genel çerçevesi çizilerek konunun ayrıntıları için bir yapı oluşturulur. Öğrencinin yeni bilgiyi önceki bilgiyle ilişkilendirmesi sağlanarak anlamli öğrenme gerçekleştirilir (Sözer, 1998).

Anlamli öğrenmenin düzenlenmesi için şu iki hususun yerine getirilmesi gerekir:

- Aktarılabak bilgiler kendi içinde bir bütünlük ve anlam oluşturmalarıdır.

- Anlamalı öğrenmenin sağlanabilmesi için öğrencilerde olumlu yönde bir hazırlığın olması önemlidir (Kaya ve Erdik, 2014).

2.6.2. Buluş (Keşfetme) Yolu ile Öğretim Stratejisi

Bruner tarafından geliştirilen ve bilginin öğrenci tarafından keşfedilmesini temel alan öğretim stratejisidir.

Öğretmen etkinlikleri planlar tümevarım yoluyla genelleme ve ilkelerle öğrenciyi buluşa ulaştırır (Demirkuş, 1999). Buluş yoluyla öğretimde aktif olan öğrencidir. Öğretmen rehberdir ve öğrenciye destek olur. Bu yaklaşımda özelden genele basitten karmaşığa doğru bir yol izlenir ve tümevarım yöntemi kullanılır (Sülün, Kozcu Çakır, Şenler ve Çil, 2007).

Buluş yoluyla öğrenmede öğrenme gerçekleşmeden önce keşif söz konusudur. Bundan dolayı buluş yoluyla öğrenmede önce somut olaylara ve örneklerle yer verilir, daha sonra soyutlamalar ve genellemelere gidilir (Açıkgöz, 2009). Bruner'e göre; bilişsel yapılar daha çok çocuğun yaşantı ve izlenimlerinden oluşur. Bruner bireylerde gelişimin farklı hızlarda olduğunu ve öğrenende hazır bulunuşluk tamamlanmadan yaşantı yoluyla öğrenmenin gerçekleşebileceğini savunur (Kazancı, 1989).

Sönmez'e (2015) göre keşfetme stratejisi kullanılırken şu ilkelere dikkat edilmelidir:

- Hedeflenen davranış duyuşsal basamaklardan en az değer verme ve karşılık verme basamaklarından birinde olmalıdır.
- Hedeflenen davranışın soruları açık uçlu olmalıdır.
- Öğretmen konuyla ilgili açıklamada bulunmaz ancak ipucu verebilir.

- Öğretmen bir kuralı buldurmaya çalışıyor ise sınıfa kuralla ilgili en az iki-üç tane örnek sunmalıdır.
- Doğru yanıtlar bulunduğunda öğrenene pekiştireç verilmelidir.
- Farklı bir düşüncesi olan öğrenenin düşüncesi sebeplerini açıklayarak alınmalıdır.
- Bilgi keşfedildikten sonra öğrencilerden yeni örnekler istenmelidir.
- Öğretmen konunun sınırları dışına çıkmasına izin vermemelidir.

Öğretmen buluş yoluyla öğretim stratejisini kullanırken öğretim yöntemlerinden; güdümlü tartışma veya örnek olay, öğretim tekniklerinden ise; küçük grup, büyük grup tartışması, açık oturum, münazara, zıt panel, çember vb. teknikleri eğitim ortamına dahil etmelidir (Sönmez, 1999).

2.6.3. Araştırma-İnceleme Yolu ile Öğretim Stratejisi

Öğrencilerin bilgiyi araştırarak kendisinin ulaştığı bir yaklaşım türüdür. Öğretmen bu yaklaşımda yol gösterici bir rol üstlenir. Öğretmen öğrencilere araştırmaları için kaynak önerir ve kaynaklardan yararlanma yollarını öğretir (Arıcı, 2010).

Araştırma inceleme stratejisinde tümevarım ve tümdengelim yaklaşımları birlikte kullanılmaktadır. Hedefler değerlendirme sentez gibi taksonominin üst basamaklarında yer alan davranışların kazandırılmasında, üst düzey zihinsel süreçler ve becerilerde etkilidir (Yeşilyurt, 2019). Araştırma inceleme stratejisi uygulanarak ders işlenirken bilimsel yöntemler kullanılır.

Stratejinin Uygulanması:

1. Problemin Belirlenmesi

Öğrenci bir problemle karşı karşıya bırakılır ve problem cümlesi oluşturulur. İyi bir problem gerçek, yarı yapılandırılmış, açık uçlu ve öğrenci seviyesine uygun olmalıdır.

2. Hipotezlerin Öne Sürülmesi

Öğrenciler bu aşamada problemin çözümüne ilişkin tahminlerini ortaya koyar.

3. Veri Toplama

Öğrenciler hipotezlerin doğruluğunu veya yanlışlığını kanıtlamak için gözlem ve deneyler yapar.

4. Verilerin Analizi

Toplanan veriler işlenerek istatistiksel yöntemlerle anlamlı hale gelir.

5. Sonuç

Analiz edilen veriler değerlendirilir ve bir yargıya varılır yani problem çözülmüş olur (Arslan, 2016).

2.7. Yöntem ve Teknik Nedir?

Demirel'e (2014) göre yöntem; hedefe ulaşmak için önceden planlanmış en kısa yoldur. Teknik ise; öğretme yöntemini uygulama tarzı ya da öğretim sürecinde yapılan tüm öğrenme etkinlikleridir (Demirel, 2004).

Öğrenme informal ve formal olarak gerçekleşebilir. Öğrenme etkinlikleri formal yollarla gerçekleştirilirse öğrenme süreci daha planlı bir şekilde ilerler. Öğrenme, çeşitli yöntem teknikler ve stratejilerin ortaya koyulması sonucunda gerçekleşir (Vural ve Selvi, 2019).

Kaliteli bir öğretim sağlamak için sadece öğretilecek olan konuya hâkim olmak yeterli değildir. Konunun yanında yöntem ve tekniklerin de iyi bilinip uygulanması gerekir (Çelikkaya ve Kuş, 2009). Öğretmenler derslerinde kullanacakları stratejiyi yöntemleri ve teknikleri belirlerken öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate almalıdır (Dedebali ve Dursun, 2020).

2.8. Genel Öğretim Yöntemleri ve Özellikleri

Başlıca öğretim yöntemleri ve özellikleri aşağıda verilmiştir.

2.8.1. Anlatım Yöntemi

Öğrencilerin pasif durumda olduğu bir eğitim ortamında öğretmenin bilgiyi öğrencilere aktarımı söz konusudur (Saban, 2004). Bu yöntem kullanılarak bilişsel alanın; bilgi basamağı, duyuşsal alanın; alma basamağı ve tepkide bulunma basamağı, psikomotor alanın; uyarılma basamağındaki kazanımlara ulaşılabilir.

Geleneksel öğretim yöntemlerinden biri olan bu yöntemde; öğretmenler aktarmak istedikleri bilgileri belirli bir sürede fazla zamana ihtiyaç duymadan sözlü olarak ifade eder. Anlatım yöntemi öğretmen merkezlidir ve daha çok bilgi düzeyinde sunuş yolu kullanılarak davranışlar öğrencilere kazandırılır (Kaptan, 1999).

Anlatım yöntemin bazı avantajları ve dezavantajları bulunmaktadır. Öğretmenin gerçekleştirdiği düzgün ve etkili konuşmalar öğrencilere bazı değer yargılarını edinme açısından yararlı bulunmaktadır. Ekonomik bir yöntemdir. Fakat

etkin bir yöntem değildir. Öğrencilerin dikkatinin dağılmasına ve duyarsızlaşmasına sebep olabilir (Doğanay, 2002).

Öğretmen öğrenci etkileşimindeki zayıflamayı engellemek için materyal kullanılabilir. Ancak materyalin sürekli olarak kullanımı öğrencinin bir süreliğine zihnini açık tutacaktır. Öğretmen ders anlatırken ses düzeyini iyi ayarlamalı, gerekli yerlerde vurgu yapmalıdır. Anlatım yöntemi gerçekleştirilirken öğrencinin derse ilgisi azaldığında öğrencinin isimleri söylenerek pozitif espriler yapılmalı ve fıkra anlatılmalıdır (Akbulut, 2004).

2.8.2. Soru Cevap Yöntemi

Sokrat ile başlayan sorularla öğretimde öğrenciye sorulan soruların cevapları yine sorularla verilmiştir. Sokrat bilgiyi doğrudan vermemiştir (Büyükanan Filiz, 2009). Öğretmen öğrenciye soru sorarak öğrencinin dikkatini konuya çekebilir. Öğrenci öğretmenine soru sorarak iletişim kurabilir ve konuyu algılayabilir (Budak, 2011).

Soru, öğrenme öğretme sürecine öğrencinin aktif olarak katılmasını sağlar. Öğrenciyi derse dahil edebilmek için birçok kez soruya başvurulabilir. Sorgulayan bir toplumu oluşturmada gerekli olan soru sorma kabiliyeti öğretim sürecindeki tecrübeler sonucunda açığa çıkmıştır (Savaşkan, 2013). Öğrencinin zihnini harekete geçirebilmek için soru sormak işe koşudur. Öğrencilere tekrar amaçlı sorulan sorular “basit soru”, öğrencilerin konu üzerine düşünme ve çıkarımlarda bulunmaları üzerine sorulan sorular ise “karmaşık soru” dur. Aktif öğrenme için “karmaşık soru” vazgeçilmezdir (Açıkgöz, 2009).

Soru cevap yöntemi farklı amaçlarla kullanılabilir. Bu amaçlar:

- Kavramları açıklayabilme,

- Kavramları uygulama konusunda öğrenciyi cesaretlendirme,
- Sonuçların nedenlerini ortaya çıkarma,
- Öğrenciyi derse karşı güdüleme,
- Öğrenme güçlüklerini belirleme,
- Öğrencilerin kendilerini değerlendirebilmelerini sağlama,
- Düşünceyi ortaya çıkararak analitik düşünmeyi sağlama olarak sıralanabilir (Küçükahmet, 2009).

2.8.3. Problem Çözme Yöntemi

Problem, Türk Dil Kurumu'na göre: Teoremler ya da kurallardan destek alarak çözülmesi istenen sorundur (TDK, 2023). Belirli bir amaç uğruna ilerlerken bazı engellerle karşılaşılıyor ise bir problem söz konusudur (Aksoy, 2003).

Problem çözme öğretim yöntemi olarak kullanıldığında, problemleri bir durumla nasıl başa çıkılacağı konular aracılığıyla uygulamalı olarak adım adım öğrenciyi rehberlik edilerek gösterilir (Ünal, Sever ve Yılmaz, 2003). Problem çözme yöntemi bilimsel düşünme süreçlerini içerir. Bu yöntemde amaç öğrencilerin günlük hayatta karşılaşabileceği problemler üzerinde durmak ve onlara çözümler üretmektir. Öğrenciyi bilgi direkt aktarılmaz sorun aktararak kendisinin çözüm yolu bulması beklenir (Kan, 2006).

Karşılaşılan problemlerin güçlük dereceleri aynı değildir. Bazı problemleri çözmek için fazla çabaya gerek duyulmazken bazılarının çözümü oldukça zordur. Problemler alışkanlıkla çözülebileceği gibi bilgi ve becerilerle de çözümlenebilir. Bazen deneme yanılma ile problem çözülür, bazen de bilimsel yöntemin sürecinden yararlanmak gerekir (Üstün ve Bozkurt, 2003). Bu öğretim stratejisini anlamak için bilimsel yöntemin gelişimini incelemek gerekir. Bilimsel yöntem zihinsel olarak gelişme, düşüncelerin sorgulanması, değişmesi ve gelişmesi sürecidir. Bilimsel yöntem bilimsel davranışların kazanılmasını sağlar (Altun ve Emir, 2008).

Problem çözebilmenin ilk basamağı sorunu net olarak belirleyebilmektir. Bu süreç problemi fark etmeyle başlar. Daha sonra problem hakkında araştırma yapılır, kaynaklar incelenir ve veriler toplanır. Problemi çözen kimse hipotezler geliştirir ve bunlar arasından en uygun olanını seçer. En iyi çözüm yoluna karar verir sonuca ulaşır ve problemi çözer (Ünsal ve Ergin, 2011).

Öğrenci bu yöntemde sürece etkin olarak katılım sağlar. Planlı bir şekilde çalışmaya alışıır. Başkaları ile iş birliği içinde çalışma, bilgi paylaşımında bulunma gibi olumlu davranışlar kazanır ve sorumluluk duyguları gelişir (Aksu ve Doğan, 2015).

2.8.4. Örnek Olay Yöntemi

Öğrenci merkezli bir yaklaşımdır. Örnek olaylar günlük hayatta karşılaşılabileceğimiz problemlerin çözümü için uygun yöntemlerden biridir. Öğrenciyi gerçek yaşam sorunlarıyla yüzleştirir.

Örnek olaylar oluşturulurken veya seçilirken;

- Açık uçlu örnek olaylar kullanılırken “Bu durum nasıl sonuçlanmıştır?” sorusu etrafında örnek olay çözümlenir. Kapalı uçlu örnek olaylar kullanılırken ise; “Olayın kahramanı sorunu nasıl çözümlenmiştir?”, “Siz olsaydınız ne yapardınız?” sorusu ile örnek olay çözümlenir.
- Örnek olaylar tarihsel olaylardan elde edilebilir.
- Örnek olaylar, belirli bir görüşü veya eğilimi yansıtabilir. Bu durumda eleştirme veya taraf olma amaçlanır.
- Örnek olay ikilem üzerine oluşturulabilir, böylece olay kuramsal ikilemler üzerinden incelenebilir.
- Örnek olay bir etik problem üzerine kurgulanabilir.

Örnek olaylar farklı coğrafi bölgeler, kültürlerden seçildiğinde sorun ve bulunan çözümler farklılık gösterebilir (Şahin, Atasoy ve Somyürek, 2010).

Örnek olay tekniğinin üstün yönleri:

- Olaylar derinlemesine incelenebilir.
- Öğrenciye araştırma ve problem çözme becerisi kazandırır.
- Kişisel sorunların daha profesyonel bir yaklaşımla çözülmesine olanak sağlar (Pehlivan ve Demirel, 2022).

Bu yöntemin kullanılması ve uygulanması sırasında bazı sınırlılıklar güçlükler yaşanabilmektedir. Bunlardan bazıları:

- Öğrencilerin bilişsel ve sosyal anlamda hazır bulunuşluğunun olmaması,
- Kalabalık sınıf ortamlarından kaynaklı gürültü problemi ve anlaşılmazlık,
- Öğretmenin yöntem hakimiyeti,
- Örnek olay seçiminin öğrenci düzeyine uygun olmaması,
- Zamanın etkili ve verimli kullanılamamasıdır (Çifçi, 2015).

2.8.5. Gösterip Yaptırma Yöntemi

Herhangi bir işlemin uygulama basamaklarının veya bir araç gerecin nasıl kullanılacağına önce gösterilmesi, sonra da alıştırma ve uygulama yoluyla bu beceriyi kazandırma yöntemidir (Aydoğan, Özyürek ve Gültekin Akduman, 2016).

Gösterip yaptırma yönteminde; öğrenciden bilgiye kendisinin ulaşması ve beceriye dönüştürmesi beklenir. Bu yöntemle öğretmen yol gösterici, öğrenci ise

uygulayıcıdır. Öğrenciler sürece aktif bir şekilde katılarak öğrendikleri için kalıcı öğrenmeler sağlanır (Arıcı, 2010).

Yöntem uygulanırken bazı sınırlılıklarla karşılaşılabilir. Gösteriyi hazırlamak zaman alabilir, gösterilen bir etkinlik akılda kalmayabilir, kalabalık sınıflarda uygulanması daha zordur ve öğrenci dönütleri dikkate alınmazsa öğrenme taklitten ibaret kalır (Büyükkaragöz ve Çivi, 1996).

2.8.6. Tartışma Yöntemi

Bir öğretim yöntemi olarak tartışma, öğrencilerle karşılıklı etkileşime dayanır (Tokdemir ve Hayta, 2014). Tartışma sırasında katılımcılar arasında gerçekleşen sözsüz iletişim, fikir ve olaylara ders kitaplarında olmayan duygusal anlamı yükler (Gall ve Gillett, 1980).

Tartışma yöntemi öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilme, iletişim, eleştiri, farklı görüşlerine saygı duyma, vb. becerilerini geliştiren öğrenci merkezli bir yöntemdir. Bu yöntemde öğrenilenler konuşularak uygulamaya dönüşür ve daha kalıcı bir öğrenme sağlanır (Taşpınar, 2004).

Öğrencinin aktif olduğu bir yöntemdir. Bütün sınıfın öğretime katılmasını sağlar. Ancak baskın olan öğrenciler tartışmayı kontrol altına alıp diğer öğrencileri bastırabilir. Bu sebeple tartışma yapılıyorken öğrencilerden veya öğretmenlerden biri mutlaka lider olmalıdır (Arı, 2018).

Öğrencilerin etkin bir tartışma gerçekleştirebilmesi için:

1. Tartışma eğitimi verilirken öğrencilere; uygun örneklerle yaparak ve yaşayarak sosyal konulara uygun yaşantılar geçirme imkânı sunulmalıdır.
2. Tartışma etkinliğine karşı istek ve ihtiyaç oluşturulmalıdır.

3. Demokratik tartışmalara uygun bir sınıf ortamı hazırlanmalı, öğrenciler tartışmaya yöneltilmelidir.
4. Tartışmanın amacı açıkça ortaya konulmalı ve öğrenciden beklentiler belirtilmelidir.
5. Tartışma sürecinde ve sonunda öğrencilerin alay edilme ve dışlanma gibi olumsuz davranışlarla karşılaşmaları engellenmelidir.
6. Tartışmada her bir boyut diğerini etkilediğinden tartışma yöntemine bir bütün olarak bakılmalıdır (Yeşil, 2004).

2.8.7. Drama Yöntemi

Drama, yaşamdaki gerçek dramatik anların bir grup çalışması eşliğinde oyunsu süreçlerle tiyatro tekniklerini de kullanarak uzmanlar tarafından yeniden canlandırılarak oynanmasıdır (Okvuran, 2003). Dramada amaç; oyun yazarı veya oyuncu olmak değildir. Düşünen ve düşündüklerini aktarabilen bireyler yaratmaktır. Drama tiyatro tekniklerinden yararlanarak gerçek yaşamı yansıtır. Bir kavram, durum, şiir, hikâye, masal gibi yazınsal bir tür veya herhangi bir konu veya sözcük drama sürecini başlatabilir (Genç, 2005).

Drama türleri yaygın olarak eğitici drama, psikodrama, sosyodrama ve yaratıcı drama olmak üzere dört kategoriye ayrılır. Eğitici drama, yaşayarak öğrenmeyi temel almaktadır. Bir şeyin ne olduğunu tanımlayarak öğretmek ile bir şeyin ne olduğunu yaşatarak öğretmek arasında ciddi bir fark bulunur (Bağdatlı, 2011). San (1996) ise yaratıcı dramayı; bir olay, yaşantı, düşüncenin veya bir eğitim ünitesinin bazen de soyut bir kavramın grup çalışması içinde doğaçlama, rol oynama gibi tiyatro teknikleri ile oyunsu süreçlerde anlamlandırılıp canlandırılması olarak tanımlamaktadır.

Klâsik bir drama çalınmasının aşamaları: ısınma, oynama (pantomim ve rol yapma), doğaçlama, oluşum ve değerlendirmedir (Köksal Akyol, 2003).

Dramanın Uygulama Basamakları:

1. Isınma ve Rahatlama Çalışmaları

Kişinin çalışma ortamına ve gruba uyum sağlaması, gruba bağ kurması ve fiziksel olarak diğer aşamalar için kendini hazırlaması için yapılan ön egzersizlerdir. Spor dallarında olduğu gibi, yaratıcı drama öncesinde de hazırlık için ısınma çalışmaları yapmak gerekir. Dramada ısınma çalışmalarında amaç; bilişsel ve fiziksel olarak zihni harekete geçirmek, çocukları birbirine alıştırmak ve ortamı tanımadır. Bunun için müzik ve ritim aletleriyle beraber çocuklara gelişim özelliklerine uygun olarak yürüme, koşma, atlama ve sürünme gibi hareketler yaptırılır (Akoğuz ve Akoğuz, 2016).

2. Oynama

Oyun aşamasında öğrenciler belirli kurallar dahilinde kendilerine verilen rolü yorumlar. Bu aşamada öğrenciler arasında rol paylaşımı yapılır. Bütün sınıfı etkinliğe katmak için gayret edinir fakat sınıf mevcudu fazla ise öncelik gönüllülere verilir. Oyuncular belirlendikten sonra rollerini düşünmeleri için süre verilir ve oyun aşamasına geçilir (Karadağ ve Çalışkan, 2006).

3. Doğaçlama

Öğrencinin oyun yoluyla kendini ifade edebilmesi, yeni durumlar yaratabilmesi, yaratıcı düşünebilmesi, hazır bir yapıttan yola çıkarak doğaçlama oluşturabilmesi, kendi öykülerinden doğaçlama kurma ve doğaçlama yapmaktan keyif alma yetilerini geliştirmesidir. Bu aşamada şiir masal öykü bir fotoğraf bir heykel bir gazete haberi ya da herhangi bir ders konusundan yola çıkarak durumlar yaratma ve canlandırma vardır. Doğaçlama öncesinde lider konu hakkında bilgilendirme yapar (Okvuran, 2001).

4. Oluşum

Bu aşamada yaratıcılık söz konusudur. Katılımcıların yaratıcılıklarını en üst düzeyde sergilemeleri beklenmektedir. Etkinliklerin nasıl sonuçlanacağı bilinmemektedir. Doğaçlama aşamasında durumun veya olayların açığa çıkma noktası oluşum aşamasında materyallerle sergilenir (Kayhan, 2012).

5. Değerlendirme

Yapılan çalışmadan elde edilen sonuçlar bu aşamada değerlendirilir. Duygu ve düşünceler paylaşılır. Öğrenilenlerin kazanıma dönüşmesi, kazanımların gelecekteki katkısı ve drama sürecinin nasıl algılandığına yönelik paylaşımlarda bulunulur (Adıgüzel, 2006).

Drama tıpkı oyun gibi temelinde taklit barındırır. Öğrenciler çevresini gözlemleyerek toplumda gördükleri rolleri üstlenir ve etkinlikleri gerçekleştirirler (Akyel ve Çalışkan, 2013). Sınıf içinde hem öğrenci ile öğretmen hem de öğrenci ile öğrenci arasındaki etkileşime olanak sağlayan drama; aynı zamanda öğrencinin çevre ile arasında etkili iletişim kurmasını sağlayan etkili bir yöntemdir. Bu etkileşim birlikte tecrübe etmeye ve üretmeye olanak sağlar (Aykaç ve Ulubey, 2008).

Yaratıcı drama bireyde:

- Yaratıcılığı geliştirir ve estetik gelişimi sağlar.
- Özgüveni geliştirir ve karar verme becerilerini artırır.
- Eleştirel düşünme yeteneği kazandırır.
- Sözcük dağarcığını geliştirir, dil ve iletişim becerileri kazandırır.
- İmgelem gücünü geliştirir, duygularını ve düşünceleri çeşitlendirir.
- Empati kurma becerisini geliştirir.
- Birlikte çalışma alışkanlığı kazandırır, sosyal gelişimi sağlar.
- Karşılaştığı problemleri farklı bir bakış açısıyla ele alır.

- İstenmeyen durum ya da olgularla nasıl başa çıkılacağını gösterir.
- Yenilenen davranışlar hakkında bireye bilgi verir.
- Olay ve olgularla ilgili deneyim kazandırır.
- Manevi değerlerin gelişmesini sağlar.
- Dünyayı daha somut algılamayı sağlar.
- Soyut kavramları somutlaştırır.
- Bireysel farklılıklara hoşgörülle yaklaşmayı sağlar (Üstündağ, 1998).

Drama, çocuklara bilişsel ve duyuşsal faydalar sağlar. Çocuğun kendini tanıyarak özgüven kazanmasına yardımcı olur. Drama bireyi eyleme sokar aktif kılar. Yapabileceklerini kaygı gütmeksizin ortaya koyma imkânı verir. Eğitim ortamlarını eyleme hazır hale getirir. Demokratik ve yaratıcı kişilikler ortaya çıkarır (Maden, 2010).

2.8.8. İşbirlikli Öğretim Yöntemi

İşbirlikli öğretim yöntemi, öğrencilerin ortak bir amaç etrafında birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek gerçekleştirdiği küçük grup çalışmalarınıdır. Kişisel bir amaç etrafında birleşen grup elemanları grubun başarısı için birbirlerini desteklemeli ve yardımlaşmalıdır. Grup başarısı üyelerin performansını artırır. Yöntemin ödül yapısı grup üyelerini birlikte çalışmaya teşvik eder ve aralarındaki sosyal ilişkileri güçlendirir (Doymuş, Şimşek ve Şimşek, 2005).

İşbirlikli öğretimin öğrencinin bilişsel ve duyuşsal öğrenmelerine olumlu katkıları vardır. Bu yöntem özellikle zor öğrenilen konuların öğretiminde, öğrencinin derse yönelik tutumunun, özgüven ve motivasyonun artmasında, akademik başarısının yükselmesinde son derece etkilidir (Genç ve Şahin, 2015).

İşbirlikli öğretim yönteminin başlıca teknikleri: Öğrenci Takımları -Başarı Bölümleri, Takım Destekli Bireyselleştirme, Takım Oyun Turnuva, Ayrılıp Birleşme Tekniği (jigsaw) olarak sayılabilir. İşbirlikli öğretim yönteminin birçok tekniği

olmasına rağmen hepsinin ortak ögeleri bulunmaktadır. İşbirlikli öğretimin temel ögeleri olumlu bağlılık, bireysel değerlendirilebilirlik, yüz yüze destekleyici iletişim, sosyal beceriler, grup işlem süreci şeklinde sıralanabilir (Bilgin ve Gelici, 2011).

Olumlu Bağlılık:

Öğrencinin kendi başarısının ve diğer grup üyelerinin başarısının birbirine bağlı olduğunu farkına varması, ortak bir amaç ve ödül için çabalarını birleştirmesidir. Olumlu bağlılıkta grup üyeleri hem verilen konuyu kendi öğrenmelidir hem de tüm grup üyelerinin öğrenmesini sağlamalıdır (Johnson ve Johnson, 1999).

Bireysel Değerlendirilebilirlik:

Grup üyeleri işbirlikli öğretimin hedeflerine ulaşabilmek için birbirlerinin başarısını önemsemelidir. Çalışmalarda birkaç üyenin tüm görevleri üstlenmesini önlemek için grubun başarısı bireysel başarıya dayandırılmalıdır (Yılmaz, 2007).

Yüz-Yüze Destekleyici Etkileşim:

Yüz yüze destekleyici etkileşimde grup üyeleri birbirine yardımcı olarak destek verir ve cesaretlendirerek başarı için teşvik eder. Öğrenilen kavramları tartışmak problemin nasıl çözüleceğini ifade etmek, bildiklerini diğer arkadaşlarıyla paylaşmak, yeni öğrendikleri ile geçmiş bilgileri arasında bağ kurmak gibi bazı bilişsel etkinlikler ve kişiler arası etkileşimler ancak öğrencilerin birbirlerinin öğrenmelerini desteklemeleriyle ortaya çıkar (Bay ve Çetin, 2012).

Sosyal Beceriler:

İşbirlikli öğretim yöntemi öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmekte; birbirlerinden öğrenmelerine, kaygılarını yenmelerine katkı sağlamakta; iş birliği ve

yardımlaşma duygusunu geliştirmelerine fırsat tanımaktadır (Kurtuluş, 2001). Öğrenme gruplarında uyum içinde çalışabilmek için grup üyeleri bazı niteliklere sahip olmalıdır. Bu nitelikler:

1. Karşısındakini düşüncesini açıklama konusunda cesaretlendirme,
2. Eleştiri yaparken bireyi değil, düşüncesini eleştirme,
3. Karşısındakine saygı duyma ve ismiyle hitap edebilme,
4. Açık anlaşılır bir dil kullanma,
5. Grup üyelerini rahatsız etmeden sessiz çalışabilme,
6. Grupla birlikte uyumlu hareket edebilme,
7. Grup içindeki olumsuz düşüncelerden uzak durmayı bilmedir (Slavin, 1994).

Grup İşlem Süreci:

Grup süreci ise, öğrencilerin grup hedeflerine ne oranda ulaştıkları ve etkili çalışma gerçekleştirilmesi konusunda tartışmalarını ve değerlendirmeler yapmalarını ifade eder (Johnson ve Johnson, 1999).

2.9. Genel Öğretim Teknikleri ve Özellikleri

Başlıca öğretim teknikleri ve özellikleri aşağıda verilmiştir.

2.9.1. Beyin Fırtınası Tekniği

Beyin fırtınası tekniğinde eleştiri ve yargılama yoktur. Bir konu hakkında düşünceler yüksek sesle dile getirilir. Bu teknikte amaç yaratıcı düşünceleri ortaya çıkarmaktır (Aykaç, 2005).

Beyin fırtınası tekniğinin uygulanması için bir uygulayıcı rehberliğinde; en az 5 kişiden oluşan çalışma grupları oluşturulmalıdır. Fakat 5-6 kişilik küçük gruplarda her birey etkili olarak tartışmaya katılmak istemeyebilir. Tekniğin daha etkili olabilmesi için 12 -15 kişiden oluşan gruplar daha uygun olmaktadır. Etkili bir plan ve yönetim ile katılımcıların sayısı 40' a kadar çıkabilir. Konunun özelliği ve katılımcıların sayısına göre beyin fırtınası uygulaması 15 dakika ile 3 saat arasında değişebilir (Selvi, 1999).

Öğretim esnasında beyin fırtınası tekniğinin kullanılmasını sağladığı katkılar şu şekilde sıralanabilir:

- Beyin fırtınası tekniği bireylerde yaratıcı fikirlerin oluşmasını ve problem çözme becerisinin gelişmesini sağlayan bir grup tartışmasıdır.
- Grup tartışması gerçekleştirilirken öğrenci üzerinde hiçbir baskı kurulmaz böylece öğrenme hakkında olumlu tutumlar gelişir.
- Öğrenciyi etkin kılan demokratik bir yöntemdir.
- Öğrencinin karşılaştığı problemlerde bireysel olarak çözüm üretip karar alabilmesini destekler.
- Öğrenciyi derse karşı motive eder dersi zevkli hale getirir.
- Grup içinde sorumluluk bilincini geliştirir (Nakiboğlu, 2003).

Beyin fırtınası tekniğinin başarılı olarak uygulanabilmesi için yaratıcı düşünme önündeki engeller ortadan kaldırılmalıdır. Bu engellerden bazıları aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Düşünceyi fazla hızlı değerlendirme,
- Komik duruma düşme korkusu,
- Öğretmenin koyduğu kalıplara uyma zorunluluğu hissi,
- Bariz bir şekilde ortada olan olguları değerlendirmeme,
- Tek bir geçerli sonuç bulma isteği,

- Öğrencinin kişiliğine bağlı olarak kendi kendine oluşturduğu engeller (Şahin, 2005).

2.9.2. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği

Altı şapkalı düşünme tekniği Edward De Bono tarafından oluşturulmuştur. De Bono, olaylara farklı yaklaşımlar gösterildiğinde insanların grup çalışmalarında ve toplantılarında daha etkili ve üretken olabileceğini savunur. Bu teknik, görüş ve önerilerin belirli bir düzen içinde kategorize edilmesi için kullanışlı bir yöntemdir. “Şapkalar” düşüncelerin ayrıştırılması için kullanılan sembollerdir. Şapkaların rengi değiştikçe düşünceler bir sistem içerisinde aktarılır (Sevinç, 2014).

Altı şapkalı düşünme tekniğinde her rengin farklı özellikleri vardır.

Beyaz Şapka: Beyaz (renksiz) şapka tarafsızlığın simgesidir. Rakamlar ve olgularla ilgilidir. Verilerin bilgi ihtiyacını ve eksikliğini kapsayan tarafsız düşünme tarzıdır. Bu şapkanın amacı; saf bilgiye ulaşmaktır. Beyaz şapkada duygu, izlenim, kişisel görüş, yargılama yoktur ve fikir üretilmez.

Kırmızı Şapka: Kırmızı şapka olaylara sezgisel ve duygusal bakmaktadır. Bu şapka karşıdaki kişinin duygularını ve olaylara bakış açısını çözümleme olanağı sağlamaktır.

Siyah Şapka: Yargının ve olumsuzluğun şapkasıdır. Siyah şapka daima mantıklı düşünür. Kırmızı şapka gibi duygulara önem vermez. Olaylara her zaman olumsuz yaklaşır. Bu şapka doğru-yanlış mantığına dayalı herkesin kullanabileceği gerçekçi veriler sunar.

Sarı Şapka: Mantıksaldır ve olumludur. Bir düşünceyi işe yarar olması ve sunduğu faydalar açısından değerlendirmeyi sağlar. Sarı şapka faydalı ve değerli olan şeyleri araştırır, yapıcıdır, üretkendir ve mantıksal destek sağlar.

Yeşil Şapka: Yaratıcılığın şapkasıdır. Alternatiflerin ve değişimin yeni fikirlerin üretildiği şapkadır.

Mavi Şapka: Bu şapka kontrol şapkasıdır. Mavi şapka faaliyet üzerine düşünce geliştirerek üzerinde durulacak konuları belirler, odak noktasını bulur, sorunları tanımlar ve yerine getirilmesi gereken düşünme görevlerini meydana çıkarır (Can ve Semerci, 2010).

2.9.3. Rol Oynama Tekniği

Rol oynama tekniğinde katılımcılar değişik durumlarla yüz yüze gelirler ve değişik karakterlere bürünürler. Kızgınlık duyma, çatışma yaşama ve problem çözümü gibi deneyimlerle duygusal kontrol sağlamayı öğrenirler (Önalın Akfırat, 2006). Bu teknik sosyal ve tarihsel konuların anlatımında etkili olarak kullanılabilir. Çocuk rol yaparken çevreyi insanları anlamlandırır ve deneyim kazanır. Özellikle kendisini bir başkasının yerine koyduğu için anlama ve kavrama düzeyi yükselir (Sever, Yalçınkaya ve Mazman, 2009).

Rol oynama tekniği, çağdaş bir eğitim-öğretim yöntemi olarak giderek yaygınlaşan drama yönteminde sıkça başvurulan tekniklerden biridir (Önder, 2006). Rol oynama tekniği yaklaşım açısından yaratıcı drama ile uyumlu görünse de rol oynama yönteminde yaratıcılıktan ziyade bir olayın, problemin veya durumun önceden belirlenen ölçüler çerçevesinde dramatize edilmesi amaçlanmaktadır. Rol oynama yönteminde uygun bir ortam yaratarak rolleri belirlemek, rolleri canlandırarak kişileri belirlemek ve belirlenen rollere uygun olarak canlandırma yapılması esastır (Aytaş, 2013).

Öğrenciler oynayacakları roller hakkında aydınlatıldıktan sonra konuyla ilgili hareketleri kendileri belirler. Rol oynama tekniğinde konuşmalar önceden verilmiş metinlere bağlı olarak gerçekleştirilir. Metnin unutulduğu yerlerde doğaçlama yapılabilir. Kendisine ait olmayan bir rolü davranışlarıyla oynar (Çelikkaya, 2014).

2.9.4. Gezi ve Gözlem Tekniği

Gezi gözlem tekniği öğrencilerin gerçek yaşamı daha yakından tanıyarak olgu ve olayları anlamlandırmalarına yardımcı olan bir tekniktir. Öğrenciler bu teknikle öğrenilecek konuyla alakalı gerçek ortamda incelemelerde bulunabilir.

Geziler aracılığıyla doğal çevreyi koruma ve tarihe sahip çıkma bilinci oluşur. Öğrencilerde sanat zevki ve estetik duygular gelişir (Atayer ve Tozkoparan, 2014). Gözlem yoluyla doğrudan doğruya nesnelere ve olaylardan bilgiler elde edildiği için gerçek biçimleriyle öğrenme söz konusudur ve öğrenmeler daha kalıcı olur (Göğebakan, 2008).

Gezi ve gözlem birbirlerini tamamlayan iki unsurdur. Sınıf ortamı dışında doğal ya da beşerî bir mekânı belirli bir amaç doğrultusunda ziyaret etmek, önceki bilgi ve deneyimlerle sentezleyerek görselleştirmek, öğrenmeyi kalıcı hale getirmek bu yöntemin amaçlarını oluşturmaktadır (Aytaç, 2014).

Gözlem gezisi amaca uygun olarak planlandığında ve uygulandığında;

- Öğrencinin yaratıcılığını geliştirir.
- Okul dışı çevrede gerçekleşmesi sebebiyle öğrenme yöntemleri zenginleşir.
- Öğretmen öğrencilerin geziyle ilgili konuşma yapmalarını ve not almalarını istediği için yazılı ve sözlü anlatımda gelişme yaşanır.
- Öğrenciler arasında yeni ilgiler keşfedilir.

- Öğrenciler gerçek durumları çalışmalarına ekler.
- Öğrenciler öğrendiği teorik bilgileri uygulama olanağı bulur.
- Öğrencilerin topluma karışmasında etkilidir (Demir, 2007).

Gezi ve gözlem tekniğinin eğitim ağırlıklı amaçları da bulunmaktadır. Bu teknik öğrencilere birlikte hareket etme alışkanlığı kazandırırken dostluk, arkadaşlık ve yardımlaşma duygularını güçlendirir. Bunun yanında öğretmen öğrencilerin sınıf dışındaki hareketlerini gözlemleyerek birçok sosyal özelliklerini de keşfeder ve değerlendirir (Garipağaoğlu, 2001).

Gezi ve gözlem tekniğinin olumsuz yönleri ise şöyledir:

Yasal sorumluluk fazladır ve disiplini sağlamak zor olabilir. Organizasyon aşaması karışıktır. Uygun yer seçmek kolay değildir. Belirli bir bütçe gerekir pahalıya mal olabilir. Planlamada eksikler olursa başarı sağlanamaz ve amaca ulaşamaz (Bilen, 2006).

2.9.5. Münazara Tekniği

Sokrates ve Aristotle'nun kritik düşünme yoluyla gerçeği arama ve keşfetme sürecine dayanan münazara: Bir ifadenin, önermenin veya teorinin zayıf ve güçlü yanlarının mantıksal değerlendirme çerçevesinde alternatif görüşlerle ve açıklamalarla objektif gerçekliğinin aranmasıdır (Çabuk ve Yeni, 2016). Bu teknikte karşıt görüş iki grup fikirlerini savunur. Konunun savunulma şekli son derece önemlidir.

Sınıf ortamında münazara tekniği uygulanırken belirli kurallara uyulur:

1. Münazarada üçer ya da dörder kişiden oluşan iki grup oluşturulmalıdır. Bu gruplar tartışılacak olan konuyu olumlu ve olumsuz yönde savunur.

2. Münazaraya katılan grupları değerlendirmek amacıyla bir jüri bulunur.
3. Olumlu olan tezi savunmak nispeten daha kolay olduğu için konuşma bu grupla başlar.
4. Münazarayı dinleyici grup jüri üzerinde etkili olduğu için tarafsız davranmalıdır.
5. Tartışma öncesinde münazara tekniğın uygulanma biçimi hakkında gruplara ve jüriye bilgi verilmelidir.
6. Münazara gruplarındaki kişiler kendi aralarında iş bölümü yaparak kendilerine verilen sürede hazırlıklarını tamamlamalıdır.
7. Münazara gruplarında aynı konu diğer üyeler tarafından savunulamaz ve savunmalar yazılı metinleri okuyarak yapılamaz.
8. Tartışmadaki her grup üyesine konuşmak için eşit süre verilir. Bu süre 5 ile 15 dakika arasında değişir.
9. Dinleyiciler grup üyelerinin savunduğu görüşün doğruluğunu veya yanlışlığını onaylayıcı hareketlerde bulunmaktan kaçınırlar.
10. Jüri değerlendirmeyi yaparken tartışmacının jest ve mimiklerine, Türkçeyi kullanma gücüne, savunduğu konuda inandırıcı ve ispatlayıcı olmasına dikkat etmelidir (Adıgüzel, 2022).

2.9.6. Sempozyum Tekniği

Sempozyum veya bilgi şöleni, genellikle alanında uzman kişilerin ortak bir konuda bilimsel çalışmalarını izleyici grubu önünde özetleyip tartıştıkları bir tekniktir. Sempozyum, bir bilimsel sunum toplantısıdır. Daha çok uluslararası düzeyde katılımcılar vardır. Sempozyumun hazırlanması zaman alır ve maliyeti yüksektir. Sempozyum sırasında çok sayıda bildiri sunulur. Bu bildiriler daha sonra bir araya getirilip kamuoyuna duyurulur ve bilimsel bir kitaba dönüştürülür.

Sempozyumda üç kişiden az ve altı kişiden fazla konuşmacı olmamalıdır. Konuşmacıların her birine yeterli zaman verilmelidir. Sempozyumda başkan oturumun başında konuşmacıları tanıtarak dinleyicilere; konuyu, konunun önemini ve ele alınış

biçimini iletir. Oturum sonunda da konuşmaların bir özetini yapar. Sempozyum konunun uzunluğuna ve önemine göre oturumlar halinde, ayrı salonlarda birkaç gün boyunca da devam edebilir (Terzi, Eryılmaz, Anadol ve Kaya, 2009).

2.9.7. Açık Oturum Tekniği

Sosyal, siyasal, sanatsal ya da toplumu ilgilendiren herhangi bir konunun izleyici grubu önünde uzman kişiler tarafından bir başkan yönetiminde tartışıldığı tekniktir.

Açık oturumda tartışmayı bir başkan yönetir. Konuşmacı sayısı 5-6 kişiden fazla olmamalıdır. Başkan tüm katılımcılara konuşması için eşit süre verir ve tarafsız davranır. Konuşmacılar arasında görüş birliği sağlamak açık oturumun amaçlarından değildir farklı görüşlerin ifade edilmesi beklenir. Başkan açık oturumun sonunda ortaya atılan düşünceleri özetleyerek oturumun genel bir değerlendirmesini yapar. Açık oturum bir salonda izleyici önünde, televizyonda ve radyoda da yapılabilir. Açık oturumun sonunda izleyiciler sorularını sorabilir bu durumda açık oturum "Forum" haline dönüşür (Gücüyeter, 2013).

2.9.8. Forum Tekniği

Toplumu ilgilendiren bir konunun farklı düşüncelere sahip kişilerle tartışılmasıdır. Demokratik katılımın en etkili olduğu tartışma tekniğidir. Dinleyiciler bu süreçte aktiftir.

Forum bir başkan tarafından yönetilir. Başkanın görevleri arasında; forum konuşmacılarının eşit söz hakkı alması, katılımcı sayısının çok olması, ele alınan sorunların çözümüne dair ortak bir anlayış oluşturulması sayılabilir. Forum başkanlığı diğer hazırlıklı konuşma türlerindeki başkanların görevinden daha zordur (Kurudayıoğlu, 2019).

2.9.9. Panel Tekniği

Toplumunu ilgilendiren bir konunun farklı yönlerinin dinleyiciler önünde uzmanlar tarafından ele alındığı konuşmalardır.

Panelde konuşmacılar kendi konuşmasının dışına çıkmaz ve diğer konuşmacıların konularına dair değerlendirmelerde bulunur. Panelin özellikleri:

- Konuşmacı sayısı 3-6 kişi arasında değişir.
- Panel oturumunu yöneten bir başkan bulunmaktadır. Bu kişi konuşmacılardan biri olabileceği gibi sadece başkan rolünü de üstlenebilir.
- Her bir konuşmacıya ortalama 15- 20 dakika süre eşit olarak verilmektedir.
- Konuşmacıların hangi sıraya göre konuşacağına başkan karar vermektedir.
- Panel konuşmacılarına panelist denilmektedir. Panelistlerin hangi konu hakkında konuşacağı önceden belirlenmekte ve panelistlerle paylaşılmaktadır.
- Panel sonunda soru cevap kısmı yer alır (Varol, 2019).

2.9.10. Zıt Panel Tekniği

Daha önceden öğrenilmiş bir konunun tam olarak anlaşılamayan yönlerinin ele alındığı, öğrenme eksikliklerinin belirlenip giderildiği bir öğretim tekniğidir. En az kavrama düzeyinde öğretim hedeflerine ulaşmak hedeflenir.

Konu özetlendikten sonra sınıf ikiye bölünür,

- O gün derste öğrenilen konularla ilgili öğrenciler tarafından sorular hazırlanır. Öğrenciler soruları hazırlarken örnek sorular öğrencilerle paylaşılır.
- Öğrenciler hazırladıkları soruları birbirlerine sorarlar. Öğrenciler doğru bildikleri soruların sayısını unutmamak için kâğıda yazar.
- Sorular bitince gruplar yer değiştirir. Yani soru soran grup artık cevap verendir. Eksik ve yanlış anlamalar öğrenciler tarafından düzeltilir ve gerekirse ipucu verilebilir.
- İpucu ile verilen yanıtlar dahil edilmeden her doğru cevaba bir puan verilir, başlangıç puanlarına göre artış gösterenler ödüllendirilir (Apaydın ve Kandemir, 2017).

2.9.11. Akvaryum Tekniği

Akvaryum tekniği; öğrencilerde konuşma, dinleme ve diyalog kurma gibi sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan etkili bir tekniktir (Şahin, Kardaş ve Görmez, 2017). Çözülenemeyen veya herhangi bir konuda etkili bir tartışma ortamı yaratarak öğrencilerin eksiklerini tamamlamak ve grupla çalışma becerisini kazandırmak amaçlanır.

Tekniğin uygulanması aşağıdaki gibidir:

1. Tartışma öncesinde süreci yapılandırmak için önceden bir soru listesi hazırlanır.
2. Öğrenciler çember oluşturarak sınıfın ortasına geçerler.
3. Çemberin tam ortasına boş bir sandalye konulur.
4. Konuyla ilgili yorum yapmak isteyen sandalyeye oturur, düşüncesini söyler. Konuşması bittikten sonra çemberin dışına çıkar.
5. Düşüncesini belirtmek isteyen bir başka kişi çemberin ortasına gelir.
6. Çember dışında olan kişiler gözlem yaparlar. Gözlemci isterse konuşan kişiye soru sorabilir, dönüt verebilir.

7. Gözlemciler tartışma sırasında notlar alırlar, tartışma bitiminde sınıfa tartışmanın özetini aktarırlar (Karatay, Külah ve Kaya, 2020).

2.9.12. Konuşma Halkası Tekniği

Konuşma halkası tekniği, “Barış Halkası” şeklinde de adlandırılır. Kuzey Amerika’da yerli halkı oluşturan kabilelerden gelen eski bir yerli geleneğidir. Halka oluşturulması, katılımcılar arasındaki eşitlik, güç ve birbiri üzerine egemenlik kurmadan paylaşma ilkesine dayanmaktadır. Hem konuşma hem de dinleme halka içinde önemlidir çünkü karşılıklı anlayışın temelinde derin ve anlamlı tartışma bulunur (Gökteki ve Ocak, 2019).

Öğrenciler halka şeklinde otururlar. Konuyla ilgili bir sözcük veya kavram verildikten sonra bir olay, öykü, masal ya da film gruba sunulur ve öğrencilerin görüşleri alınır. Öğrenciler sırayla konuşurlar ve konuşurlarken ellerinde herhangi bir simge bulunur. Bu teknikte konuşmak istemeyen öğrenci “pas” diyerek elindeki cismi yanındakine verir.

Hesapçıoğlu’na (2011) göre konuşma halkası tekniği; sınıf içindeki, okuldaki ve okul bahçesindeki sorumlulukları belirleme, öğrencilere sorumluluk duygusu aşılama, okuldaki fiziki-psikolojik şiddet gibi konuları tartışma, hisleri açıklama, güçlü bir sınıf bağı oluşturma ve oyunla öğretim konularında kullanılabilir.

2.9.13. Kartopu Tekniği

Herhangi bir konu veya soru ile ilgili olarak önce bir öğrencinin, sonra iki öğrencinin ve ikinin katları şeklinde artan sayı kadar öğrencinin tartışarak karara varması amaçlanan bir tekniktir.

Öğrenciler bir konu ya da problemi önce kendisi düşünerek başlar tartışma yapan grup aşamalar halinde büyüdüğü için bu tekniğe kartopu tekniği denilmiştir. Tartışma sonucu elde edilen sonuçlar sınıfa sunulur (Açıkgöz, 2009).

2.9.14. Görüş Geliştirme Tekniği

Görüş geliştirme tekniği “Serbest Kürsü Tekniği” olarak da adlandırılır. Bu teknikte öğrenciler bireysel olarak görüşlerini belirterek aktif bir katılım sağlarlar.

Tekniğin Uygulanması

- Birbirinden farklı beş adet kartona tamamen/kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, fikrim yok, katılıyorum, tamamen/kesinlikle katılıyorum biçiminde belirgin şekilde önermeler yazılır.
- Bu yazılar sınıfta aralıklı olarak farklı duvarlara asılır. Elde edilecek kazanımlar ve tartışma için uygun olduğu düşünülen konu tahtaya yazılır.
- Tartışılacak konuyla ilgili öğrencilerden fikirlerini söylemeleri ve görüşlerine en yakın olan kartona doğru yürümeleri istenir.
- Öğrencilere yakınında bulunduğu kartonu tercih etme sebepleri sorulur. Söz alan öğrenciyi tüm sınıfın dinlemesi sağlanır.
- Tartışma devam ederken öğrencilere varılan yargılardan veya görüşlerden isterlerse vazgeçebilecekleri söylenir ve bununla birlikte benimsedikleri yeni düşüncelerin nedenleri sorulur. Tüm sınıf etkin biçimde tartışmaya katılır. Yeni ve farklı görüşler ortaya atılmadığı zaman tartışma bitirilir (Katipoğlu ve Razi, 2022).

2.9.15. İstasyon Tekniği

İstasyon tekniği, bütün sınıfın tüm çalışma alanlarında çalışıp bir önceki grubun yaptıklarına katkı sağladığı, yarım kalan bir işi tamamlamayı öğreten tekniktir.

Öğrencilerin bireysel veya grupla çalışmasını sağlar. Bu teknik ile; öğrencilerin kendi sorumluluklarını üstlendiği doğrudan öğrenci merkezli öğrenme ortamları oluştuğu söylenebilir (Batdı ve Semerci, 2012). Bu teknikle ders işleyebilmek için öğrencilerin en az uygulama basamağında olması gerekir (Alacapınar, 2009).

Öğrenme istasyonlarında yapılan bağımsız çalışmalar için kuralların oluşturulması önemlidir. Öğretmen öğrencileri ile kurallara karar verir, birinden bunları yazmasını ve listeyi herkesin kolayca görebileceği bir yere asmasını ister. İstasyon tekniğinin kuralları şu şekildedir:

- Kaç istasyon varsa o kadar grup oluşturulur.
- Tüm grupların tüm istasyonda çalışması sağlanır.
- Her yeni grup bir önceki grubun bıraktığı yerden devam eder.
- İyi bir dinleyici olmak önemlidir, istasyondaki diğer insanlardan da öğrenilebilir.
- İstasyonlarda iş birliği içinde yardımlaşarak çalışılmalıdır.
- Öğrenciler başka fikirlere de saygı duymayı öğrenmelidir.
- İstasyonlarda diğer grupları rahatsız etmeyecek şekilde sessiz konuşulmalıdır.
- Materyaller dönüşümlü kullanılmalıdır.
- İstasyonlardaki çalışmalarda yönergeler iyi okunmalı ve dikkatli takip edilmelidir (Manuel, 1974).

İstasyon tekniği farklı öğrenme ihtiyaçlarını göz önünde bulunduran bir tekniktir. Bu teknikte öğrenciler aktif bir şekilde gruplar halinde öğrenme etkinlikleri

gerçekleştirmektedir. İstasyon tekniği uygulanırken; gruplar heterojen bir şekilde oluşturulur ve bu gruplar bütün istasyonlara katkıda bulunur. Öğrenciler, istasyon tekniğiyle hem iş birliği içerisinde çalışmaktadır hem de süreç içerisinde aktif olmalarından dolayı daha etkili bir öğrenme ortamı oluşur (Selvi Şenyurt ve Şahin, 2022).

Bu tekniğin neden olduğu bazı dezavantajlar vardır:

Uygulama sürecinde karşılaşılan en belirgin problem gürültüdür. Bu problemin ortaya çıkma nedeni: Tekniğin öğrenci merkezli olması ve öğrenme ortamının geleneksel eğitim anlayışına göre tasarlanmış olmasıdır (Bozpolat ve Arslan, 2018). İstasyon tekniğinin uygulama şeklinin kavranması ve etkinliklerin hazırlanması çok fazla zaman alır. Sınıf mevcudunun kalabalık olması uygulamada sıkıntılar çıkarabilir. İyi bir planlama yapılmazsa amacının dışına çıkabilir (Bacanak, Çakır, Güç ve Korkmaz, 2016).

2.10. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

Yaşamımızdaki gelişim ve değişimler, hayatımızdaki birçok alanı etkilemektedir. Bu etkiyle beraber öğretim özellikleri ve öğretmenin görevleri de değişime uğramaktadır. Öğretmenlerin istenilen bilgi ve becerilere sahip olabilmesi için gerekli yeterliklerin belirlenmesi önemlidir (Yavuz, Özkara ve Yıldız, 2015).

Öğretmenlik mesleğinin görev boyutunu kapsayan öğretmen yeterliğinin merkezinde, öğretmenlerin öğrenciye daha nitelikli ve etkili bir öğretim sunabilme inancı bulunmaktadır (Çaycı, 2012). Bireyin bir konudaki performansını, başarılı şekilde ortaya koyabileceğine olan inancını Bandura (1986), “öz yeterlik inancı” olarak tanımlamıştır.

Öğretmenlerin görevlerini yerine getirirken sahip olduğu öz yeterlik inançlarının; öğrencilerin başarılarına, güdülenmelerine, sınıf yönetimi becerilerine, yöntem ve teknik tercihlerine ve öğrenci başarısı için gösterdikleri gayrete bağlı olduğu görülmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin özyeterlik algılarını arttırmak için öğretmenin öğretim kalitesini arttırmaya ihtiyaç vardır. Bu durum öğretmen açısından da mesleki doyuma ulaşmaya olanak verir (Kurt, 2012).

Öğretmenlik dinamik bir meslektir. Toplumların sürekli değişim ve dönüşüm süreci yaşamasından kaynaklı olarak yaşam şekilleri, iletişim öğrenme şekilleri vb. farklılaşmaktadır. Bu değişim ve dönüşüm sonucunda; okulların işlevleri, öğretmenin görevleri ve öğrencilerin öğrenme şekilleri sürekli olarak yenilenmeyi gerektirmektedir (Buldu, 2014).

Öğretmenlerin sorumlulukları ve değişen koşullarla birlikte artan sorumlulukları sahip olması gereken yeterlilikleri de değiştirmektedir. Öğretmen yeterliliklerinin düzeyi öğrencinin öğrenme düzeyini etkilemektedir. Öğretmen öğretime ne kadar hâkim ise öğrenmeler ve öğrenmelerin kalıcılığı da o kadar artacaktır (Karacaoğlu, 2008).

Millî Eğitim Bakanlığı'nda "Öğretmen Yeterlikleri" ile ilgili ilk resmi çalışmalar 1999 yılında yapılmaya başlanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı ve çeşitli üniversite temsilcilerinden oluşan "Öğretmen Yeterlik Komisyonu" kurulmuştur. Komisyon yabancı ülkelerdeki yeterlilik belgelerinden, projelerden, hizmet içi eğitimlerden, araştırma sonuçlarından, ilgili kurum kuruluşlardan gelen eleştiri ve önerilerden yararlanarak "Öğretmen Yeterlikleri" belgesini hazırlamıştır. 1739 sayılı Kanuna uygun olarak Öğretmen Yeterlikleri; "Eğitime Öğretme Yeterlikleri", "Genel Kültür Bilgi ve Becerileri" ve "Özel Alan Bilgi ve Becerileri" olmak üzere üç başlık altında toplanmıştır (MEB, 2017).

Uluslararası düzenlemeler ve eğitim alanındaki yeni gelişmeler sonucunda "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" güncellenmiştir. Her bir öğretmenlik alanı

için özel bir yeterlik belirlenmemiştir. Genel yeterliklere “Alan Bilgisi” ve “Alan Eğitimi Bilgisi” eklenmiştir. Böylelikle her bir öğretmen için kendi alanının yeterliklerini kapsayan ortak bir metin elde edilmiştir. Güncellenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri “Mesleki Bilgi”, “Mesleki Beceri”, “Tutum ve Değerler” olmak üzere 3 yeterlilik alanında toplanmıştır. Bu üç yeterlilik alanı 11 yeterlilik ve bu yeterliliklerle bağlantılı 65 göstergeden oluşmaktadır (MEB, 2017).

2.10.1. Mesleki Bilgi

Mesleki bilgi kapsamında öğretmenin sahip olması gereken alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisi yer almaktadır. Mesleki bilgi altında 3 alt yeterlik ve 16 performans göstergesi belirlenmiştir. Bu alt yeterlilikler:

1. Alan Bilgisi: Öğretmenin kendi alanında sorgulayıcı bir bakış açısıyla ileri düzeyde kuramsal, olgusal ve metodolojik bilgiye sahip olması beklenir. Bu yeterliliğin 5 farklı performans göstergesi bulunmaktadır.
2. Alan Eğitim Bilgisi: Öğretmenin alanının öğretim programı ve pedagojik alan bilgisine hâkim olması beklenir. Bu alt yeterlik için 6 adet performans göstergesi belirlenmiştir.
3. Mevzuat Bilgisi: Öğretmenlerden görev, hak ve sorumluluklarını bilerek mevzuata uygun olarak davranması beklenir. Bu yeterliliğin 5 farklı performans göstergesi vardır (MEB, 2017).

2.10.2. Mesleki Beceri

Mesleki beceri kapsamında öğretmenden sınıf içi ve sınıf dışı eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamlarını oluşturma, süreci yönetme, izleme ve değerlendirme yeterliliklerine sahip olması beklenmektedir.

Bu alanın 4 alt yeterliği ve 28 adet performans göstergesi bulunmaktadır.

Bu alt yeterlikler:

1. Eğitim Öğretimi Planlama: Öğretmen eğitim-öğretim sürecini etkili bir şekilde oluşturmalıdır. Bu alt yeterliğin 4 adet performans göstergesi bulunmaktadır.
2. Öğrenme Ortamları Oluşturma: Öğretmen sağlıklı ve güvenli bir ortam içinde; tüm öğrenciler için etkili ve uygun olan materyali hazırlamalıdır. Bu yeterliğin 7 adet performans göstergesi bulunmaktadır.
3. Öğrenme ve Öğretme Sürecini Yönetme: Öğretmen etkili bir şekilde öğrenme ve öğretme sürecini ilerletmelidir. Bu yeterliğin 12 adet performans göstergesi bulunmaktadır.
4. Ölçme ve Değerlendirme: Öğretmen ölçme değerlendirme araçlarını amacına uygun olarak kullanmalıdır. Bu yeterliğin 5 adet performans göstergesi bulunmaktadır (MEB, 2017).

2.10.3. Tutum ve Değerler

Bu alt yeterlik öğretmenlik mesleğinin genel tutum ve değerlerini kapsar.

Bu alanın 4 alt yeterliği ve 21 adet performans göstergesi bulunmaktadır. Alt yeterlikler:

1. Milli, Manevi ve Evrensel Değerler: Öğretmen milli, manevi ve evrensel değerleri gözetmelidir. Bu alt yeterlik için 4 farklı performans göstergesi bulunmaktadır.
2. Öğrenciye Yaklaşım: Öğretmen öğrencilerin gelişimini destekleyen bir tavır sergilemelidir. Bu alt yeterlik için 4 farklı performans göstergesi bulunmaktadır.

3. İletişim ve İş Birliği: Öğretmen eğitimin içinde olan herkesle iletişim ve iş birliği içinde olmalıdır. Bu alt yeterlik için 6 farklı performans göstergesi bulunmaktadır.
4. Kişisel ve Mesleki Gelişim: Öğretmen kişisel ve mesleki olarak kendini geliştirmek için çalışmalara katılmalı ve öz değerlendirme yapabilmelidir.

Bu alt yeterlik için 7 farklı performans göstergesi bulunmaktadır (MEB, 2017).

2.11. İlgili Araştırmalar

2.11.1. İlgili Yurt İçi Araştırmalar

Öğretim yöntem ve teknikleri konusunda alanyazın incelendiğinde; alan bazında yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin öğretim sürecinde kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri ile bunların seçim nedenleri genel olarak incelendiğinde; Kayabaşı (2012), yaptığı çalışmada öğretmenlerin çoğunlukla geleneksel yöntem ve tekniklerden düz anlatım yöntemini; grupla öğretim tekniklerinden ise beyin fırtınası ve problem çözmeyi daha çok tercih ettikleri sonucuna varmıştır. Yine bu çalışmada, öğretmenlerin cinsiyetleri, eğitim kademeleri ve mesleki kıdemleri ile öğretim yöntem ve teknik tercihleri arasındaki ilişki incelenmiş ve anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Öğretmenin öğrenme öğretme sürecinde bilgiyi öğrenciye en etkili biçimde nasıl aktaracağı bir yöntem veya tekniği nasıl kullanacağı, özyeterlik algısıyla ilişkilidir (Koç Akran ve Bakır, 2019). Takır (2018), sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmada özyeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin öğrencilerinin de yeterlik algısına olumlu etkide bulunacağını dile getirmiştir. Yapılan çalışmalarda sınıf öğretmenlerinin öğretim yöntem ve teknikleri konusunda özyeterlik inançlarının

yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu (2008); Eker (2014); Karasu Avcı ve Ketenoğlu Kayabaşı (2019).

Karasu Avcı ve Ketenoğlu Kayabaşı (2019), çalışmasında sınıf öğretmenlerinin en fazla Fen ve Teknoloji ve Hayat Bilgisi dersinde yöntem ve teknik kullandıklarını ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenleri Türkçe dersinde sıklıkla anlatım, soru-cevap, drama ve tartışmayı; Matematik dersinde anlatım, soru-cevap ve problem çözme; Hayat Bilgisi dersinde anlatım, soru-cevap ve rol oynamayı; Sosyal Bilgiler dersinde anlatım, soru-cevap ve dramayı; Fen ve Teknoloji dersinde ise deney, soru-cevap ve anlatımı kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin yaklaşık yarısı öğretim sürecinde soru-cevap tekniğini kullanmaktadır (Doğan, 2004).

Şahin ve Güven (2016), sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri derslerinde yöntem ve teknik kullanımını incelediği çalışmada; öğretmenlerin en çok başvurdukları yöntem ve tekniklerin düz anlatım, soru-cevap, gezi gözlem, örnek olay ve beyin fırtınası olduğu sonucuna ulaşmıştır. Taşkaya ve Sürmeli (2014), yaptıkları çalışmada Fen ve Teknoloji dersinde sınıf öğretmenlerinin en çok deney, anlatım ve soru cevap yöntemlerini tercih ettiklerini belirlemiştir.

Demir ve Özden (2013), sınıf öğretmenlerinin Hayat Bilgisi dersinde en çok düz anlatım yöntemini kullanmayı tercih ettikleri ve düz anlatım yöntemini tercih etme nedenleri olarak; ders kitaplarındaki bilgi eksikliği ve yöntemin kolay uygulanabilir olması sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların öğrenci merkezli strateji, yöntem ve tekniklerin kullanılmasını önemli gördükleri ancak çeşitli sorunlar nedeniyle uygulayamadıkları tespit edilmiştir.

Pesen, Odabaş ve Bindak (2000), ilköğretim okullarında yaparak yaşayarak öğrenme etkinliklerinin ön planda olduğu matematik derslerinde başarı ortalamasının, geleneksel yöntemle ders işleyen sınıflardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Akçadağ (2010), İlköğretim Programı'nda yapılandırmacı yaklaşımla

beraber öğretmenlere önerilen yöntem ve teknik alanlarından gösteri, drama, kavram haritası, balık kılçığı, zihin haritası, öğrenme ortamları sağlama, zekâ alanlarına göre öğrenme ortamları hazırlama gibi konularda öğretmenlerin yarısından fazlasının eğitim ihtiyacı olduğu belirlenmiştir.

2.11.2. İlgili Yurt Dışı Araştırmalar

Hanh'a (2018) göre öğrenci yeterliliklerini geliştiren öğretim yöntem ve teknikleri aşağıda sıralanmıştır:

1. Proje temelli öğretim
2. Etkinlik temelli öğretim
3. Web tabanlı öğretim
4. Yaşantısal öğrenme
5. Disiplinlerarası öğretim
6. Diğer modern teknikler: Akvaryum, 3N [KWL] (*Ne biliyorum? Ne bilmek istiyorum? Ne Öğrendim?*), 5N1K, zihin haritası, vb.

Torres-Gordillo ve arkadaşları (2020), öğrenci merkezli yöntemlerin (probleme dayalı öğrenme ve projeye dayalı öğrenme gibi) öğretmenlerin eğitim anlayışlarını değiştirdiğini tespit etmiştir. Buna göre öğretmenler, teorik bilgi aktarımından uzaklaşır. Öğretmen, her öğrencinin bireysel özelliklerini dikkate alarak esnek bir programla eğitime daha bütüncül bir bakış açısı getirir.

Simovic ve arkadaşlarının (2014), öğretim yöntemleri üzerine öğretmen ve öğrenci görüşlerini araştırdığı çalışmaya göre; öğrencilerin %91,1'i öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini tercih ediyor ve öğretmenlerden daha fazla etkileşimli ve dinamik öğretim yöntemleri bekliyor. Öğretmenlerin yaklaşık %40'ı yeni öğretim yöntemleri hakkında eğitime ihtiyaç duyarken %75'i bu bilgiye nasıl erişeceğini bilmiyor.

Prakash (2012), öğretmen adaylarının yenilikçi öğretim yöntemlerine tutumlarını araştırdığı çalışmaya göre; öğretmen adaylarının % 70'i yenilikçi öğretim yöntemlerini tercih ettiğini belirtmiştir. Bir diğer çalışmada ilkokullarda ve meslek liselerinde öğretmenlerin geleneksel öğretim yöntemlerine ilişkin algıları analiz edilmiştir. Sonuçlar öğretmenlerin deneyimlerine ve okul türüne göre farklılık gösterse de öğretmenlerin geleneksel öğretim yöntemlerinden proje tabanlı öğretim yöntemlerini tercih ettiği görülmüştür (Habók ve Nagy, 2016).

Alias ve Zakaria (2008), 140 öğretim üyesi ile öğretim modelleri üzerine yaptıkları çalışmada kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri öğretim amacına ve öğretilen disipline göre değişkenlik göstermektedir. Eğitim bölümlerinde en çok işbirlikli aktif öğretim yöntemi tercih edilmektedir. Alias ve arkadaşları (2018) öğretmenlerin, işbirlikli öğrenmeye ilişkin algılarını belirlemek için gerçekleştirdikleri çalışmada; öğretmenlerin genel olarak bu tekniği kullanmada olumlu bir tutuma sahip olduklarını tespit etmiştir. Olumsuz tutum sergileyen öğretmenler için; sınıf yönetimi, kısıtlı zaman ve sınırlı materyaller en büyük problemdir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecinde izlenen yöntem; araştırma modeli, katılımcılar, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmanın amaçlarına ulaşabilmesi için karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmaları, nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı; verilerin toplanılması, analiz edilmesi ve bütünleştirilmesine olanak veren yöntem olarak tanımlanmaktadır (Creswell ve Clark, 2007). Araştırmada nicel veriler betimsel tarama modeli ile elde edilmiştir. Betimsel tarama modelinde yapılan araştırmanın konusu; kişi, nesne ya da olay olduğu gibi değişikliğe uğramadan kendi koşulları içinde tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2010). Nitel veriler ise durum çalışması modeliyle toplanmıştır. Creswell (2007)'e göre durum çalışmaları; araştırmacının sınırlandırılmış olan durum veya durumları çoklu veri toplama araçlarını kullanarak derinlemesine incelediği, bağlı temaların ortaya koyulduğu nitel bir araştırma yaklaşımıdır.

Araştırmada, karma yöntem araştırma desenlerinden “açıklayıcı desen” kullanılmıştır. Bu desende; nicel yöntemle toplanılarak analiz edilen veriler nitel yöntemle toplanılarak analiz edilen verilerle desteklenir. Nicel verilerin çözümlenmesinin ardından nitel veriler nicel verileri açıklamaya yardımcı olmak ve desteklemek amacıyla kullanılır (Creswell ve Clark, 2014).

3.2. Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında İstanbul'un Bağcılar ilçesinde görev yapan kadrolu ve sözleşmeli sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma öncesi Bağcılar İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne danışılmış ve araştırma için farklı sosyoekonomik düzeyde okullar belirlenmiştir. Bu ilkokullar arasında küme örnekleme yöntemi ile sınıflandırma yapılmıştır. Sosyoekonomik olarak; "iyi", "orta" ve "düşük" olarak üç düzeye ayrılmış okullar arasından rastgele okullar seçilmiştir. Ölçek bu okullarda görev yapan 160 kadrolu ve sözleşmeli sınıf öğretmenine uygulanmıştır.

Araştırmanın nitel verileri kapsamında; ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak öğretim yöntem ve teknikleri konusunda hizmet içi eğitime katılmış veya öğretmen kariyer basamakları kapsamında bu konuda eğitim almış 15 öğretmenle ölçek sonrası görüşme gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara ait bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcı Bilgileri

Sosyoekonomik Düzey	Ölçek Uygulanan Öğretmen Sayısı	Görüşme Yapılan Öğretmen Sayısı
İyi	31	4
Orta	84	7
Düşük	45	4
Toplam	160	15

Okul çevresinin sosyoekonomik düzeyi iyi olan okuldan 31 öğretmene ölçek uygulanmış, 4 öğretmen ile görüşme yapılmış; sosyoekonomik düzeyi orta olan çevredeki okuldan 84 öğretmene ölçek uygulanmış, 7 öğretmenle görüşme yapılmış ve sosyoekonomik düzeyi düşük olan çevredeki okuldan 45 öğretmene ölçek uygulanmış, 4 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Görüşmeye katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

No	Kod İsim	Cinsiyet	Görev Süresi	Mezuniyet Durumu	Sınıf Düzeyi	Sınıf Mevcudu
1	Ö.1	Kadın	12	Lisans	2	30
2	Ö.2	Erkek	15	Lisans	4	36
3	Ö.3	Kadın	13	Lisans	1	42
4	Ö.4	Kadın	12	Lisans	4	29
5	Ö.5	Erkek	12	Lisans	1	35
6	Ö.6	Erkek	30	Lisans	2	34
7	Ö.7	Erkek	37	Ön Lisans	1	42
8	Ö.8	Erkek	24	Yüksek Lisans	2	38
9	Ö.9	Erkek	38	Ön Lisans	2	36
10	Ö.10	Kadın	18	Yüksek Lisans	1	42
11	Ö.11	Erkek	24	Lisans	4	34
12	Ö.12	Kadın	16	Lisans	4	39
13	Ö.13	Kadın	17	Lisans	3	30
14	Ö.14	Erkek	15	Lisans	2	38
15	Ö.15	Kadın	30	Lisans	2	36

Tablo 2’de görüldüğü üzere araştırmaya Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilkokullarda görev yapan 7 kadın 8 erkek olmak üzere toplam 15 sınıf öğretmeni gönüllü olarak katılmıştır. Görüşmeye katılan öğretmenlerin tamamı “Öğretmenlik Kariyer Basamakları” kapsamında en az uzman öğretmen kariyer basamağında yer almaktadır. 3’ü 12, 1’i 13, 2’si 15, 1’i 16, 1’i 17, 1’i 18, 2’si 24, 2’si 30, 1’i 37, 1’i 38, yıldır görev yapmaktadır. Görüşmeye katılan öğretmenlerin mezuniyet durumlarını

incelediğimizde 2'si Yüksek Lisans, 11'i Lisans ve 2'si Ön Lisans mezunudur. Ayrıca Tablo 2'yi incelediğimizde araştırmaya katılan öğretmenlerin 4'ü 1, 6'sı 2, 1'i 3 ve 4'ü 4. sınıf düzeyindeki sınıfları okutmaktadır. Sınıf mevcudu en az 29, en fazla 42'dir. Öğretmenlerin cinsiyetlerine ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine İlişkin Bilgiler

Cinsiyet	f	%
Kadın	112	70,0
Erkek	48	30,0
Toplam	160	100,0

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %70,0 'ı kadın ve %30,0'ı erkek olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin kıdemlerine ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Kıdemlerine İlişkin Bilgiler

Kıdem	f	%
1-5 Yıl	39	24,4
6-10 Yıl	27	16,9
11-15 Yıl	37	23,1
16-20 Yıl	19	11,9
20 ve Üstü	38	23,8
Toplam	160	100,0

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %24,4'ü 1-5 yıllık tecrübeye, %16,9'u 6-10 yıllık tecrübeye, %23,1'i 11-15 yıllık tecrübeye, %11,9'u 16-20 yıllık tecrübeye ve geriye kalan %23,8'lik kısım ise 20 yıl ve üstü tecrübeye sahiptir. Öğretmenlerin sınıf mevcuduna ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Sınıf Mevcuduna İlişkin Bilgiler

Öğrenci Sayısı	f	%
21-29	34	21,3
30-39	88	55,0
40-49	38	23,8
Toplam	160	100,0

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin; %21,3'ü 21-29, %55'i 30-39 öğrenci ve %23,8'i 40-49 öğrenci sayısına sahiptir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır.

Bunlardan ilki sınıf öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin yeterlik algılarını incelemek amacıyla, Kuzu ve Demir (2015) tarafından geliştirilen ve ölçek sahiplerinin izni dahilinde üzerinde değişiklikler yapılarak kullanılan "Öğretim Yöntem Tekniklerine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği" dir.

Diğeri ise sınıf öğretmenlerinin öğretim yöntem ve teknikleri hakkında görüşlerini belirlemek amacıyla kullanılan "Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu" dur. Yarı yapılandırılmış görüşmeler tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı olmadığı gibi yapılandırılmamış görüşmeler kadar da esnek değildir (Karasar, 1995).

3.3.1. Öğretim Yöntem Tekniklerine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği

Kuzu ve Demir (2015) tarafından yapılan çalışmada; öğretmen adaylarının öğretim ilke ve yöntemleri dersi öz yeterliklerini ölçmeye ilişkin bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçek sahiplerinden izin alınarak ölçek üzerinde değişiklikler yapılmış ve araştırmada kullanılmak üzere yeniden düzenlenmiştir. Teorik bilgileri içeren maddeler sadeleştirilmiş, sınıf öğretmenleri için çeşitli yöntem ve teknikleri uygulayabilme konusunda yeterlik maddeleri eklenmiştir. Ölçek sınıf öğretmenlerinin öğretim yöntem tekniklerine ilişkin yeterlik algısını belirlemek amacıyla kullanılmıştır. (Ek-2)

Ölçme aracı 5’li likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçekte yer alan maddelere “Hiç Katılmıyorum”, “Kısmen Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” şeklinde yanıt verilmektedir. Ölçekte maddeler; Hiç Katılmıyorum =1, Kısmen Katılmıyorum=2, Kararsızım=3, Katılıyorum=4, Tamamen Katılıyorum=5 şeklinde puanlanmıştır. Ölçekte 25 madde yer almaktadır. Bu ölçme aracında alınabilecek en yüksek puan 125, en düşük puan ise 25’dir. Bu ölçme aracında öğretmen ne kadar yüksek puan alırsa yeterlik algısı o kadar artmaktadır. Ölçek beş alt boyuttan oluşmaktadır. Birinci alt boyut “Öğretim Yöntemleri ve Uygulamaları” ikinci alt boyut "Tartışma Teknikleri ve Öğrenci Merkezli Uygulamalar" üçüncü alt boyut " Kazanım ve Yöntem Bilgisi" dördüncü alt boyut “Öğretim Etkinliklerini Planlama ve Program Bilgisi” ve beşinci alt boyut “Geleneksel Öğretim Yöntemleri” şeklindedir. (Ek-1)

3.3.1.1. Ölçeğin Geçerlik-Güvenirlilik Çalışması

Çalışma öncesinde uygulanacak olan ölçek için uzman görüşleri alınmış ve ölçeğe son şekli verilmiştir. Ölçeğin geçerliği, güvenirliği ve cevaplanma süresinin belirlenmesi amacıyla katılımcı olmayan 3 öğretmen ile pilot uygulama yapılmıştır.

Ölçeğin güvenirliği SPSS Statistic 22 (Statistics Program for Social Sciences) programı kullanılarak “Cronbach Alpha” testiyle 0,94 olarak belirlenmiştir. Alt boyutlar açısından iç tutarlık kat sayısı (Cronbach α) incelendiğinde değerlerin; faktör 1 “Öğretim Yöntemleri ve Uygulamaları” 0,91, faktör 2 “Tartışma Teknikleri ve Öğrenci Merkezli Uygulamalar” 0,91, faktör 3 “Kazanım ve Yöntem Bilgisi” 0,82, faktör 4 “Öğretim Etkinliklerini Planlama ve Program Bilgisi” 0,77 ve faktör 5 “Geleneksel Öğretim Yöntemleri” 0,72 olduğu görülmüştür. Bu bulgular doğrultusunda; ölçme aracı toplam ve alt boyutlar açısından kabul edilebilir düzeydedir. Ölçme aracının araştırma açısından güvenilir olduğu söylenebilir.

Ölçeğin geçerlik çalışması kapsamında yapı geçerliğine bakılmış ve yapı geçerliğine ilişkin kanıtlar ortaya koymak amacıyla SPSS Statistic 22 programı ile açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmış ve faktör yapılarına ulaşılmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Ölçeğin yapı geçerliği kapsamında; açımlayıcı faktör analizi (AFA) gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda öncelikli olarak ölçeğin örneklem yeterliğine ilişkin analizler yapılmıştır. Ölçeğin örneklem yeterliğine ilişkin veriler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Ölçeğin Örneklem Yeterliğine İlişkin Veriler

KMO ve Bartlett’in Testi		
Kaiser-Meyer-Olkin’in Örneklem Yeterliği Ölçümü	.902	
Bartlett’in Küreselik Testi	Ki-Square	2575,957
	Sd	300
	p	.000

Tablo 6’da görüldüğü üzere ölçeğin KMO değeri .902 ve anlamlılık değeri de $p=0,000 < 0,05$ olduğu görülmektedir. KMO’nun .60’tan yüksek ve Barlett testinin

anlamli çıkması ($p < 0.05$) verilerin faktör analizine uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2003). Elde edilen veriler incelendiğinde ölçeğin yapı geçerliğine uygun nitelikte olduğu söylenebilir. Bu kapsamda yapılan AFA sonucunda aşağıdaki faktörlere ve faktör yük değerlerine ulaşılmıştır. Maddelerin faktör yükleri ve madde toplam korelasyonları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Maddelerin Faktör Yükleri ve Madde Toplam Korelasyonları

Madde ve Faktörler	Faktör Yüğü
1. Faktör: Öğretim Yöntemleri ve Uygulamalar ($\alpha = ,91$)	
5.Öğretim(ders) sürecinde çağdaş öğrenme-öğretme yaklaşımlarını uygulayabilirim.	,550
10.Öğretim (ders) sürecinde” Tartışma “yöntemini (münazara, görüş geliştirme vb.) uygulayabilirim.	,656
11.Öğretim(ders) sürecinde “İşbirlikli Öğrenme” yöntemini uygulayabilirim.	,694
12.Öğretim(ders) sürecinde “Örnek Olay” yöntemini uygulayabilirim.	,615
13.Öğretim(ders) sürecinde “Gösterip Yaptırma” yöntemini uygulayabilirim.	,762
14.Öğretim(ders) sürecinde “Drama” yöntemini uygulayabilirim.	,764
15.Öğretim(ders) sürecinde “Beyin Fırtınası” tekniğini uygulayabilirim.	,720
16.Öğretim(ders) sürecinde “Rol Oynama” tekniğini uygulayabilirim.	,786
2. Faktör: Tartışma Teknikleri ve Öğrenci Merkezli Uygulamalar ($\alpha = ,91$)	
17.Öğretim(ders) sürecinde “Kartopu” tekniğini uygulayabilirim.	,715
18.Öğretim(ders) sürecinde “Altı Şapkalı Düşünme” tekniğini uygulayabilirim.	,679
19.Öğretim(ders) sürecinde “Konuşma Halkası” tekniğini uygulayabilirim.	,779
20.Öğretim(ders) sürecinde “Zıt Panel” tekniğini uygulayabilirim.	,825
21.Öğretim(ders) sürecinde “Akvaryum” tekniğini uygulayabilirim.	,877
22.Öğretim(ders) sürecinde “İstasyon” tekniğini uygulayabilirim.	,718

23.Öğretim(ders) sürecinde “Görüş Geliştirme” teknîğini uygulayabilirim.	,612
3.Faktör: Kazanım ve Yöntem Bilgisi ($\alpha = ,82$)	
3.Eğitim-öğretim hedeflerini bilişsel, duyuşsal ve devinişsel (psikomotor beceriler) kazanımlar olarak sınıflandırabilirim.	,694
4.Alanım ile ilgili uygun hedef-kazanım yazabilirim.	,770
6.Öğretimde yöntem kullanmanın yararlarını açıklayabilirim.	,732
7.Yöntem seçimini etkileyen faktörleri açıklayabilirim.	,580
4.Faktör: Öğretim Etkinliklerini Planlama ve Program Bilgisi ($\alpha = ,77$)	
1.Eğitim ve öğretim ile ilgili temel kavramları doğru ve tutarlı bir şekilde kullanabilirim.	,723
2.Öğretim programının öğelerini açıklayabilirim.	,582
24.Öğretim planlarını (ders planı, yıllık plan vb.) açıklayabilirim.	,724
25.Plan yapmanın aşamalarını göz önünde bulundurarak alanıma uygun bir plan yapabilirim.	,739
5.Faktör: Geleneksel Yöntemler ($\alpha = ,72$)	
8.Öğretim(ders) sürecinde “Düz Anlatım” yöntemini uygulayabilirim.	,796
9.Öğretim(ders) sürecinde “Soru Cevap” yöntemini uygulayabilirim.	,581

Tablo 7’de görüldüğü gibi faktör analizi sonucu ölçeğin 5 faktör altında toplandığı görülmüş ve toplam varyansın %68,24 ünü açıkladığı ortaya çıkmıştır.

3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

Araştırmanın amacına bağlı olarak öğretmenler için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken konuya ilişkin alanyazın taraması yapılmıştır. Oluşturulan sorular için uzman görüşü alınmış ve öneriler

doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. Görüşme formlarının açık ve anlaşılır olduğunu teyit etmek amacıyla katılımcı olmayan 3 öğretmen ile pilot uygulama yapılmıştır. Yapılan pilot uygulamada soruların açık ve net olduğu gözlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda 7 adet soru yer almaktadır. (Ek-3)

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama sürecinde; İstanbul ili Bağcılar ilçesinde belirlenen ilkokullarda görev yapan kadrolu ve sözleşmeli sınıf öğretmenlerinin hazırlanan ölçeği doldurmaları istenmiştir. Sosyoekonomik düzeye göre kategorize edilen bu okullardan toplam 160 öğretmene ölçek uygulanmıştır.

Çalışmanın yürütüldüğü okullarda öğretim yöntem ve teknikleri konusunda daha önce hizmet içi eğitim almış veya öğretmenlik kariyer basamakları kapsamında bu konuda eğitim almış 15 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak görüşme yapılmıştır. Katılımcılar görüşme yapılmadan önce araştırmanın konusu hakkında bilgilendirilmiş ve katılımcılara katılım kabul formu dağıtılmıştır. Görüşme öncesinde görüşmeci ile uygun yer ve saat belirlenmiştir. Görüşmeler ortalama 15-20 dakika arası sürmüştür. Katılımcılardan izinleri dahilinde ses kaydı alınmıştır. Görüşmeler tek oturum şeklinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ses kayıtlarında olduğu gibi detaylarıyla araştırmacı tarafından çözümlenmiş ve yazılı forma aktarılmıştır.

3.4.1. Araştırmanın Etik Boyutu

Araştırmanın uygulanabilmesi için “Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu” ve “İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü” nden gerekli yazılı izinler alınmıştır. Kurum yöneticileri ile görüşülerek yapılacak olan araştırmanın amacı ve yöntemi açıklanmış gerekli iş birliği sağlanmıştır.

Uygulama yapılmadan önce katılımcılara araştırma hakkında sözel ve yazılı bilgi verilmiştir. Görüşme yapılmadan önce isteyen katılımcılarla görüşme soruları önceden paylaşılmıştır. Görüşmeler görüşmeciden izin alınarak ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Veri toplama aracı uygulanırken katılımcılardan katılım kabul formu onayı istenmiş ve gönüllülük esasına göre çalışma yürütülmüştür. Araştırmada katılımcıların kimlik bilgilerinin gizliliğini korumak için katılımcıların isimleri yerine verilen kodlar kullanılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Öğretim Yöntem Teknikleri Yeterlik Algısı Ölçeği ile elde edilen verilerin analizinde SPSS Statistic 22 programı kullanılmıştır. Ölçekte olumsuz madde bulunmadığı için ters puanlama yoluna gidilmemiştir. Doğrudan dağılımın normalliği, örneklem yeterliği ve dağılımın faktör analizine uygunluğuna ilişkin analizler yapılmıştır. Bu kapsamda ölçme aracının geneline ilişkin normallik analizi; çarpıklık (-,537) ve basıklık (-,268) değerlerini içerdiğinden dağılımın normal olduğu görülmüştür. George ve Mallery (2003), dağılımın normal dağılım olarak kabul edilebilmesi için çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında yer alması gerektiğini belirtmektedir. Bu kapsamda ölçeğin genelinden elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Diğer bağımsız değişkenler açısından da uygun istatistiksel analizi belirleyebilmek için verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Elde edilen değerler Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Değişken		Çarpıklık	Basıklık
Ölçeğin Toplamından Elde Edilen Verilere İlişkin		-,537	-,268
Cinsiyet	Kadın	-,322	-,762
	Erkek	-,726	-,148
Kıdem	1 – 5 yıl	-,690	-,385
	6 – 10 yıl	-,006	-1,326
	11 – 15 yıl	-,251	-,729
	16 – 20 yıl	-,499	-,842

	21 ve üstü	-,517	-,352
Sınıf Mevcudu	20 ve altı	--	--
	21 – 29	-,559	-,461
	30 – 39	-,617	,112
	40 – 49	-,296	-1,099
	50 ve üstü	--	--
Okul Çevresinin	İyi	-,483	-,826
Sosyoekonomik	Orta	-,614	,071
Düzeyi	Düşük	-,454	-,510

Tablo 8’de yer alan çarpıklık ve basıklık değerleri -2 ile +2 arasında olduğundan yani veriler normal dağılım gösterdiğinden, araştırmada parametrik testler kullanılmıştır. Katılımcıların kişisel özellikleri ve görüşlerinin genel olarak değerlendirilmesinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimsel istatistikler; öğretmenlerin yöntem ve teknikler konusunda sahip oldukları yeterlik algılarının cinsiyete, kıdeme ve sınıf mevcuduna göre nasıl değiştiğini ortaya koymak için; cinsiyet durumu gibi ikili karşılaştırmalarda t testi, üçlü ve daha fazla olan hizmet süresi ve sınıf mevcuduna göre karşılaştırmalarında ise varyans (ANOVA) analizi kullanılmıştır. Ortalamaların yorumlanmasında aralık değerleri $(n-1) / n$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır. (1,00-1,8 =çok düşük düzey, 1,9-2,6=düşük düzey, 2,7-3,4=orta düzey, 3,5-4,2=yüksek ve 4,3-5,00=çok yüksek)

Öğretmen Görüşme Formu ile elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek’ e (2013) göre içerik analizi; yeni tema ve kategorilerin ortaya çıkarılmasını, derinlemesine incelenmesini sağlar. Araştırmanın nitel boyutunda elde edilen bulgular temalar altında sunulmuştur. Bulgu ve yorumların sunumunda alt amaçların sıralaması dikkate alınmış bu kapsamda bulgular paylaşılmıştır.

Kodlama sürecinin güvenilirliğini sağlamak için; görüşme dökümlerinden rastgele seçilen üç görüşme, eğitim alanında akademik çalışmalar yapmış 3 uzman kişi tarafından kodlanmıştır. Araştırmacı tarafından elde edilen kodlama verileri analiz edilerek oluşturulan kod ve temalar ile uzmanların oluşturduğu kod ve temalar karşılaştırılarak fikir birliğine varılmıştır. Araştırmacılar arasındaki görüş birliği ve

görüş ayrılığı bulunmuş, Miles ve Huberman'ın (1994) (Güvenirlilik=Görüş birliği / Görüş birliği + Görüş ayrılığı) formülü kullanılarak uyum yüzdesi hesaplanmıştır. Uyum yüzdesi %92 olarak hesaplanmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgular; uygulanan ölçekten elde edilen bulgular ve öğretmen görüşmeleri olmak üzere aşamalandırılmıştır. Bulguların sunumunda alt amaçların sıralanmasına ilişkin düzenleme dikkate alınmıştır. Ölçek maddelerinden elde edilen bulgular faktörlere göre tablolatırılmıştır. Öğretim yöntemleri ve uygulamaları faktörünün aritmetik ortalama ve frekans değerleri Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretim Yöntemleri ve Uygulamaları Faktörünün Aritmetik Ortalama ve Frekans Değerleri

Faktör 1 Öğretim Yöntemleri ve Uygulamaları	Hiç Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Ortalama
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
5.Öğretim(ders) sürecinde çağdaş öğrenme-öğretme yaklaşımlarını uygulayabilirim.			5	3,1	10	6,3	77	48,1	68	42,5	4,300
10.Öğretim (ders) sürecinde” Tartışma “yöntemini (münazara, görüş geliştirme vb.) uygulayabilirim.	1	,6	5	3,1	15	9,4	58	36,3	81	50,6	4,331
11.Öğretim(ders) sürecinde “İş Birlikli Öğretme” yöntemini uygulayabilirim.	1	,6	5	3,1	5	3,1	70	43,8	78	48,8	4,377
12.Öğretim(ders) sürecinde “Örnek Olay” yöntemini uygulayabilirim.			5	3,1	6	3,8	55	34,4	93	58,1	4,484
13.Öğretim(ders) sürecinde “Gösterip Yaptırma” yöntemini uygulayabilirim.	1	,6	3	1,9	8	5,0	52	32,5	96	60,0	4,494
14.Öğretim(ders) sürecinde “Drama” yöntemini uygulayabilirim.	1	,6	4	2,5	16	10,0	62	38,8	77	48,1	4,313
15.Öğretim(ders) sürecinde “Beyin Fırtınası” tekniğini uygulayabilirim.			1	,6	9	5,6	61	38,1	89	55,6	4,488

16.Öğretim(ders) sürecinde “Rol Oynama” tekniğini uygulayabilirim.	4	2,5	13	8,1	62	38,8	80	50,0	4,371
Faktör Genel Ortalaması									4,394

Tablo 9 incelendiğinde katılımcıların %48,1’i öğretim sürecinde çağdaş öğrenme-öğretme yaklaşımlarını uygulayabilirim maddesine “katılıyorum”; %50,6’sı tartışma yöntemini, %48,8’i işbirlikli öğretim yöntemini, %58,1’i örnek olay yöntemini, %60,0’ı gösterip yaptırma yöntemini, %48,1’i drama yöntemini, %55,6’sı beyin fırtınası tekniğini ve %50,0’ı rol oynama tekniğini “tamamen katılıyorum” derecesinde uygulayabilirim şeklinde görüş belirtmişlerdir. Ortalamalar incelendiğine sınıf öğretmenlerinin faktör altında yer alan maddeleri çok yüksek düzeyde uygulayabildikleri söylenebilir. En yüksek ortalamaya “Öğretim(ders) sürecinde, gösterip yaptırma yöntemini uygulayabilirim” maddesi, en düşük ortalamaya ise “Öğretim(ders) sürecinde çağdaş öğrenme-öğretme yaklaşımlarını uygulayabilirim” maddesi sahiptir. Tartışma teknikleri ve öğrenci merkezli uygulamalar faktörünün aritmetik ortalama ve frekans değerleri Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Tartışma Teknikleri ve Öğrenci Merkezli Uygulamalar Faktörünün Aritmetik Ortalama ve Frekans Değerleri

Faktör 2 Tartışma Teknikleri ve Öğrenci Merkezli Uygulamalar	Hiç Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Ortalama
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
17.Öğretim(ders) sürecinde “Kartopu” tekniğini uygulayabilirim.	3	1,9	12	7,5	25	15,6	73	45,6	46	28,7	3,925
18.Öğretim(ders) sürecinde “Altı Şapkalı Düşünme” tekniğini uygulayabilirim.	1	,6	10	6,3	29	18,1	61	38,1	59	36,9	4,044
19.Öğretim(ders) sürecinde “Konuşma Halkası” tekniğini uygulayabilirim.			10	6,3	20	12,5	68	42,5	61	38,1	4,132
20.Öğretim(ders) sürecinde “Zıt Panel” tekniğini uygulayabilirim.	6	3,8	11	6,9	38	23,8	66	41,3	38	23,8	3,748

21.Öğretim(ders) sürecinde “Akvaryum” tekniğini uygulayabilirim.	3	1,9	16	10,0	40	25,0	62	38,8	39	24,4	3,738
22.Öğretim(ders) sürecinde “İstasyon” tekniğini uygulayabilirim.	1	,6	7	4,4	24	15,0	57	35,6	70	43,8	4,182
23.Öğretim(ders) sürecinde “Görüş Geliştirme” tekniğini uygulayabilirim.	1	,6	10	6,3	22	13,8	68	42,5	58	36,3	4,082
Faktör Genel Ortalaması											3,978

Tablo 10 incelendiğinde katılımcıların %45,6’sı kartopu tekniğini, %38,1’i altı şapkalı düşünme tekniğini, %42,5 ‘i konuşma halkası tekniğini, %41,3’ü zıt panel tekniğini, %38,8’i akvaryum tekniğini, %42,5’i ise görüş geliştirme tekniğini “katılıyorum”; %43,8’i ise istasyon tekniğini “tamamen katılıyorum” derecesinde uygulayabilirim şeklinde görüş belirtmişlerdir. Ortalamalar incelendiğine sınıf öğretmenlerinin faktör altında yer alan maddeleri yüksek düzeyde uygulayabildikleri söylenebilir. En yüksek ortalamaya “Öğretim(ders) sürecinde, istasyon tekniğini uygulayabilirim” maddesi, en düşük ortalamaya ise “Öğretim(ders) sürecinde “Akvaryum” tekniğini uygulayabilirim” maddesi sahiptir. Kazanım ve yöntem bilgisi faktörünün aritmetik ortalama ve frekans değerleri Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Kazanım ve Yöntem Bilgisi Faktörünün Aritmetik Ortalama ve Frekans Değerleri

Faktör 3 Kazanım ve Yöntem Bilgisi	Hiç Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Ortalama
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
3.Eğitim-öğretim hedeflerini bilişsel, duyuşsal ve devinişsel (psikomotor beceriler) kazanımlar olarak sınıflandırabilirim.			6	3,8	8	5,0	69	43,1	76	47,5	4,352
4.Alanım ile ilgili uygun hedef-kazanım yazabilirim.			2	1,3	8	5,0	69	43,1	81	50,6	4,431
6.Öğretimde yöntem kullanmanın yararlarını açıklayabilirim.					2	1,3	71	44,4	87	54,4	4,531
7.Yöntem seçimini etkileyen faktörleri açıklayabilirim.			3	1,9	7	4,4	78	48,8	70	43,8	4,361

Tablo 12 incelendiğinde katılımcıların %58,1'i eğitim ve öğretim ile ilgili temel kavramları doğru ve tutarlı bir şekilde kullanabilirim, %60,0'ı öğretim programının öğelerini açıklayabilirim maddelerine "katılıyorum"; %53,8'i öğretim planlarını (ders planı, yıllık plan vb.) açıklayabilirim, %47,5'i plan yapmanın aşamalarını göz önünde bulundurarak alanıma uygun bir plan yapabilirim maddelerine "tamamen katılıyorum" derecesinde uygulayabilirim şeklinde görüş belirtmişlerdir. Ortalamalar incelendiğine sınıf öğretmenlerinin faktör altında yer alan maddeleri çok yüksek düzeyde uygulayabildikleri söylenebilir. En yüksek ortalamaya "Öğretim planlarını (ders planı, yıllık plan vb.) açıklayabilirim" maddesi, en düşük ortalamaya ise "Öğretim programının öğelerini açıklayabilirim" maddesi sahiptir. Geleneksel öğretim yöntemleri faktörünün aritmetik ortalama ve frekans değerleri Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Geleneksel Öğretim Yöntemleri Faktörünün Aritmetik Ortalama ve Frekans Değerleri

Faktör 5 Geleneksel Öğretim Yöntemleri	Hiç Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		Ortalama
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
8.Öğretim(ders) sürecinde "Düz Anlatım" yöntemini uygulayabilirim.	6	3,8	6	3,8	52	32,5	95	59,4	4,484		
9.Öğretim(ders) sürecinde "Soru Cevap" yöntemini uygulayabilirim.	2	1,3	3	1,9	45	28,1	110	68,8	4,644		
Faktör Genel Ortalaması									4,564		

Tablo 13 incelendiğinde katılımcıların %59,4'ü düz anlatım yöntemini ve %68,8'i soru cevap yöntemini "tamamen katılıyorum" derecesinde uygulayabilirim olarak belirtmişlerdir. Ortalamalar incelendiğine sınıf öğretmenlerinin faktör altında yer alan maddeleri çok yüksek düzeyde uygulayabildikleri söylenebilir. En yüksek ortalamaya "Öğretim(ders) sürecinde, soru cevap yöntemini uygulayabilirim"

maddesi, en düşük ortalamaya ise “Öğretim(ders) sürecinde “Düz Anlatım” yöntemini uygulayabilirim” maddesi sahiptir.

Yöntem ve teknikler bir bütün olarak incelendiğinde, katılımcılar uygulamada kendini en çok soru-cevap yönteminde (%68,8) yeterli görmektedir. Bunu sıra ile gösterip yaptırma (%60,0) ve düz anlatım (%59,4) yöntemleri izlemektedir. Öğretmenlerin uygulamada kendilerini en az yeterli gördükleri yöntem ve teknikler ise şunlardır: Kartopu (% 45,6), altı şapkalı düşünme tekniği (%38,1), konuşma halkası (%42,5), zıt panel (%41,3), akvaryum (%38,8) ve görüş geliştirme (% 42,5). Sınıf öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin yeterlik algılarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin elde edilen veriler Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Yeterlik Algılarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	Ort	Ss	sd	t	p
Öğretim, Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Yeterlik Algısı	Kadın	112	4,30	,460	73,77	,656	,514
	Erkek	48	4,24	,577			

Tablo 14’te de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri ile öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin yeterlik algılarının arasında [$t(73,77) = 0,65; p > .005$], anlamlı bir fark yoktur. Sınıf öğretmenlerinin kıdem yılına göre elde edilen istatistik değerleri Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. Sınıf Öğretmenlerinin Kıdem Yılına Göre İstatistik Değerleri

	Kıdem	N	Ort	Ss
Öğretim, Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Yeterlik Algısı	1–5 yıl	39	4,38	0,48
	6–10 yıl	27	4,21	0,44

11–15 yıl	37	4,32	0,48
16-20 yıl	19	4,43	0,33
20 ve üstü	38	4,12	0,58
Genel	160	4,28	0,49

Tablo 15’e göre sınıf öğretmenlerinden mesleki kıdemi “1–5 yıl arasında olan öğretmenler” ($X = 4,38$), “6–10 yıl arasında olan öğretmenler” ($X = 4,21$), “11–15 yıl arasında olan öğretmenler” ($X = 4,32$), “16–20 yıl arasında olan öğretmenler” ($X = 4,43$) ve “20 yıl ve üstünde olan öğretmenler” ($X = 4,12$) değerlerindedir. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin kıdem yılına göre karşılaştırılmasına ilişkin elde edilen veriler Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Kıdem Yılına Göre Karşılaştırılması

ANOVA

Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık (Sig.)	
Gruplar arası	1,916	4	,479	1,985	,099
Gruplar içi	37,397	155	,241		
Toplam	39,313	159			

Tablo 16’ya göre öğretmenlerin görüşleri kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > .05$). Sınıf öğretmenlerinin sınıf mevcuduna göre elde edilen verilerin istatistik değerleri Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Mevcuduna Göre İstatistik Değerleri

	Sınıf Mevcudu	N	Ort	Ss
Öğretim, Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Yeterlik Algısı	20 ve altı	-	-	-
	21-29	34	4,42	,44
	30-39	88	4,25	,50
	40-49	38	4,23	,52
	50 ve üstü	-	-	-
	Genel	160	4,28	,49

Tablo 17'ye göre sınıf öğretmenlerinin sınıf mevcudu "21-29 arasında olan öğretmenler" ($X = 4,42$), "21-29 arasında olan öğretmenler" ($X = 4,42$), "30-39 arasında olan öğretmenler" ($X = 4,25$) ve "40-49 arasında olan öğretmenler" ($X = 4,23$) değerlerindedir. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin sınıf mevcuduna göre karşılaştırılmasına ilişkin elde edilen veriler Tablo 18'te verilmiştir.

Tablo 18. Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Sınıf Mevcuduna Göre Karşılaştırılması

ANOVA

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık (Sig.)
Gruplar arası	,812	2	,406		
Gruplar içi	38,50	157	,245	1,655	,194
Toplam	39,31	159			

Tablo 18'e göre öğretmenlerin görüşleri sınıf mevcuduna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > .05$). Okulun çevresinin bulunduğu sosyoekonomik düzey bilgisine göre elde edilen verilerin istatistik değerleri Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19. Okulun Çevresinin Bulunduğu Sosyoekonomik Düzeye Göre İstatistik Değerleri

	Okul Durumu	N	Ort	Ss
Öğretim, Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Yeterlik Algısı	İyi	31	4,28	,50
	Orta	84	4,27	,50
	Düşük	45	4,30	,48
	Genel	160	4,28	,49

Tablo 19'a göre okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyi; "iyi olan öğretmenler" ($X = 4,28$), "orta olan öğretmenler" ($X = 4,27$), "düşük olan öğretmenler" ($X = 4,30$) değerlerindedir. Okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin elde edilen veriler Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20. Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyoekonomik Düzeyine Göre Karşılaştırılması

ANOVA

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık (Sig.)
Gruplar arası	,024	2	,012		
Gruplar içi	39,28	157	,250	,047	,954
Toplam	39,31	159			

Tablo 20'ye göre öğretmenlerin görüşleri okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > .05$). Ölçek uygulaması sonrasında belirlenen sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular, tablolarla kategorileştirilerek başlıklar altında verilmiştir. Görüşme içerikleri etik açıdan öğretmenlerin isimleriyle değil Ö1, Ö2, Ö3 vb. şeklinde öğretmenlere verilen rumuzlarla belirtilmiştir.

Öğretmenlerin “*Ders esnasında çeşitli yöntem ve teknik kullanımı konusunda ne düşünüyorsunuz?*” sorusuna verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımı Tablo 21’ de verilmiştir.

Tablo 21. Öğretmenlerin Çeşitli Yöntem ve Teknik Kullanımına İlişkin Görüşleri ve Frekans Dağılımları

Tema	Kod	f
Yöntem ve Teknik	-Çeşitli Yöntem	15
Çeşitliliğini Sağlayabilme	Kullanma	
	-Çeşitli Yöntem	7
	Kullanamama	

Tablo 21 incelendiğinde ders esnasında çeşitli yöntem ve teknik kullanımına yönelik öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Görüşlere baktığımızda öğretmenlerden 15’i yani hepsi çeşitli yöntem kullanımı olması gerektiğini dile getirmişlerdir. 7’si ise bu olumlu yaklaşımın yanında olumsuz bir durum da belirtmişlerdir.

Çeşitli yöntem teknik kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir:

(Ö1), “*Çeşitlendirmeye çalışıyoruz ama maalesef bu çevre ortamında, ekonomik düzeyin çok fazla düşük olduğu yerlerde okullarda istediğimiz kadar imkanları arttıralım yine de olmuyor. Bu biraz sınıfların kalabalık olmasıyla da alakalı (...)* Öğrenciyi sürece dahil etmeye çalışıyoruz ama 30 kişilik sınıfta 15 kişiyi

beyin fırtınası, istasyona katabiliyorken kalan 15 kişiyle de daha çok soru cevap gibi basit yöntem tekniklerle ders yapabiliyoruz.”

(Ö2), *“Çeşitlilik her zaman iyidir ama bu durum derse göre değişir. Mesela Fen Bilgisinde daha fazla yöntem teknik kullanma kolaylığı oluyor. Gruplaşma olsun beyin fırtınası olsun bu gibi teknikleri daha güzel kullanabiliyoruz. Matematik dersi ise yöntem teknik açısından tekdüzeleşiyor. Klasik yöntemleri ne kadar azaltırsak o kadar etkili öğrenme gerçekleşiyor.”*

(Ö3), *“Sınıf mevcutları çok fazla olduğu için eğitim alırken gördüğümüz tüm yöntem teknikleri uygulamak istediğimiz halde uygulayamıyoruz. Fakat sınıf mevcutları uygun olsa çocuklar daha çok eğlenir ve öğrenirlerdi. Şimdi daha çok akıllı tahta, sunuş yolu bazen de buluş yolu kullanıyoruz.”*

(Ö4), *“Olabilirdiğince çeşitlendiriyorum (...) Ne kadar çeşitlendirirsek o kadar iyi anlıyorlar. Akıllı tahtayı yeterince ve gerektiği yerde kullanabiliyorsak daha ilgi çekici oluyor. Klasik yöntemlerin dışına çıkmaya çalışırım genelde.”*

(Ö5), *“Elimizden geldiği kadar yöntem teknikleri çeşitlendirmeye çalışıyoruz. Hem geleneksel yöntemlerle hem de yeni yaklaşımlarla çeşitlendirmeye gayret gösteriyoruz. Tek bir yöntem teknikle bütün öğrencilere hitap etmek zor. Bazı öğrenciler bazı etkinliklerde kendilerini ön plana çıkarıyorlar. Çeşitlilik; sınıf ortamı, sınıfın huzuru, öğrenci ve öğretmen için faydalı (...)”*

(Ö6), *“Yöntem teknik kullanmadan ders anlatmak çocukların kavraması da mümkün değil ki. Bunları yapmadan çocuklara faydalı olunabileceğini düşünmüyorum.”*

(Ö7), *“Sınıflar kalabalıkta anlatım yöntemleri, 30’un altı için grup yöntemlerini kullanmak mümkün. Farklı yöntem ve teknikler öğrencileri farklı*

yönlerden geliştiriyor. Öğrencinin ihtiyacına göre, sınıfın seviyesine göre, mevcuduna göre yöntem ve teknikler değişiklik gösterebiliyor (...)”

(Ö8), *“Çeşitlendirmenin olması gerektiğini düşünüyorum. Seçtiğimiz yöntemler çocukların hayal gücüne hitap ediyorsa öğrenmenin kalıcı olduğuna inanıyorum. Görsel efektleri çok iyi kullanıyorum. Hayal gücünün somutlaşması gerekiyor.”*

(Ö9), *“Yöntem ve tekniklerin kalabalık bir sınıf olmadığı sürece uygulanabilir ve başarıyı artırabilir bir etkisi var.”*

(Ö10), *“Sınıf mevcudunun kalabalık olması sebebiyle imkanların el verdiği derecede kullanıyoruz yöntem teknikleri. Materyal kullanmayı çok seviyoruz. Görsel açıdan dersi destekliyoruz (...) Çocukları derse aktif bir şekilde dahil ediyorum ve farklı etkinlikler düzenliyorum.”*

(Ö11), *“Öğrenci merkezli farklı yöntem ve teknikleri kullanmaya çalışıyorum. Fen dersinde deney gözleme dayalı. Matematikte daha çok uygulamalı ve güncel hayattan örneklendirmeler yapıyoruz. Öğretmen eski klasik anlamdaki öğretici değil de yol gösteren rehber olmalı. Ben daha çok öğrenmeyi öğretmeye çalışıyorum sınıfımda.”*

(Ö12), *“Yöntem ve teknikler eğitimin esaslarından biridir. Yani hem dersin daha keyifli ve verimli geçmesi adına hem de çocuğun birkaç farklı yolla kendini ifade etmesi adına öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması şarttır. Bu esnada bireyselleştirilmiş usuller de kullanıldığı için başarıyı %100 etkiler.”*

(Ö13), *“Ne kadar çok farklı teknik kullanırsan katılımın ve ders başarısının artacağını düşünüyorum. Mümkün olduğunca çocukların aktif olduğu yöntem teknikleri kullanmayı tercih ediyorum. Sınıfın kalabalığından dolayı sunuş yolu gibi klasik yöntemleri de kullanıyorum.”*

(Ö14), “Farklı yöntem tekniğın sınıf kalabalık olmadığı sürece avantajı vardır. Öğrencinin öğrenme profili, konunun yapısı gibi faktörler çeşitli olduğu için avantaj sağlar. Öğrenme profili farklı olduğu için farklı yöntemler kullanmamız gerekir.”

(Ö15), “Tek bir yöntem değil aynı anda birkaç yöntem teknik kullanılmalı. Farklı yöntem ve teknikler başarıyı arttırır.”

Öğretmenlerin tamamının yöntem ve teknik kullanımını konusunda olumlu bir tutum sergilediği ancak öğretmenlerden bazılarının birtakım etkenlerden dolayı çeşitli yöntem ve teknik kullanımını istedikleri gibi gerçekleştiremedikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin “En çok hangi yöntem ve teknikleri kullanmayı tercih ediyorsunuz? Neden?” sorusuna verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımını Tablo 22’ de verilmiştir.

Tablo 22. En Çok Kullanılan Yöntem Teknikler ve Frekans Dağılımları

Tema	Kod	f
Yöntem ve Teknik Kullanımı	-Sunuş yolu/Düz anlatım	10
	-Soru cevap	9
	-Drama	6
	-Deney	4
	-Altı şapka	3
	-Buluş yolu	3
	-Beyin fırtınası	2
	-Gösterip yaptırma	2
	-Örnek olay	2
	-Proje	2
	-Tartışma	2
	-Gezi gözlem	1
	-İstasyon	1
	-Rol oynama	1
	-Tümevarım	1
-Tümdengelim	1	

Tablo 22’yi incelediğimizde öğretmenlerin en çok hangi yöntem ve teknikleri kullanmayı tercih ettiklerine yönelik cevaplar bulunmaktadır. Öğretmenler en çok düz anlatım(f=10) ve soru cevap yöntemini (f=9) kullanmaktadır. Daha sonra sırasıyla drama(f=6), deney(f=4), altı şapka(f=3), buluş yolu(f=3), beyin fırtınası(f=2), gösterip yaptırma(f=2), örnek olay(f=2), proje (f=2), tartışma(f=2), gezi gözlem(f=1), istasyon(f=1), rol oynama(f=1), tümevarım (f=1) ve tündengelim(f=1) olarak en çok kullandıkları yöntem ve teknikleri belirtmişlerdir.

En çok kullanılan yöntem tekniklere ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir:

(Ö1), *“Görev yaptığımız bu bölgede özellikle her öğretmenin yaptığı gibi soru cevap tekniğini kullanıyoruz. Benim en çok kullanmayı sevdiğim teknik ise drama (...) Sınıfta tiyatral bir şeyler yaptırmak çocuklara çok fazla keyif veriyor ve sürece dahil oluyorlar. İster istemez soru cevap düz anlatımı da tabii ki kullanıyorum.”*

(Ö2), *“En çok beyin fırtınasına önem veririm. Çocukların özellikle konuya bakış açısını öğrenmek için kullanırım. Yeni nesil eskiye göre uyuyan nesil beyin fırtınası onları zihinsel olarak açıyor. Çocuklar diğer teknikler için bizi yönlendiriyor. Düz anlatım olsun yazma olsun yetersiz kalıyor. Akıllı tahtanın da yöntem tekniklerde çok kolaylığı var. Önce tahtada anlatıp sonra uygulama yaptığımızda daha çok hoşlarına gidiyor. Altı şapka tekniğini çocuklar özellikle çok seviyorlar.”*

(Ö3), *“Birinci sınıf olduğumuz için şu ana kadar sunuş yolu kullanıyorduk. Bazen de yaratıcı düşünme desem tam olarak değil. Buluşla ikisinin arasını kullanıyorduk. Biz aslında beraber ders işlemeye daha yeni yeni başladık. Bundan sonra da ağırlıklı sunuş gider yavaş yavaş çocukların katıldığı yöntemler olabilir. Altı şapka tekniğine uygulamayı da seviyorum. Aslında daha çok Hayat Bilgisi dersinde kullanıyorum uygulaması daha kolay geliyor.”*

(Ö4), “Türkçede drama yöntemi kullanıyorum. Çocuklar canlandırmayı gerçekten çok seviyor. Sosyal Bilgilerde en çok soru cevap kullanıyorum. Fen Bilgisinde deney ve tartışma. Deney yapmanın gözlemlemenin çocuğa önemli bir katkısı var. Deneyin raporunu da yazıyor ve böylelikle rapor yazmayı öğreniyorlar. Bu tür farklı şeylere daha çok ilgi gösteriyorlar. Bir tek görsel sanatlar dersinde faydalı olamadığımı düşünüyorum. Hazır materyal kullanıyoruz.”

(Ö5), “Derse ve duruma göre değişiyor. Soru cevap geleneksel bir yöntem ama pratik kullanışlı. Kısa cevaplı etkinliklerde kullanıyorum. İstasyonu serbest etkinlikler dersinde çok kullanıyorum. Matematikte çocuklar aktif katılsın istiyorum soru cevabın yanında tahtada problem kurmaya çalışıyorlar. Düz anlatımı da kullanıyorum özellikle anlatım aşamasında ondan sonra devam ettirmelerini onlardan bekliyorum.”

(Ö6), “Rol oynamayı kullanıyorum çünkü çocukların dikkatini çekiyor. Düz anlatımı her derste kullanıyorum. Gösterip yaptırmayı da sık kullanıyorum. Rol oynamayı Türkçede, gösterip yaptırmayı Matematikte sık kullanıyorum. Hayat bilgisinde de rol oynamayı kullanıyorum.”

(Ö7), “Zaman zaman yöntem ve tekniklerinin hepsini kullanıyorum. Fen derslerinde deney yöntemini mutlaka kullanıyorum. Sınıf kalabalık olduğu için aslında en çok anlatım yöntemini kullanıyorum.”

(Ö8), “Ben daha çok görsel yöntemleri kullanıyorum. Kendim bilgisayar alanında donanımlı olduğum için tercihim görselden yana kullanıyorum. Sıkılan beyin kaydetmez diye bir mantık var onlarda çocukların daha çok eğlendiğini düşünüyorum. Soru cevap yöntemini görselle birleştiriyorum.”

(Ö9), “Soru cevap, örnekleme yöntemi, tümdengelim, tümevarım bunları sık kullanıyoruz. Düz anlatım da sınıf öğretmenliğinde çok kullanılıyor.”

(Ö10), “En çok dramayı kullanıyorum. Özellikle Türkçe ve Hayat Bilgisinde. Hayatın içinde çocukla ilgili çok güzel ipuçları yakalıyorum. Çocuk sürece dahil olduğu için daha iyi anladığını düşünüyorum. Projelerden çok verim alıyorum. Ben daha çok sunuş yolu değil de yaparak yaşayarak öğrenme taraftarıyım.”

(Ö11), “Hayatla ilişkilendirme yapıyorum Matematikte çocuklar sorunun canlandırmasını yapıyor, drama yaptırıyorum. Fen dersinde deney üzerinden yola çıkıyorum. Eski klasik alışkanlıklara da yer veriyorum. Ben sınıfta u düzeni kullanıyorum. Çift u yapıyoruz. Kendi görüşlerini ifade ediyor çocuklar. Soru cevap kullanıyorum.”

(Ö12), “Mevcutlarımız daha az olsa çok daha farklı ve renkli yöntem teknikler kullanabiliriz (...) Düşünme teknikleri; altı şapka, drama, örnek olay, gezi gözlem en çok kullandıklarım. Soru cevap klasik. Birçok konuyu düz anlatım yöntemiyle sunuyoruz peşine onun içeriğine göre deney gözlem ekliyoruz. Ben dramayı çok severek kullanıyorum.”

(Ö13), “Beyin fırtınası kullanmayı tercih ediyorum çocuklar eğleniyorlar. Oyunlaştırarak yapılan etkinlikleri kullanıyorum. Öğrencilerin kendilerini aktif hissettikleri ve eğlendikleri yöntemleri kullanıyorum daha çok. Derse ilk klasik yöntemlerle başlıyorum. Daha sonra yeni yöntemleri kullanıyorum. Kısaca sunuş yöntemi ve beyin fırtınasını sık kullanıyorum.”

(Ö14), “Matematikte; buluş yoluyla öğrenme ve proje. Hayat Bilgisinde; soru cevap, tartışma, sunuş ve proje.”

(Ö15), “Bütün yöntem teknikler faydalı. Konuya göre seçim yapılmalı. Soru cevap ve buluş yolu ile birleştirme yaparım. Sunuş yöntemini kullanırım. Drama. Akıllı tahtadan destek alırım, gösterip yaptırma kullanırım. Türkçede drama, Matematikte gösterip yaptırma daha çok kullanırım.”

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda en çok tercih edilen yöntemlerin başında düz anlatım ve soru cevap yöntemi gelmektedir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar geleneksel yöntemlerin sıklıkla tercih edildiğini göstermektedir. Bu tercihlerin sebebi daha çok uygulamadaki kolaylık, sınıf mevcudunun kalabalıklığı ve sahip olunan fiziksel koşullar olarak yorumlanabilir.

Öğretmenlerin “*En az kullanılması gerektiğini düşündüğünüz öğretim yöntem ve teknikleri nelerdir? Neden?*” sorusuna verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımı Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23. En Az Kullanılması Gerektiği Düşünülen Yöntem Teknikler ve Frekans Dağılımları

Tema	Kod	f
Yöntem ve Teknik Kullanımı	-Sunuş yolu/Düz anlatım	6
	-İstasyon	3
	-Altı şapka	1
	-Balık kılıcı	1
	-Beyin fırtınası	1
	-Drama	1
	-Grupla çalışma yöntemleri	
	-Köşe kapmaca	1
	-Merkezler	1
	-Probleme dayalı öğrenme	1
	-Proje	1
	-Soru cevap	1

Tablo 23’ü incelediğimizde öğretmenlerin en az hangi yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiğine ilişkin görüşleri bulunmaktadır. Öğretmenler en az sunuş yolu/düz anlatım yönteminin kullanılması gerektiğini düşünmektedir (f=6). Daha sonra sırasıyla istasyon tekniği(f=3), altı şapka(f=1), balık kılıcı(f=1), beyin fırtınası(f=1), drama (f=1), grupla çalışma yöntemleri(f=1), köşe kapmaca(f=1),

merkezler(f=1), probleme dayalı öğrenme(f=1), proje(f=1) ve soru cevap(f=1) yönteminin en az tercih edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

En az kullanılan yöntem tekniklere ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir:

(Ö1), “İstasyon tekniği ve beyin fırtınası tekniği. Örneğin beyin fırtınasını tekniğinde mantıklı mantıksız sınıftaki tüm öğrencilerin bir fikir söylemesi gerekir. Derse aktif olarak katılan 10-15 öğrenci var. Beyin fırtınası tekniğini tüm sınıfın katılımıyla tam anlamda istediğim gibi gerçekleştiremiyorum. Çocuklarda bilgi dağarcığı az çevreyle etkileşim düşük daha çok tablet üzerinde meşguliyet var, kitap okuma az.”

(Ö2), “En az düz anlatım tekniği kullanılmalı. Hiç kullanılmamalı demiyorum fakat öğretmen jest mimik ve beden dili kullanmıyorsa çocuktaki etkisi sıfıra yakın. İstasyon uygulamaya çok elverişli değil sınıflar çok kalabalık. Aşırı yazma da çocuklarda olumsuz etki yapıyor. Sıkılganlık veriyor.”

(Ö3), “En az aslında proje yöntemi uygulanmalı. Çünkü ülke şartlarında maliyetler çok arttı. Verdiğimiz proje ödevlerini çocuklar yapmıyor. Seviye olarak da lise kademesine daha uygun olabilir proje yöntemi.”

(Ö4), “En az kullanılması gereken bir yöntem olduğunu düşünmüyorum. Düz anlatım yöntemi büyük yaş gruplarında çok faydalıdır. Küçük yaş grupları için ise daha dezavantajlı. Çünkü çocuğun çok hatırında kalmıyor. Somut bir şey görmesi lazım. Fen Bilgisi konusunu kitaptan direkt okuduğumuzla deney yaparak işlediğimiz arasında çok fark var. Çocuk üzerinden zaman geçse bile deneyde gözlemlediğini bana rahatça anlatabiliyor. Sunuş yoluyla anlatım tek başına kullanılmamalı illa başka bir yöntem ve teknikle desteklenmelidir. Gösterip yaptırma veya görsel etkileşimli video ile olabilir.”

(Ö5), “Zaman alıcı yöntem teknikleri kullanamıyorum. Sınıf mevcudundan kaynaklı olarak uzun sürüyor. Uygulamamız gereken bir plan var. Öğrencilerin durumuna göre hareket edilmediği zaman soru cevap en az kullanılmalı diye düşünüyorum. Avantajları da var dezavantajları da var. Kısa cevaplar varsa çocuk kendini tam anlatamıyor özgüven eksikliğine sebep oluyor. Özellikle çocuk okula yeni başlamış birinci sınıfta çocuk hem duygusal hem de bilişsel olarak kendini başarısız hissediyor. Sınıfın genelinin hazır olduğunu düşünüyorsam kısaca ölçmek için bu tekniği kullanıyorum. Olmasının genelinde 3-5 öğrencinin cevap vereceği etkinliklerde kullanmayı mantıklı görmüyorum.”

(Ö6), “En az kullanılması gereken bir teknik olduğunu düşünmüyorum o anki duruma hangi teknik uygunsa onlara nasıl faydalı olacaksa onu kullanmaya çalışıyorum. Bir teknik diğer bir tekniğe üstün değildir. Düz anlatım basit bir yöntem bazen sadece o gerekiyor.”

(Ö7), “En az bence grupla çalışma yöntemleri kullanılmalı mevcudu az olan köy okullarında bunu uygulamak daha doğru. Çok etkili bir yöntem ama şu anki sınıf mevcudundan dolayı çok uygulanamıyor.”

(Ö8), “Düz anlatımı tek başına kullanmanın hatalı olduğunu düşünüyorum çocuğun eğlenmesi gerekir mutlaka görsel bir çalışmayla zemin hazırlanmalı.”

(Ö9), “Altı şapka, balık kılçığı, rubrikler gibi yöntemleri kalabalık ve zaman açısından uygulamada zorluk çekiyoruz. Dramayı nadir kullanıyorum. Hazırlık gerektiren etkinliklere fazla zaman ayırdığımızda müfredatı yetiştirememeye korkusu oluyor. Çünkü müfredat yoğun, etkinliklere bazen istenilen zaman ayrılamayabiliyor.”

(Ö10), “Sunuş yolunun az kullanılması gerektiğini düşünüyorum. Öğrenmelerin kalıcılığı daha az ve çocuklar bir süre sonra okula karşı antipati beslemeye başlıyorlar. Çünkü devamlı pasif alıcı rolünde.”

(Ö11), “Düz anlatım. Anladınız mı sorusunu çocuk genelleyemiyor. Anladım diyor halbuki anladığı o soru özelinde anladığıdır. Çocuk neyi anladığını bilmiyor aslında.”

(Ö12), “Zaman ve maliyet açısından uygun olmayan teknikleri tercih etmiyorum. 40 kişilik bir sınıfta istasyon yöntemini uygulayamazsınız. Yine aynı sebeplerden köşe kapmaca, merkezler yöntemi uygulanamaz. Düz anlatımı hepimiz kullanıyoruz ama düz anlatımın nasıl yapıldığı önemli. Mesela ekvatoru anlatacaksındır göbekli bir adamı taklit edebilirsin. Düz anlatımı renklendirsem etkili bir yöntem olur. Yıllarca kalabalık sınıflarda çalıştığımız için düz anlatımı renklendirmeyi hepimiz çok iyi öğrendik.”

(Ö13), “Sürekli olarak sunuşun kullanılmasının yanlış olduğunu düşünüyorum. Öğrenci pasif olduğu için daha çabuk sıkılıyor. Hemen dönüt alınamadığı için de sürekli sunuş yapılmasını doğru bulmuyorum.”

(Ö14), “Probleme dayatıyı en az kullanıyorum. Çünkü sınıf kalabalık hazır bulunuşluk seviyesi birbirinden farklı. Düz anlatım sunuş yoluyla öğretim derslerde en az kullanılması gereken teknik çünkü öğrenci pasif ve disiplin problemleri ortaya çıkabilir.”

(Ö15), “En az kullanılması gereken diye bir teknik yok duruma göre hepsinden azar azar yer verilmeli. Düz anlatım da kullanılmalıdır.”

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda en az kullanılması gerektiği düşünülen yöntem ve tekniklerin başında düz anlatım yöntemi ve istasyon tekniği gelmektedir. Öğretmenlerin, öğrencinin pasif kaldığı ve fazla zaman alan yöntem tekniklere karşı mesafeli bir tavır sergiledikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin “Yöntem ve teknik seçerken tercihinizi etkileyen faktörler nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımı Tablo 24’ de verilmiştir.

Tablo 24. Yöntem Teknik Seçimini Etkileyen Faktörler ve Frekans Dağılımları

Tema	Kod	f
Yöntem ve Teknik Seçimi	-Öğrenci hazır bulunuşluğu	11
	-Sınıfın fiziki koşulları	6
	-Sınıf mevcudu	6
	-Öğretmen hazır bulunuşluğu	5
	-Konu	4
	-Çevresel faktörler	3
	-Bireysel farklılık	2
	-Ders	2
	-Maliyet	2
	-Okulun imkanları	2
	-Veli profili	2
	-Aile desteği	1
	-Materyallere ulaşım	1
	-Teknolojik imkanlar	1
	-Zaman	1

Tablo 24'ü incelediğimizde öğretmenlerin yöntem ve teknik seçimini etkileyen faktörlere yönelik cevaplar bulunmaktadır. “Yöntem ve Teknik Seçimi” temasından çıkarılan kodlar şunlardır: Öğrenci hazır bulunuşluğu (f=11), sınıfın fiziki koşulları(f=6), sınıf mevcudu (f=6), öğretmen hazır bulunuşluğu(f=5), konu(f=4), çevresel faktörler (f=3), bireysel farklılık(f=2), ders (f=2), maliyet(f=2), okulun imkanları (f=2), veli profili (f=2), aile desteği(f=1), materyallere ulaşım(f=1), teknolojik imkanlar(f=1) ve zaman(f=1).

Yöntem ve teknik seçimini etkileyen faktörlere ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir:

(Ö1), “Öğretmenin o anki psikolojisi, yaratıcılığı kullanacağı materyali doğru hazırlaması, çocukların ruh hali ve isteği. Ben drama yapıyorum hadi diyemezsiniz çocuğun da bunu istemesi lazım. Sınıflar küçük mevcutlar 20 öğrenci ile daha rahat olur. U düzeni kullanmayı seviyorum ama fiziksel ortam uygun değil.”

(Ö2), “Öncelikle derse göre belirliyorum. Özellikle Matematikte yöntem teknik çok kısıtlayıcı kalıyor. Konunun içeriği yöntem teknik belirlerken etkili oluyor. Gruplara ayırmaya elverişli konular olursa çok daha güzel oluyor. Sözel derslerde örnek olaylar çok etkili oluyor. Güncel konulardan verilirse özellikle.”

(Ö3), “Öğrenci sayısı ve veli profili. Bir etkinlik planlıyorsun velilerin bir kısmı yapalım diyor bir kısmı ne gerek var. Ders anlatımı konusunda çocukları ödevlendirdiğimde hazırlanıp gelmiyor öğrenci.”

(Ö4), “Çocukların konuyu anlayıp anlamaması, konunun karmaşıklığına bakıyorum. Sınıf mevcudum 29 değil 15 olsa daha hâkim olurum çocuklar üzerinde veya daha homojen gruplar olsa daha farklı olur (...) Bazı çocuklara ne yaparsak yapalım öğretirken zorlanıyoruz belki doğru tekniği kullanmadığımız için. Çocukların algı düzeyleri ve öğrenme isteği farklı.”

(Ö5), “Öğrencinin seviyesine göre hareket ediyorum. Dersin durumuna göre uygulamalıysa ona göre hareket ediyoruz. Sınıfın fiziksel düzeni etkiliyor. Bizim sınıfımız okuldaki diğer sınıflara göre daha büyük. Bu da canlandırma yapacağımız zaman bizim için avantaj oluyor.”

(Ö6), “Derste düz anlatım yöntemiyle başladığımda verim alamıyorsam yöntem değiştiriyorum. Aslında çocukların genel durumuna göre şekil alıyorum. Çocukların ruh hallerine göre. Sınıf mevcudu etkiliyor. Kaynaştırma öğrencilerim var. Onlarda yöntem teknikleri değiştiriyor. Normal öğrencime düz anlatım kullanıyorsam bireysel eğitime muhtaç olana gösterip yaptırma kullanıyorum. Elimden geldiği kadar farklı uyguluyorum.”

(Ö7), “Sınıfta ileri gruplar da var geri gruplarda seviye grupları. İyi öğrencileri kendi kendine çalışmalarını için bir etkinlik verirken düşük düzeydeki öğrencilerle birebir ilgilenmen gerekir. Öğrencilerin sınıftaki başarısı etkiler.”

Çocukların hareket alanı kısıtlanmamalı sınıfların büyüklüğü yöntem teknik seçimini etkiliyor.”

(Ö8), *“Öğrencinin ruh hali, öğrenci mutlu olmalı, hazır olmalı sıkılmamalı öğrenirken.”*

(Ö9), *“Öğrencinin hazır bulunuşluğu ve motivasyonu, konuya göre ön hazırlık iyi yapıldıysa ona uygun bir yöntem uyguluyoruz.”*

(Ö10), *“Okulun imkanları. Öğrencilerin aileleri de çok önemli onlar da dahil oluyor sürece. Ailenin istekli oluşu ilgi ve alakası, teknolojik imkanlar.”*

(Ö11), *“Sınıfı ortamı, öğrenci yaklaşımı, çevresel faktörler, ailelerin desteği de çok önemli, öğretmenin donanımı.”*

(Ö12), *“Birkaç tane söyleyebilirim: Maliyet, zaman, sınıf mevcudu, çocuğun hazır bulunuşluk düzeyi, öğretmenin hazır bulunuşluk düzeyi ve çevresel koşullar.”*

(Ö13), *“Öğrencinin ilgi alanları ve konunun yapısı. Normalde sınıfın düzeninin u düzen olması gerektiğini düşünüyorum. Sınıf mevcudundan dolayı bu mümkün olmuyor ve gözden kaçan öğrenciler olabiliyor.”*

(Ö14), *“Öğretmenin hazır bulunuşluğu, Öğrencinin hazır bulunuşluğu, okulun altyapısı, sınıfın fiziksel koşulları, materyallere ulaşım.”*

(Ö15), *“Öğrencilerin algısı, öğrencinin seviyesine inebilme, ekonomik koşullar, çevre koşulları.”*

Öğretmenlerin yöntem ve teknik seçimini en çok öğrencilerin hazır bulunuşluğu etkilemektedir. Bölge itibariyle mevcutların kalabalık olması ve sınıfın fiziki koşullarının öğretmeni kısıtladığı görülmektedir.

Öğretmenlerin “*Öğretmenlik kariyer basamakları kapsamında öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili aldığınız hizmet içi eğitimin size katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?*” sorusuna verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımı Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25. Öğretmenlik Kariyer Basamakları Kapsamında Öğretim Yöntem ve Teknikleriyle İlgili Düzenlenen Hizmet İçi Eğitimin Öğretmenlere Katkı Durumu

Tema	Kod	f
Hizmet İçi Eğitimin Öğretmene Katkı Durumu	-Olumlu	9
	-Olumsuz	6
Toplam		15

Tablo 25’i incelediğimizde; Öğretmenlerden 9’u öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili düzenlenen hizmet içi eğitimin kendisine katkısını olumlu olarak değerlendirmiştir. Fakat 6 öğretmen bu hizmet içi eğitimi kendisine faydalı olduğunu düşünmemektedir.

Öğretmenlik kariyer basamakları kapsamında öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili düzenlenen hizmet içi eğitime ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir:

(Ö1), “*Evet ben beğeniyorum orda çıkan hocaların aktarımını faydalı buluyorum. Anlatılan yöntemlerin tümünü uygulayamasak da içimizdeki ışığı kaybetmememizi sağlıyor.*”

(Ö2), “Eğitim içerisinde öğretim yöntem ve tekniklerin belli kısımları çok hoşuma gitti. Daha önce hiç duymadığım yöntem teknikler çok vardı”

(Ö3), “Çok katkısı olduğunu düşünmüyorum. Videolar çok uzundu tamamını dikkatle izleyemedim.”

(Ö4), “Genel olarak beğendim, hatırladım. Üniversitede de gördüğümüz yöntem tekniklerin yanında farklı yöntem ve teknikler de vardı. Bana yeni fikirler verdi, bak bu da varmış bunu da uygulayabilirim dedim.”

(Ö5), “Çoğu yöntem tekniği öğretmen olarak uyguluyordum ama mezun olalı 11 -12 yıl olduğu için bazı şeylerin ismi değişmiş, yeni şeyler eklenmiş. Uygulama kısmını zaten yapıyorduk ama teori kısmında yaptığımız şeyin ona denk geldiğini ismini öğrenmiş olduk.”

(Ö6), “Hayır katkısı olduğunu düşünmüyorum. Zaten bildiğim konulardı. Ben öğretmen lisesi mezunuyum. Bu konuları lisede öğrendim. Üniversitede dahi hiç çalışmam gerekmedi.”

(Ö7), “Evet faydalı buldum. İlk defa duyduğum yöntem teknikler de vardı. Eğitimin belgelerinden ileriki sınıflarda uygulama yaparken faydalanmayı planlıyorum.”

(Ö8), “Eğitimi izlerken anlatıcıdan kaynaklı sebeplerden dolayı videolara odaklanamadım.”

(Ö9), “Çok fazla katkısı oldu öğretmenliği 38 yıldan sonra yeniden başlamış gibi oldum. Sadece videoların bize aktarılmış biçimi daha iyi olabilir bizi daha çok içine çekebilir.”

(Ö10), “Üniversitede bu eğitimi aldık ama zaman içinde çeşitleniyor yöntem teknikler üzerine bir şeyler ekleniyor. Yeni eğitim sistemine göre güncelleniyor. Kullandığım teknikler haricinde bazı teknikleri de kullanabileceğimi düşünerek farklı fikirler ortaya çıkmaya başladı.”

(Ö11), “Hiçbir yararı olmadı. Tek yönlü iletişim. İyi niyetinden yapmak istedikleri hedeften şüphem yok ancak dikkat çekici bulmadım.”

(Ö12), “Evet faydalı buldum. Üniversiteden mezun olalı uzun zaman oldu. Koşulların uygun olmaması sebebiyle uygulayamadığım yöntem ve teknikler unutuluyor. Hatırlamama yardımcı oldu”

(Ö13), “Sürekli olarak sunuş yöntemiyle eğitim verildiği ve uzun bir eğitim olduğu için çok amacına ulaştığını düşünmüyorum. Tabi ki öğrendiğim yararlı bilgiler de oldu. İçerik olarak aslında derste uyguladığımız ama adını bilmediğimiz teknikler de vardı.”

(Ö14), “Hatırlama açısından yararlı oldu. Farklı yöntem ve teknikler de vardı.”

(Ö15), “Her bilginin faydası vardır, her çalışma önemlidir. Fakat içerik olarak tamamen yeterli değildi.”

Öğretmenlerin yöntem ve teknikler konusunda düzenlenen eğitimlere sıcak baktığı görülmektedir. Eğitimlerin daha yararlı olabilmesi için birtakım düzenlemelerin yapılması gerektiği söylenebilir.

Öğretmenlerin “Öğretim Yöntem ve Teknikleriyle İlgili Öğretmenlere Nasıl Bir Eğitim Verilebilir?” sorusuna verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımı Tablo 26’ da verilmiştir.

Tablo 26. Öğretim Yöntem ve Teknikleriyle İlgili Eğitim Planlaması

Tema	Kod	f
Eğitim Planlaması	-Yüz yüze	14
	-Etkin katılım	9
	-Öğretmenin kendi okulunda	4
	-Çevrimiçi	3
	-Küçük gruplar	3
	-Mesleki çalışma seminer dönemi	3
	-Uzman kişiler	3
	-Aktif dinleme	1
	-Farklı öğretmen grubu	1
	-Hatırlatma	1
	-Oyunlaştırma	1

Tablo 26'yı incelediğimizde öğretmenlerin yöntem ve tekniklerle ilgili nasıl bir eğitim almak istediklerine yönelik cevaplar bulunmaktadır. "Eğitimin Planlanması" temasından çıkarılan kodlar şunlardır: Yüz yüze(f=14), etkin katılım(f=9), öğretmenin kendi okulunda(f=4), çevrimiçi(f=3), küçük gruplar(f=3), mesleki çalışma seminer dönemi(f=3), uzman kişiler(f=3), aktif dinleme(f=1), farklı öğretmen grubu(f=1), hatırlatma(f=1) ve oyunlaştırma(f=1).

Öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili eğitim planlanmasına ilişkin öğretmen görüşleri şu şekildedir:

(Ö1), "Öğretmenin eğitim sürecine dahil olduğu, etkin katılım gösterdiği eğitimler olmalı. Uzaktan eğitimin de faydası var fakat öğrencilere uzaktan eğitimle mükemmel bir aktarım sağlayamadığımız gibi uzaktan eğitimin biz yetişkinlere de yüzde yüz katkı sağlayacağını düşünmüyorum."

(Ö2), "Öğretmenlere uygulamalı olarak ve sayıyı az tutarak eğitim verilmeli.80 öğretmeni bir araya toplamak yerine 10' ar 20' şer gruplar halinde yapılması çok daha faydalı olur. Tahtadan slaytlar eşliğinde anlatıldığında çok etkili olmuyor."

(Ö3), “Öğretmenlere seminer döneminde video izletmek yerine belirli teknikler uzman kişiler tarafından kısa kısa özü hatırlamamızda kalacak şekilde uygulamalı olarak bizlere aktarılırsa daha güzel olur.”

(Ö4), “Öğretmenlere gösterip yaptırarak uygulamaya dayalı bir eğitim verilmeli. Uzaktan eğitim düzenlenecekse en azından yöntem ve teknikler için simülasyon koyulabilir.”

(Ö5), “Bu tarz seminerler mecbur kalınmadıkça çevrimiçi olması taraftarı değilim. Kalabalık okullarda öğretmenin kendi okulunda yüz yüze eğitim verilebilir. Öğretmenler eğitime daha kolay ulaşabilir. Ama hiç eğitim verilmemesinden çevrimiçi olması mantıklı.”

(Ö6), “Sınıf içerisinde, yüz yüze, gösterip yaptırarak bir eğitim verilmesinin faydalı olacağını düşünüyorum. Öğretmenlerimiz bunları genel olarak biliyor bilmesede bilgiye nasıl ulaşacağını bilir.”

(Ö7), “Yüz yüze eğitimle kitaptan anlatarak değil uzman kişi konuyu anlatırken öğretmenler öğrenci pozisyonunda yaparak yaşayarak eğitime katılmalı.”

(Ö8), “Ben çevrimiçi eğitimlere pozitif bakıyorum. Fakat öğretmen aktif halde dinlemeli; öğrenmeye açık olmalı, not almalı. Eğitim yüz yüze olmasa da olur evde de öğrenilebilir hatta ben zaman kaybetmek istemem.”

(Ö9), “Öğretmenlere eğitimin çevrimiçi veya yüz yüze verilmesi bence fark etmez. Yeter ki eğitim verilsin öğretmen araştırmaya zaten açık farklı kanallardan da öğrenebilir.”

(Ö10), “Seminer döneminde okullara bu konuda eğitim vermek üzere uzman bir eğitici gelebilir. Yöntem teknikler aşamalara bölünerek seminer dönemlerinde eğitim olarak verilebilir.”

(Ö11), “Öğretmenlerle bu eğitimi yüz yüze yapılmasını tercih ederim. Öğretmenlerin görev yaptıkları ortama giderek bir eğitim planlanmalı ve sayıya dikkat edilmeli. Daha az grupta çalışıldığı zaman daha faydalı oluyor eğitim.”

(Ö12), “Düz anlatım yoluyla öğretmenlere eğitim verilmemeli. Eğitimler çok büyük gruplar halinde yapılıyor ve çok verimsiz oluyor. Eğitim görevlisi okullara gelerek öğretmenlerle daha küçük gruplar hâlinde çalışmalar yapmalı. Etkileşimin daha yüksek olacağı, öğretmenlerin daha rahat davranabileceği küçük gruplarda oyunlaştırarak bu eğitim verilmeli.”

(Ö13), “Öğretmenlere atölyeler şeklinde bu yöntem ve tekniklerinin uygulandığı eğitimler verilmeli. Sene başı ve sene sonu seminerlerimiz bu konuya ayrılabilir nasıl ki çocuk yaparak yaşayarak öğreniyorsa bu bizim için de geçerli. Sadece dinlediğimizde pasif oluyoruz. Yüz yüze etkin katılımlı eğitimler olmalı.”

(Ö14), “Her sene olmasa da dört sene de bir öğretmenlere bu konuda hatırlatmalar yapılmalı. Yüz yüze farklı öğretmen arkadaşları bir araya getirerek eğitim verilmeli.”

(Ö15), “Eğitim yüz yüze verilmeli öğretmen de yaşayarak öğrenmeli.”

Öğretmenler birebir iletişim kurabilecekleri, uygulamaya dayalı, ulaşım ve zaman açısından problem yaşamayacakları daha çok verim alabilecekleri eğitimlere ihtiyaç duymaktadırlar.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına göre elde edilen sonuçlar, bu sonuçların alanyazında ilgili çalışmalar üzerinden tartışılması ve ileriye dönük olarak araştırmacılara sunulan öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Sınıf öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin yeterlik algılarını ortaya koymak için uygulanan ölçekteki ortalamalar incelendiğinde; öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin yeterlik algılarının genel olarak yüksek olduğu görülmüştür. Alanyazına bakıldığında benzer sonuçların elde edildiği çalışmalar görülmektedir. (Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu, 2008; Eker, 2014; Karasu Avcı ve Ketenoğlu Kayabaşı, 2019). Öğretmenlerin en fazla soru cevap ve düz anlatım yönteminde kendisini yeterli gördüğü; en az da altı şapka tekniği, akvaryum, zıt panel, konuşma halkası, görüş geliştirme ve kartopu gibi tartışma tekniklerinde kendisini yeterli gördüğü söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklere ilişkin yeterlik algıları ve görüşlerinin; cinsiyete, kıdeme, sınıf mevcuduna ve okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlara bakıldığında anlamlı bir farkın görülmediği yapılan istatistiksel analizler sonucu ortaya koyulmuştur. Kayabaşı (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada; öğretmenlerin cinsiyetleri, eğitim kademeleri, mesleki kıdemleri ile öğretim yöntem teknik tercihleri arasındaki ilişki incelenmiş ve bu değişkenler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin ders esnasında çeşitli yöntem ve teknik kullanımına yönelik görüşme sonuçlarına bakıldığında; öğretmenlerin tamamı çeşitli yöntem kullanımını olması gerektiğini dile getirmişlerdir. Torres-Gordillo ve arkadaşları (2020), yaptığı çalışmada öğrenci merkezli yöntemlerin (probleme dayalı öğrenme ve projeye dayalı öğrenme gibi) öğretmenlerin eğitim anlayışlarını değiştirdiğini tespit etmiştir. Buna göre öğretmenler, teorik bilgi aktarımından uzaklaşır. Öğretmen, her öğrencinin bireysel özelliklerini dikkate alarak esnek bir program çerçevesinde eğitime daha bütüncül bir bakış açısı getirir. Öğretimde farklı yöntem ve teknik kullanılması okulu ve gerçek yaşamı bütünleştirerek çevreye uyumu kolaylaştırır (Şahin ve Güven, 2016). Ancak öğretmenlerden birkaçı bazı olumsuzlukların çeşitli yöntem ve teknik kullanımını kısıtladığını belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma durumlarına ilişkin görüşme sonuçlarına bakıldığında, öğretmenlerin derslerinde daha çok klasik öğretim yöntem ve tekniklerini kullandığı görülmektedir. En fazla kullandıkları yöntem ve teknikler; düz anlatım, soru cevap, drama ve deneydir. Alanyazın incelendiğinde benzer sonuçların elde edildiği çalışmalara ulaşmak mümkündür. (Taşkaya ve Sürmeli, 2014; Demir ve Özden, 2013; Kayabaşı, 2012; Doğan, 2004; Şahin ve Güven, 2016; Karasu Avcı ve Ketenoğlu Kayabaşı, 2019; Aykaç, 2011; Şahin ve Ulucan, 2023).

Sınıf öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma durumlarına ilişkin görüşme sonuçlarına bakıldığında, öğretmenlerin en az kullanılması gerektiğini düşündüğü yöntem ve teknikler; düz anlatım ve istasyon tekniğidir. Şahin ve Ulucan (2023), sınıf öğretmenlerinin çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma durumlarına ilişkin yaptıkları çalışmada istasyon tekniğinin en az kullanılan tekniklerden biri olduğu sonucuna varmıştır. İstasyon tekniğinin; kalabalık sınıflarda yaşanan uygulama zorluğu ve zaman alıcı bir teknik olması sebebiyle pek fazla tercih edilmediği görülmüştür. Düz anlatım yöntemi araştırmada en çok kullanılan yöntemlerden biri olmasına rağmen en az kullanılması gerektiğine inanılan yöntem ve tekniklerden biri olmuştur. Öğretmenler tek başına düz anlatımın

yeterli olmadığını mutlaka arkasından farklı bir yöntem veya teknikle desteklenmesi gerektiğini öne sürmüştür. Fakat uygulamadaki kolaylık, sınıf mevcudunun kalabalıklığı ve sahip olunan fiziksel koşullar gibi sebeplerden dolayı düz anlatım yöntemini kullanmaktan vazgeçemedikleri söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin yöntem teknik seçimini etkileyen faktörlere bakıldığında en çok öğrenci hazır bulunuşluğunun öğretmenin tercihlerini etkilediği sonucuna ulaşılabilir. Aktif öğrenmede karşılaşılan problemlerden en baskını öğrenci kaynaklı olanlardır. Diğer problemler daha çok öğretmenden veya kurumun kendi özelliklerinden kaynaklanmaktadır (Ünal, 1999). Sınıf mevcudunun kalabalık olması öğretmeni kısıtlamakta ve yöntem teknik seçimini büyük oranda etkilemektedir. Yine aynı oranda sınıfın fiziki koşulları da bu tercihi yönlendiren faktörlerdendir. İlgili sonuç alanyazında yapılan araştırmalar (Taşkaya ve Sürmeli, 2014; Demir ve Özden, 2013; Karasu Avcı ve Ketenoğlu Kayabaşı, 2019; Şahin ve Güven, 2016) ile benzerlik göstermektedir.

Sınıf öğretmenleri uzmanlık eğitimi kapsamında, öğretim yöntem ve teknikleri üzerine aldıkları eğitimi faydalı bulmakla beraber eğitimin yüz yüze ve uygulamalı yapılması gerektiğini dile getirmişlerdir. Hizmet içi öğretmen eğitimlerinde etkililiği arttırmak için hazırlanan eğitim programları yüz yüze, uygulamaya ve iş birliğine dayalı olarak planlanmalıdır (Kaya, 2020). Eğitimlerden daha çok verim alınabilmesi için; küçük gruplara ayrılmış öğretmen gruplarına uzman kişiler tarafından uygulamalı olarak eğitim verilebilir. Eğitimlerin yeri ve zamanı öğretmenin yararına planlanırsa öğretmenin eğitimlere katılma oranı ve kendini geliştirme isteğinde artış olacaktır. Simovic ve arkadaşları (2014) tarafından yapılan öğretim yöntemlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin araştırıldığı çalışmada; öğretmenlerin yaklaşık %40'nın yeni öğretim yöntemleri hakkında eğitime ihtiyaç duyduğu, %75'nin bu bilgiye nasıl erişeceğini bilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin yöntem, teknik ve strateji kavramlarında eksik ve hatalı tanımlamalar kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca

materyallerin yöntem ve teknik olarak kabul edildiği görülmüştür. Öğretmenler arasında yöntem ve tekniğin nasıl uygulandığını bilmesine rağmen isimlerini hatırlayamayanlar olmuştur. Öğretmenin alana ilişkin sahip olduğu güçlü bilgi aynı zamanda farklı yöntem ve tekniklerin uygulanmasını da kolaylaştırır. (O'Loughlin, 1992).

5.2. Öneriler

5.2.1. Eğitim Politikalarına Yönelik Öneriler

- Okullarda araç-gereç ve materyal eksikliğinden kaynaklanan öğretim problemleri için eksiklikler giderilmeli ve okullara yeni kaynaklar oluşturulmalıdır.
- Öğretimde yöntem tekniklerin kullanımını arttırmak ve üst seviyede verim elde edebilmek için uygun sınıf mevcudu sayısı sağlanmalıdır.
- Herhangi bir yöntem veya tekniği uygulama açısından eksikliği olduğu belirlenen veya kendisini bu konuda geliştirmek isteyen bir öğretmene bu eksiklerini giderebileceği farklı öğrenme yaşantıları sağlanmalıdır.
- Öğretmen eğitimleri planlanırken uygulama yapmaya imkân verecek sayıda öğretmen grupları oluşturulmalıdır.
- Öğretmen eğitimlerinde eğitimin yeri ve süresi öğretmenlerin motivasyonuna olumlu katkı sağlayacak şekilde belirlenmelidir.
- Öğretmenlere alanda uzman kişiler tarafından eğitim verilmelidir.

5.2.2. Öğretmen Yetiştiren Kurumlara Yönelik Öneriler

- Öğretmenlerin öncelikle lisans eğitimlerinden başlayarak mesleki çalışma hayatları boyunca öğretmen eğitim programlarıyla niteliğinin artırılması gerekmektedir.

- Öğretmen adayları üniversitelerde teorik bilgilerin yanında uygulama ağırlıklı eğitim alarak yeterli donanıma sahip olarak mezun olmalıdırlar.
- Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde öğretmen adaylarının aktif öğrenme yaşantılarına daha fazla sahip olmaları sağlanmalıdır.

5.2.3. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- Öğretmenler farklı eğitim kanallarından bu konuda eğitim alarak kendisini geliştirebilir.
- Okullarda daha kaliteli ve anlamlı bir öğrenme için çeşitli yöntem ve teknik kullanımının artması gerekmektedir.
- Okullarda öğrencilerin aktif olarak uygulama yapabileceği alanlar oluşturulmalıdır.
- Uygulanan etkinlikler öğrenci katılımı arttıracak nitelikte düzenlenmelidir.

5.2.4. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma İstanbul ili Bağcılar ilçesinde yapılmıştır. Araştırmanın daha büyük bir örneklem grubu veya diğer illerde de yapılması bulguların genellenebilirliğini artırır.
- Sınıf öğretmenleri için belirli bir branş dersi üzerinden daha detaylı bir çalışma yürütülebilir.
- Öğretmenlerin görüşleri farklı değişkenler üzerinden incelenebilir.
- Araştırma farklı branş öğretmenleri veya üniversitelerdeki öğretmen adaylarına uygulanabilir.
- Öğretim yöntem ve teknikleri konusunda düzenlenen hizmet içi çalışmaları üzerine bir çalışma yapılabilir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. Ü. (2000). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Açıkgöz, Ü. K. (2009). *Aktif Öğrenme*. (11. Baskı). İzmir: Biliş Yayınevi.

Adıgüzel, D. A. (2022). *Kuramdan Uygulamaya Öğretimde Yöntemsel Yaklaşım ve Öğrenme Süreçler Stratejiler Yaklaşımlar Modeller Yöntemler ve Teknikler*. Eğitim Yayınevi, s.114.

Adıgüzel, Ö. (2006). Yaratıcı Drama Kavramı, Bileşenleri ve Aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 17-30.

Akbulut, G. (2004). Coğrafya ve Aktif Öğretim Yöntemleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 65-77.

Akçadağ, T. (2010). Öğretmenlerin İlköğretim Programındaki Yöntem Teknik Ölçme ve Değerlendirme Konularına İlişkin Eğitim İhtiyaçları. *Ahmet Yesevi Üniversitesi Bilim Dergisi*, 53, 29-50.

Akoğuz, A., & Akoğuz, M. (2016). *Yaratıcı Drama Etkinlikleri (4.baskı)*. İstanbul: Final Kültür Sanat Yayınları.

Aksoy, B. (2003). Problem Çözme Yönteminin Çevre Eğitiminde. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 83-98.

Aksu, G., & Doğan, N. (2015). Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Öğrenci Görüşlerine Göre İkili Karşılaştırma Yöntemiyle Ölçeklenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 6(2), 194-206.

Akyel, Y., & Çalışkan, N. (2013). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Drama Yöntemi Yeterliklerinin Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 161-173.

Akyürek, M. İ. (2020). Yönetsel Bağlamda Okul Öncesi Eğitimdeki Sorunlar: Bir Fenomenoloji Çalışması. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 2(3), 1-18.

Alacapınar, G. F. G. (2009). İstasyon Tekniği ile Ders İşlemeye Yönelik Öğrenci Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1),137-147.

Alias, M., Zakaria, N., & Malaysia, P. K. P. T. (2008). Methods of Teaching and Goals of Teaching: Teaching Styles of Teachers in Higher Institutions. In *Seminar Kebangsaan Jawatakuasa Penyelarasan Pendidikan Guru (JPPG)*, Langkawi, Malaysia.

Alias, N. S., Hussin, H., Hassan, J., Adnan, N. S. M., Othman, M. H., & Hussin, K. (2018). Perception of Teacher on Cooperative Learning. In *MATEC Web of conferences* (Vol. 150, p. 05068). EDP Sciences.

Alkan, C. (1987). Öğrenme-Öğretme Süreçleri İlkeler. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 20(1), 209-229.

Altun, A., & Emir, S. (2008). Sosyal Bilgiler Dersinde Problem Çözme Yönteminin Erişi, Kalıcılığa ve Tutuma Etkisi. *HAYEF Journal of Education*, 5(2), 79-100.

Apaydın, Z. & Kandemir, M. A. (2017). The Effect of Active Learning Approach Jigsaw II Technique on Student Attitudes Relating To Science 4th Grade Science Course. *Journal of Computer and Education Research*, 5 (10), 317-334.

Arabacı, G. (2006). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Akademik Öz Kavramları ile Başarıları Arasındaki İlişki* (Doctoral dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Arı, A. (Ed.). (2018). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Eğitim Yayınevi.

Arıcı, A. F. (2010). Türkçe Öğretiminde Kullanılan Strateji-Yöntem ve Teknikler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 299-307.

Arslan, A. (2016). Öğretim Stratejileri ve Öğrenme Stratejileri. Tuğba Yanpar Yelken (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde (s.195-196.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Atayeter, Y., & Tozkoparan, U. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmenleri ile 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğrencilerinin Gezi Gözlem Yöntemi Üzerine

Düşünceleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 1-21.

Ateş, A., & Karaağaçlı, M. (2020). Gagne'nin Öğretim Etkinlikleri Modeline Göre Yapılan Öğretimin Akademik Başarıya Etkisi. *Eğitimde Teknoloji Uygulamaları Dergisi*, 1(1), 47-57.

Aydoğan, Y., Özyürek, A., & Gültekin Akduman, G., (2016). *Öğrenme ve Öğretme Teknikleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.

Aykaç, N. (2005). *Öğretme ve Öğrenme Sürecinde Aktif Öğrenme Yöntemleri*. Ankara: Naturel Yayıncılık.

Aykaç, N. (2011). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Kullanılan Yöntem ve Tekniklerin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi Sinop İli Örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 113-126.

Aykaç, N., & Ulubey, Ö. (2008). Yaratıcı Drama Yöntemi ile Yapılandırıcılık İlişkisinin 2005 MEB İlköğretim Programlarında Değerlendirilmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 3(6), 25-44.

Aytaç, A. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eğitimlerinde Gezi-Gözlem Metodunun Yeri ve Önemi. *HAYEF Journal of Education*, 11(1), 55-69.

Aytaş, G. (2013). Eğitim ve Öğretimde Alternatif Bir Yöntem: Yaratıcı Drama. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (12), 35-54.

Bacanak, A., Çakır, R., Güç, F., & Korkmaz, Ö. (2016). İstasyon Tekniğinin Matematik Dersi Akademik Başarısına Etkisi ve Öğrenci Görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 40, s.171-190.

Bağdatlı, M. (2011). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersleri için eğitici drama uygulamaları. *Journal of Istanbul University Faculty of Theology*, (25), 139-166.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. NJ: Prentice Hall.

Batdı, V., & Semerci, Ç. (2012). Derslerde İstasyon Tekniği Uygulamasının Yansıtıcı Sorgulaması. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 1(1), 190-203.

Bay, E., & Çetin, B. (2012). İş birliği Süreci Ölçeği (İSÖ) Geliştirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 1063-1075.

Baytekin, Ç. (2004). *Öğrenme Öğretme Teknikleri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Bilen, M. (2006). *Plandan Uygulamaya Öğretim (7.Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Bilgin, İ., & Gelici, Ö. (2011). İşbirlikli Öğrenme Tekniklerinin Tanıtımı ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 1(1), 40-70.

Binici, Z. (2021). Ödül ve Ceza Sisteminde Değişim. Muhammet Öztürk (Ed.), *Okulda Değişim* içinde (s. 67). İstanbul: Tde Yayınları. [dx.doi.org/10.51448/tdk.001](https://doi.org/10.51448/tdk.001).

Block, James H.; (1971), *Mastery Learning: Theory and Practice*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1971, 47-63.

Bloom, B. S. (1995). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme/ Benjamin S Bloom; Çeviren: Durmuş Ali Özçelik*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Bozpolat, E., & Arslan, A. (2018). Türkçe Öğretiminde İstasyon Tekniği Kullanımına İlişkin Nitel Bir Çalışma. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(39), 55-97.

Budak, Y. (2011). Soru Türlerinin Öğrenmeyi Açıklama Gücü. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 1-10.

Buldu, M. (2014). Öğretmen Yeterlik Düzeyi Değerlendirmesi ve Mesleki Gelişim Eğitimleri Planlanması Üzerine Bir Öneri. *Millî Eğitim Dergisi*, 44(204), 114-134.

Büyükalan Filiz, S. (2009). Soru Cevap Yöntemi Eğitiminin Öğretmenlerin Soru Sorma Bilgisi ve Soru Sorma Tekniklerine Etkisi. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, 1(3).

Büyükkaragöz, S., & Çivi, C. (1996). *Genel Öğretim Metotları*. İstanbul: Öz Eğitim Yayınları.

Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Can, H. A., & Semerci, N. (2010). Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 32(145), 39-52.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches* (2. Baskı). USA: SAGE Publications.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V.L. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA:Sage.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V.L. (2014). *Karma Yöntem Araştırmaları* (Çev Edt: Y. Dede ve S.B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.

Çabuk, B., & Yeni, E. (2016). Okul Öncesi Eğitimde Yeni Bir Teknik: Münazara. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2439-2456.

Çakmak, Z., & Taşkiran, C. (2021). Gagne'nin Öğretim Etkinlikleri Modeline Göre Hazırlanan Öğretim Yazılımının Sosyal Bilgiler Dersine Etkileri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. <https://doi.org/10.21666/muefd.861858>

Çaycı, B. (2012). *Sınıf Öğretmenliği Lisans Programındaki Alan Eğitimi Derslerinin Öğretmen Yeterliği Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. <https://doi.org/10.17860/efd.15399>

Çelikkaya, H. (2010). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım, s.38.

Çelikkaya, T. (2014). Sosyal Bİlgiler Dersinde Drama Yönteminin Önemi ve Uygulama Örnekleri. *Electronic Turkish Studies*, 9(2).

Çelikkaya, T., & Zafer, K. U. Ş. (2009). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kullandıkları Yöntem ve Teknikler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 741-758.

Çifçi, T. (2015). Örnek Olay Yönteminin Coğrafya Ders Kitaplarında Kullanımı. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(5), 186-200.

Dedebali, N. C. & Dursun, F. (2020). Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersine Yönelik Metaforik Algıların İncelenmesi, *Tarih Okulu Dergisi*, 44,333-354.

Demir, M. K. (2007). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Gözlem Gezisi Yöntemine Bakış Açılarının İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 83-98.

Demir, S., & Gürol, M. (2017). Farklılaştırılmış Öğretim Yöntemlerinin Öğrencilerin Akademik Başarı Puanlarına, Öğrenme Yaklaşımlarına ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 12(14).

Demir, S., & Özden, S. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Stratejilere Yöntemlere ve Tekniklere İlişkin Görüşleri: Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tanılayıcı Bir Çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 59-75.

Demirbolat, A. O. (2018). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2012). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı (19. Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2014). *Öğretim İlke ve Yöntemleri Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Akademi.

Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde Program Geliştirme – Kuramdan Uygulamaya (18. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.

Demirkuş, N. (1999). Fen Bilgisinde Öğretim Yöntemleri ve Uygulamalarının Verimli Hale Getirilmesi. *D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayı*, 11 (1999) 414-425.

Demirtaş, Z. (2019). *Sınıf Yönetimi*. AZ Akademi.

Dilci, T. (2014). *Öğrenme Psikolojisi*. İdeal Kültür Yayıncılık.

Doğan, C. (2004). Sınıf Öğretmenlerinin Derslere İlişkin Görüşleri ve Tercih Ettikleri Öğretim Yöntemleri: İstanbul Örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 193-203.

Doğanay, H. (2002). *Coğrafya Öğretim Yöntemleri*. Aktif Yayınevi.

Doymuş, K., Şimşek, Ü., & Şimşek, U. (2005). İşbirlikli Öğrenme Yöntemi Üzerine Derleme: I. İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ve Yöntemle İlgili Çalışmalar. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 59-83.

Eker, C. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik İnanç Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (1).

Erdem, M. (1997). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Alkım Yayınevi.

Fer, S. (2015). *Öğretim Tasarımı (3. bs.)*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Fidan, N. (1986). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara, Kadioğlu Matbaası.

Fidan, N., & Erden, M. (1998). *Eğitime Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.

Fidan, N., & Erden, M. (2001). *Eğitime Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınevi.

Gagne, R. M. (1985). *The Conditions of Learning and Theory of Instruction*, (4. Basım), Holt, Rinehart and Winston, Inc: Florida.

Gall, M. D., & Gillett, M. (1980). The Discussion Method in Classroom Teaching. *Theory into practice*, 19(2), 98-103.

Garipağaoğlu, N. (2001). Gezi-Gözlem Metodunun Coğrafya Eğitimi ve Öğretimindeki Yeri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (4), 13-30.

Genç, H. N. (2005). Eğitimde Drama ve/veya Dramada Eğitim. *Atatürk*

Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, (12), 89-104.

Genç, M. & Şahin, F. (2015). İşbirlikli Öğrenmenin Başarıya ve Tutuma Etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(1), 375-396.

George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows Step by Step: A simple guide and reference* (4.basım). Boston: Allyn-Bacon, USA.

Gögebakan, Y. (2008). Sanat Tarihi Öğretiminde Gösteri Yöntemi ile Gezi Gözlem Yönteminin Bilginin Kalıcılığı Açısından Karşılaştırılması Eski Malatya Ulu Cami Örneği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 197-221.

Gökteke, Z., & Ocak, G. (2019). 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Konuşma Halkası Tekniğinin Uygulanmasına Yönelik Öğrenci Görüşleri. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresi 2019 (UBEK2019)*.

Gücüyeter, B. (2013). *Türk Dili II*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, 244-257.

Gürkan, T. (2001). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. Mehmet Gültekin (Ed.), *Programın Yapısal Boyutları ve Program Geliştirme Süreci* içinde (s.21-22.). Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Habók, A., Nagy, J. (2016). In-Service Teachers' Perceptions of Project-Based Learning. SpringerPlus 5, 83. <https://doi.org/10.1186/s40064-016-1725-4>

Hanh, N. T. K. (2018). Applying Some Modern Methods and Techniques in Teaching Chemistry to Develop Students' Competence in Vietnam. *World J. Chem. Educ*, 6, 184-189.

Hannafin, M. J., & Peck, K. L. (1988). *The Design, Development, and Evaluation of Instructional Software*. New York: Macmillan.

Hesapçıgözü, M. (2011). Öğretim İlke ve Yöntemleri. İstanbul: Nobel Yayınları.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Making Cooperative Learning*

Work, *Theory Into Practice*, 38 (2), 67-73.

Kan, Ç. (2006). Etkili Sosyal Bilgiler Öğretimi Arayışı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 537-544.

Kaptan, F. (1999). *Fen Bilgisi Öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınları.

Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin Yeterlilik Algıları. *Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.

Karadağ, E., & Çalışkan, N. (2006). İlköğretim Birinci Kademesi Öğrencilerinin Drama Yöntemine Karşı Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19), 45-57.

Karasar, N. (1995). *Bilimsel Araştırma Yöntemi- Kavramlar, İlkeler, Teknikler*, 7. Basım, Ankara, 3A Araştırma, Eğitim, Danışmanlık Ltd.

Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi. Yirmi Birinci Baskı*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Karasu Avcı, E., & Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Derslerinde Kullandıkları Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşleri: Bir Olgubilim Araştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 926-942.

Karatay, H., Külah, E. & Kaya, S. (2020). Okuma Alışkanlığını Geliştirme Yöntem, Teknik ve Modelleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8 (1), 89-107.

Katipoğlu, H. & Razi, O. (2022). Görüş Geliştirme (Serbest Kürsü). A. K. Namlı (Ed.). *Eğitimin Kavramsal Temelleri 5: Öğretim Teknikleri içinde* (s. 443-455). İstanbul: Efe Akademi Yayınları.

Kaya, İ. & Erdik, C. (2014). Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretme Stratejilerine Göre Sahip Oldukları Liderlik Türleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 185-209.

Kaya, M. (2020). MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü'nün Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri: Katılımcılar, Eğitim Durumları, Eğitim Konuları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10 (1), 183-193.

Kayabaşı, Y. (2012). Öğretmenlerin Öğretim Sürecinde Kullandıkları Öğretim Yöntem ve Teknikleri ile Bunları Tercih Etme Nedenleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(27), 45-65.

Kayhan, H. (2012). Türkiye'deki Drama Ağırlıklı Matematik Öğretimi Çalışmaları Üzerine Bir Değerlendirme/An Evaluation of Drama Oriented Mathematics Teaching Studies In Turkey. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 97-120.

Kazancı, O., (1989), *Eğitim Psikolojisi, Kuram ve İlkelerden Uygulamaya*, Ankara: Kazancı Yayınları.

Kırkıç, K. A., Aydın, E., & Yahşi, Ö. Öğrencilerin Başarısı ve Öğrenmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği (ÖBÖY-ÖGÖ). *İZÜ Eğitim Dergisi*, 2(3), 137-154.

Kıyıcı, G. (2015). Aktif Öğrenme ve Bilgisayar Destekli Öğretim. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (8).

Koç Akran, S. & Bakır, B. (2019). Öğretmenlerin Duygusal Zekalarıyla Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişki. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (75), 157-173.

Kondu, C. (2020). *Öğrenme Teknikleri*. AZ Kitap.

Koşar, E. (2002). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ezgi Kitabevi.

Köksal Akyol, A. (2003). Drama ve Dramanın Önemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2).

Köksal, O., & Atalay, B. (2015). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Eğitim Akademi Yayınevi.

Kurnaz, A. (2011). *Eleştirel Düşünme Öğretimi Etkinlikleri: Planlama-Uygulama ve Değerlendirme*. Eğitim Akademi Yayınevi.

Kurt, T. (2012). Öğretmenlerin Öz Yeterlik ve Kolektif Yeterlik

Algıları. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 10(2).

Kurtuluş, Y. (2001). Sanat Eğitiminde İş Birlikli Öğrenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20).

Kurudayıoğlu, M. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Kitaplarındaki Konuşma Etkinliklerinin Konuşma Türleri Açısından İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 736-750.

Kuzu, S. & Demir, S. (2015). Öğretmen Adayları için “Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Öz Yeterlilik Ölçeği”nin Geliştirilmesi / Developing “Teaching Principles and Methods Cors Self-Efficacy Scale” for Pre Service Teachers. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (32), 401-415. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19578/208955>.

Küçükahmet, A. (2009). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. 23.Basım. Ankara: Nobel A.

Küçükahmet, L. (1999). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme* (10.Baskı). İstanbul: Akım Yayınevi.

Maden, A. G. S. (2010). Türkçe Öğretiminde Drama Yönteminin Gerekliliği. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 503-519.

Manuel, B. (1974). *How to Build a Learning Station: Everything a Teacher Should Know*. Chelmsford, MA: Merrimac Education Center.

MEB (2002). *Öğretmen Yeterlikleri*, M.E.B. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Milli Eğitim Basımevi.

MEB. (2008). *Öğretmen Yeterlikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

MEB. (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. 26.01.2023 tarihinde https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf adresinden alındı.

MEB. (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. (2nd Edition). Calif.: SAGE Publications.

Morgan, C. T., & editörler, S. K. R. E. (2011). *Psikolojiye Giriş*. Eğitim Akademi Yayınevi.

Nakiboğlu, M. (2003). Kuramdan Uygulamaya Beyin Fırtınası Yöntemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 341-351.

O'loughlin, M. (1992). Rethinking Science Education; Beyond Piagetian Constructivism Toward a Sociocultural Modal of Teaching and Learning. *Journal of Research in Science Education*, 29(8), 791-820.

Ocak, M. A. (2015). Öğretim Tasarımı Modelleri. Mehmet Akif Ocak (Ed.), *Öğretim Tasarımı: Kuramlar, Modeller ve Uygulamalar* içinde (s.228). Ankara, Anı Yayıncılık.

Okvuran, A. (2001). Okulöncesi Dönemde Yaratıcı Drama. *Çoluk Çocuk Dergisi*, 3(1), 22-25.

Okvuran, A. (2003). Drama Öğretmeninin Yeterlikleri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 36(1), 81-87.

Ormrod, J. E. (2020). *Öğrenme Psikolojisi*, Çeviri Editörü: Mustafa Baloğlu. Ankara: Nobel A.

Önalın Akfırat, F. (2006). Sosyal Yeterlilik, Sosyal Beceri ve Yaratıcı Drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1 (1), 39-58.

Önder, A. (2006). Eğitici Dramada Rol Oynamanın Eğitim Açısından Önemi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 24(24), 133-143.

Özden, Y. (1999). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve Öğretme*. (Geliştirilmiş 5. Baskı). Ankara: Pegem A.

Özerbaş, M. A. (2011). Yaratıcı Düşünme Öğrenme Ortamının Akademik

Başarı ve Bilgilerin Kalıcılığa Etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 675-705.

Özkan, H. H. (2005). Öğrenme Öğretme Modelleri Açısından Modüler Öğretim. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 117-128.

Özkan, H.H. (2005). Öğrenme Öğretme Modelleri Açısından Modüler Öğretim. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 117-128.

Öztürk, B. (1999). Öğrenme ve Öğretmede Dikkat. *Milli Eğitim Dergisi*, 144, 51-58.

Pehlivan, H., & Demirel, Ö. (2022). Örnek Olay ve Oyun Yoluyla Öğretimin Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenme Düzeyine Etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1923-1932.

Pesen, C., Odabaş, A., & Bindak, R. (2000). İlköğretim Okullarında Kullanılan Matematik Öğretim Yöntemleri Üzerine. *Eğitim ve Bilim*, 25(118).

Prakash, S. (2012). *Attitude of Student Teachers Towards Innovative Teaching Learning Methods*. 29.06.2023 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/347446234_ATTITUDE_OF_STUDENT_TEACHERS_TOWARDS_INNOVATIVE_TEACHING_LEARNING_METHODS adresinden alındı.

Saban, A. (2004). *Öğrenme Öğretmen Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayınevi.

San, İ. (1996). Yaratıcılığı Geliştiren Bir Yöntem ve Yaratıcı Bireyi Yetiştiren Bir Disiplin: Eğitsel Yaratıcı Drama. *Yeni Türkiye Dergisi*, 2(7), 148-160.

Savaşkan, V. (2013). Soru Sormanın Tarihi Gelişimi, Amaçları ve Öğretim Sürecinde Önemi. *JOURNAL OF QAFQAZ UNIVERSITY*, 1(1), 49-55.

Savcı, H. & Kırkıç, K. A. (2012). Tam Öğrenme Yönteminin Kavram Haritalarıyla Birlikte Kullanıldığında Kimya Öğrencilerinin Başarı Düzeylerine Etkisi, *İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 194-226.

Selvi Şenyurt, Y. ve Şahin, Ç. (2022). 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde İstasyon Tekniği Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarı ve Tutumlarına Etkisi. *EDUCATIONE*, 1(2), 259-278.

Selvi, K. (1999). Beyin Fırtınası Yöntemiyle İhtiyaç Analizi. *Kurgu*, 16 (1), 194-203.

Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Spot Matbaası.

Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gazi Kitapevi.

Senemoğlu, N., (1996). *Yaratıcılık ve Öğretmen Nitelikleri*. Yaratıcılık ve Eğitim Paneli, Kara Harp Okulu, Ankara.

Sever, R., Yalçinkaya, E., & Mazman, F. (2009). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Etkili Bir Öğretim Yöntemi: Dramatizasyon. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 155-166.

Sevinç, A. (2014), Problem Çözme Teknikleri, Harmancı, F. M.; Gözübenli, M. ve Alaç, A.E. (Ed.), *Güvenlik Sektöründe İnsan İlişkileri*, içinde (s. 111-129). Nobel Yayınevi, ISBN:978-605-133-959-7

Simovic, T., Simovic, V., Milovic, L., & Balov, B. (2014). Students' and Teachers' Views on Teaching Styles and Methods. *Bulgarian Comparative Education Society*.

Slavin, R. E. (1994). *Using students learning* (2nd ed.). Baltimore, MD: John Hopkins University.

Sönmez, V. (1999). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*, (8. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. (2015). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sözer, E. (1998). Sosyal Bilgiler Öğretiminde İlke, Strateji, Yöntem ve Teknikler. *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, 73-88.

Sülün, Y., Kozcu Çakır, N., Şenler, B. & Çil, E. (2007). İlköğretim Fen

Bilgisi Dersinde Buluş Yoluyla Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisinin Belirlenmesi (Muğla Örneği). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 51-61.

Sünbül, A. M. (2010). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Eğitim Akademi Yayınevi.

Şahin, A., Kardeş, M. N., & Görmez, E. (2017). Akvaryum Tekniğinin İki Dilli 7. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Konuşma Becerilerine Etkisi. *International Journal of Language Academy*, 5(3), 366-390.

Şahin, Ç. (2005). Aktif Öğretim Yöntemlerinden Beyin Fırtınası Yöntemi ve Uygulanması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 441-450.

Şahin, D., & Güven S. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Fen Bilimleri Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Derslerindeki Yöntem ve Teknik Kullanımına İlişkin Görüşleri. *Online Fen Eğitimi Dergisi*, 1(1), 42-59.

Şahin, S., Atasoy, B., & Somyürek, S. (2010). Öğretmen Eğitiminde Örnek Olay Yöntemi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 9(2).

Şahin, Y. & Ulucan, P. (2023). Sınıf Öğretmenlerinin Çeşitli Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Durumları. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 13 (1), 995-1030.

Takır, A. (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Öğretimine Yönelik Öz-yeterlilik İnançlarının İncelenmesi. *International Journal of Social Science Research*, 7(1), 141-153.

Tan, Ş. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayınları.

Taşkaya, S. M., & Sürmeli, H. (2014). Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde kullandıkları öğretim yöntemlerin değerlendirilmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(1), 169-181.

Taşpınar, M. (2004). *Kuramdan Uygulamaya Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

TDK (Türk Dil Kurumu) (2023). <https://sozluk.gov.tr/> Adresinden Alındı.

Terzi, C., Eryılmaz, M., Anadol, Z., & Kaya, F. (2009). *Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri*. 17.02.2023 tarihinde https://www.turkcer.org.tr/files/files/43_09_26_tanim.pdf adresinden alındı.

Tok, T.N. (2007). *Etkili Öğretim İçin Yöntem ve Teknikler*. A. Doğanay. (Ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tokdemir, M. A., & Hayta, N. (2014). Tarih Öğretmenlerinin Ortaöğretim Tarih Derslerinde Tartışma Yönteminin Kullanılmasına İlişkin Görüş ve Uygulamaları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1243-1262.

Torres-Gordillo, J. J., Melero-Aguilar, N., & García-Jiménez, J. (2020). Improving The University Teaching-Learning Process with ECO Methodology: Teachers' Perceptions. *PloS one*, 15(8), e0237712.

Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). "Teacher Efficacy: Capturing An Elusive Concept", *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.

Ünal, Ç., Sever, R., & Yılmaz, Ö. (2003). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde (5. sınıflar) Problem Çözme Yönteminin Uygulanabilirliği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 1-20.

Ünal, S. (1999). Aktif Öğrenme, Öğrenmeyi Öğrenmek ve Probleme Dayalı Öğrenme. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(11), 373-378.

Ünsal, Y., & Ergin, İ. (2011). Fen Eğitiminde Problem Çözme Sürecinde Kullanılan Problem Çözme Stratejileri ve Örnek Bir Uygulama. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 10(1), 72-91.

Üstün, A., & Bozkurt, E. (2003). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kendilerini Algılayışlarına Göre Problem Çözme Becerilerini Etkileyen Bazı Mesleki Faktörler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13.

Üstündağ, T. (1998). Yaratıcı Drama Eğitim Programının Öğeleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 22(107), 28-35.

Variş, F. (1988). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını No: 157.

Variş, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler*. Ankara: Alkım Kitapçılık.

Varol, M. (2019). Sözlü Anlatım Türleri ve Bilimsel Araştırma-Sunum Teknikleri. Mehmet Emin BARS (Ed.), *Üniversiteler İçin Türk Dili Ders Kitabı* içinde (s.217). Sonçağ Akademi Yayınları.

Vural, L., & Selvi, K. (2019). Öğrenme Stratejileri Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Strateji Kullanımlarına Etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 14(1).

Yaman, H., & Gülcan, F. (2009). Sözcük Dağarcığını Zenginleştirme Etkinliği Olarak Deyim Öğretimi: Gösteri Tekniği Uygulaması. *Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Dergisi*, 11 (2), 59-71.

Yavuz, M., Özkara, T., & Yıldız, D. (2015). Uluslararası Raporlarda Öğretmen Yeterlikleri ve Öğretmen Eğitimi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 2(2), 60-71.

Yeşil, R. (2004). Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Tartışma Tutum ve Davranışlar Arasındaki İlişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 195-208.

Yeşil, S. & Aslan, M. (2020). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hayat Bilgisi Dersindeki Sınıf İçi Öğretim Uygulamaları. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(2), 764-777.

Yeşilyurt, E. (2019). Kuramsal Temelleri Açısından Öğretim Stratejilerinin Temel Özellikleri: Bir Derleme Çalışması. *Disiplinler Arası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 57-78.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yılmaz, K., & Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2008). Primary school teachers' belief of efficacy. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*

(*JFES*), 41(2), 143-167.

Yılmaz, M. (2007). Görsel Sanatlar Eğitiminde İş Birlikli Öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 747-756.



EKLER**EK 1- ÖLÇEK FORMU****EK 2- ÖLÇEK İZİN FORMU****EK 3- ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU****EK 4- ÖĞRETMEN İZİN FORMU****EK 5- ETİK KURUL İZİN FORMU****EK 6- MEB ARAŞTIRMA İZİN EVRAKLARI**

EK-1**ÖĞRETİM YÖNTEM TEKNİKLERİNE İLİŞKİN YETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ**

Değerli Meslektaşım,

Bu çalışma öğretim yöntem tekniklerine ilişkin yeterlik algılarınızı belirleme amacıyla yürütülmektedir. Hazırlanan ölçme aracı iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde size ait kişisel bilgiler, ikinci bölüm de ise öğretim yöntem tekniklerine yönelik yeterlik algılarınızı belirlemeye yönelik maddeler bulunmaktadır. Lütfen, her bir maddenin karşısındaki seçeneklerden uygun gördüğünüzü çarpı(X) ile işaretleyiniz. Ayırdığınız zaman ve gösterdiğiniz ilgi için hepimize şimdiden teşekkür ederim.

Derya ÖZDEMİR
Öğretmen/YL Öğrencisi

BÖLÜM 1**KİŞİSEL BİLGİLER**

1. Cinsiyetiniz

Kadın

Erkek

2. Kaç yıldır görev yapmaktasınız?

1-5 yıl 6-10 yıl 11-15 yıl 16-20 yıl 20 ve üstü

3. Eğitim durumunuz nedir?

Lisans

Lisansüstü

4. Şu an sınıfınızda ortalama kaç öğrenci var?

20 altı 21 -29 30-39 40-49 50 ve üstü

BÖLÜM 2

Sınıf Öğretmenlerinin “Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin” Yeterlik Algısı Ölçeği

	Hiç Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Eğitim ve öğretim ile ilgili temel kavramları doğru ve tutarlı bir şekilde kullanabilirim.					
2. Öğretim programının öğelerini açıklayabilirim.					
3.Eğitim-öğretim hedeflerini bilişsel, duyuşsal ve devinişsel (psikomotor beceriler) kazanımlar olarak sınıflandırabilirim.					
4.Alanım ile ilgili uygun hedef-kazanım yazabilirim.					
5.Öğretim(ders) sürecinde çağdaş öğrenme-öğretme yaklaşımlarını uygulayabilirim.					
6.Öğretimde yöntem kullanmanın yararlarını açıklayabilirim.					
7.Yöntem seçimini etkileyen faktörleri açıklayabilirim.					
8. Öğretim(ders) sürecinde “Düz Anlatım” yöntemini uygulayabilirim.					
9. Öğretim(ders) sürecinde “Soru Cevap” yöntemini uygulayabilirim.					
10. Öğretim (ders) sürecinde” Tartışma “yöntemini (münazara, görüş geliştirme vb.) uygulayabilirim.					
11.Öğretim(ders) sürecinde “İşbirlikli Öğretme” yöntemini uygulayabilirim.					
12. Öğretim(ders) sürecinde “Örnek Olay” yöntemini uygulayabilirim.					
13.Öğretim(ders) sürecinde “Gösterip Yaptırma” yöntemini uygulayabilirim.					
14. Öğretim(ders) sürecinde “Drama” yöntemini uygulayabilirim.					
15. Öğretim(ders) sürecinde “Beyin Fırtınası” tekniğini uygulayabilirim.					
16. Öğretim(ders) sürecinde “Rol Oynama” tekniğini uygulayabilirim.					
17. Öğretim(ders) sürecinde “Kartopu” tekniğini uygulayabilirim.					

18. Öğretim(ders) sürecinde “Altı Şapkalı Düşünme” tekniğini uygulayabilirim.					
19. Öğretim(ders) sürecinde “Konuşma Halkası” tekniğini uygulayabilirim.					
20. Öğretim(ders) sürecinde “Zıt Panel” tekniğini uygulayabilirim.					
21. Öğretim(ders) sürecinde “Akvaryum” tekniğini uygulayabilirim.					
22. Öğretim(ders) sürecinde “İstasyon” tekniğini uygulayabilirim.					
23. Öğretim(ders) sürecinde “Görüş Geliştirme” tekniğini uygulayabilirim.					
24.Öğretim planlarını (ders planı, yıllık plan vb.) açıklayabilirim.					
25.Plan yapmanın aşamalarını göz önünde bulundurarak alanıma uygun bir plan yapabilirim.					

EK-2



derya özdemir

Alıcı: Servet

17 Ağu 2022 Çar 15:28



16 Ağu 2022 Sal, saat 19:26 tarihinde Servet Demir

şunu yazdı:

Merhabalar Hocam,
Referans vererek akademik çalışmalarda kullanılabilir. Çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Servet Demir

derya özdemir

16 Ağu 2022 Sal, 09:56 tarihinde şunu yazdı:

Sayın hocam merhabalar ben Derya ÖZDEMİR.
Trakya Üniversitesinde "Eğitim Programları ve Öğretimi" alanında Yüksek Lisans yapıyorum. Sizin için eğer sakıncası yoksa "ÖĞRETMEN ADAYLARI İÇİN "ÖĞRETİM İLKE VE YÖNTEMLERİ DERSİ ÖZ YETERLİLİK ÖLÇEĞİ" NİN GELİŞTİRİLMESİ" adlı çalışmanızda geliştirdiğiniz ölçeğin maddelerinden; sınıf öğretmenleri için yapacağım yüksek lisans çalışmamda faydalanmak istiyorum. Vakit ayırdığınız için şimdiden teşekkür ederim.

--

Doç. Dr. Servet DEMİR
Eğitim Programları ve Öğretimi

EK-3**GÖRÜŞME SORULARI**

- 1)Kısaca kendinizden bahseder misiniz?
- 2)Ders esnasında çeşitli yöntem ve teknik kullanımı konusunda ne düşünüyorsunuz?
- 3)En çok hangi yöntem ve teknikleri kullanmayı tercih ediyorsunuz? Neden?
- 4)En az kullanılması gerektiğini düşündüğünüz öğretim yöntem ve teknikleri nelerdir? Neden?
- 5)Yöntem ve teknik seçerken tercihinizi etkileyen faktörler nelerdir?
- 6)Öğretmenlik kariyer basamakları kapsamında öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili aldığınız hizmet içi eğitimin size katkısı olduğunu düşünüyor musunuz?
- 7)Öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili öğretmenlere nasıl bir eğitim verilebilir?
- 8)Eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?

EK-4

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, “Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Yeterlik Algıları ve Görüşleri” adıyla, Derya ÖZDEMİR tarafından 2022-2023 eğitim-öğretim yılı 2.dönem yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Sınıf öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik görüş ve yeterliklerini belirlemektir.

Araştırmanın Nedeni: O Bilimsel araştırma *Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): İstanbul’un Bağcılar ilçesindeki belirli ilkokullar

Araştırma Uygulaması: O Anket * Görüşme
O Gözlem * Ölçek

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı’nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Derya ÖZDEMİR

İletişim Bilgileri

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

.../.../.....

İsim-Soyisim İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

EK-5

Evrak Tarih Sayısı: 27.10.2022-346247



T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı

Sayı :E-29563864-050.04.04-346247
Konu :Kararlar

27.10.2022

Sayın Doç. Dr. Levent VURAL

Danışmanlığımızı yaptığımız, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı öğrencisi Derya ÖZDEMİR tarafından, Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 26.10.2022 tarihli toplantısında alınan 09/04 numaralı kararı ile uygun görülmüştür.
Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Ayhan GENÇLER
Başkan

Ek:Etik Kurul Kararı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSPN0N7K0V Pin Kodu :15862
Adres : Trakya Üniversitesi Rektörlüğü Balkan Yerleşkesi 22030 Edirne
Telefon : 2842234004 Faks : 2842234203
e-Posta:ozelkalem@trakya.edu.tr Web:http://www.trakya.edu.tr/
Kep Adresi : trakyauni@hs01.kep.tr

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/trakya-universitesi-ebys>

Bilgi için : Ceyda DÜRSÜN
Unvanı : Sekreter







EK-6



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-72201406
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Derya ÖZDEMİR)

14/03/2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Trakya Üniversitesinin 24.02.2023 tarihli ve 409034 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 06.03.2023 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Yeterlik Algıları ve Görüşleri
Araştırma Türü : Anket/ Görüşme
Araştırma Yeri : Bağcılar
Araştırma Yapılacak Kişiler : Sınıf Öğretmenleri
Araştırmanın Süresi : 2022 - 2023 Eğitim - Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, araştırma sonucunda elde edilen verilerin bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarınıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (3 Sayfa)
2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)
3- Araştırma Geri Bildirim Formu (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad.No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ehys>
Telefon : 0212 384 36 30 Bilgi İçin : Aydın BALTA
E-posta : stratejigelismme34@meb.gov.tr Unvanı : VİKİ
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>



727-2767-306f-81ba-7178