



T.C.

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

**EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜMÜ ÖĞRETİM
ELEMANLARININ DERSLERİNDE KULLANDIKLARI
ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Şule Betül TOSUNTAŞ

BURSA

Ağustos, 2013



T.C.

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

**EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜMÜ ÖĞRETİM
ELEMANLARININ DERSLERİNDE KULLANDIKLARI
ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Şule Betül TOSUNTAŞ

**Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Yüksek Lisans
Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**

Danışman

Doç. Dr. M. Zahit DİRİK

BURSA

Ağustos, 2013

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Şule Betül TOSUNTAŞ

01/08/2013



YÖNERGEYE UYGUNLUK ÖNAYI

“Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Elemanlarının Derslerinde Kullandıkları Öğretim Yöntemlerinin Değerlendirilmesi” adlı Yüksek Lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi’ne uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

şule Betül TOSUNTAş



Danışman

Doç. Dr. M. Zahit DİRİK



Eğitim Bilimleri ABD Başkanı V.

Doç. Dr. M. Zahit DİRİK



T.C.
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda 801020006 numaralı Şule Betül TOSUNTAŞ'ın hazırladığı "Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Elemanlarının Derslerinde Kullandıkları Öğretim Yöntemlerinin Değerlendirilmesi" konulu tez çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 30/07/2013 günü 15:00 – 16:30 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar doğrultusunda adayın tezinin **başarılı** olduğuna **oybirliği** ile karar verilmiştir.

Üye (Sınav Komisyonu Başkanı)

Prof. Dr. Asude BİLGİN

Uludağ Üniversitesi



Üye (Tez Danışmanı)

Doç. Dr. M. Zahit DİRİK

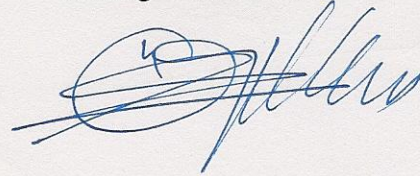
Uludağ Üniversitesi



Üye

Yrd. Doç. Dr. Rüçhan ÖZKILIÇ

Uludağ Üniversitesi



ÖN SÖZ

Bu araştırma, eğitim bilimleri bölümü öğretim elemanlarının derslerinde kullandıkları öğretim yöntemlerini belirlemek ve yöntem kullanımlarını değerlendirmek amacıyla yapılmıştır.

İlk olarak yüksek lisans eğitimim süresince bana destek olan, yüreklendiren Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümünde ve Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümünde görev yapan saygıdeğer hocalarıma teşekkür ederim. Uludağ Üniversitesine adım attığımdan beri yanımda olan, hiçbir konuda desteğini esirgemeyen danışmanım Doç. Dr. M. Zahit Dirik'e teşekkürlerimi sunarım. Zihnimi aydınlatan ve tezimin istatistiksel analizinde bana yardım eden Dr. Abdullah Can'a teşekkür ederim. Lisans eğitimimden bu yana her türlü sorunuma çözüm bulan, öğrencisi olmaktan gurur duyduğum değerli hocam Doç. Dr. Engin Karadağ'a teşekkürlerimi sunarım. Araştırmam süresince nazımı çeken değerli çalışma arkadaşlarım Arş. Gör. Abdullah Açar, Arş. Gör. Aziz Teke, Arş. Gör. Yüksel Eroğlu'na teşekkür ederim. Lisansüstü eğitimim süresince maddi olarak destek sağlayan TÜBİTAK'a teşekkür ederim.

İyi – kötü her günde yanımda olan, hayatıma anlam katan değerli dostlarıma, sabır ve destekleri için teşekkür ederim. Hep benimle kalın.

Beni bu günlere getiren, başarabileceğime ve ayakta kalabileceğime inandıran, bana güvenen, her zaman yanımda olacak sevgili annem, babam, kız kardeşim, abim, yengem ve ailemize neşe getiren küçük Cihangir'ime sonsuz teşekkür ederim.

Şule Betül TOSUNTAŞ

ÖZET

Yazar : Şule Betül TOSUNTAŞ
 Üniversite : Uludağ Üniversitesi
 Ana Bilim Dalı : Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
 Bilim Dalı : Eğitim Programları ve Öğretimi
 Tezin Niteliği : Yüksek Lisans Tezi
 Sayfa Sayısı : xii + 98
 Mezuniyet Tarihi: 20.08.2013
 Tez :Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Elemanlarının Derslerinde
 Kullandıkları Öğretim Yöntemlerinin Değerlendirilmesi
 Danışmanı : Doç. Dr. Mehmet Zahit DİRİK

EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜMÜ ÖĞRETİM ELEMANLARININ DERSLERİNDE KULLANDIKLARI ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu araştırmanın amacı öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerine göre Eğitim Bilimleri Bölümünde görev yapan öğretim elemanlarının farklı öğretim yöntemlerini kullanma sıklıklarını ve bu yöntemleri kullanma biçimlerini belirlemek ve değerlendirmektir.

Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri derslerini yürüten 29 öğretim elemanı ve Eğitim Bilimleri Bölümü Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Programında öğrenim gören 72, İlköğretim Bölümü Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören 67, Yabancı Diller Bölümü İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören 94 öğrenci olmak üzere toplam 233 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan 50 maddelik 5’li derecelendirme tipinde anket formu ile toplanmıştır.

Elde edilen bulgulara göre, öğretim elemanlarının görüşleri arasında cinsiyet açısından anlamlı farklılık bulunamamıştır. Öğretim yöntemlerinin kullanma sıklıkları açısından öğretim elemanları ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğretim elemanları anlatım yöntemini bazen kullandıklarını belirtirken öğrenciler anlatım yönteminin sıklıkla kullanıldığını belirtmişlerdir. Diğer öğretim yöntemlerinin ise öğretim elemanlarının belirttiği kadar sıklıkla kullanılmadığını ifade etmişlerdir. Öğretim yöntemlerinin öğretim ilkeleri ve yöntem kullanım ilkelerine uygun şekilde kullanımı incelenmiştir. Öğretim elemanlarının kullanma biçimlerinin ilkelere uygun olduğu ancak bunun yeterli sıklıkta olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretim elemanlarının, nitelikli öğretimin sağlanabilmesi için, öğretim elemanlarının her durumda yöntem çeşitliliğini sağlaması, ders yükünün ve sınıf mevcutlarının azaltılması, derse etkin şekilde katılımlarını sağlayacak yöntemleri daha çok kullanması ve dersin her bireyin farklı olduğu hesaba katılarak işlenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretim yöntemleri, öğretim elemanları, öğretmen adayları, eğitim fakültesi.

ABSTRACT

Author : Şule Betül TOSUNTAŞ
 University : Uludag University
 Field : Educational Sciences
 Branch : Curriculum and Instruction
 Degree Awarded : Master
 Page Number : xii + 98
 Degree Date : 20.08.2013
 Thesis : Evaluation Of Teaching Methods Of Educational Sciences
 Department Lecturers
 Supervisor : Assoc. Prof. Mehmet Zahit DİRİK

EVALUATION OF TEACHING METHODS OF EDUCATIONAL SCIENCES DEPARTMENT LECTURERS

The aim of this study is to determine and evaluate the frequency of lecturers' - teaching at the Department of Educational Sciences- usage of various instruction methods and the manner of usage of these methods according to the lecturers' and students' views.

Descriptive survey method was used in the research. The participants of this study includes 29 lecturers teaching at Uludağ University Faculty of Education The Department of Educational Sciences, and 233 students studying at Uludağ University 72 of whom studying at the Department of Educational Sciences and the Department of Psychological Counseling and Guidance, 67 of whom studying at the Department of Elementary Mathematics, 94 of whom studying at the Department of Foreign Languages The Department of English Language Teaching. The data were collected via 5-likert type scale survey, including 50 items, prepared by the researcher.

According to the findings there is no significant difference in the lecturers' views in terms of gender. There is significant difference between lecturers' and students' views about lecturers' usage frequency. While the lecturers stated that they use the direct instruction method sometimes, the students stated that the direct method is used frequently. Students also expressed that the other instruction methods are not used as frequently as the lecturers stated. Appropriate usage of methods of instructions according to the instruction principles and method usage principles were examined. It was found that the lecturers' usage types of instruction methods were appropriate, but not frequent enough.

In order to assure qualified instruction, it is proposed that lecturers' course work and classroom size should be decreased, the methods of instruction ensuring active

participation of students should be used more frequently, lecturers should provide variety of instruction methods and individual differences should be considered while teaching,

Key words: Instruction methods, lecturers, pre-service teachers, faculty of education.

İÇİNDEKİLER

| | Sayfa No |
|--|-----------------|
| ÖN SÖZ | i |
| ÖZET | ii |
| ABSTRACT | vi |
| İÇİNDEKİLER | x |
| TABLolar | xi |
| BÖLÜM I | |
| GİRİŞ | 1 |
| 1.1.TEMEL KAVRAMLAR..... | 1 |
| 1.2.ÖĞRETİM İLKELERİ | 2 |
| 1.3.EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME | 5 |
| 1.4.YÖNTEM (METOT), YAKLAŞIM (STRATEJİ), YÖNTEM VE TEKNİK KAVRAMLARI..... | 6 |
| 1.4.1. Yöntem (Metot) | 6 |
| 1.4.2. Yaklaşım (Strateji) | 6 |
| 1.4.2.1.Öğrenme Yaklaşımları | 7 |
| 1.4.2.2.Öğretim Yaklaşımları | 8 |
| 1.4.3. Yöntem | 9 |
| 1.4.4. Teknik | 9 |
| 1.4.5. Yöntem Seçim İlkeleri | 9 |
| 1.5.ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ | 11 |
| 1.5.1. Anlatım Yöntemi | 11 |
| 1.5.1.1.Faydaları | 11 |
| 1.5.1.2.Sınırlılıkları | 12 |
| 1.5.1.3.Etkili Kullanım İçin Rehber İlkeler | 12 |
| 1.5.2. Soru – Cevap Yöntemi | 12 |
| 1.5.2.1.Faydaları | 13 |
| 1.5.2.2.Sınırlılıkları | 14 |
| 1.5.2.3.Etkili Kullanım İçin Rehber İlkeler | 14 |

| | |
|---|----|
| 1.5.3. Problem Çözme Yöntemi | 14 |
| 1.5.3.1.Faydaları | 15 |
| 1.5.3.2.Sınırlılıkları | 15 |
| 1.5.3.3.Etkili Kullanım İçin Rehber İlkeler | 16 |
| 1.5.4. Örnek Olay Yöntemi | 16 |
| 1.5.4.1.Faydaları | 16 |
| 1.5.4.2.Sınırlılıkları | 17 |
| 1.5.4.3.Etkili Kullanım İçin Rehber İlkeler | 17 |
| 1.5.5. Gösterip – Yaptırma Yöntemi | 18 |
| 1.5.5.1.Faydaları | 18 |
| 1.5.5.2.Sınırlılıkları | 18 |
| 1.5.5.3.Etkili Kullanım İçin Rehber İlkeler | 19 |
| 1.5.6. Rol Oynama (Dramatizasyon) Yöntemi | 20 |
| 1.5.6.1.Yaratıcı Drama | 20 |
| 1.5.6.2.Faydaları | 21 |
| 1.5.6.3.Sınırlılıkları | 22 |
| 1.5.6.4.Etkili Kullanım İçin Rehber İlkeler | 22 |
| 1.5.7. Gezi – Gözlem Yöntemi | 23 |
| 1.5.7.1.Faydaları | 23 |
| 1.5.7.2.Sınırlılıkları | 23 |
| 1.5.7.3.Etkili Kullanım İçin Rehber İlkeler | 24 |
| 1.5.8. Benzetim (Simülasyon) Yöntemi | 24 |
| 1.5.8.1.Faydaları | 25 |
| 1.5.8.2.Sınırlılıkları | 25 |
| 1.5.8.3.Etkili Kullanım İçin Rehber İlkeler | 26 |
| 1.5.9. Mikro Öğretim Yöntemi | 26 |
| 1.5.9.1.Faydaları | 27 |
| 1.5.9.2.Sınırlılıkları | 27 |
| 1.5.9.3.Etkili Kullanım İçin Rehber İlkeler | 28 |
| 1.5.10. Beyin Fırtınası Yöntemi | 28 |
| 1.5.10.1. Faydaları | 29 |
| 1.5.10.2. Sınırlılıkları | 29 |
| 1.5.10.3. Etkili Kullanım İçin Rehber İlkeler | 29 |
| 1.5.11. Proje Yöntemi | 30 |

| | |
|--|-----------|
| 1.5.11.1. Faydaları | 31 |
| 1.5.11.2. Sınırlılıkları | 31 |
| 1.5.11.3. Etkili Kullanım İçin Rehber İlkeler | 31 |
| 1.5.12. Tartışma Yöntemi | 32 |
| 1.5.12.1. Münazara | 32 |
| 1.5.12.2. Parlamenter Münazara | 33 |
| 1.5.12.3. Çember Tartışması | 33 |
| 1.5.12.4. Panel | 33 |
| 1.5.12.5. Zıt Panel | 34 |
| 1.5.12.6. Forum | 34 |
| 1.5.12.7. Vızıltı Grupları – Philip 66 | 35 |
| 1.5.12.8. Faydaları | 35 |
| 1.5.12.9. Sınırlılıkları | 36 |
| 1.5.12.10. Etkili Kullanım İçin Rehber İlkeler | 36 |
| 1.5.13. İşbirlikçi Öğrenme Yaklaşımı | 37 |
| 1.5.13.1. Öğrenci Timleri – Başarı Grupları | 37 |
| 1.5.13.2. Tartışma Grubu | 37 |
| 1.5.13.3. Ayrılıp Birleşme (Jigsaw) | 38 |
| 1.5.13.4. Takım – Oyun – Turnuva | 38 |
| 1.5.13.5. Faydaları | 38 |
| 1.5.13.6. Sınırlılıkları | 39 |
| 1.5.13.7. Etkili Kullanım İçin Rehber İlkeler | 39 |
| 1.6.PROBLEM DURUMU | 40 |
| 1.7.PROBLEM | 41 |
| 1.8.ALT PROBLEMLER | 41 |
| 1.9.ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ | 42 |
| 1.10.VARSAYIMLAR | 42 |
| 1.11.SINIRLILIKLAR | 42 |
| 1.12.TANIMLAR | 43 |
| BÖLÜM II | |
| İLGİLİ ARAŞTIRMALAR | 44 |
| BÖLÜM III | |
| YÖNTEM | 47 |

| | |
|--|-----------|
| 3.1.ARAŞTIRMANIN MODELİ | 47 |
| 3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM | 47 |
| 3.2.1. Öğretim Elemanlarının Cinsiyetlere Göre Dağılımı | 48 |
| 3.2.2. Eğitim Bilimleri Derslerini Okutan Öğretim Elemanı Sayıları | 48 |
| 3.2.3. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı | 49 |
| 3.2.4. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Anabilim Dalına Göre Dağılımı | 49 |
| 3.2.5. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıflara Göre Dağılımı | 50 |
| 3.3. VERİ TOPLAMA ARACI..... | 50 |
| 3.4. VERİLERİN TOPLANMASI..... | 51 |
| 3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ | 51 |
| BÖLÜM IV | |
| BULGULAR VE YORUM | 52 |
| 4.1. ARAŞTIRMANIN ALT PROBLEMLERİNE İLİŞKİN BULGULAR | 52 |
| 4.1.1. Öğretim Elemanları ve Öğrencilerin Görüşlerine Göre Öğretim Yöntemlerini Kullanma Sıklıklarının Yüzde Dağılımları | 52 |
| 4.1.2. Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre Öğretim Yöntemlerini Kullanma Sıklık Puanlarının Ortalamaları | 59 |
| 4.1.3. Öğretim Elemanlarının Cinsiyetine Göre Öğretim Yöntemlerini Kullanma Sıklık Puanlarının Ortalamaları | 61 |
| 4.1.4. Öğrencilerin Görüşlerine Göre Öğretim Elemanlarının Öğretim Yöntemlerini Kullanma Sıklık Puanlarının Ortalamaları | 62 |
| 4.1.5. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Anabilim Dalına Göre Öğretim Elemanlarının Sıklık Puanlarının Ortalamaları | 64 |
| 4.1.6. Öğretim Yöntemlerinin Kullanma Sıklık Puanlarının Ortalamaları Açısından Öğretim Elemanlarının ve Öğrencilerin Görüşleri Arasındaki Farklılık | 67 |
| 4.1.7. Öğretim Elemanları ve Öğrencilerin Görüşlerine Göre Öğretim Yöntemlerini, Yöntem Kullanım İlkeleri ve Öğretim İlkelerine Uygun Şekilde Kullanma Sıklıklarının Yüzde Dağılımları | 71 |
| 4.1.8. Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre Öğretim Yöntemlerini, Yöntem Kullanım İlkeleri ve Öğretim İlkelerine Uygun Şekilde Kullanma Sıklık Puanlarının Ortalaması | 75 |

| | |
|--|----|
| 4.1.9. Öğretim Elemanlarının Cinsiyetine Göre Öğretim Yöntemlerini Yöntem Kullanım İlkeleri ve Öğretim İlkelerine Uygun Şekilde Kullanma Sıklık Puanlarının Ortalamaları | 76 |
| 4.1.10. Öğrencilerin Görüşlerine Göre Öğretim Elemanlarının Öğretim Yöntemlerini, Yöntem Kullanım İlkeleri ve Öğretim İlkelerine Uygun Şekilde Kullanma Sıklık Puanlarının Ortalaması | 77 |
| 4.1.11. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Anabilim Dalına Göre Öğretim Yöntemlerini, Yöntem Seçim İlkeleri ve Öğretim İlkelerine Uygun Şekilde Kullanma Sıklık Puanlarının Ortalamaları | 77 |
| 4.1.12. Öğretim Yöntemlerini, Yöntem Kullanım İlkeleri ve Öğretim İlkelerine Uygun Şekilde Kullanma Sıklık Puanlarının Ortalamaları Açısından Öğretim Elemanları ve Öğrenci Görüşleri Arasındaki Farklılık | 78 |
| 4.1.13. Öğretim Elemanları ve Öğrencilerin Görüşlerine Göre Öğretim Elemanlarının Derslerinde Kullandıkları Tartışma Teknikleri | 79 |
| BÖLÜM V | |
| TARTIŞMA VE ÖNERİLER | 81 |
| KAYNAKÇA | 87 |
| EKLER | 92 |
| ÖZGEÇMİŞ | 96 |

TABLOLAR LİSTESİ

| | Sayfa No |
|---|----------|
| <i>Tablo 1.1. Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Cinsiyete Göre Dağılımı.....</i> | 48 |
| <i>Tablo 1.2. Eğitim Bilimleri Derslerini Okutan Öğretim Elemanı Sayıları.....</i> | 48 |
| <i>Tablo 1.3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....</i> | 49 |
| <i>Tablo 1.4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Anabilim Dalına Göre Dağılımı.....</i> | 49 |
| <i>Tablo 1.5. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıflara Göre Dağılımı.....</i> | 50 |
| <i>Tablo 2. Öğretim Elemanları ve Öğrencilerin Görüşlerine Göre Öğretim Yöntemlerini Kullanma Sıklıklarının Yüzde Dağılımları.....</i> | 52 |
| <i>Tablo 3. Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre Öğretim Yöntemlerini Kullanma Sıklık Puanlarının Ortalamaları.....</i> | 59 |
| <i>Tablo 4. Öğretim Elemanlarının Cinsiyetine Göre Öğretim Yöntemlerini Kullanma Sıklık Puanlarının Ortalamaları.....</i> | 61 |
| <i>Tablo 5. Öğrencilerin Görüşlerine Göre Öğretim Elemanlarının Öğretim Yöntemlerini Kullanma Sıklık Puanlarının Ortalamaları.....</i> | 62 |
| <i>Tablo 6.1. Psikolojik Rehberlik ve Danışma Programında Öğrenim Gören Öğrencilerin Görüşlerine Göre Öğretim Elemanlarının Öğretim Yöntemlerini Kullanma Sıklık Puanlarının Ortalamaları.....</i> | 64 |
| <i>Tablo 6.2. İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalında Öğrenim Gören Öğrencilerin Görüşlerine Göre Öğretim Elemanlarının Öğretim Yöntemlerini Kullanma Sıklık Puanlarının Ortalamaları.....</i> | 65 |
| <i>Tablo 6.3. İlköğretim Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalında Öğrenim Gören Öğrencilerin Görüşlerine Göre Öğretim Elemanlarının Öğretim Yöntemlerini Kullanma Sıklık Puanlarının Ortalamaları.....</i> | 66 |
| <i>Tablo 7. Öğretim Yöntemlerinin Kullanma Sıklık Puanlarının Ortalamaları Açısından Öğretim Elemanlarının ve Öğrencilerin Görüşleri Arasındaki Farklılık Değerleri.....</i> | 67 |
| <i>Tablo 8. Öğretim Elemanları ve Öğrencilerin Görüşlerine Göre Öğretim Yöntemlerini, Yöntem Kullanım İlkeleri ve Öğretim İlkelerine Uygun Şekilde Kullanma Sıklık Yüzdeleri.....</i> | 71 |

| | |
|---|-----------|
| <i>Tablo 9. Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre Öğretim Yöntemlerini, Yöntem Kullanım İlkeleri ve Öğretim İlkelerine Uygun Şekilde Kullanma Sıklık Puanlarının Ortalaması.....</i> | <i>75</i> |
| <i>Tablo 10. Öğretim Elemanlarının Cinsiyetlerine Göre Öğretim Yöntemlerini, Yöntem Kullanım İlkeleri ve Öğretim İlkelerine Uygun Şekilde Kullanma Sıklık Puanlarının Ortalaması.....</i> | <i>76</i> |
| <i>Tablo 11. Öğrencilerin Görüşlerine Göre Öğretim Elemanlarının Öğretim Yöntemlerini, Yöntem Kullanım İlkeleri ve Öğretim İlkelerine Uygun Şekilde Kullanma Sıklık Puanlarının Ortalaması.....</i> | <i>77</i> |
| <i>Tablo 12. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Anabilim Dalına Göre Öğretim Elemanlarının Öğretim Yöntemlerini, Yöntem Kullanım İlkeleri ve Öğretim İlkelerine Uygun Şekilde Kullanma Sıklık Puanlarının Ortalamaları.....</i> | <i>77</i> |
| <i>Tablo 13. Öğretim Yöntemlerini, Yöntem Kullanım İlkeleri ve Öğretim İlkelerine Uygun Şekilde Kullanma Sıklık Puanlarının Ortalamaları Açısından Öğretim Elemanlarının ve Öğrencilerin Görüşleri Arasındaki Farklılık Değerleri....</i> | <i>78</i> |
| <i>Tablo 14. Öğretim Elemanlarının ve Öğrencilerin Görüşlerine Göre Öğretim Elemanlarının Derslerinde Kullandıkları Tartışma Tekniklerinin Frekans ve Yüzde Dağılım Değerleri.....</i> | <i>79</i> |

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. TEMEL KAVRAMLAR

Eğitim, kişinin toplumsal yeteneklerinin ve optimum kişisel gelişiminin sağlanması için, seçkin ve kontrollü bir çevreyi ve okul etkinliklerini içine alan bir süreçtir (Varış, 1994). Eğitim süreci, birbirini izleyen ve birbiri üzerine biriken öğrenme ve öğretme olaylarından oluşur (Fidan, 1996: 9).

Genel olarak eğitim, insani bir faaliyettir ve insanın bütün yönleriyle geliştirilmesi olarak görülmektedir. Geleneksel açıdan eğitim, toplumu oluşturan bireyler arasında kültürel yönden ortaklıkları sağlamak amacıyla dönük sosyal bir kurum olarak görülmektedir (Şişman, 2008: 5).

Öğrenme, bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu oluşan kalıcı davranış değişikliğidir (Bilen, 2002: 67). Öğrenme dar anlamda bir davranış değişikliğidir, uyum, problem çözme ve kişilik gelişimi gibi birçok fonksiyonel özelliğe sahiptir (Akbaba, 2012: 4).

Öğrenme, etkileşime dayalı, dinamik ve karmaşık bir süreçtir. Bu açıdan öğrenme durumlarının önceden kestirilmesi zordur. Okuldaki öğrenme sürecinde, okul ve sınıf ortamı, teknoloji, araç- gereç, öğrenci, öğretmen, içerik, öğretim yöntemi, okul yönetimi gibi çeşitli faktörler rol oynamaktadır (Şişman, 2011: 55).

Olumlu bir öğrenme ikliminin oluşturulmasında öğretmen ve öğrencilerin geçmiş yaşantıları, sosyal çevre, eğitim politikaları, eğitim programları, öğrenme – öğretme sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler, öğrenci ve öğretmenlerin motivasyonları gibi faktörlerden söz edilebilir. Bunlardan en önemlisi öğretmenin insani ve mesleki yönden sahip olduğu özelliklerdir (Turan, 2007: 3).

Öğretme, öğrenmeyi kılavuzlama ve sağlama faaliyetidir (Ertürk, 1984: 83). Öğretme oldukça karmaşık bir yapıya sahip olduğundan, gelişmiş bir becerinin, iyi planlanmış zamanın, dikkatli bir hazırlığın ve sistemli bir uygulamanın ürünüdür (Woodruff, 1961: 29; Akt. Bilen, 2002: 72).

Öğretim, içsel bir süreç ve ürün olan öğrenmeyi destekleyen ve sağlayan dışsal olayların planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecidir. Öğretimin yöneticisi olarak öğretmen, belirlediği öğrenme hedefleri doğrultusunda, öğrenci ve öğrenme

sürecine uygun olarak dışsal olayları seçme, düzenleme, uygulama ve denetlenme görevini üstlenir (Senemoğlu, 2011: 397).

Öğretim, öğretme kavramını içerisinde barındırmakla birlikte yönlendirmeyi de gerektirdiğinden geniş bir kavramdır (Özkılıç, 2011: 69). Bilinen anlamda öğretim daha çok okullarda yapılan planlı, kontrollü ve örgütlenmiş öğretme faaliyetlerini kapsar (Dirik, 2013: 3).

Öğrenme ve öğretme kuramlarından yola çıkılarak öğretime ışık tutan bilimsel ilkeler aşağıda verilmiştir.

1.2. ÖĞRETİM İLKELERİ

Öğretimde amaca ulaşmayı kolaylaştırmak için birçok araştırmamanın sonucunda ortaya çıkan ilkelerdir. Bu ilkeler, öğretmeni uygun faaliyetlere yönelmesini sağlayacağı gibi, öğrencileri de güdüleyerek başarılı olmasını kolaylaştıracaktır (Küçükahmet, 2002: 41). Tüm öğretim etkinliklerinde her ders için uygulanacak türden ilkelerdir (Demirel, 2008: 77). Öğrenmeyi daha etkili kılarak, öğrencinin ve öğretim sürecinin verimliliğini artmasını sağlar (Sünbül, 2011: 20).

1. Öğrenciye görelilik ilkesi: Öğretimin şeklini ve yöntemini öğrencinin gelişim özellikleri, ilgi ve ihtiyaçları, olayları algılama şekli belirlemelidir (Küçükahmet, 2002: 42). Öğretmenler, öğrencilerin benzerliklerinden yararlandığı gibi, farklılıklarına da saygı göstermeli ve bireysel farklılıklara uygun düzenlemeler yapılmalıdır (Dirik, 2013: 62). Bütün öğrencilerin eşit şekilde gelişmelerini sağlamaya çalışmak, normalin altındaki ve normalin üstündeki öğrencilere zarar verebilir (Sünbül, 2011: 21).

2. Yakından uzağa ilkesi: Öğrenciler doğal ve toplumsal bir çevrede yaşar ve bu çevre ile etkileşim içerisinde. Öğrencinin çevresinin öğrenme isteği içerisinde olmasından öğretimde yararlanılmalıdır (Küçükahmet, 2002: 42). Öğrencinin gözlediği, kolay ulaşabildiği çevreyle etkileşmesi, buradan yeni ve daha uzak çevrelere ulaşılması ile kolay, etkili ve anlamlı bir öğrenme sağlayacaktır (Dirik, 2013: 62).

3. Bilinenden bilinmeyene ilkesi: Öğretmenler, konuya başlamadan önce kazanılmış bilgileri hatırlatmalı ve bunlardan faydalanmalıdır. Yeni öğrenilecek bilgiler, önceden kazanılmış bilgilerle ilişkilendirilir ve yeni öğrenmelerin kalıcılığını sağlamış olur. Bu ilke yeni bilgilerin daha kolay, çabuk öğrenilmesini sağlar (Dirik, 2013: 63).

4. Açıklık ilkesi: Bilgilerin görülerek, ölçülerek, gözlem ve deneylerle incelenmesi, duyuların etkinliği ile yaşanmış bilgilerle öğretilmesidir. Soyut

kavramların öğretiminde, verilen örneklerin anlaşılabilirliği, çokluğu ve kullanılan sözcük çeşitliliği önemlidir (Küçükahmet, 2002: 44). Öğretim sürecinde öğrenciyi olabildiğince doğal uyaranlarla etkileşime girmesi, doğrudan yaşantı elde etmeleri sağlanmalıdır (Dirik, 2013: 63).

5. Somuttan-soyuta ilkesi: Somut bilgiler öğrenciler tarafından daha kolay anlamlandırılır ve hatırlanır (Sünbül, 2011: 22). Öğrencilerin duyu organlarını öğrenmeye katılması öğretimin temel koşullarındandır. Öğretime somut ile başlanması yavaş yavaş soyuta doğru gidilmesi gerekmektedir. Bu geçiş öğrencinin olgunlaşma düzeyi ve konunun özelliğine göre değişir (Küçükahmet, 2002: 44). Programların tasarlanması ve uygulanmasında zihinsel gelişim dönemleri dikkate alınmalıdır (Dirik, 2013: 65).

6. Ekonomiklik ilkesi: Öğretimin en kısa yoldan, en az zaman, emek , para ve enerji ile yapılması gerekmektedir. Kaynaklar en üstün verimi sağlayacak şekilde kullanılmalıdır (Küçükahmet, 2002: 45; Dirik, 2013: 67).

7. Bütünlük ilkesi: Öğretimde öğrenenin bedensel, psikomotor, bilişsel, dilsel, toplumsal, duygusal, ahlaki ve cinsel gelişimi birbiri ile ilişkili ve birbirleri üzerinde etkilidir. Öğretimde bu fonksiyonlar arasındaki bütünlük sağlanmalıdır (Dirik, 2013: 62). Bu ilke aynı zamanda bilgilerin birbirine bağlı ve birbirini tamamlayacak şekilde öğretimini gerektirmektedir (Sünbül, 2011: 25).

8. Etkin katılım ilkesi: Katılma, öğrencinin istenen davranışı kazanması için kendine sağlanan işaretlerle belli bir düzeyde açık ya da örtük olarak etkileşmesi ve bu çabayı, davranışı kazanıncaya kadar devam ettirmesidir. Öğrencinin katılımı ne kadar çok ve yoğunsa öğrenme o kadar kalıcı, etkili ve kullanılabilir olacaktır (Dirik, 2013: 66). Öğrencilerde kalıcı öğrenmeler oluşması açısından, öğretimde öğrencinin katılımı, yaparak yaşayarak öğrenme esas olmalıdır (Sünbül, 2011: 23).

9. Hayatilik ilkesi: Bilgilerin öğrenci açısından anlamlı olması, etkili öğrenmenin ilk koşuludur (Sünbül, 2011: 24). Dewey'e göre eğitim hayata hazırlık değil, hayatın ta kendisi olmalıdır. Okul ve hayat arasında büyük bir boşluk oluşmaması için hayatta ne varsa okulda da onlar olmalı ve yaşanmalıdır (Dirik, 2013: 66). Öğrenilen bilgiler gerçek hayat ile ilişkilendirilmelidir. Bu ilke ile okul ile hayat, teori ile pratik arasındaki boşluk doldurulacaktır.

10. Güncellik ilkesi: Öğrencilerin güncel olay ve sorunlarla ilgilenmesiyle, ulusal ve evrensel boyutta onların bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal duyarlıklarını geliştirmeleri sağlanır. Bu ilke, öğrencilerin, toplumunun ve insanlığın sorunlarının

farkında olan, sorunların çözümü için düşünce üreten, ilgili, sorumlu ve duyarlı bir birey olmalarına yardımcı olacaktır (Dirik, 2013: 66).

11. Rehberlik ilkesi: Öğreticilik bilgi aktarıcılığından çok, öğrencinin öğrenmesine yol gösterme, rehberlik etmedir. Bu nedenle öğretmenler, hem alan rehberliği hem de eğitim rehberliği rolü üstlenmelidirler (Dirik, 2013: 67).

12. Hazırbulunuşluk ilkesi: Öğretim sürecinde öğrencinin hazırbulunuşluğundan haberdar olmadan yardımcı olunamaz. Bu açıdan öğrencilerin giriş davranışlarını ölçmede bilgi testleri, tutum ölçekleri vb. ya da önceki öğrenim kayıtlarından faydalanılabilir (Dirik, 2013: 62). Öğrencinin çevresiyle etkileşime girebilmesi, öğrencinin seviyesine uygun öğrenme yaşantıları gerçekleştirerek mümkün olabilir (Sünbül, 2011: 25).

13. Motivasyon ilkesi: Öğrenciler motivasyon düzeyinin yüksek olması, derse ilgi ve ihtiyaç duyması, değer vermesi, öğrenmede bir amacının olması öğretim etkinliğinin sürdürülebilirliğini ve kalıcılığını sağlar. Öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarını içsel veya dışsal faktörlere bağladığı unutulmamalıdır (Sünbül, 2011: 27).

14. Tekrar ilkesi: Tekrarlar özellikle becerilerin kazanılması ve öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanması açısından önemlidir. Kavramların kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe geçişinde gecikmeden tekrar yapılması gereklidir. Tekrar sayısı, türü, zamanı ve aralıkları iyi hazırlanmalıdır (Sünbül, 2011: 30).

15. Pekiştirme ilkesi: Pekiştirme, davranışların tekrar edilme sıklığını artıran uyarıcıların verilmesi işlemidir. Öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerini karşılayacak anlamlı pekiştireçler verilmelidir. Öğretimde öğrenilmesi beklenen kritik davranışlar gözlenmesiyle verilmektedir (Fidan, 1996: 51; Dirik, 2013: 88).

16. Geribildirim ilkesi: Öğrenme bir etkileşim sürecidir ve bu etkileşim sürecinde öğrenci öğrenmelerinin karşılığında bir mesaj beklemektedir. Öğrencilere düzeltici geribildirim verilerek hataları ve eksiklikleri hakkında bilgi sahibi olması sağlanmalıdır. Ayrıca öğrencilere kendi kendini değerlendirme imkanı sağlanmalı ve öğrencinin kendi tanınması, değerlendirmesi ve kontrol etmesini sağlar (Fidan, 1996: 151). Geribildirimlerle hem öğrenci hem de öğretmenlere öğrencinin gelişimi ve hedeflere yaklaşması konusunda bilgi verir (Dirik, 2013: 88).

17. Transfer ilkesi: Öğrencilerin öğrendiklerini karşılaştıkları sorunların çözümünde kullanabilmesi beklenir. Öğrenmenin bir alana özgü kalmayarak, başka alanlara yayılması ve etki etmesine transfer denilmektedir. Öğretmenlerin mümkün

olduğunca mevcut bilgilerle yeni bilgiler arasındaki ilişkiyi vurgulaması ve öğrenilenlerin transferini ölçecek sorular sorması önemlidir (Sünbül, 2011: 35).

1.3. EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME

Program geliştirme, gerek okul içinde ve gerek okul dışında, Milli Eğitimin ve okulun amaçlarını etkinliklerle geliştirmek ve gerçekleştirmek üzere düzenlenen içerik ve uygulamaların, uygun yöntem, teknik ve araç- gereçlerle geliştirilmesine yönelik koordine çabaların tümüdür (Varış, 1988: 21). Program geliştirmenin başka bir tanımı da, eğitim programının hedef, içerik, öğrenme- öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür (Demirel, 2008: 36). Erden (1995)'e göre program geliştirme tasarım, uygulama ve değerlendirme aşamalarından oluşan, araştırmaya dayalı dirik bir süreçtir.

Eğitim programı ise öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir (Demirel, 2010: 6).

Eğitim programı hedef, içerik, eğitim durumları (öğrenme- öğretme süreci) ve değerlendirme öğelerini kapsar.

Hedef: Büyük ölçüde ülkenin eğitim felsefesini ortaya koyan, yetiştirilen bireyde bulunması uygun görülen, eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikte olan davranışlardır. Hedefler, dikey boyutta uzak hedefler, genel hedefler, özel hedefler olarak belirlenmiştir, yatay boyutta ise bilişsel alan, duyuşsal alan, psikomotor alan olarak belirlenmiştir (Demirel, 2008: 39).

İçerik: Programın belirlenen hedefleri doğrultusunda seçilmiş konular bütünüdür. İçeriğin seçiminde, kendi kendine yeterlilik, anlamlılık, geçerlilik, ilgililik, yararlılık, öğrenebilirlik, ekonomiklik boyutlarında yer alan ölçütler dikkate alınmalıdır (Demirel, 2008: 43).

Öğrenme- Öğretme Süreci: Programın en önemli boyutu olan öğrenme- öğretme süreci, hedeflere ulaşmada kullanılacak strateji, yöntem ve teknikleri, ders içi ve ders dışı etkinlikleri, kullanılacak araç- gereçleri içerir (Demirel, 2008: 45).

Öğrenme- öğretme sürecinin iki alt boyutu vardır. Bunlar çevre düzenleme ve yaşantıya yönelik yol (yöntem) seçme ve kullanmadır (Dirik, 2013: 44).

Bir hedef davranışın kazanılabilmesi için belli öğrenme yaşantılarının belli koşullarda gerçekleşmesi gerekir. Bu koşullardan, iç koşullar öğrencinin bilgi ve becerileri, ilgi, tutum ve alışkanlıkları, zekâ düzeyi, güdülenmesi, kendine güveni ve

benlik tasarımıdır. Dış koşullar ise, konu içeriği, araç- gereçler, fiziki çevre, öğretim yöntemleri ve öğretmendir (Sünbül, 2011: 86).

Değerlendirme: Program geliştirme sürecini kontrol eder ve programın hedeflerine ulaşip ulaşmadığını ortaya koyarak, program geliştirme sürecine geribildirim sağlar. Program geliştirme sürecindeki yeri program tasarımı ile başlar. Program değerlendirme sürecinde, programdan etkilenen bütün bireyler, programın tüm teknik öğeleri, hedef, içerik, öğrenme – öğretme süreci değerlendirmenin kapsamına girer. Bu boyutta önemli olan her hedef ve davranışı ölçmek için bir test maddesi veya sorunun kullanılmasıdır. Değerlendirme bilgi ve eleştiri kaynağıdır, amacı dışında kullanılmamalıdır (Dirik, 2013: 44).

1.4. YÖNTEM (METOT) , YAKLAŞIM (STRATEJİ), YÖNTEM VE TEKNİK KAVRAMLARI

Burada yöntem (metot), yaklaşım (strateji), yöntem ve teknik kavramları açıklanacaktır. Bu çalışmada program geliştirme sürecinin yöntem (metot) boyutuna odaklanılacağından ayrıntılı olarak incelenmiştir.

1.4.1. Yöntem (Metot)

Yöntem, bir üst kavram olarak ele alındığında, kendi içerisinde alt kavramlar olarak strateji(yaklaşım), yöntem ve teknik kavramlarını da içermektedir. Yöntem, en genel anlamda, bir şey yapma yoludur (Romizowski, 1986: 276).

Yöntem, öğretmen ve öğrencinin birlikte hedefe ve hedef davranışlara yürüdükleri bir yoldur. Öğrenciyi hedefe ve hedef davranışlara ulaştıran birçok yol bulunabilir. Hedefe ulaştıran tek yol olmadığı gibi yapısal olarak da farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıkları üç grupta toplayabiliriz. Bunlar yaklaşım(strateji), yöntem ve tekniktir.

1.4.2. Yaklaşım (Strateji)

Yaklaşım, öğretim etkinliklerinde, amaca ulaşmamızı sağlayan oldukça genel bir yol ya da yollar bileşkesi olarak tanımlanmaktadır (Dirik, 2013: 76). Öğretim hedeflerine ulaşmaya yardımcı olacak her türlü düzenlemeyi ve etkinliği kapsar. Bu

nedenle yaklaşım kavramı, yöntem ve teknik kavramlarını kapsamaktadır. Yaklaşım, öğrenme ve öğretim yaklaşımları olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

1.4.2.1. Öğrenme Yaklaşımları

Öğrenme yaklaşımları, öğrencilerin bağımsız olarak kendi öğrenme görevlerini gerçekleştirmelerini sağlayan teknikler, ilkeler ya da alışkanlıklardır (Sünbül, 2011: 130).. Bir başka tanıma göre öğrencilerin bilgileri kısa ve uzun süreli belleğe kodlayabilmeleri için kullandıkları yollardır (Yüksel, 2011: 151). Öğrenme, öğrencinin aktif katılımıyla gerçekleştiğinde, bu yaklaşımlar eğitim hedeflerine büyük fayda sağlamaktadır. Öğrenme yaklaşımları, tekrar yaklaşımları, anlamlandırma yaklaşımları, örgütlenme yaklaşımları, dikkat yaklaşımları ve bilişi yönlendirme yaklaşımları olarak sınıflandırılmaktadır (Yüksel, 2011: 154). Bunların dışında tam öğrenme ve işbirlikçi öğrenme yaklaşımlarından da söz edilebilir.

Tam Öğrenme: Benjamin Bloom tarafından geliştirilen “Tam Öğrenme Yaklaşımı, diğer adıyla Okulda Öğrenme Modeli, toplu öğretimin (sınıf öğretiminin) geliştirilmesine yöneliktir. Eleyici öğretim sistemindeki ortalama %20’lik okul başarılarının %80’lere hatta %90’lara çıkarılmasını hedefler.

Tam öğrenmenin geliştirilmesinin temel dayanağı sistem yaklaşımının ilkeleridir. Bu ilkelerden ilki ve önemlisi, sistemde değerlendirme etkinliklerinin sürecin giriş aşamasında başlaması ve sürecin sürekli değerlendirilmesiyle istenilen sayı ve kalitede ürünün elde edilmesidir. Bu yaklaşımda istenilen başarının elde edilebilmesi için önkoşul, başlangıçta oluşturulan sınıf ve grupların olabildiğince benzeşik hale getirilmesidir. Tam öğrenme yaklaşımına göre öğretim hizmetinin niteliği ile ilgili dört değişken bulunmaktadır. Bunlar ipucu, pekiştirme, katılım, dönüt ve düzeltmedir (Dirik, 2013: 84).

İşbirlikçi Öğrenme: İşbirlikçi öğrenme, öğrencilerin küçük gruplar oluşturarak ortak bir amaca yönelerek çalışmalarınıdır. Bu yaklaşım, aynı zamanda bir öğretim yöntemi olarak ele alındığında, öğretim yöntemleri bölümünde ayrıntılı olarak incelenmiştir

1.4.2.2. Öğretim Yaklaşımları

Öğretim yaklaşımları, öğretim öncesi etkinlikler, bilgilerin sunumu, uygulama, geribildirim ve ölçme- değerlendirmeyi kapsamaktadır (Dick, Carey & Carey, 2001; akt. Fer & Cırık, 2007: 139).

Öğretim yaklaşımları, sunuş yoluyla öğretim yaklaşımı, buluş yoluyla öğretim yaklaşımı, araştırma- inceleme yoluyla öğretim yaklaşımı olarak üçe ayrılmaktadır.

1. Sunuş yoluyla öğretim yaklaşımı: Ausubel tarafından geliştirilmiştir ve öğretmen merkezli bir yaklaşımdır. Tümdengelimci düşünme süreciyle, konular genelden özele doğru sıralanır. Bilgi düzeyindeki hedef davranışların öğretiminde kullanılır (Sünbül, 2011: 106). Sunulan bilgiler bol bol örneklerle desteklenmelidir. Anlamli öğrenmenin oluşması için aşamalılık ilkesine uyulmalı ve derse ön örgütleyicilerle başlanmalıdır (Demirel, 2008: 79).

2. Buluş yoluyla öğretim yaklaşımı: Bruner tarafından geliştirilmiş bu yaklaşımda öğretimin merkezinde öğrenci bulunmaktadır. Bruner'e göre en iyi öğrenme yolu, bilgiyi öğrencinin kendisinin keşfetmesidir (Altun, 2011: 170). Tümevarımcı düşünme süreciyle, öğrencilerin parçalardan bütün, örneklerden kurallara ve genellemelere ulaşması sağlanır. Öğretime öğrencinin merakını uyandıracak bir problemlerle başlanmalıdır. Sezgilerin, yaratıcılığın ve hayal gücünün kullanılmasını gerektirir (Dirik, 2013: 79). Bu yaklaşımın temel amacı öğrenciyi yönlendirmek ve cevabı buldurmaktır (Demirel, 2008: 79).

3. Araştırma- inceleme yoluyla öğretim yaklaşımı: Dewey tarafından geliştirilmiştir. Bu yaklaşımda amaç, öğrencinin konuyu öğrenirken bilimsel düşünme becerisini geliştirmesidir (Altun, 2011: 178). Bu strateji, bilimsel yöntemleri günlük derslere yerleştirilmiş alıştırmalar ile öğrencileri doğrudan bilimsel süreçlerin içine katmaktadır (Sünbül, 2011: 119). Bilimsel yöntemde, problemin bulunması ve çözümü tümevarım, problemin çözümünün doğrulanması ise tümdengelim akıl yürütme yoluyla olduğundan; bilimsel yöntem tümevarım ve tümdengelim sentezi olarak en ileri düşünce yoludur (Dirik, 2013: 81). Öğretmen yol gösterici, rehber konumundadır ve öğrenciler araştırma yoluyla problemlerin nasıl çözüleceğini öğrenir (Demirel, 2008: 79).

1.4.3. Yöntem

Yöntem, eğitim öğretim etkinliklerinde amacımıza ulaşmamızı sağlayan yoldur. Öğretmen ve öğrencileri bir noktada, ulaşılabilecek hedef ve davranışları da diğer bir noktada kabul edersek bu iki nokta arasında çizilebilecek çizgi sayısı kadar yöntem bulunabilir (Dirik, 2013: 72). Yöntem, hedeflere ulaşmak amacıyla kullanılacak tekniklerin, konu, araç-gereç ve kaynakların bütünlük içerisinde hazırlanmasıyla oluşur (Clark & Starr, 1968: 6; Akt. Bilen, 2002: 80). Yöntem, en genel anlamda, bir şey yapma yoludur (Romizowski, 1986).

Yöntemin uygulanmadan önce hangi derslerde ve hangi hedeflere yönelik kullanılacağına bilinmesi gerekir (Sünbül, 2011: 280). Eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesinde uygun yöntemin seçilmesi ile sağlanacağından birden fazla yöntemin kullanılması gerekli olmaktadır. Doğru yöntemlerin seçimi ve kullanımı bu açıdan öğrenme- öğretim sürecinin etkili olmasıyla orantılıdır (Demirel, 2008: 80). Bir sınıfta başarıyla kullanılan bir yöntem, başka bir sınıfta başarılı olmayabilir. Bu öğrencilerin bireysel farklılıklarında göz önünde bulundurulması gerektiğini göstermektedir. En önemli ilke, yöntem çeşitliliğinin sağlanmasıdır (Dirik, 2013: 74).

1.4.4. Teknik

Teknik, öğretim yöntemini uygulamaya koyma biçimi ya da sınıf içinde yapılan işlemlerin bütünü olarak tanımlanabilir. Öğretim yöntemi, hedeflere ulaşmak için öğrenme – öğretim sürecinin desenleme ya da planlama, teknik ise bu desenlenen ve planlanan düşüncelerin uygulamaya aktarılmasında izlenen yoldur (Demirel, 2008: 104). Öğretim yöntemini öğrenme- öğretim sürecine yansıtırken hangi araç- gereçlerin nasıl kullanılacağını, hangi etkinliklerin uygulanacağını belirler (Fer & Cırık, 2007: 10).

1.4.5. Yöntem Seçim İlkeleri

Öğretmenlerin kazandıracakları davranışların türüne (bilişsel, duyuşsal, psikomotor) ve her türün farklı düzeylerine göre farklı yöntemleri kullanmaları gerekmektedir. Öğretmenler, kazandırmayı tasarladıkları hedeflere ulaşmak için en uygun yöntemleri seçmeli ve öğrencilerinin tepkilerini de alarak birlikte kullanmalıdırlar. (Dirik, 2013: 74). Bu açıdan öğretim yöntemleri ve araçlarının en

önemli belirleyicileri, öğrenme ünitesinin hedefleri, öğrencinin gelişim düzeyi ve öğretme ortamının olanaklarıdır (Fidan, 1996: 177). Yöntem seçiminde dikkat edilmesi gereken ilkeler aşağıda verilmiştir.

1. Konunun ve dersin özelliği: Konu veya hangi yöntemle öğretilebilecekse, o yöntem seçilmelidir. Her konu veya derste aynı yöntemler kullanılamaz. Bazı yöntemler bazı konular için daha uygundur.

2. Hedef ve kazanımlar: Hedeflenen davranışların türü ve düzeyine göre seçim yapılmalıdır. Bilişsel bir hedefle, duyuşsal bir hedefin kazandırılmasında farklı yöntemler kullanılması gerekmektedir. Her hedef ve kazanıma uygun tek bir yöntem yoktur.

3. Zaman ve fiziksel imkanlar: Yöntemin uygulanmasında gereken zaman, yöntem kullanımını sınırlamaktadır. Ancak zaman geleneksel yöntemlerin kullanmasına bahane olmamalıdır. Fiziksel imkanların yetersizliği yöntem seçimini zorlaştırmaktadır.

4. Öğretmenin yönetime yatkınlığı: Öğretmenlerin daha iyi ve etkili kullandıkları yöntemleri daha yoğun şekilde kullanması kabul edilebilir. Yine de her öğretmenin birçok yöntemi başarı ile kullanabilmesi gerekmektedir.

5. Maliyet: Anlatım veya tartışma gibi yöntemler ek bir maliyet gerektirmese de, gezi yöntemi öğretmen, okul ve öğrenci açısından ek maliyetler getirecektir.

6. Öğrenci grubunun büyüklüğü: Modern yöntemlerin uygulanmasındaki en büyük zorluk kalabalık sınıflardır. Öğrenci grubunun büyük olması her öğretim yönteminin uygulanmasını zorlaştıracaktır.

7. Öğrencinin özellikleri: Öğrencilerin yaş, cinsiyet, ilgi ve motivasyonları, kültürel özellikleri yöntem seçimini etkileyebilir. Öğretmen, öğrencilerin bireysel özelliklerine göre, farklı yöntemler kullanabilmelidir. Yöntem, her öğrencinin aktif katılımını ve güdülenmesini sağlayabilmelidir (Fidan, 1996: 178; Küçükahmet, 2001: 73 - 74; Sünbül, 2011: 280; Dirik, 2013: 74- 75).

Öğretmenler tarafından derslerde sıklıkla kullanılan yöntem örnekleri aşağıda verilmiştir.

1.5. ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ

Öğretme yöntemi, öğrencilere bilgi, beceri ve tutum kazandırılması amacıyla yapılan gözlem, deney, planlama çalışmaları, uygulama ve çalışma tekniklerinin tümünü kapsar (Hızal, 1982: 9; akt. Fidan, 1996: 168).

1.5.1. Anlatım Yöntemi

Anlatım yöntemi, en eski öğretim yöntemidir. Öğretmenin bilgilerini pasif şekilde oturan öğrencilere otokratik bir şekilde ilettiği geleneksel bir öğretim yöntemidir (Küçükahmet, 2001: 75).

Tüm yöntemlerin uygulanmasında, dikkat çekmede, güdülemede, konu arası geçişlerde, önemli noktaları ifade etmede ve özetlemede anlatım yöntemi kullanılmaktadır (Sünbül: 2011: 281).

Anlatım yöntemi yanlış ve uzun süreli kullanımı eleştirilerin ağırlık noktasını oluşturmaktadır. Vaile'e göre, öğretmenin hazırladığı notları dikte ettirircesine yavaş tempoda okuması ve öğrencilerin not almasını sağlar (Bilen, 2002:111). Öğretmen aktif, öğrenci pasiftir. Bu nedenle anlatım yöntemi en etkisiz yöntem olarak görülmektedir. Anlatımın bu yanlış kullanımı her eğitim kademesinde görülmektedir (Küçükahmet, 2001: 75; Bilen, 2002: 111).

Öğretmen merkezli geleneksel bir öğretim yöntemi olup öğretmenin bilgiyi öğrencilere aktarmasıdır. Genellikle dersin giriş bölümünde, konu özetlenirken ve bir konuyla ilgili bilgi aktarılırken kullanılır (Demirel, 2008: 80). Çok sık ve yanlış kullanımı nedeniyle en etkisiz yöntem olarak bilinmektedir (Küçükahmet, 2001: 75).

1.5.1.1. Faydaları

- Aynı anda çok sayıda kişiye çok fazla bilgi sunulabilir.
- Karmaşık konuların öğretiminde etkili şekilde kullanılabilir.
- Yeni bir çalışma başlangıcında etkili bir yoldur.
- Öğretmene güven duygusu verir ve zamandan tasarruf sağlar.
- Uygulanması en kolay ve ekonomik yöntemdir (Küçükahmet, 2001: 75; Saban, 2005: 249; Erciyeş, 2007: 183; Demirel, 2008: 80).

1.5.1.2. Sınırlılıkları

- Öğrencileri pasif hale getirir.
- Öğrenciler ders dışı etkinliklere yönlendirilememektedir.
- İletişim kurmak güç olduğundan, öğrencilerin anlayıp anlamadığını belirlemek zordur.
- Öğrencilerin bireysel farklılıklarını karşılamak oldukça güçtür.
- Öğrencinin aktif olarak katılımını sağlayamadığından sadece bilgi düzeyinde bir öğrenme gerçekleşir (Küçükahmet, 2001: 76; Saban, 2005: 249; Sünbül, 2011: 283).

1.5.1.3. Etkili Kullanım İçin Rehber İlkeler

- Dersin başında konuyla ilgili bir ders notu dağıtılmalıdır.
- Sunu mantıksal bir sıraya uygun şekilde yapılmalıdır.
- Sunu görsel- işitsel araçlarla desteklenmelidir.
- Anlatımda ilgi çekici jest ve mimikler, espriler kullanılmalıdır.
- Yeterli sayıda örneğe yer verilmelidir.
- Ses tonuna dikkat edilmeli, yerinde yapılacak vurgularla dikkatin dağılması önlenmelidir.
- Uzun süre anlatımdan kaçınılmalıdır.
- Öğrencilere soru sorma imkânı verme aktif katılımı sağlayabilir.
- Anlatılan konunun yazılı bir özetinin dağıtılması sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin yaşları küçüldükçe dikkat sürelerinin azaldığı akıldan çıkarılmamalıdır (Küçükahmet, 2001: 77; Bilen, 2002: 113; Saban, 2005: 250; Erciyeş, 2007: 183; Tok, 2007: 165; Demirel, 2008: 81).

1.5.2. Soru-Cevap Yöntemi

Sınıf içi uygulamalarda en yaygın olarak kullanılan yöntemdir. Sokrates'in önceden düzenlenmiş sorularla karşısındakinin zihninde bulunan doğruları ortaya çıkarma ve gerçeği buldurma temeline dayanır, bu nedenle Sokrates yöntemi olarak da bilinmektedir (Demirel, 2008: 108).

Hollingsworth ve Hoover'a (1999: 102) göre öğrencileri düşünmeye yöneltmek için 4 farklı tür soru sorulabilir. 4 farklı soru türü düzeylerine göre, hatırlatma ve anlama soruları alt düzey, analiz ve değerlendirme soruları üst düzey olarak tanımlanabilir (Barth ve Demirtaş, 1997; Akt Erciyeş, 2007: 201).

1. Hatırlatma soruları: Gerçeklere dayalı olan bu sorular kim, ne zaman, nerede gibi anahtar sözcükleri içerirler. Sadece bir doğru cevapları vardır ve öğrencilerin bu doğru cevapların hatırlanması beklenir. Cevaplar tek kelime veya kısa paragraflar şeklindedir. Bilişsel alanın bilgi düzeyindedir.

2. Anlama soruları: Bu sorular öğrencinin bilgiyi kullanmasını gerektirir, tanımları ve genellemeleri ilişkilendirmek zorundadır. Bu sorular en doğru veya en iyi cevabı çıkarmaya yöneliktir. Örnek olarak, öğrencilerden konuyu kendi cümleleriyle ifade etmesini istemek olabilir. Bilişsel alanın kavrama düzeyindedir.

3. Analiz soruları: Öğrenciden mantık kurallarına uygun ve ölçütlere bağlı şekilde bir sorunu çözmesini istenir. Bu sorular “ altında yatan ilişkiler” ve “ örgütsel kalıpları” aramayı içermektedir. Öğrencilere cevap verirken özgürlük tanır, bunun sonucunda daha özgün ve daha yaratıcı cevaplar vermesi beklenir. Bilişsel alanın analiz düzeyindedir.

4. Değerlendirme soruları: Öğrenciden belirlenen ölçütler kararlar, eleştiriler, kişisel düşünceler ve tepkiler içeren yorumlar beklenir. Öğrenciler bilgileri ve düşüncelerini organize ederek cevap vermeye yönelirler. Bilişsel alanın sentez ve değerlendirme düzeyindedir.

1.5.2.1. Faydaları

- Farklı öğretim yöntemleriyle birlikte kullanılabilir.
- Hem gönüllülere hem de gönüllü olmayanlar söz verilip geniş katılım sağlanabilir.
- Kavram yanılgıları erkenden belirlenir.
- Konuya göre bilişsel alanın farklı düzeylerindeki sorular kullanılabilir.
- Özellikle üst düzey sorular öğrencilerinin yaratıcı düşüncelerini geliştirir.
- Açıklanması gereken durumları açıklığa kavuşturur.
- Öğrenciler her an bir soruyla karşılaşabileceklerini bildiği için ders ile ilgilenirler (Hollingsworth & Hoover, 1999: 104; Küçükahmet, 2001: 79; Bilen, 2002: 156; Erciyeş, 2007: 204).

1.5.2.2. Sınırlıkları

- Öğretmenlerin evet ya da hayırla cevaplanan sorular sorması tartışmayı desteklemez.
- Soruların yeterince açık ve net olmaması öğrencilerin cevap verirken uygun cevaplar bulmalarını zorlaştırır.
- Tüm sınıfın ilgisini çekmek ve sürdürmek zordur.
- Yöntemin kullanımı diğer yöntemlere göre daha zaman alıcıdır.
- Kalabalık sınıflarda uygulanması zordur.
- Sadece hatırlama düzeyinde sorular sorulması öğrencileri geliştirmez (Hollingsworth & Hoover, 1999:104; Küçükahmet, 2001: 79; Bilen, 2002: 156; Erciyeş, 2007: 205).

1.5.2.3. Etkili Kullanım İçin Rehber İlkeler

- Sorular, tüm sınıfa yönlendirilmeli ve aynı anda tüm öğrencileri cevabı bulmak için düşündürmelidir.
- Sorular seçiminde bilişsel alan düzeylerine uygun biçimde ilerlenmelidir.
- Sorular basitten – karmaşığa doğru sorulmalıdır.
- Öğrencilerinde soru sorarak katılımı desteklenmeli ve cesaretlendirilmelidir.
- Doğru cevap verilmesi için ipuçları kullanılmalı ve doğru cevaplar anında pekiştirilmelidir.
- Sorular açık, anlaşılır ve tehdit içermeyen bir ses tonuyla sorulmalıdır.
- Konuyla ilgili çeşitli düzeylerde sorular sorulmalıdır.
- Soru sorulduktan sonra ilginin dağılmayacağı ve cevabın düşünülebileceği şekilde süre verilmelidir (Hollingsworth & Hoover, 1999: 104; Küçükahmet, 2001: 79; Demirel, 2008: 109; Erciyeş, 2007: 206; Tok, 2007: 164).

1.5.3. Problem Çözme Yöntemi

John Dewey problemi şüphe ve belirsizlik içeren herhangi bir şey olarak tanımlamaktadır (Sünbül, 2011: 292). Bilimsel araştırma yöntemini temel alan bu yöntem Dewey' in problem çözme yöntemindeki 5 aşamaya dayanır (Küçükahmet, 2001: 81). Bunlar:

1. Problemi tanıma
2. Geçici hipotezleri formüle etme
3. Veri toplama, organize etme, değerlendirme ve açıklama
4. Sonuca ulaşma
5. Sonuçları test etme

Bir problemin çözümünde genelleme ve sentez yapmada kullanılır. Bilişsel alanın uygulama düzeyindeki davranışların kazandırılmasında ve analiz ve sentez özelliklerini geliştirmede kullanılır (Demirel, 2008: 86).

Problem çözme yönteminde çözümlenme, bireşim, tümevarım, tümdengelime şeklindeki bilimsel süreçlerden yararlanır (Ünal, Sever & Yılmaz, 2003: 5).

1.5.3.1. Faydaları

- Öğrencilere problemlerin farkına varma, ayırt edip tanımlama yeteneği kazandırır.
- Öğrencinin aktif katılımı sağlanır.
- Öğrencilere çok yönlü ve derin bir bakış açısı sağlar.
- Üst düzey düşünme becerilerini geliştirir.
- Ders kitabı dışındaki materyalleri kullanmaları sağlar.
- Gerçek hayatta karşılaşılabilecek sorunlara yönelik çözümler üretilir.
- Problemlerin çözümünde birden çok doğru cevaba ulaşılabilir.
- Başarısız oldukları durumda da öğrenmeleri sağlanmış olur (Küçükahmet, 2001: 81; Hollingsworth & Hoover, 1999: 229; Erciyeş, 2007: 149; Sünbül, 2011: 294).

1.5.3.2. Sınırlılıkları

- Problemlerin çözümü için kullanılacak materyallere kolaylıkla ulaşamayabilir.
- Bütün derslerde uygulanması zordur.
- Öğrencinin seviyesine uygun problem bulunması zordur.
- Öğrenmenin değerlendirilmesi zordur.
- Zaman alan bir yöntemdir.
- Öğretmenin sınıfı yönetmesi zorlaşır (Küçükahmet, 2001: 81; Erciyeş, 2007: 150; Sünbül, 2011: 294).

1.5.3.3. Etkili Kullanım İçin Rehber İlkeler

- Problemler öğrencilerin bilgi ve beceri seviyelerine uygun olarak hazırlanmalıdır.
- Daha yararlı öğrenme deneyimi sağlamak için günlük yaşamdan problemler seçilmelidir.
 - Problem açık uçlu olmalıdır.
 - Öğrencilerin problemin önemini kavraması sağlanmalıdır.
 - Problemin çözümünde gerektiğinde rehberlik ve yönlendirme yapılmalıdır.
 - Öğretmen de problemlerin çözümünde her şeyi bilen konumda olmamalı, bir araştırmacı gibi davranmalıdır.
 - Değerlendirme için ölçüt geliştirilmesi sağlanmalıdır.
 - Öğrencilerin benzer birkaç problemi çözmeleri sağlanmalıdır(Küçükahmet, 2001: 81; Hollingsworth & Hoover, 1999:104; Erciyeş, 2007: 148; Tok, 2007: 178).

1.5.4. Örnek Olay Yöntemi

Gerçek hayatta karşılaşılan problemlerin sınıf ortamında çözülmesiyle öğrenmenin sağlanmasıdır. Öğrencilere bir beceriyi kazandırmak ve uygulama yaptırmak amacıyla, kavrama ve daha üst bilişsel davranışların kazandırılmasında kullanılır (Demirel, 2008: 83; Sünbül, 2011: 302). Özellikle sosyal bilimlerde pek çok konu bu şekilde sınıfa getirilebilir (Küçükahmet, 2001: 91). Örnek olayın incelenmesinde en iyi çözümün bulunması yerine olayın olumlu ve olumsuz yönlerinin saptanması tercih edilmelidir (Bilen, 2002: 180).

1.5.4.1. Faydaları

- Öğrenciler bildiklerini ve kavradıklarını gerçek bir duruma uygulayabilirler.
- Öğrencilerin ilgi ve motivasyonları yükselir.
- Tüm öğrencilerin tartışmaya katılması sağlanır.
- Araştırma ve problem çözme becerisini geliştirir.
- Olayların derinlemesine incelenmesi sağlanır.
- Öğrencilere grup halinde çalışma imkânı sağlanır.
- Üst düzeyli bilişsel davranışların kazandırılması hedeflenir.

- Öğrenci merkezlidir (Küçükahmet, 2001: 91; Bilen, 2002: 181; Demirel, 2008: 84; Sünbül, 2011: 304).

1.5.4.2. Sınırlılıkları

- Öğretmenin önceden uzun bir hazırlık yapmasını gerektirir.
- Öğrenciler yeterli düzeyde önbilgilere sahip olmadığında hedeflerin gerçekleşmesi mümkün değildir.
 - Kalabalık sınıflarda uygulanması zordur.
 - Konulara ve durumlara uygun örnek olay hazırlanması zor olabilir.
 - Örnek olay ilgi çekici nitelikte değilse, ilgi ve dikkat sağlanamaz.
 - Öğrencilerin bazıları bu tür etkinliklere katılmak istemeyebilirler (Küçükahmet, 2001: 92; Bilen, 2002: 181; Sünbül, 2011: 305).

1.5.4.3. Etkili Kullanım İçin Rehber İlkeler

- Sınıfa getirilecek örnek olaylar temel bir sorun içermeli ve bu sorunun ayrıntıları iyi belirlenmiş olmalıdır.
 - Örnek olaylar kritik problemleri tanımlayan ve zıtlıkları içeren türden olmalıdır.
 - Yönteme ısındırma etkinlikleri yapılmalıdır.
 - Örnek olayın aşamalarının ne kadar süre ile nasıl tamamlanacağı planlamalıdır.
 - Öğrencilerin seviyelerine uygun bir örnek olay hazırlanmalıdır.
 - Tartışmanın farklı yönlere kaymaması için sınıf kontrol altında olmalı ve yönlendirici kilit sorular hazırlanmalıdır.
 - Kalabalık sınıflarda uygulanırken öğrenciler gruplara bölünmeli ve grup tartışma yöntemlerinden yararlanılmalıdır.
 - Örnek olayın bütünüyle değerlendirilmesi sağlanmalıdır.
 - Öğrencilere beklenen çözüme ilişkin ön bilgiler verilmelidir.
 - Çözüm sonucunda ortaya çıkan ilke ve sonuçlara uygun öneriler belirlenmeli ve bu sonuçlardan farklı durumlarda nasıl yararlanılacağı tartışılmalıdır (Küçükahmet, 2001: 92; Erciyeş, 2007: 190; Demirel, 2008: 84).

1.5.5. Gösterip – Yaptırma Yöntemi

Bir işlemin, prensibin uygulanmasını, bir araç gerecin çalıştırılmasını önce gösterip açıklayarak sonra alıştırma ve uygulama yaptırılmasıdır (Küçükahmet, 1998: 83; Demirel, 2008: 85). Özellikle uygulama düzeyindeki davranışların kazandırılmasında kullanılmaktadır. En çok psikomotor becerilerin kazanılmasında kullanılmaktadır, ancak görgü kurallarının öğretimi, insanlar arası ilişkilerde açıklanması güç olan bazı etkinliklerin örneklendirilmesinde de başarıyla kullanılabilir (Bilen, 2002: 171; Demirel, 2008: 85).

Gösteri boyutunda öğretmen, yaptırma boyutunda öğrenci merkezlidir (Erciyeş, 2007: 199).

1.5.5.1. Faydaları

- Öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesi sağlanır.
- Bir becerinin veya işin en uygun ve ustaca yapılabildiği gösterilir.
- İyi bir gösteri uygulamanın standartlarını ortaya koyar.
- Anlatım veya farklı bir yöntemle eksik kalacak konuların kolay anlaşılır olmasını sağlar.
- Kuramsal bilgilerin uygulanmasına yardımcı olur.
- Öğrencilerin bütün duyu organlarına hitap eder ve etkin katılıma yardımcı olur.
- Öğrencilerin de gösterileri yönetmesi sağlanabilir.
- Özellikle fen laboratuvarlarında işlemin önceden gösterilmesi tehlikeyi azaltır.
- Yanlış yaparak harcanacak zamanı azaltır.
- Öğrencilerin dikkat ve motivasyon düzeylerini artırır (Küçükahmet, 2001: 83; Bilen, 2002: 173; Demirel, 2008: 85; Sünbül, 2011: 301).

1.5.5.2. Sınırlılıkları

- Öğretmenin önceden uzun bir hazırlık yapması gerekir.
- Öğrencilerden gelen dönütlere dikkat edilmezse etkisi azalabilir.

- Karmaşık bir gösteri öğrencilerin başarısızlık duygusuna kapılmalarına sebep olabilir.
- Gösterinin tam olarak anlaşılması sağlanmadığında sadece taklit etmeye dayanabilir.
- Dersin tüm hedef- davranışlarını gerçekleştirmek ve her konuya uygun bir gösteri ya da etkinlik geliştirmek mümkün olmayabilir.
- Kalabalık sınıflarda uygulanması zordur.
- Bilişsel ya da duygusal öğrenmede kullanımı zordur.
- İyi bir şekilde gözlem yapılamayacak, uygun şekilde düzenlenemeyen ya da çok büyük sınıflarda verimsiz olabilir (Küçükahmet, 2001: 84; Bilen, 2002: 174; Sünbül, 2011: 303).

1.5.5.3. Etkili Kullanım İçin Rehber İlkeler

- Gösteri çok uzun ve yavaş olmamalı, öğrencilerin dikkatinin dağılmayacağı uygun bir süre belirlenmelidir.
- Öğretmen kazandırılacak becerileri yaparak göstermeli ve öğrencilere becerileri kazanması için yeterli zaman ve tekrar hakkı vermelidir.
- Becerilerin öğretiminde belirli bir sıra izlenmeli, bir beceri tamamen öğrenilmeden diğerine geçilmemelidir.
- Kazandırılacak beceriler sıralanırken basitten karmaşığa ilkesi göz önünde bulundurulmalıdır.
- İhtiyaç duyulabilecek araç-gereç ve materyaller hazır bulundurulmalı, gerekiyorsa sağlık tedbirleri alınmalıdır.
- Zaman yönetimi açısından gösterinin önceden prova edilmesi faydalı olabilir.
- Yapılacak işler için bir akış çizelgesi hazırlanmalı, bu akış çizelgesi tahta üzerine çizilerek ya da not şeklinde çoğaltılarak öğrencilerin kolaylıkla görebilmesi sağlanmalıdır.
- Bir işlemin yapılmasında hem doğru yolun hem yanlış yolun gösterilmesi ve tartışılması sağlanmalıdır.
- Karmaşık işlemler gösterilirken işlem basamaklarına ayrılmalıdır (Küçükahmet, 2001: 84; Tok, 2007: 192; Demirel, 2008: 85; Sünbül, 2011: 302)

1.5.6. Rol Oynama (Dramatizasyon) Yöntemi

Bir fikir, durum, olay ya da sorunun grup önünde dramatize edilmesidir. Grubun üyeleri sadece dinlemek tartışmak yerine olayın nasıl oluştuğunu izlerler ve konunun ayrıntısına inerler (Küçükahmet, 2001: 87).

Birey kendini başka bir bireyin yerine koyar ve onun nasıl hissettiği, nasıl düşündüğünü, nasıl davrandığını anlama imkânına sahip olur, rolde oynayan arkadaşlarıyla etkileşim kurmaya çalışır (Küçükahmet, 2001: 87; Sünbül, 2011: 306).

Gerçek hayatta karşılaşılabilecek durumların canlandırılması, bu durumlarda karşılaşılabileceği sorunlardan haberdar olmasını ve bu durumlarda beklenmedik sorunlarla karşılaşılabileceği konusunda da uyarılmasını sağlar (Küçükahmet, 2001: 88). Bu yöntem gerçek bir sorun durumunda öğrencilerin çözüm yollarına ilişkin zihinsel yaklaşımları kazanmalarına ve uygulamalarına fırsat verir (Sünbül, 2011: 306).

Rol oynama yöntemi psikolojik terapide psikodrama, okulda ya da mesleki rehberlikte sosyodrama olarak kullanılır (Küçükahmet, 2001: 88).

Sünbül(2011)'e göre yöntemin uygulanış aşamaları şunlardır:

1. Grubu ısıtınız.
2. Katılımcıları seçiniz.
3. Sahneyi kurunuz.
4. Gözlemcileri belirleyiniz ve hazırlayınız.
5. Canlandırınız.
6. Sınıfta tartışma sağlayarak etkinliklerin değerlendirilmesini sağlayınız.
7. Oyunların tekrar canlandırılmasını sağlayınız.
8. Sınıfta etkinliklere ilişkin tartışma ortamı açınız ve öğrencilerin değerlendirme yapmalarını sağlayınız.
9. Yaşantıları paylaştırınız ve öğrencilerin genellemeler yapmalarını sağlayınız.

1.5.6.1. Yaratıcı Drama

Önceden yazılmış bir metin olmadan, katılımcıların kendi yaratıcı buluşları, özgün düşünceleri, öznel anıları ve bilgilerine dayanarak oluşturdukları eylem durumları ve doğaçlama canlandırmalardır (San, 1998).

Yaratıcı drama, rol oynama yönteminin en yaygın kullanım biçimlerinden biridir. Bu yöntemde öğrencilerin hayal dünyalarını, tecrübelerini ve yaratıcılıklarını kullanmaları beklenir (Küçükahmet, 2001: 88).

Rollerin öğretmen tarafından dağıtılmasına rağmen, rolün nasıl oynanacağını o rolü üstlenen öğrenci belirler. Drama bitmeden sonucunu kimse bilemez. Öğrenciler dış dünyayla ilgili gözlemlerini ve deneyimlerini sergiler, iç dünyalarını yansıtır (Küçükahmet, 2001: 88).

San'a (1990) göre yaratıcı drama çalışmalarında 5 aşama yer alır:

1. Isınma ve rahatlama çalışmaları
2. Oyunlar
3. Doğaçlama
4. Oluşum
5. Değerlendirme

Yaratıcı dramanın temel amacı, bireyin kendini ifade etmesi, hayatı çok yönlü algılaması, araştırma istek ve duygusunun geliştirilmesi ve yaratıcı kılınmasıdır (Sünbül, 2011: 308)

Yaratıcı drama bir öğretim yöntemi, sanat eğitimi alanı ya da disiplin olarak bilişsel davranışları, duyuşsal özellikleri ve psikomotor becerileri kazandırmada etkilidir. Öğrenciler yaratıcı drama ile kendini tanıır ve kendilerine güvenir, bireysel farklılıklara saygı duyar, yaratıcılıklarını geliştirir, karar verme becerilerini geliştirir, iletişim becerileri kazanır, doğru seçimler yapma durumundaki becerilerini geliştirir (Üstündağ, 2008: 100).

1.5.6.2. Faydaları

- Öğrencilere durumu hissetme imkânı sağlar.
- Akıcı konuşma ve düşüncelerini ifade etme becerisi kazandırır.
- Bu yöntemle öğrenciler kendilerini başkalarının yerine koyabilirler.
- Öğrenciler katıldıkları ve hoşlandıkları eylemler sonucunda daha kalıcı öğrenme sağlarlar.
- Öğrenciler karşılaşabilecekleri gerçek durumlara hazırlanırlar.
- Öğrencilerin yaratıcılık ve estetik duygusunu geliştirir.
- Sosyal becerilerin öğretiminde ve geliştirilmesinde etkilidir.

- İletişim çok yönlüdür ve sözden çok hareketlere dayalıdır (Küçükahmet, 2001: 90; Hollingsworth & Hoover, 1999: 165; Tok, 2007: 172; Sünbül, 2011: 309).

1.5.6.3. Sınırlılıkları

- Yetenekli öğrencilerin öne çıkmasını engellemek zordur.
- Kalabalık sınıflarda uygulanması zordur, küçük grup gerektirir.
- Planlanması ve uygulanması uzun bir zaman gerektirir.
- Öğrenciler rolleri oynarken aşırıya kaçarsa sınıf atmosferi bozulabilir.
- Katılan her öğrencinin yaratıcılığını gerektirir.
- Amaçlar açıkça belirtilmediğinde sadece katılımcılar için faydalı olur.
- Oyun sonrası tartışma sorun üzerine odaklanmadığında rol oynayanları eleştirme eğilimi ortaya çıkar (Küçükahmet, 2001: 90; Hollingsworth & Hoover, 1999: 165).

1.5.6.4. Etkili Kullanım İçin Rehber İlkeler

- Yöntemin grubun ihtiyaçlarına uygun olup olmadığı belirlenmelidir.
- Rol oynayanlara sahne eşyaları ve kostümler verilerek oyunun daha gerçekçi olması ve rollerini benimsemeleri sağlanmalıdır.
- Dersten önce olay, durum veya sorunla ilgili ayrıntılar planlanmalıdır.
- Roller dağıtımında öğrencilerin özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır.
- Öğrencilerin rahatça izleyebileceği, katılabileceği bir sınıf düzeni oluşturulmalıdır.
- Öğrencilerin olayı iyice gözlemlemeleri, not almaları ve tartışmaları istenmelidir.
- Oyun sırasında öğrencilerin yanlış yapmasına izin verilmeli ve rol oynama performansları eleştirilmemelidir.
- Sınıf içerisinde serbest ve güvenli bir atmosfer oluşturulmalıdır (Küçükahmet, 2001: 91; Erciyeş, 2007: 207; Tok, 2007: 174).

1.5.7. Gezi Gözlem Yöntemi

Okul tarafından eğitsel amaçları gerçekleştirmek adına organize edilen faaliyetlerin tümü gezi gözlem yöntemi kapsamına girmektedir. Eğitimin kapalı kapılar ardına olması şeklinde yapılan eleştirileri büyük ölçüde karşılar nitelikte olup, öğrencilerin bu yöntemle gerçek dünyayı görmesi sağlanmakta ve akademik, sosyal ve davranışsal olarak gelişimleri sağlanmaktadır (Küçükahmet, 2001: 85).

Bu yöntemin basit bir ziyaretten ibaret olmaması için öğretmenin ön incelemesi ve hazırlığı önemlidir. Gezi öncesi öğrencilere gezinin amacı ve planı gibi konularda ayrıntılı bilgiler verilmeli ve gezi sonrasında da tartışma, kompozisyon yazma gibi etkinlikler düzenlenmelidir (Küçükahmet, 2001: 85).

1.5.7.1. Faydaları

- Okuma ve tartışma yoluyla göz önünde canlandırılmayacak öğrenmeler bu yöntemle anlaşılır hale gelir.
- Öğrencinin tüm duyularına hitap eder ve öğrenciler bu tip gezilerden hoşlanırlar.
- Her öğrencide var olan araştırma eğilimini ortaya çıkarır.
- Okul- çevre ilişkisi gelişir.
- Eğitim programında yer alan pek çok ders ve konuda bu yöntem kullanılabilir.
- Sınıf öğretiminden gerçek yaşam öğretimine geçişi sağlar (Küçükahmet, 2001: 85; Hollingsworth & Hoover, 1999: 303; Tok, 2007: 197).

1.5.7.2. Sınırlılıkları

- Öğretmenler açısından organizasyon zordur, yasal sorumluluklar fazladır.
- Çok vakit alır, iyi planlanamazsa zaman israfına neden olur.
- Gezinin düzenleneceği yere gidiş geliş zordur ve pahalıya mal olabilir.
- İyi planlanmamış geziler, diğer öğretmenleri ve yöneticileri bu yöntemden soğutabilir.
- Kalabalık sınıflarda öğretmen dışında gruba eşlik edecek kişilere ihtiyaç duyulur.

- Geziler öğrenciler tarafından okuldan kaçış olarak görülebilir (Küçükahmet, 2001: 86; Hollingsworth & Hoover, 1999: 303).

1.5.7.3. Etkili Kullanım İçin Rehber İlkeler

- Gözlem yapılacak yerler sınıfta işlenen konulara paralel olarak yapılmalıdır.
- Gezinin amacı ve gezi yapılacak yer öğrencilerle birlikte belirlenmelidir.
- Öğretmenler üzerine düşen sorumlulukların yasal yönünü bilmelidir.
- Okul yöneticileri ve velilerden izin alınmalı, ihtiyaç halinde yardım talep edilmelidir.
- Gidiş geliş gibi ayrıntıları da içeren iyi bir gezi planı hazırlanmalıdır.
- Öğrencilerin gezi planından haberdar olmaları ve geziye hazırlanmaları sağlanmalıdır.
- Gezi yapılacak yerde yeterli sayıda danışman veya rehber sağlanmalıdır.
- Gezi sonrasındaki etkinlikler yapılarak elde edilen bilgiler özetlenmelidir.
- Yeni bir gezi planı yapılırken öğrencilerin görüşleri ve değerlendirmelerden yararlanılmalıdır (Küçükahmet, 2001: 86; Erciyeş, 2007: 221; Sünbül, 2011: 336).

1.5.8. Benzetim (Simülasyon) Yöntemi

Benzetim kelime anlamı olarak taklit etme, benzerini yapma, simülasyon olarak ifade edilmektedir (Türk Dil Kurumu, 2013). Özellikle gerçek ortamda, gerçek araçlarla eğitim yapmanın zor, tehlikeli ve maliyetli olduğu durumlarda gerçeğin bir modeli ile eğitim yapılması en etkili yoldur. Bu yöntem çoğu alanda ve yaygın olarak kullanılmaktadır. En önemli kullanım alanlarından biri uçuş personelinin eğitimidir (Küçükahmet, 2001: 103).

Öğrenmeyi soyutluktan kurtararak, yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlar. Yöntemin etkililiği kullanılan modelin başarısı ile doğru orantılıdır. Öğrenciler bu yöntem uygulanırken problem çözme ve karar verme durumundadırlar. Analiz, sentez ve değerlendirme yapmaları gerekmektedir (Sünbül, 2011: 332).

Clark simülasyon çalışmalarını 3 bölümde ele almaktadır (Akt: Sünbül, 2011: 332).

1. Modeller: Resim, harita ve tablolar model olarak kullanılabilmesi gibi güneş ve yıldızlar gibi farklı ve sınıfa getirilemeyecek nesnelerin modelleri olabilir.

2. Uygulamalar: Öğrencilerin makine, araç ve aletlerle aktif olarak etkileşimi ve uygulaması söz konusudur.

3. Öğretim: Öğrencilerin ilgisini çekme, bilgi ve becerilerini sunmalarını sağlama, başarılarını değerlendirmede kullanılır.

1.5.8.1. Faydaları

- Öğrencide hata yapma korkusunu azaltarak, gerçek durumun baskısı olmadan rahat bir ortamda öğrenmeyi sağlar.
- İlgi çekicidir, öğrenme isteğini artırır.
- Gerçek ortamdan önce belirli araçların kullanılması öğretilebilir.
- Öğrencilerin ustalık kazanmaları sağlanır.
- Kaza riski belli araçlarda tamamen ortadan kalkar, bazı durumlarda çok büyük oranda azalır.
- Maliyet en aza indirilir.
- Başarı ve başarısızlık kolayca ortaya çıkar.
- Öğrenciler problem durumunda yapması gerekenleri ve karar vermeyi öğrenirler.
- Öğrencilerin öğrendikleri ilke ve prensipleri hayata geçirebilme becerilerini geliştirir.
- İletişim ve etkileşim becerilerini geliştirir.
- Öğrencinin gerçekçi bir problem sürecine aktif katılımı sağlanır (Küçükahmet, 2001: 105, Hollingsworth & Hoover, 1999: 178, Demirel, 2008: 111, Sünbül, 2011: 333).

1.5.8.2. Sınırlılıkları

- Öğrencilere esas amacın açıklıkla anlatılmadığı durumlarda bu modellerle çalışmak oyun gibi gelebilir ve dikkat edilmesi gereken hususları gözden kaçırabilirler.
- Gerçek durumun aynısını hazırlamak zor ve uzmanlık gerektiren bir uğraştır.
- Oluşturulan model yapaydır ve basite indirgenmiş olabilir.
- Gerçek ortamda, yapay ortamda karşılaşılmayacak durumlarla karşılaşılabılır.

- Öğrencilerin olgunluğunun ve becerilerinin üstünde olan etkinlikler hem öğrencinin hem de öğretmenin aklını karıştırabilir.
- Öncesinde öğretmenin uzun bir hazırlık yapmasını gerektirir.
- Öğrencilerin rekabetçi ve yarışmacı davranışları ortamın gerilmesine neden olabilir (Küçükahmet, 2001: 105; Hollingsworth & Hoover, 1999: 178).

1.5.8.3. Etkili Kullanım İçin Rehber İlkeler

- Amaçların gerçekleşebilmesi için konuya uygun modeller ve simülasyonlar seçilmelidir.
- Öğretmenlerin temel ilke ve prensipleri sıklıkla hatırlatması gereklidir.
- Öğretmenin serbest çalışması, kendi kendine karar verebilmesi sağlanmalı, yaratıcılıkları desteklenmelidir.
- Öğretmen etkinliğin amacını anlatıp öğrencilere rollerini verip, bunun dışında problem çözme ve karar verme süreçlerine dahil olmamalıdır.
- Yapılan hatalara anında geribildirim verilmeli ve doğrusu açıklanmalıdır.
- Öğrencilere yeterli çalışma alanı sağlanmalıdır.
- Etkinliğin uygulanmasının sonrasında özetleme ve değerlendirme yapılmalıdır (Küçükahmet, 2001: 104; Demirel, 2008: 110).

1.5.9. Mikro Öğretim Yöntemi

Mikro öğretim öğretmen adayının mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmede kullanılan, öğrenci sayısı, konu, beceri ve süre bakımından mikro düzeye indirilmiş bir öğretim uygulamasıdır (Demirel, 2008: 115). İlk olarak 1960 yılında Stanford Üniversitesi'nde bir grup eğitimcinin öğretmen eğitiminin niteliğini artırmak amacıyla geliştirilmiştir. Öğretmen adaylarının mesleki bilgi ve becerileri kazanmalarında uygulamalı öğretimin önemi büyüktür. Bu yöntem öğrenme ve öğretim süreçlerinin karmaşıklığı basitleştirmeyi amaçlayarak, öğretmen adaylarına geniş bir deneyim imkânı sağlar (Keser, 1998: 119).

Mikro öğretim yöntemi öğretim süresinin 5- 20 dakikayla sınırlandırılmasıyla sadece bir öğretim becerisinin yerine getirilmesini gerektirmektedir. Bu sırada ders video kamerayla kaydedilerek öğrencinin ders bitiminde kendini izleyebilmesi sağlanır. Aynı zamanda öğrenciler ve öğretmenin eleştiri ve önerilerini almaktadır. Bu

geribildirimler ile öğretim becerisini geliştirerek öğretmenin verdiği karara göre tekrar uygulamalar yapmaktadır (Keser,1998: 119). Mikro öğretim, “öğret –yeniden öğret” döngüsü adı verilen bir deneme-yanılma etkinliği olarak belirtilmektedir (Demirel, 2008: 115).

Öğretmen adaylarının sahip oldukları teorik bilgileri uygulamaya dönüştürmelerini sağlar. Öğretmen adayları açısından amaç bir konuyu öğretmekten çok, bir yöntemi veya tekniği uygulamaktır. Öğretmen adayı hem öğretmen hem öğrenci rolündedir (Keser, 1988: 119). Öğretmenlik uygulamasına ön deneyimler kazanılarak başlanması açısından çok faydalı olduğu düşünülmektedir (Erciyeş, 2007: 213).

1.5.9.1. Faydaları

- Öğrenciler hem öğretmen hem öğrenci rolünde olduklarından daha rahat bir öğretim ortamı oluşur ve daha az kaygıya kapılırlar.
- Çok sayıda uygulama ve tekrar yapabilme şansı verilir.
- Öğrencilerin gerçek öğrenme yaşantıları kazanmalarını ve kendilerine özgü teknikler geliştirebilmeleri sağlanır.
- Geniş ve denetimli bir alanda risk olmadan sınırlı kaynaklarla uygulama yapılmasına imkân verir.
- Çok farklı alanlarda rahatlıkla kullanılabilir.
- Gerçekleştirilecek hedefi ön plana çıkartır.
- Öğrencinin kendini değerlendirmesiyle, öğretmen ve diğer öğrencilerin değerlendirmeleri karşılaştırılabilirler.
- Anında geri bildirim ve kendi kendini değerlendirebilme fırsatı verir (Keser, 1998: 119; Erciyeş, 2007: 214; Tok, 2007: 184).

1.5.9.2. Sınırlılıkları

- Video kamera kullanılmaması değerlendirmede çeşitliliği azaltır.
- Bazı öğretim becerilerinin kazandırılmasında uygulanamayabilir.
- Öğretmenin sınıf yönetimi ve disiplini sağlaması zorlaşabilir.
- Ortamın rahat olmaması nedeniyle öğrenciler heyecanlanabilir.

- Öğrencilerin eleştiriye açık olması sağlanamazsa öğrenilmiş çaresizlik davranışının ortaya çıkması önlenemez (Keser, 1998: 120; Demirel, 2008: 117).

1.5.9.3. Etkili Kullanım İçin Rehber İlkeler

- Öğretimin nasıl yapılacağı konusunda ön bilgiler verilmesi faydalı olur.
- Belirlenen beceri ve davranışlara uygun ölçütler geliştirilmeli ve öğrenciler ölçütlerle ilgili bilgilendirilmelidir.
 - Tekrarlar gerekli görülürse, yeni tekniklerin de denenmesi sağlanmalıdır.
 - Öğretmen adayı dersi iyi planlamalı ve uygulamalıdır.
 - Hem öğretmen hem öğrenciler değerlendirme formu kullanmalıdır.
 - Dersler konu ve süre açısından çok iyi planlanmalıdır.
 - Öğretmen adaylarının kendilerini rahat hissedecekleri bir sınıf ortamı hazırlanmalıdır.
- Öğretmen ve öğrenciler yapıcı eleştiriler yapmalıdır (Erciyeş, 2007: 214; Tok, 2007: 185; Demirel, 2008: 117).

1.5.10. Beyin Fırtınası Yöntemi

Bir konuya çözüm getirmek, karar vermek ve yaratıcı şekilde düşünce ve fikir üretilmesini sağlayan bir yöntemdir. Yaratıcı problem çözme gücünü geliştirmeyi amaçlar (Romizowski, 1986: 222). İlk olarak Osborne tarafından 1939 yılında reklam endüstrisinde kullanılmıştır (Mckeachie, 1999; akt: Erciyeş, 2007: 212). Problemin çözümünde öğrenciler mümkün olduğu kadar çok fikir ileri sürerler. Bir önceki fikirler sonrakilerin daha yeni ve iyi olmasını sağlamaktadır. Ortaya çıkan fikirlerin açıklanması ve savunulması beklenmez (Demirel, 2008: 105). Fikirler iyi-kötü, doğru-yanlış diye değerlendirilmeden üretilir (Sünbül, 2011: 325). Söylenen fikirlerin niteliğinden çok sayısı önemlidir (Bilen, 2002: 164).

Bir öğrencinin ortaya attığı fikrin, diğer öğrencilere uyarıcı etki yapması grup olarak çalışılmasının yararlarından biri olarak gösterilmektedir (Romizowski, 1986: 322). Problem veya konunun basit ve sınırlı olmasına dikkat edilmelidir. Problem öğrencilerin kısmen bildikleri türden, değişik çözüm yolları önerebilecekleri yapıda olmalıdır (Bilen, 2002: 164).

1.5.10.1.Faydaları

- Geleneksel yöntemlere göre daha farklı bir yöntem olduğundan sınıfa canlı ve zevkli bir hava katar.
- Öğrencilerin yaratıcılığını geliştirir.
- Hiçbir araç-gerece ihtiyaç yoktur.
- Öğrencilerin duygularını ifade edebilmelerini kolaylaştırır.
- Derse ilgisi azalan öğrencilerin ilgilerini tekrar derse yönlendirir.
- Öğrencilerin birbirlerini dinlemelerini sağlar (Bilen, 2002: 166; Erciyeş, 2007: 213; Sünbül, 2011: 327).

1.5.10.2. Sınırlılıkları

- Analitik düşünme ve akıl yürütmeye uygun değildir.
- Bütün çabalara rağmen bazı öğrenciler etkinliğe katılmazlar.
- Fikirlerin ve görüşlerin tartışılması ve analizinde dikkat edilmezse sınıf ortamı gerginleşebilir.
- Psikomotor etkinliklerde kullanılması zordur.
- Sınıftan fikirlere olumlu yorumlar yapılmazsa öğrenciler fikirlerinin sıradan olduğunu düşünebilirler.
- Sınıf heyecanlandığında gürültü oluşabilir ve sınıf yönetimi zorlaşır.
- Her öğrenciyi bireysel olarak değerlendirmek zordur (Bilen, 2002: 166; Tok, 2007: 187; Sünbül, 2011: 326).

1.5.10.3.Etkili Kullanım İçin Rehber İlkeler

- Yöntem ilk kez kullanıldığında ilginç ve güncel konuların uygulanma fırsatı verilmelidir.
- Problemin konusu ve etkinliğin amacı belirtilmelidir.
- Herkesin katkı yapabileceği ve eleştirilere de zaman kalacak şekilde zaman planlaması yapılmalıdır.
- Bu yöntemde akıl yürütmeden çok, duyguların ifadesiyle probleme çözüm arandığı unutulmamalıdır.
- Görüşlerin ve fikirlerin rahatça söylenebileceği bir ortam oluşturulmalıdır.

- Yaratıcı fikirlerin kolayca ortaya çıkabilmesi için fikirlerin eleştirilmesinden kaçınılmalıdır.
- Fikirlerin ve görüşlerin hangi ölçütlere göre tartışılacağı önceden belirlenmelidir.
- Katılımı artırmak için öğrenciler konuşmaya özendirilmelidir.
- Öğretmenin en önemli görevi, öğrencileri motive etmesi ve heyecanlandırarak zincirleme etki-tepki bağı kurmasıdır.
- Üretilen fikirlerin herkesin görebileceği şekilde tahtaya yazılması sağlanmalıdır.
- Fikirler tartışılmalı, analiz edilmeli ve elde edilen sonuçlar özetlenmelidir.
- Dersin son aşamasında ya da bir sonraki derste görüşlerin gözden geçirilmesi sağlanmalıdır.
- Öğretmen fikirlerin analiz, sentez ve değerlendirilmesinde sınıfa rehberlik etmelidir.
- Öğretmen, öğrencileri etkilememek için fikirlerini etkinlik bittikten sonra ifade etmelidir (Bilen, 2002: 165; Tok, 2007: 186; Demirel, 2008: 105; Sünbül, 2011: 325).

1.5.11. Proje Yöntemi

Öğrencilerin bireysel ya da gruplar halinde konu seçmesiyle uygulanan bir yöntemdir. Öğretmen öğrenciler çalışmalarını sürdürürken rehberlik görevini üstlenir. Öğrenciler sınıf içi ve sınıf dışında çalışmalar yaparlar ve konuyla ilgili bir rapor sunarlar (Sünbül, 2011: 336).

Projeler öğrencilerin aktif katılımını ön plana çıkaran konularda planlama ve inceleme yapmaya yönelik çalışmalardır (Bilen, 2002: 222). Bireysel ya da gruplarla doğal koşullarda yaşama benzeyen bir yaklaşımla problemlerin çözümlenmesini amaçlar. proje yöntemi öğrenilen bilgilerin uygulanmasını, sosyal ve etik değerlerin kazanılmasını sağlayacak etkinliklere dayalıdır.

Öğretmenler yöntemi uygularken öğrencilerin seçebileceği proje önerilerini liste halinde sunarak rehberlik edebilir veya öğrenciler kendi seçecekleri proje konularını belirleyip sınıfa getirebilirler (Bilen, 2002: 223).

Bu yöntem Dewey ve Bruner'in bu konudaki önemli çalışmalarının ve geçmişteki uygulamalarının bir sentezi ya da çağdaş bir yorumu olarak açıklanabilir

(Erciyeş, 2007: 194). Uygulama ve teoriyi birleştirmeyi, okul ile gerçek hayat arasında bağ kurulmasını sağlar (Erciyeş, 2007: 194). Öğrenciye bir şeyin nasıl yapılacağı konusunda deneme fırsatı verilir (Tok, 2007: 235).

1.5.11.1.Faydaları

- Öğrencilere bilimsel çalışma alışkanlığı kazandırılır.
- Grup çalışmasını özendirir ve işbirliğini artırır.
- Öğrencilerin yaratıcılığını geliştirir.
- Öğrencilere sorumluluk ve başarı duygusunu tattırır.
- Sınıf içi ve sınıf dışında uygulanabileceğinden, farklı hızlarda öğrenen bireyler için uygundur.
- Problem çözme, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme gibi üst düzey beceriler kullanılmasını ve geliştirilmesini sağlar.
- Öğrenciler için yöntem eğlenceli ve motive edicidir (Bilen, 2002: 225; Erciyeş, 2007: 195; Sünbül, 2013: 336).

1.5.11.2.Sınırlılıkları

- Öğretmenin kontrolü azalır ve etkinliklerin niteliği azalabilir.
- Sınıf yönetimi ve projelerin yürütülmesi zordur.
- Geleneksel yöntemlere göre ekonomik değildir.
- Öğrenciler grup çalışmasında sorumlulukları eşit olarak paylaşmayabilirler.
- Başarısız proje çalışmaları öğrencilerin yaratıcılığını köreltip, heveslerini kırabilir (Bilen, 2002: 225).

1.5.11.3.Etkili Kullanım İçin Rehber İlkeler

- Öğrenciler ilgi, istek ve ihtiyaçlarına göre gruplara ayrılmalı ve konularını belirlemelidirler.
- Çalışma grupları öğretmeninde yardımıyla çalışma planı hazırlamalıdır.
- Öğrencilerin hazırladığı raporların sınıfta sunulması ve tartışılması sağlanmalıdır.

- Projelerin hazırlanması için zaman planlaması yapılmalıdır.
- Öğrencilere proje yöntemi yoluyla problem çözme olanağı sağlanmalıdır.
- Proje öğrencileri düşünmeye, incelemeye ve araştırmaya yöneltmelidir.
- Öğrencilerin etkinliklere aktif katılımı ve sorumlulukları paylaşmaları sağlanmalıdır.
- Öğretmen rehberlik ve yardımda fazla müdahaleci bir tutumdan kaçınmalıdır.
- Öğretmenler her aşamada öğrencilere yardımı ve rehberliği sürdürmelidir.
- Değerlendirme aşamasında hem süreç hem ürün birlikte ele alınmalıdır (Bilen, 2002: 225; Erciyeş, 2007: 194; Sünbül, 2011: 336).

1.5.12. Tartışma Yöntemi

Tartışma yöntemi, öğrencilerin bir konu veya problem üzerinde birlikte konuşarak olası çözüm yollarını bulmaları esasına dayanır. Bu yöntemle öğrenciler fikirlerini açıkça ortaya koyabilmekle beraber problemlerin daha iyi anlaşılması ve çözüm yolları üretilmesi sağlanır (Küçükahmet, 2001: 94).

Öğrencilerin tamamının tartışmaya katılması önemlidir. Bu açıdan etkinliğin amacının açık olması ve öğretmen tarafından ön hazırlık yapılması gereklidir (Küçükahmet, 2001: 93). Öğretmen merkezli değildir. Tartışma sürecinde gruplar arasında başarılı bir iletişimin kurulması gereklidir (Bilen, 2002: 115). Tartışma yöntemi aktif öğrenmeyi, öğretmen- öğrenci, öğrenci- öğrenci etkileşimini sağlar (Sünbül, 2011: 310).

1.5.12.1. Münazara

İki grubun, bir konu üzerinde belli kurallar ve yöntemlere uyararak, karşıt olan görüşlerin sunulması ve tartışılması ile yapılır (Demirel, 2008: 114; Sünbül, 2011: 329; Dirik, 2013: 159). Grupların öncelikle kendi görüşlerini geliştirmesi ve savunması, daha sonra karşı görüşleri delillerle çürütmesi ve reddetmesi beklenir. Münazara sonunda her öğrenci bireysel olarak değerlendirilir (Sünbül, 2011: 329).

Münazara konuları, iki yönlü şekilde tartışılabilir, izleyenlerinde bilgilenmesini sağlayabilecek eğitsel ilkelere uygun şekilde seçilmelidir. Öğrencilerin bir konuya ilişkin görüşlerini organize etmeleri, görüşlerini destekleyecek kanıtlar

bulmaları, görüşleri bir topluluk önünde sunmaları, eleştiriye açık olmaları, eleştirilere cevap verebilmeleri, karşıt düşünceleri eleştirmeleri, başarı duygusunu tatmalarını ve başarılı olanları takdir etmelerini sağlar (Dirik, 2013: 134).

1.5.12.2.Parlamenter Münazara

Münazaranın özel bir türüdür. Sınıf parlamentoya benzetilerek, belirlenen konu iktidar ve muhalefet grubu tarafından tartışılır. Bu teknikte, önemli olan farklı görüşlerin demokratik şekilde ifade edilmesini ve tartışılmasını sağlamaktır. Etkinlik öncesinde gruplara hazırlık, inceleme ve araştırma zamanı verilmemektedir (Küçükahmet, 2001: 95; Dirik, 2013: 162).

Özellikle orta öğretim kademesinde olmak üzere örgün öğretimde kullanılabilir. Bu yolla öğrencilerin sosyal ve kültürel gelişimleri desteklenirken, öğrencilerin demokratik tutum ve davranışlar kazanmalarına, başkalarının düşüncelerine saygı göstermelerine, kendi düşüncelerini etkili şekilde açıklamalarına katkı sağlar (Dirik, 2013: 137).

1.5.12.3.Çember Tartışması

Grup üyelerinin çember oluşturacak biçimde oturması ve tartışmasıdır. 15 kişiden fazla olmayan gruplarla, bir konunun açılışı, özetlenmesi veya değerlendirmesinde kullanılır (Bilen, 2002: 157).

Çember tartışma tekniğinde tartışmayı yöneten bir başkan vardır. Tartışma konusu, bir soruna çözüm aramak ise bir sekreterin çözüm önerilerini kaydetmesi yararlı olur. Tartışma sürecinde de soru üretebilir. Tartışma durağanlaştığında yeni sorularla düşünce üretimine katkı sağlanır. Tartışma yöneticinin sağındaki kişiden başlayarak sırayla devam eder, grubun tüm üyeleri düşüncelerini açıklarlar. Bu teknikte üyelerin pas geçme hakkı yoktur. Bu nedenle güdümlü tartışma tekniği olarak nitelendirilebilir (Dirik, 2013: 147).

1.5.12.4.Panel

Seçilen bir grup konuşmacının, dinleyicilerin önünde belli bir konuyu tartışması amacıyla düzenlenir. Panel, bir problemi çözmekten çok, bir problemi çeşitli yönleriyle aydınlatmak, farklı görüşleri ortaya koymak amacıyla yapılır (Dirik, 2013: 155). Panel

başkanı ve panel üyelerinden oluşur. Panel üyelerinin görüşlerini ortaya koymasından sonra panel başkanının yönlendirmesiyle tartışma başlar (Demirel, 2008: 114). Sınıf içi uygulamalarda dinleyici öğrencilerde çok kısa olmak şartıyla söz alabilirler (Sünbül, 2011: 323).

Okullar ve sınıflarda yapılan paneller, öğrencilerin ilgilerini çeken bir konuya hazırlanmaları, konuya farklı açılardan bakmaları, hazırladıkları konuları belirli bir zaman diliminde, belirli bir sıra ve düzenle sunmaları, eleştiriye açık olmaları gibi çok yönlü becerilerin kazanılmasını sağlayacaktır (Dirik, 2013: 132).

1.5.12.5.Zıt Panel

Sınıf veya grup soru soran ve cevap veren olarak ikiye ayrılır. Tartışma öncesinde bir grubun soru hazırlamaları ve diğer grubun olası sorulara cevaplar hazırlamaları beklenir. Tartışma gerçekleştirildikten sonra rollerin değiştirilmesi sağlanır. Zıt panelin kullanılabilmesi için öğrencilerin belli bir düzeyde önbilgiye sahip olmaları gerekmektedir. Yarışma ortamı ile öğrenciler için eğlenceli, rahatlatıcı ve etkili bir tartışma çeşididir (Bilen, 2002: 135; Sünbül, 2011: 324; Dirik, 2013: 157).

Öğrenilenlerin tekrarı şeklinde değil, öğrenilenleri pekiştirmek ve yanlış ve eksiklikleri gidermek amacıyla kullanılmaktadır. Öğrenilmiş bilgileri üst düzeye taşımak amaçlanmaktadır. Bilişsel davranışların yanı sıra, duyuşsal davranışların geliştirilmesinde de yararlıdır (Bilen, 2002: 135; Dirik, 2013: 132).

1.5.12.6.Forum

Aynı konuyla ilgili, o alanda iyi yetişmiş iki ya da daha fazla konuşmacının katıldığı bir grup tartışma yöntemidir (Bilen, 2002: 145). Değişik görüşlere sahip kişiler belirlenen problemleri, sorunları tartışır ve dinleyiciler de söz alabilirler (Demirel, 2008: 114). Panele oldukça benzemekle beraber, panelden farkı forumda izleyicilerden görüş alınabilir.

Forum sırasında ortaya çıkan fikirler tahtaya yazılır ve sonunda fikirler oylamaya sunulur. Forum, ortak karar geliştirme ve kararı birlikte uygulama yönü ile en demokratik yöntem kabul edilebilir (Dirik, 2013: 138). Özellikle sınıf içi kuralların belirlenmesinde forumun kullanılması uygun olabilir.

1.5.12.7. Vızıltı Grupları – Philip 66

Vızıltı grupları ya da Philip 66 adı verilen tartışma grubu J. Donald Philip Michigan tarafından geliştirilmiştir. Sınıf altışar kişiden oluşan gruplara ayrılır, konu hakkında açıklama yapıldıktan sonra öğrenciler altı dakika boyunca görüşlerini açıklarlar (Bilen, 2002: 125; Sünbül, 2011: 319). Grubun tartışmak adına küçük gruplara bölünmesiyle büyük gruplarda geniş katılım sağlanır. Beyin fırtınasından farkı, büyük grupların fikirlerinin küçük gruplar tarafından ifade edilmesi ve zaman sınırlamaları yapılmasıdır (Dirik, 2013: 168). Önemli olan belli bir öğrencilerin bir konuyu tartışmaları ve sonunda varılan kararların açıklanmasıdır (Küçükahmet, 2001: 96).

1.5.12.8. Faydaları

- Grup içerisinde aidiyet duygusunu geliştirir.
- Öğrencilerin konuşma, soru sorma, cevap verme, liderlik ve yorumlama becerilerini geliştirir.
- Öğrencilerin bir problemin birden fazla çözüm yolunun olabileceğini görmesini sağlar.
 - Belirlenen problemlerin çözümünde fikir birliğine varılmasını kolaylaştırır.
 - Öğrenciler kendi fikir ve görüşlerini açıklama ve diğer öğrencilerin fikir ve görüşlerini öğrenme imkânına sahip olurlar.
- Karmaşıklık düzeyi yüksek olan konuların anlaşılmasını sağlayan bir yöntemdir.
- Öğrencilerin fikir ve görüşlere eleştiri yapmaları ve kendi fikir ve görüşlerine yapılan eleştirileri dinlemeleri sağlanır.
- Öğretmen, öğrencilerin bireysel ve grup içindeki davranışlarını gözlemleyerek öğrencileri daha iyi tanıma fırsatı bulurlar.
- Öğrencilerin tartışarak öğrenmeleri sağlanır, demokratik bir yöntemdir.
- Öğretmen, öğrencilerin nasıl öğrendiğini görmesine yardımcı olur ve dönüt ve düzeltmelerin etkili kullanımını sağlar (Küçükahmet, 2001: 100; Bilen, 2002: 119; Sünbül, 2011: 311).

1.5.12.9.Sınırlılıkları

- Tartışmaya ayrılacak uzun bir zamana ihtiyaç vardır.
- Bir konunun hedef davranışlarını gerçekleştirmek için yavaş bir yöntemdir.
- Konuşmaların konu dışına çıkmasını ve amacından sapmasını önlemek zordur.
- Grup liderliği ve sınıf yönetimi zordur.
- Konuşmaların anlaşılır ve kesin bir dille yapılması zordur.
- Bazı öğrencilerin hiçbir şekilde katılımı sağlanamaz.
- Kalabalık sınıflarda uygulanması zordur.
- Öğretmenlerin her öğrenciyi ayrı ayrı değerlendirmesi zordur.
- Konuşmalara daha fazla önem verildiğinden diğer konuşmacıların dinlenilmesi zorlaşır.
- Ne kadar dikkatli organize edilse de tartışmanın nasıl gelişeceği önceden tahmin edilemez.
- Kendini kontrol edemeyen öğrenciler tartışma ortamını gerginleştirebilir.
- Toplantıyı yönetmek için ön hazırlık ve dikkatli bir uygulama gereklidir.
- Tartışmaları sonuca bağlamak zordur (Küçükahmet, 2001: 101; Hollingsworth & Hoover, 1999: 152; Bilen, 2002: 119; Sünbül, 2011: 312).

1.5.12.10. Etkili Kullanım İçin Rehber İlkeler

- Sınıfın ilgisini çekecek, üst bilişsel davranışlara ve sosyal becerilere dönük tartışma konularının seçilmesine dikkat edilmelidir.
- Tartışma grupları az sayıda öğrenciden oluşturulmalıdır.
- Öğrencilerin tartışma öncesi iyi bir hazırlık yapması sağlanmalıdır.
- Bir dersin tamamı tartışmaya ayrılmamalıdır.
- Sınıf oturma düzeni ve kullanılacak materyaller önceden hazırlanmalıdır.
- Öğretmen toplantı yönetiminde ya da toplantının yönetimini bir öğrenciye devrettiğinde tartışmanın gözlemcisi olduğunu unutmamalıdır.
- Grup lideri, grup üyelerinin iletişimini kurarak ortak kararlar alınmasını sağlamalı ve kişisel fikirlerini ön plana çıkarmaktan kaçınmalıdır.
- Tartışma sırasında uyulacak kurallar önceden belirlenmelidir.
- Öğrencilerin özgürce tartışabileceği bir tartışma ortamı oluşturulmalıdır.

- Tartışmanın etkili olmasını sağlamak için uygun sorular kullanılmalıdır.
- Öğrencilerin birbirlerinin fikirlerine hoşgörülü ve saygılı olması sağlanmalıdır.
- Tartışma sırasında konunun sık sık özetlenmesi sağlanarak, öğrencilerin akıllarının karışması önlenmelidir.
- Zaman iyi kullanılmalı, zaman dolduğunda tartışmalar sonuca bağlanmalı ve toplantı kapatılmalıdır(Küçükahmet, 2001: 103; Hollingsworth & Hoover, 1999: 149; Bilen, 2002: 121; Demirel, 2008: 82).

1.5.13. İşbirlikçi Öğrenme Yaklaşımı

Grup çalışmalarının temelinde işbirliği kavramı bulunmaktadır. Dewey, Piaget, Vygotsky, Bruner ve Slavin' in öncülük ettiği işbirlikçi öğrenmede, bilişselin yanı sıra duyuşsal ve sosyal kazanımlar öne çıkmaktadır. İşbirlikçi öğrenme, öğrencilerin küçük gruplarla bir problemi çözmek veya bir görevi yerine getirmek için ortak bir amaçla birlikte çalışmalarınıdır. Bu etkinliklerle öğrencilere işbirlikçi öğrenmeye ilişkin beceriler öğretilir (Demirel, 2008: 135, Dirik, 2013).

Grup üyelerinin birbirine katkısı, grup dinamiği ve grup içerisinde sorumlulukların paylaşılması önemlidir. Öğrenciler, grubun bir bütün olduğunu ve grubun başarı veya başarısızlığından bütün üyelerin sorumlu olduğunu bilmelidirler. Sonuçta elde edilen başarı gruptaki tüm üyelerin başarısıdır (Demirel, 2008: 135; Sünbül, 2011: 226). Öğrencilerin gruplara ayrılarak, dayanışma içinde görevleri tamamlaması, sosyal ihtiyaçlarının da karşılanacağı etkili bir yoldur (Erciyeş, 2007: 195).

1.5.13.1. Öğrenci Timleri – Başarı Grupları

Öğrenciler 4-5 kişiden oluşan gruplara ayrılarak 15 dakika boyunca öğrenmeleri gereken konu üzerinde çalışırlar. Çalışma sonrasında öğrenciler, 15 dakikalık bir teste tabi tutulurlar. Test sonuçları öğrencilere bireysel olarak açıklanmaz. Grup üyelerinin, sınıf içerisindeki başarı sıralamasında grupların puanları hesaplanır. Öğrencilere bütün sınıf ile karşılaştırılmaları yerine, aynı başarı grubuna giren öğrencilerle karşılaştırılma imkânı sağlar (Sünbül, 2011: 227, Dirik, 2013: 6).

1.5.13.2.Tartışma Grubu

Öğrenciler ilk olarak tartışma konularını belirlerler ve gruplara ayrılarak organize olurlar. Gruplar tartışma konularıyla ilgili bir hazırlık planı yapar ve konuyla ilgili bilgi toplayıp bunları tartışma ortamında sunarlar. Sunumlar bittiğinde öğrencilerin ve öğretmenin grupları değerlendirmesi sağlanır (Sünbül, 2011: 228; Dirik, 2013: 7)

1.5.13.3.Ayrılıp Birleşme (Jigsaw)

Öğrenciler ayrışık şekilde gruplara ayrılırlar. Belirlenen konular, gruplardaki birey sayısı kadar alt konulara bölünür ve her öğrenci bir alt konudan sorumlu olur. Öğrenciler ayrılarak aynı konudan sorumlu olan diğer grup üyeleriyle birlikte iyice çalışırlar, sonrasında kendi grup üyeleriyle birleşerek grup üyelerine konularını öğretirler. Öğretim aşaması bittiğinde, bütün gruplar tüm konuları içeren bir sınava tabi tutulurlar. Sınav sonucunda öğrenciler bireysel olarak değerlendirilirler. Öğrenciler hem kendi öğrenmelerinden hem de grup arkadaşlarının öğrenmelerinden sorumlu olduğundan, sorumluluk ve birlikte çalışma becerilerini geliştirmede oldukça etkili bir tekniktir (Sünbül, 2011: 228; Dirik, 2013: 8).

1.5.13.4.Takım – Oyun – Turnuva

Öğrenciler diğer tekniklerde de olduğu gibi ayrışık ve denk gruplara ayrılırlar. Gruplar turnuvaya en iyi şekilde hazırlanmak amacıyla toplanırlar ve grup üyelerinin öğrenmelerine yardımcı olurlar. Her gruptan seçilecek temsilciler turnuvaya katılırlar, turnuvadan kazanılan puanlar grupların başarısına katkı sağlamaktadır. Turnuvaların sonunda en yüksek puanı toplayan takım açıklanır ve ödüllendirilirler. Öğrencilerin başarı düzeyleri yükseldikçe bir üst turnuvada yarışmaya hak kazanırlar. Grupların üyeleri değiştirilmese de, grubu temsil edecek öğrenci yarışmadan yarışmaya değiştirilebilir (Sünbül, 2011: 227; Dirik, 2013: 8).

1.5.13.5.Faydaları

- Her açıdan farklı olan öğrenciler ortak bir amaç uğruna çalışırlar ve daha iyi arkadaşlık ilişkileri geliştirir.
- Öğrenciler arası rekabet yerine gruplar arası rekabet söz konusudur.

- İşbirliğine dayalı öğrenme rekabetin en düzeyde tutulmasını sağlar.
- Gruptaki öğrenciler birbirlerinin de öğrenmelerinden sorumlu olurlar.
- Öğrencilerin sadece bilişsel yönden değil, duyuşsal ve sosyal yönden de gelişmeleri sağlanır.
- Öğrencilerin özgüveninin ve birlikte çalışma becerilerinin geliştirilmesini sağlar (Hollingsworth & Hoover, 1999: 206; Demirel, 2008: 137; Sünbül, 2011: 226).

1.5.13.6.Sınırlılıkları

- Rekabetten zevk alan ve tek başına çalışarak başarılı olmaktan hoşlanan öğrenciler için uygun değildir.
- Öğretmenin sınıfı iyi tanımadan yapacağı gruplamalarda, etkinlikler başarıya ulaşılamaz.
- Öğretmen, sadece öğrencilerin gruplara ayrılmasıyla işbirlikçi öğrenmenin uygulandığı yanlışına kapılabilir.
- Gruplarda öğrenme için yeterli motivasyon sağlanamadığında, yöntemden istenilen verim elde edilememektedir.
- Öğrenciler yeteneklerine göre gruplandırılırsa bazı öğrenciler sürekli başarısızlık hissi yaşar ve bu öğrencilerin benlik gelişimlerinin olumsuz etkilenmesine neden olabilir (Hollingsworth & Hoover, 1999: 207; Erciyeş, 2007: 196; Dirik, 2013: 9).

1.5.13.7.Etkili Kullanım İçin Rehber İlkeler

- Öğrencilerin daha önce grup çalışması yapmadığı durumlarda, öncelikle grup çalışması tanıtılmalı ve grup çalışmasında yapılması gerekenler anlatılmalıdır.
- Gruplar oluşturulmasında denklik dikkate alınmalıdır.
- Etkinlik öncesinde değerlendirme ölçütleri belirlenmelidir.
- Etkinlik sırasında kullanılacak araç- gereçler önceden hazırlanmalıdır.
- Grup üyeleri arasında olumlu bir bağımlılıkla ortak bir ödül veya amaç için çalışmaları sağlanmalıdır.
- Grup çalışmaları her öğrencinin etkin olacağı şekilde organize edilmelidir.
- Öğretmen, grup içindeki işbirliğinin gelişimini sürekli gözlemlemeli, gerektiğinde müdahale etmelidir.

- Etkinliklerin yarışmadan çok çatışmaya dönüşmemesi için önlemler alınmalıdır.
- Grup içindeki rekabetten çok, gruplar arası rekabetin önemli olduğu vurgulanmalıdır.
- Öğretmen, öğrencileri yönlendirmeli, gruplar arası, grup içi etkileşim ve işbirliğine rehberlik etmelidir (Erciyeş, 2007: 198; Tok, 2007: 180; Demirel, 2008: 139; Sünbül, 2011: 232; Dirik, 2013: 9).

1.6. PROBLEM DURUMU

Öğretim faaliyetlerinin kalitesi büyük ölçüde öğretmenin alan ve meslek bilgileri açısından yeterliliğine bağlıdır. Öğretimin değerlendirilmesinde öğrenme – öğretme sürecindeki alt boyutların ele alınması gereklidir. Bu alt boyutlarda biri de yöntem seçimi ve kullanımınıdır. İlköğretim okullarında öğretmenlerin genellikle öğretmen merkezli yöntemleri tercih ettikleri, sınırlı sayıda yöntemi tercih ettikleri ya da ders işlemede belli alışkanlıkları devam ettirerek kolayca kaçtıkları alan yazında da belirtilen sorunlardır. Bu durumun yükseköğretim kurumlarında da farklı olmadığı görülmektedir. Yükseköğretimdeki bu problemin farklı nedenleri olabilir. Öğretim elemanlarının çoğu, öğrenim gördükleri programlarda bu dersler yer almadığından, öğretim ilke ve yöntemleri konusunda yeterli eğitim ve bilgiye sahip değillerdir. Üniversiteler kuruluşunda öğretim konferans yöntemine dayalıdır ve bu anlayış kısmen değiştirilememiştir. Bireyler eğitim – öğretim süreçlerinde edindikleri bilgileri nasıl öğrendiler ise bu bilgileri o şekilde öğretme eğilimindedirler. Model almanın etkisi göz önünde bulundurularak, öğretim elemanlarının kendi öğrenimlerinde öğrendikleri şekilde öğretmeye çalıştıkları söylenebilir. Öğretmen adaylarından meslek ve alan bilgisine sahip olmaları, yenilikçi, araştırmacı, eleştiriye açık, kendini sürekli yenilemeleri gibi niteliklere sahip olmaları beklenmektedir. Bu niteliklere sahip öğretmenlerin yetiştirilebilmesi için öncelikle onların öğreniminde yer alan öğretim elemanlarının bu niteliklere sahip olması beklenmelidir. Bu bilgiler sonucunda yükseköğretimde yöntem kullanımı araştırmaya değer bir problem olarak görülmektedir.

Toplanacak veriler ışığında hizmet öncesi eğitimde öğretim yöntemleri konusunda eğitim aldıkları varsayılan öğretim elemanlarının yöntem kullanımları kendi görüşleri ile belirlenecektir. Öğretim sürecinde bu öğretim elemanlarından eğitim –

öğretim hizmeti alan öğrencileri gözlemlerine dayanan görüşleri alınacaktır. Öğretim elemanları ve öğrencilerinin belirteceği bu görüşlerle öğretim uygulamaları yöntemler açısından değerlendirilecektir. Yükseköğretimde öğretim elemanlarının yöntem kullanımları açısından değerlendirilmesinin önemli olduğu ve alana katkı getireceği düşünüldüğünden bu araştırmanın yapılması gerekli görülmüştür.

1.7. PROBLEM

Öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerine göre, eğitim bilimleri derslerini okutan öğretim elemanlarının derslerinde, farklı öğretim yöntemlerini kullanma sıklıkları ve bu yöntemleri kullanma biçimlerini belirlemektir.

1.8. ALT PROBLEMLER

1. Öğretim elemanlarının derslerinde öğretim yöntemlerini kullanma sıklıkları açısından;

- Öğretim elemanlarının kendi görüşleri nasıldır?
- Öğretim elemanlarının cinsiyetlerine göre görüşleri nasıldır?
- Öğrencilerin görüşleri nasıldır?
- Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüme göre görüşleri nasıldır?
- Öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşleri arasında farklılık var mıdır?

2. Öğretim elemanlarının derslerinde öğretim yöntemlerini, yöntem kullanım ilkeleri ve öğretim ilkelerine uygun şekilde kullanma sıklıkları açısından;

- Öğretim elemanlarının kendi görüşleri nasıldır?
- Öğretim elemanlarının cinsiyetlerine göre görüşleri nasıldır?
- Öğrencilerin görüşleri nasıldır?
- Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüme göre görüşleri nasıldır?
- Öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşleri arasında farklılık var mıdır?

3. Öğretim elemanlarının derslerinde kullandıkları tartışma çeşitleri nelerdir?

1.9. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Bu araştırma Eğitim Bilimleri derslerini yürüten öğretim elemanlarının derslerinde öğretim yöntemlerini ne sıklıkla kullandıklarının ve öğretim ilkeleri ile yöntem kullanım ilkelerine uygun şekilde ne sıklıkla kullandıklarının ortaya çıkarılması açısından önemlidir. Bu dersleri yürüten öğretim elemanları, öğretim ilke ve yöntemlerini bilen ve öğreten konumundadır. Bir konuda bilgilerin sınıf öğrenmelerin yanı sıra model alma ile de öğrenildiği unutulmamalıdır. Bu açıdan öğretmen adaylarına, öğretim konusunda en iyi örnek, öğretim elemanları olmalıdır. Bunlara dayanarak, yöntem kullanımının en uygun şekilde gerçekleştirip gerçekleştirmediklerinin araştırılması eksikliklerin görülmesi açısından faydalı olacaktır.

Alan yazında yükseköğretimde öğretim elemanlarının sadece kullandıkları öğretim yöntemlerine ilişkin bir çalışma bulunmamakla birlikte, öğretim elemanlarının öğretim etkinliğinin niteliği konusundan yapılmış çalışmalar bulunmakta ve bu çalışmaların bazılarında öğretim yöntemleri boyutu ele alınmıştır. Bu açıdan yükseköğretimde öğretim elemanları ve öğrenci görüşlerine dayanarak böyle bir çalışmanın yapılması, bundan sonra yapılacak araştırmalara faydalı olması ve bu alanda bir eksikliği doldurması beklenmektedir.

1.10. VARSAYIMLAR

1. Seçilen örneklem, evreni temsil edebilecek nicelik ve niteliktedir.
2. Araştırmaya katılanların, ankete verdikleri cevaplar samimi ve nesneldir, gerçeği yansıtmaktadır.
3. Araştırmada kullanılan anket formu, araştırma alt problemlerine cevap verebilecek düzeydedir.
4. Araştırmada kullanılan kaynaklar güvenilir ve geçerlidir.

1.11. SINIRLILIKLAR

1. Bu araştırma Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Eğitim Bilimleri derslerini yürüten öğretim elemanları ile İlköğretim Bölümü Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı, Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim

Dalı ve Yabancı Diller Bölümü İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören 2. sınıf, 3.sınıf ve 4. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.

2. Öğretim elemanları hakkında toplanan veriler, her öğrencinin eğitim bilimleri bölümü öğretim elemanları hakkında doldurduğu bir anket formu ile sınırlıdır.

3. Araştırmanın bulguları, araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu ile toplanan verilerle sınırlıdır.

4. Bu araştırmanın verileri, araştırma yapıldığında ulaşılabilen kaynaklar ve kişilerin ankete verdiği cevaplarla sınırlıdır.

1.12. TANIMLAR

Eğitim: Eğitim, kişinin toplumsal yeteneklerinin ve optimum kişisel gelişiminin sağlanması için, seçkin ve kontrollü bir çevreyi ve okul etkinliklerini içine alan bir süreçtir (Varış, 1994).

Öğretim: Öğretim, içsel bir süreç ve ürün olan öğrenmeyi destekleyen ve sağlayan dışsal olayların planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecidir (Senemoğlu, 2011: 397).

Yöntem (Metot): Strateji, yöntem ve teknik kavramlarını da içine alana bu kavram eğitim öğretim etkinliklerinde amaca götüren yoldur (Dirik, 2013: 72).

Yaklaşım (Strateji) : Yaklaşım, öğretim hedeflerine ulaşmaya yardımcı olacak her türlü düzenlemeyi ve etkinliği kapsar.

Yöntem: Yöntem, eğitim öğretim etkinliklerinde amacımıza ulaşmamızı sağlayan yoldur (Dirik, 2013: 72).

Teknik: Teknik, öğretim yöntemini uygulamaya koyma biçimi ya da sınıf içinde yapılan işlemlerin bütünüdür (Demirel, 2008: 104).

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Sakallı, Hürsen ve Özçınar (2007) , öğretmen adaylarının gözlemlerine göre öğretmenlerin hangi yöntemi ne sıklıkla kullandıklarını araştırmışlardır. Çalışma sonucunda öğrenci merkezli bir eğitim sistemine geçtiğimiz halde, öğretmen merkezli düz anlatım, soru cevap ve ev ödevi yönteminin öğretmenler tarafından en çok kullanılan yöntemler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çelikkaya ve Kuş (2009) yaptıkları araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin, öğretmen adaylarının gözlemleri ile öğretmen ve öğrencilerden görüşlerine başvurmuştur. Toplanan veriler karşılaştırıldığında, öğretmenlerin en çok kullandığını belirttiği yöntemler ile öğrenci ve gözlemci öğretmen adaylarının belirttiği görüşler arasında farklılıklar tespit edilmiştir. Bu farklılaşma öğrenci ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre öğretmenler belirttikleri modern yöntemlerden çok, geleneksel yöntemleri kullandıkları noktasındadır.

Ocak, Ocak, Yılmaz ve Mergen (2012) 'in yaptıkları araştırmada ilköğretim öğretmenlerinin yöntem ve teknikleri tercih etme sebepleri ve onlara karşı tutumları incelenmiştir. Araştırmaya göre, öğretmenler yöntem seçimini etkileyen faktörler varlığına inandığı farklı yöntemler kullanma konusunda yetersizdir. Modern yöntemlere karşı tutumları olumlu olsa da geleneksel yöntemleri kullanmaktan vazgeçmemektedirler. Geleneksel yöntemlerin yeterli olmadığını düşündükleri halde en sık kullanılan yöntemler yine geleneksel yöntemler olarak belirlenmiştir.

Taşkaya ve Muşta (2008), sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde kullandıkları öğretim yöntemlerini belirlemiş ve kendi yeterlilikleri hakkındaki algılarını incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin en iyi bildikleri ve kullandıkları öğretim yöntemleri sırasıyla soru- cevap, drama ve düz anlatım olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin %25'i kendisini Türkçe öğretimi konusunda yetersiz bulmakta ve yine öğretmenlerin %75'i mezun olduğu üniversiteyi Türkçe öğretimini öğretmede yetersiz bulmaktadır. Öğretmenler, Türkçe öğretiminde kullanılacak yöntemlerin en önemli özelliğinin derse katılımı artırması olduğunu belirtmişlerdir.

Öztürk (2004), öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini alarak ortaöğretim coğrafya öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilme yeterliliklerini ele almıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre en çok soru- cevap yöntemini kullanmaktadırlar ve kendilerini en yetersiz buldukları öğretim yöntemi proje yöntemidir. Öğrencilerden görüşlerine göre ise öğretmenlerin en yeterli oldukları öğretim yöntemi düz anlatım ve yine en çok kullandıkları öğretim yöntemi de düz anlatımdır. Öğretmen ve öğrenci görüşleri en çok kullanılan öğretim yöntemi açısından farklılaşmaktadır.

Doğan (2012), sınıf öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim yöntemlerini belirlemek amacıyla İstanbul ilinde 211 öğretmene görüşme formu uygulamıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin en çok kullandığı yöntem %51 ile soru – cevap yöntemi olmuştur. Daha sonra sırasıyla anlatım, tartışma ve problem çözme yöntemleri tercih edilmiştir.

Taşkaya ve Bal (2009), araştırmada sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretim yöntemlerine yönelik görüşleri ortaya koymayı amaçlamışlardır. Öğretmenlerin ortalama 4 öğretim yöntemi kullandıklarını ve en çok sırasıyla soru- cevap, anlatım ve tartışma yöntemlerini kullandıklarını ortaya konulmuştur. Öğretim yöntemlerini tercih sebeplerini, dersin ve konunun amacına daha kolay ulaştırması ile öğrenmeyi kolaylaştırması olarak belirtilmiştir. Öğretmenler, okulun imkânlarının kısıtlı olması nedeniyle gezi- gözlem, drama ve proje yöntemlerini kullanamadıklarını ifade etmişlerdir.

Şen ve Erişen (2002), yaptıkları çalışmada öğretim elemanlarının gösterdikleri etkili öğretmenlik özelliklerini belirlemeye çalışmışlardır. Öğretim elemanları, etkili öğretmenlik özelliklerinin genel kültür boyutunda kendilerini yeterli görürken, öğretmen adayları öğretim elemanlarının çok azını yeterli görmekteyler. Ayrıca plan yapma ve derse hazırlık, öğrenme- öğretme stratejileri, öğretim araç – gereçleri boyutu, iletişim, sınıf yönetimi, ölçme- değerlendirmeyi kapsayan konu alanı bilgisinde de öğretim elemanları kendilerini yeterli görürken, öğretmen adayları öğretim elemanlarını yeterli görmediklerinden bu konuda da öğretim elemanları ve öğretmen adaylarının görüşleri arasında farklılık bulunmuştur.

Arslantaş (2011)' in “Öğretim Elemanlarının Öğretim Stratejileri- Yöntem ve Teknikleri, İletişim ve Ölçme Değerlendirme Yeterliliklerine Yönelik Görüşleri” adlı araştırmasında öğrencilerin %60'ı öğretim elemanlarının öğretim strateji ve yöntemlerini kullanma bakımından yeterli olmadıklarını düşünmektedirler. Bu açıdan

fen- edebiyat fakültesi ile eğitim fakültesi karşılaştırıldığında, eğitim fakültesi öğretim elemanlarının daha yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gözütok (1988)'un "Öğretmen Eğitiminde Meslek Formasyonu Öğretiminin Öğretim Elemanı Davranışlarına Yansıması" adlı doktora tez çalışmasında, eğitim programının etkililiğinin öğretim elemanlarının nitelikleriyle orantılı olduğu ve öğrencilerin öğretmenlerin söylediklerinden çok davranış biçimlerinden etkilendikleri ortaya konulmuştur. Bu bağlamda, öğretmen eğitiminde görev alan öğretim elemanlarının öğretim sırasında öğretmen adaylarına öğrettikleri ile bizzat gösterdiği davranışlar arasındaki tutarlılığın incelenmesinin önem taşıdığı vurgulanmıştır.

Tonbul (2007)'un "Öğretim Üyelerinin Performansının Değerlendirilmesine İlişkin Öğretim Üyesi ve Öğrenci Görüşleri" adlı çalışmasında öğretme – öğrenme strateji, yöntem ve tekniklerini dersin hedefleriyle uyumlu şekilde uygulama ölçütü, öğretim performansının değerlendirilmesinde öğretim elemanları ve öğrenciler arasında görüş birliğiyle yüksek önem düzeyinde olduğu ortaya konulmuştur. Bu değerlendirme uygulamalarının öğretimsel etkinliklerin niteliğini artıracığı belirtilmiştir. Ayrıca eğitim fakültesi öğrencileri diğer fakültelere göre öğretim performansı ölçütlerini daha çok önemsemektedirler. Araştırma sonucunda öğretim elemanlarının, eğitim bilimleri alanında bir öğretim sürecinden geçmesi önerilmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren, örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgiler verilmektedir.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli ile geçmişte veya halen var olan bir durumun var olduğu şekliyle betimlenmesi amaçlanmaktadır (Karasar, 1995: 77).

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Bu araştırmanın çalışma grubunu Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri derslerini yürüten 29 öğretim elemanı ve Eğitim Bilimleri Bölümü Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Programında öğrenim gören 72, İlköğretim Bölümü Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören 67, Yabancı Diller Bölümü İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören 94 öğrenci olmak üzere toplam 233 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğrenciler bölümleri aradaki olası farklılığı ortaya koyabilmesi açısından bu şekilde seçilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğretim ilke ve yöntemlerini bilmesi gerektiği düşünüldüğünden çalışma grubu öğretim ilke ve yöntemleri dersini almış 2.sınıf, 3.sınıf ve 4. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır.

Çalışma grubu ile ilgili bilgiler tablolar halinde sunulmuştur.

3.2.1. Öğretim Elemanlarının Cinsiyetlere Göre Dağılımı

Tablo 1.1’ de araştırmaya katılan öğretim elemanlarının cinsiyete göre dağılımı incelenmiştir.

Tablo 1. 1. Araştırmaya Katılan Öğretim Elemanlarının Cinsiyete Göre Dağılımı

| Cinsiyet | n | % |
|----------|----|-------|
| Erkek | 15 | 51,7 |
| Kadın | 14 | 48,3 |
| Toplam | 29 | 100,0 |

29 öğretim elemanının 15’i (%51,7) erkek, 14 ‘ü (%48,3) kadın olduğu belirlenmiştir.

3.2.2. Eğitim Bilimleri Derslerini Okutan Öğretim Elemanı Sayıları

Tablo1.2’de Eğitim bilimleri derslerini okutan öğretim elemanı sayıları verilmiştir.

Tablo 1. 2. Eğitim Bilimleri Derslerini Okutan Öğretim Elemanı Sayıları

| Okutulan Dersler | n |
|--|----|
| Eğitim Bilimine Giriş | 10 |
| Eğitim Psikolojisi | 9 |
| Öğretim İlke ve Yöntemleri | 8 |
| Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı | 8 |
| Sınıf Yönetimi | 6 |
| Ölçme ve Değerlendirme | 7 |
| Özel Öğretim Yöntemleri | 8 |
| Rehberlik | 8 |
| Türk Eğitim Tarihi | 2 |
| Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi | 4 |

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının birden fazla ders verdiği dikkate alınarak, Tablo 1.2 incelendiğinde, 10 öğretim elemanının Eğitim Bilimine Giriş, 9 öğretim elemanının Eğitim Psikolojisi, 8 öğretim elemanının Öğretim İlke ve Yöntemleri, 8 öğretim elemanının Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, 6 öğretim elemanının Sınıf Yönetimi, 7 öğretim elemanının Ölçme ve Değerlendirme, 8 öğretim elemanının Özel Öğretim Yöntemleri, 8 öğretim elemanının Rehberlik, 2

öğretim elemanın Türk Eğitim Tarihi, 4 öğretim elemanının Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi derslerini verdiği görülmektedir.

3.2.3. Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Tablo 1.3'te araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 1. 3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

| Cinsiyet | n | % |
|----------|-----|-------|
| Erkek | 50 | 21,5 |
| Kız | 183 | 78,5 |
| Toplam | 233 | 100,0 |

Tablo 1.3'e göre araştırmaya katılan 233 öğrencinin 50 'si (%21,5) erkek ve 183'ü (% 78,5) kız öğrencilerdir.

3.2.4. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Anabilim Dalına Göre Dağılımı

Tablo1.4'te araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri anabilim dalına göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 1. 4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Anabilim Dalına Göre Dağılımı

| Anabilim Dalı | n | % |
|-------------------------------------|-----|-------|
| Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik | 72 | 30,9 |
| İngilizce Öğretmenliği | 94 | 40,3 |
| İlköğretim Matematik Öğretmenliği | 67 | 28,8 |
| Toplam | 233 | 100,0 |

Tablo 1.4' e göre öğrencilerin 72'si (%30,9) Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Programı, 94'ü (%40,3) İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı, 67'si (%28,8) İlköğretim Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda okumaktadırlar.

3.2.5. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıflara Göre Dağılımı

Tablo 1.5’te öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıfa göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 1. 5. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıflara Göre Dağılımı

| Sınıf | n | % |
|--------|-----|-------|
| 2 | 29 | 12,4 |
| 3 | 110 | 47,2 |
| 4 | 94 | 40,3 |
| Toplam | 233 | 100,0 |

Tablo 1.5 ‘e göre öğrencilerin 29’u (%12,4) 2. sınıfta, 110’u (%47,2) 3. sınıfta, 94’ü (40,3) 4. sınıfta öğrenim görmektedir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARACI

Öğrencilere açık uçlu sorulardan oluşan bir form verilmiştir. Bu forma verilen cevaplar dikkate alınmış ve öğretim ilke ve yöntemleriyle ilgili alan yazın taraması yapılmış, elde edilen veriler, bu konuda yapılan tezler ve araştırmalardan faydalanılarak araştırmanın amacına uygun şekilde 5’li derecelendirme tipinde anket formu oluşturulmuştur. Anket formu, araştırmanın amacı doğrultusunda öğretim elemanlarına ve öğrencilere uygulanacak şekilde maddelerin içeriği değiştirilmeden 2 farklı form olarak hazırlanmıştır. Anket formu, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında görev yapan 5 alan uzmanının görüşüne sunulmuş ve gerekli düzeltmeler yapılarak ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama sonucunda anket formunun güvenilirlik düzeyinin hesaplanmış ve Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısının .92 olarak bulunmasıyla anket formunun yüksek derecede güvenilir olduğu görülmüştür. Anket formunun geçerliliğine ilişkin uzman kanısının da yeterli olmasıyla uygulamaya geçilmiştir.

Anket formu, kişisel bilgiler bölümü ve 50 maddeden oluşmaktadır. Öğretim elemanlarının öğretim yöntemlerini kullanma sıklıkları ve öğretim yöntemlerini yöntem kullanım ilkelerine ve öğretim ilkelerine uygun şekilde kullanma sıklıklarını belirlemek amacıyla “her zaman” (4,20 – 5,00 arasındaki puanlar), “sıklıkla” (3,40 – 4,19 arasındaki puanlar), “bazen” (2,60 – 3,39 arasındaki puanlar), “nadiren” (1,80 – 2,59 arasındaki puanlar), “hiçbir zaman” (1 – 1,79 arasındaki puanlar) olmak üzere beşli derecelendirme kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretim elemanları ve öğrencilerin anket formunda uygun buldukları seçeneği işaretlemeleri istenmiştir.

Öğretim elemanlarına uygulanan anket formunun kişisel bilgiler bölümünde cinsiyet, yürütülen derslere ilişkin 2 soru; 1. bölümünde öğretim yöntemlerinin kullanım sıklıklarını belirlemek amacıyla 30 madde; 2. bölümünde öğretim yöntemlerini, yöntem kullanım ilkeleri ve öğretim ilkelerine uygun olarak kullanım sıklıklarını belirlemek amacıyla 20 madde ve anket formunda bulunmayan bir yöntemin kullanılıp kullanılmadığına ilişkin 1 açık uçlu soru bulunmaktadır. Öğrencilere uygulanan anket formunun kişisel bilgiler bölümünde, öğretim elemanlarına uygulanandan farklı olarak okutulan ders sorusu çıkarılarak, okuduğu bölüm ve sınıf sorularına yer verilmiştir.

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Veri toplama aracı araştırmacı tarafından çoğaltılarak örnekleme Uludağ Üniversitesi'nde Eğitim Bilimleri alanında dersleri yürüten öğretim elemanlarına ve Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı, İlköğretim Bölümü Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı ve Yabancı Diller Bölümü İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören öğrencilere uygulanmıştır.

Anket doldurulmadan önce öğrencilerin eğitim bilimleri bölümündeki öğretim elemanları düşünülerek cevap verilmesi istenmiştir.

3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Araştırmada ankete verilen cevaplar, 5= Her zaman, 4= Sıklıkla, 3= Bazen, 2= Nadiren, 1= Hiçbir zaman olarak değerlendirmeye alınmıştır. Veri toplama aracının uygulanması sonucunda elde veriler SPSS 20 paket programıyla çözümlenmiştir.

Kullanım sıklıkları hakkında alınan görüşlerin puanlandırılmış ve bu puanların aritmetik ortalaması alınarak kullanım sıklık puanlarının ortalamaları bulunmuştur. Aynı zamanda işaretlenen seçeneklere ilişkin frekans ve yüzde dağılımları da bulunmuştur. Bu analizler öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri üzerinde yapılmış ve aralarındaki farklılık incelenmiştir. Verilerin analizinden çıkan sonuçlar tablolara aktararak yorumlanmıştır. Analizlerde anlamlı bir farklılık olup olmadığı $\alpha=0,05$ düzeyinde test edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretim elemanları ve öğrencilerin derslerde kullandıkları öğretim yöntemleri hakkındaki görüşlerine ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Araştırmanın alt problemlerine uygun olarak bulgular 11 alt başlıkta yer almaktadır.

4.1. ARAŞTIRMANIN ALT PROBLEMLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

4.1.1. Öğretim Elemanlarının ve Öğrencilerin Görüşlerine Göre Öğretim Yöntemlerini Kullanma Sıklıklarının Yüzde Dağılımları

Öğretim elemanlarının ve öğrencilerin veri toplama aracının ilk 29 maddesinde verdikleri cevaplar doğrultusunda öğretim yöntemlerini kullanma sıklıkları belirlenmiştir.

Tablo 2. Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre Öğretim Yöntemlerini Kullanma Sıklıklarının Yüzde Dağılımları

| Madde No | Grup | Her Zaman (%) | Sıklıkla (%) | Bazen (%) | Nadiren (%) | Hiçbir Zaman (%) |
|----------|-----------------|---------------|--------------|-----------|-------------|------------------|
| 1 | Öğretim Elemanı | 50,0 | 30,8 | 19,2 | - | - |
| | Öğrenci | 14,2 | 46,6 | 29,3 | 6,9 | 3,0 |
| 2 | Öğretim Elemanı | 6,9 | 55,2 | 27,6 | 10,3 | - |
| | Öğrenci | 25,4 | 52,6 | 16,8 | 5,2 | - |
| 3 | Öğretim Elemanı | - | 7,1 | 32,1 | 35,7 | 25,0 |
| | Öğrenci | 10,8 | 35,8 | 36,2 | 15,5 | 1,7 |
| 4 | Öğretim Elemanı | 44,8 | 51,7 | 3,4 | - | - |
| | Öğrenci | 14,8 | 39,7 | 37,6 | 7,4 | 0,4 |
| 5 | Öğretim Elemanı | 79,3 | 17,2 | - | - | 3,4 |
| | Öğrenci | 24,6 | 52,6 | 16,4 | 5,2 | 1,3 |
| 6 | Öğretim Elemanı | 82,1 | 14,3 | 3,6 | - | - |
| | Öğrenci | 18,6 | 35,5 | 30,7 | 15,2 | - |
| 7 | Öğretim Elemanı | - | 6,9 | 44,8 | 24,1 | 24,1 |
| | Öğrenci | 6,1 | 30,4 | 36,1 | 26,1 | 1,3 |
| 8 | Öğretim Elemanı | 20,7 | 34,5 | 41,4 | 3,4 | - |
| | Öğrenci | 6,9 | 18,5 | 39,7 | 28,0 | 6,9 |
| 9 | Öğretim Elemanı | 24,1 | 51,7 | 13,8 | 10,3 | - |
| | Öğrenci | 6,0 | 36,6 | 28,9 | 21,6 | 6,9 |
| 10 | Öğretim Elemanı | 10,3 | 17,2 | 48,3 | 13,8 | 10,3 |
| | Öğrenci | 0,9 | 6,9 | 17,7 | 38,8 | 35,8 |
| 11 | Öğretim Elemanı | 3,4 | 6,9 | 34,5 | 37,9 | 17,2 |
| | Öğrenci | 0,4 | 5,2 | 10,9 | 37,4 | 46,1 |

| | | | | | | |
|----|-----------------|------|------|------|------|------|
| 12 | Öğretim Elemanı | 20,7 | 34,5 | 41,4 | 3,4 | - |
| | Öğrenci | 1,3 | 19,8 | 38,4 | 32,8 | 7,8 |
| 13 | Öğretim Elemanı | 27,6 | 48,3 | 24,1 | - | - |
| | Öğrenci | 3,5 | 37,1 | 34,9 | 19,7 | 4,8 |
| 14 | Öğretim Elemanı | 34,5 | 48,3 | 17,2 | - | - |
| | Öğrenci | 5,6 | 36,9 | 35,6 | 17,6 | 4,3 |
| 15 | Öğretim Elemanı | 37,9 | 37,9 | 24,1 | - | - |
| | Öğrenci | 15,9 | 28,4 | 41,8 | 11,6 | 2,2 |
| 16 | Öğretim Elemanı | 34,5 | 37,9 | 20,7 | 6,9 | - |
| | Öğrenci | 8,6 | 33,5 | 31,3 | 17,6 | 9,0 |
| 17 | Öğretim Elemanı | 24,1 | 27,6 | 48,3 | - | - |
| | Öğrenci | 2,6 | 22,7 | 38,6 | 28,8 | 7,3 |
| 18 | Öğretim Elemanı | 34,5 | 41,4 | 24,1 | - | - |
| | Öğrenci | 3,9 | 27,6 | 33,6 | 28,0 | 6,9 |
| 19 | Öğretim Elemanı | 17,2 | 51,7 | 20,7 | 10,3 | - |
| | Öğrenci | 2,2 | 15,9 | 37,1 | 36,6 | 8,2 |
| 20 | Öğretim Elemanı | 21,4 | 27,6 | 32,1 | 14,3 | 3,6 |
| | Öğrenci | 0,9 | 13,4 | 25,0 | 35,3 | 25,4 |
| 21 | Öğretim Elemanı | 28,6 | 28,6 | 28,6 | 10,7 | 3,6 |
| | Öğrenci | 6,5 | 26,7 | 30,6 | 20,3 | 15,9 |
| 22 | Öğretim Elemanı | 53,6 | 32,1 | 10,7 | 3,6 | - |
| | Öğrenci | 6,9 | 29,0 | 32,0 | 18,6 | 13,4 |
| 23 | Öğretim Elemanı | - | 3,6 | 21,4 | 32,1 | 42,9 |
| | Öğrenci | - | 1,3 | 3,4 | 12,1 | 83,2 |
| 24 | Öğretim Elemanı | 22,7 | 22,7 | 4,5 | 18,2 | 31,8 |
| | Öğrenci | - | 5,3 | 3,5 | 11,0 | 80,2 |
| 25 | Öğretim Elemanı | 27,6 | 48,3 | 17,2 | 6,9 | - |
| | Öğrenci | 16,5 | 35,5 | 31,6 | 12,1 | 4,3 |
| 26 | Öğretim Elemanı | 37,9 | 48,3 | 10,3 | 3,4 | - |
| | Öğrenci | 8,3 | 21,7 | 29,6 | 28,3 | 12,2 |
| 27 | Öğretim Elemanı | 51,7 | 34,5 | 13,8 | - | - |
| | Öğrenci | 6,9 | 28,3 | 40,3 | 21,5 | 3,0 |
| 28 | Öğretim Elemanı | 37,9 | 48,3 | 10,3 | 3,4 | - |
| | Öğrenci | 6,1 | 24,7 | 39,0 | 20,3 | 10,0 |
| 29 | Öğretim Elemanı | 20,0 | 36,0 | 40,0 | 4,0 | - |
| | Öğrenci | 3,5 | 17,7 | 30,7 | 37,2 | 10,8 |

Tablo 2’de öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşlerine göre öğretim elemanlarının öğretim yöntemlerini kullanma sıklıklarının yüzdeleri verilmiştir.

“Dersin giriş kısmını anlatarak işlerim” maddesine (Madde 1) öğretim elemanlarının %50’si her zaman, %30,8’i sıklıkla, %19,2’si bazen cevabını vermişlerdir. Aynı maddeye öğrencilerin %14,2’si her zaman, %46,6’sı sıklıkla, %29,3’ü bazen, %6,9’u nadiren, %3’ü hiçbir zaman cevabını vermişlerdir. Bu açıdan öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşlerinin benzer sıklıkta olduğu görülmektedir.

“Derste çoğunlukla anlatım yöntemini kullanırım” maddesine (Madde 2) öğretim elemanlarının %6,9’u her zaman, %55,2’si bazen, %27,6’sı sıklıkla, %10,3’ü

nadiren cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin ise %25,4'ü her zaman, %52,6'sı sıklıkla, %16,8'i bazen, %5,2'si nadiren şeklinde görüş bildirmişlerdir.

“Dersin işlenişi bilgi aktarımının ötesine geçmez” maddesine (Madde 3) öğretim elemanlarının %7,1'i sıklıkla, %32,1'i bazen, %35,7'i nadiren, %25'i hiçbir zaman cevabını vermişlerdir. Bu maddeye öğrencilerin %10,8'i her zaman, %35,8'i sıklıkla, %36,2'si bazen, %15,5'i nadiren, %1,7'si hiçbir zaman cevabını vermişlerdir. Öğretim elemanları ve öğrencilerin bilgi aktarımının ötesine geçmediğine yönelik görüşlerinin yüksek sıklıkta olması dikkate değerdir.

“Derste konuyla ilgili sorular sorarım” maddesine (Madde 4) öğretim elemanlarının %44,8'i her zaman, %51,7'si sıklıkla, %3,4'ü bazen cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin %14,8'i her zaman, %39,7'si sıklıkla, %37,6'sı bazen, %7,4'ü nadiren, %0,4'ü hiçbir zaman şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Öğretim elemanlarının görüşlerinin öğrencilere göre daha olumlu olduğu görülmektedir.

“Sorulara yanlış veya eksik cevap verirlerse, düzeltmeden geçmem” maddesine (Madde 5) öğretim elemanlarının %79,3'ü her zaman, %17,2'si sıklıkla, %3,4'ü hiçbir zaman cevabını vermişlerdir. Aynı maddeye öğrencilerin %24,6'sı her zaman, %52,6'sı sıklıkla, %16,4'ü bazen, %5,2'si nadiren, %1,3'ü hiçbir zaman cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin görüşleri, öğretim elemanlarının görüşlerinden farklılaşmaktadır ve öğretim elemanlarının belirttiklerinden daha az sıklıkla düzeltme yaptıklarını ifade etmektedirler.

“Ders sırasında rahatlıkla soru sorabilmelerini sağlarım” maddesine (Madde 6) öğretim elemanlarının %82,1'i her zaman, %14,3'ü sıklıkla, %3,6'sı bazen şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğrenciler ise %18,6'sı her zaman, %35,5'i sıklıkla, %30,7'si bazen, %15,2'si nadiren cevabını vermişlerdir. Öğrencilerde yüksek sıklıkta soru sorabildiklerini belirtmişlerdir, ancak bunun öğretim elemanlarının belirttiği sıklık derecesiyle tutarlı olmadığı söylenebilir.

“Derste sadece bilgi düzeyinde sorular sorarım” maddesine (Madde 7) öğretim elemanlarının %6,9'u sıklıkla, %44,8'i bazen, %24,1'i nadiren, %24,1'i hiçbir zaman cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin %6,1'i her zaman, %30,4'ü sıklıkla, %36,1'i bazen, %26,1'i nadiren, %1,3'ü hiçbir zaman cevabını vermişlerdir. Öğretim elemanları yüksek sıklıkta olmasa da bilgi düzeyinde sorular sorduklarını belirtmişlerdir. Yükseköğretimde bilgi düzeyinde soruların kullanması beklenen bir uygulama değildir.

“Örnek olaylar getiririm ve bunları tartışmalarını ve değerlendirmelerini sağlarım” maddesine (Madde 8) öğretim elemanlarının %20,7'si her zaman, %34,5'i

sıklıkla, %41,4'ü bazen, %3,4'ü nadiren şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin %6,9'u her zaman, %18,5'i sıklıkla, %39,7'si bazen, %28'i nadiren, %6,9'u hiçbir zaman cevabını vermişlerdir. Örnek olay yönteminin kullanımında öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerinin tutarlı olmadığı söylenebilir.

“Örnek olayları tartışırken amaçlarından sapmamaları için öğrencileri yönlendiririm” maddesine (Madde 9) öğretim elemanlarının %24,1'i her zaman, %51,7'si sıklıkla, %13,8'i bazen, %10,3'ü nadiren cevabını vermişlerdir. Öğrenciler ise %6'sı her zaman, %36,6'sı sıklıkla, %28,9'u bazen, %21,6'sı nadiren, %6,9'u hiçbir zaman cevabını vermişlerdir. Konu alanına uygun şekilde rahatlıkla kullanılabilir olan örnek olay yönteminin yeterince kullanılmadığı görülmektedir.

“Bir durum vererek doğaçlama yaparak canlandırmalarını isterim” maddesine (Madde 10) öğretim elemanlarının %10,3'ü her zaman, %17,2'si sıklıkla, %48,3'ü bazen, %13,8'i nadiren, %10,3'ü hiçbir zaman cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin %0,9'u her zaman, %6,9'u sıklıkla, %17,7'si bazen, %38,8'i nadiren, %35,8'i hiçbir zaman cevabını vermişlerdir. Öğrenciler doğaçlama yaparak canlandırma uygulamalarına çok düşük sıklıkta yer verildiğini belirtirken, öğretim elemanlarının aynı fikirde olmadığı görülmektedir.

“Derslerde yaratıcı drama etkinliklerine yer veririm” maddesine (Madde 11) öğretim elemanlarının %3,4'ü her zaman, %6,9'u sıklıkla, %34,5'i bazen, %37,9'u nadiren, %17,2'si hiçbir zaman cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin %0,4'ü her zaman, %5,2'si sıklıkla, %10,9'u bazen, %37,4'ü nadiren, %16,1'i hiçbir zaman cevabını vermişlerdir. Bu ifadelerle göre öğretim elemanlarının ve öğrencilerin görüşlerinin tutarlı olmadığı söylenebilir.

“Problem çözme yollarını kullanarak bilgiye ulaşmalarını isterim” maddesine (Madde 12) öğretim elemanlarının %20,7'si her zaman, %34,5'i sıklıkla, %41,4'ü bazen, %3,4'ü nadiren cevabını vermişlerdir. Aynı maddeye öğrencilerin %1,3'ü her zaman, %19,8'i sıklıkla, %38,4'ü bazen, %32,8'i nadiren, %7,8'i hiçbir zaman şeklinde cevap vermişlerdir. Bu maddeye bakıldığında öğretim elemanlarının yüksek sıklıkta görüş bildirdikleri ancak öğrencilerin düşük sıklıkta görüş bildirdikleri görülmektedir.

“Problem çözmede daima akılcı yolları kullanmalarını öneririm” maddesine (Madde 13) öğretim elemanlarının %27,6'sı her zaman, %48,3'ü sıklıkla, %17,2'si bazen cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin %3,5'i her zaman, %37,1 sıklıkla, %34,9'u bazen, %19,7'si nadiren, %4,8'i hiçbir zaman şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretim

elemanları nadiren ve hiçbir zaman ifadelerini tercih etmezken, öğrencilerin yaklaşık %25'i bu ifadeleri tercih etmişlerdir.

“Bir problemin birden fazla çözümünün olabileceğini gösteririm” maddesine (Madde 14) öğretim elemanlarının %34,5'i her zaman, %48,3'ü sıklıkla, %17,2'si bazen cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin %5,6'sı her zaman, %36,9'u sıklıkla, %35,6'sı bazen, %17,6'sı nadiren, %4,3'ü hiçbir zaman cevabını vermişlerdir. Bu maddede de öğretim elemanları düşük sıklık ifadelerine yer vermezken, öğrenciler öğretim elemanları kadar olumlu görüşlere sahip değildirlir.

“Grup çalışmalarına ve işbirliğine önem veririm” maddesine (Madde 15) öğretim elemanlarının %37,9'u her zaman, %37,9'u sıklıkla, %24,1'i bazen cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin %15,9'u her zaman, %28,4'ü sıklıkla, %41,8'i bazen, %11,6'sı nadiren, %2,2'si hiçbir zaman cevabını vermişlerdir. Öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşleri arasında tutarlılık olmadığı görülmektedir.

“Rekabetçi bir ortamdan çok, gruplar halinde ortak bir amaç için çalışan bir sınıf ortamı oluştururum” maddesine (Madde 16) öğretim elemanlarının %34,5'i her zaman, %37,9'u sıklıkla, %20,7'si bazen, %6,9'u nadiren cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin %8,6'sı her zaman, %33,5'i sıklıkla, %31,3'ü bazen, %17,6'sı nadiren, %9'u hiçbir zaman cevabını vermişlerdir. Bu maddede öğretim elemanları ve öğrenciler neredeyse benzer şekilde görüşlerini belirtmişlerdir.

“Yeni ve yaratıcı fikirlere ulaşmak için beyin fırtınası yaptırırım” maddesine (Madde 17) öğretim elemanlarının %24,1'i her zaman, %27,6'sı sıklıkla, %48,3'ü bazen cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin %2,6'sı her zaman, %22,7'si sıklıkla, %38,6'sı bazen, %28,8'i nadiren, %7,3'ü hiçbir zaman cevabını vermişlerdir. Öğretim elemanları öğrencilerin aksine nadiren ve hiçbir zaman şeklindeki olumsuz sıklık ifadelerine yer vermemiştir.

“Beyin fırtınasında fikirlerin rahatça oluşabileceği bir ortam oluştururum” maddesine (Madde 18) öğretim elemanlarının %34,5'i her zaman, %41,4'ü sıklıkla, %24,1'i bazen cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin %3,9'u her zaman, %27,6'sı sıklıkla, %33,6'sı bazen, %28'i nadiren, %6,9'u hiçbir zaman şeklinde görüş bildirmişlerdir. Görüşler arasında sıklık yüzdeleri açısından tutarlılık bulunmamaktadır.

“Kazandırılacak beceriyi önce kendim gösterip, sonra öğrencilerin yapmasını isterim” maddesine (Madde 19) öğretim elemanlarının %17,2'si her zaman, %51,7'si sıklıkla, %20,7'si bazen, %10,3'ü nadiren cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin %2,2'si her zaman, %15,9'u sıklıkla, %37,1'i bazen, %36,6'sı nadiren, %8,2'si hiçbir zaman

cevabını vermişlerdir. Gösterip yaptırma yöntemine ilişkin bu maddede öğretim elemanları yine öğrencilere göre daha olumlu görüşlere sahiptirler.

“Sınıfa getirilemeyecek materyaller olduğunda sınıfa çeşitli modellemeler getirerek benzetimden faydalanırım” maddesine (Madde 20) öğretim elemanlarının %21,4’ü her zaman, %27,6’sı sıklıkla, %32,1’i bazen, %14,3’ü nadiren, %3,6’sı hiçbir zaman cevabını vermişlerdir. Aynı maddeye öğrencilerin %0,9’u her zaman, %13,4’ü sıklıkla, %25’i bazen, %35,3’ü nadiren, %25,4’ü hiçbir zaman şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

“Sınıfta kısa ders uygulamaları yaptırarak öğretmenlik becerilerini sınırım” maddesine (Madde 21) öğretim elemanlarının %28,6’sı her zaman, %28,6’sı sıklıkla, %28,6’sı bazen, %10,7’si nadiren, %3,6’sı hiçbir zaman cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin %6,5’i her zaman, %26,7’si sıklıkla, %30,6’sı bazen, %20,3’ü nadiren, %15,9’u hiçbir zaman cevabını vermişlerdir. Bu maddenin sıklık yüzdeleri incelendiğinde görüşler arasında benzerlik olmadığı görülmektedir.

“Sınıfta kısa ders uygulaması yaparken anında dönüt ve düzeltme veririm” maddesine (Madde 22) öğretim elemanlarının %53,6’sı her zaman, %32,1’i sıklıkla, %10,7’si bazen, %3,6’sı nadiren cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin ise %6,9’u her zaman, %29’u sıklıkla, %32’si bazen, %18,6’sı nadiren, %13,4’si hiçbir zaman cevabını vermişlerdir. Mikro öğretim yönteminde öğretim elemanları oldukça yüksek sıklıkta dönüt ve düzeltme yaptıklarını belirtmelerine rağmen, öğrencilerin görüşleri ile tutarlılık göstermemektedir.

“Konularımızla örtüşen durumlarda ders kapsamında geziler düzenlerim” maddesine (Madde 23) öğretim elemanlarının %3,6’sı sıklıkla, %21,4’ü bazen, %21,4’ü nadiren, %42,9’u hiçbir zaman cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin %1,3’ü sıklıkla, %3,4’ü bazen, %12,1’i nadiren, %83,2’si hiçbir zaman cevabını vermişlerdir. Kullanım alanının sınırlı olmasından dolayı öğretim elemanlarının ve öğrencilerin gezi – gözlem yöntemini düşük sıklıkta kullandığı söylenebilir.

“Geziye gitmeden önce gezinin amacı ve ilkelerini kesin olarak açıklarım” maddesine (Madde 24) öğretim elemanlarının %22,7’si her zaman, %22,7’si sıklıkla, %4,5’i bazen, %18,2’si nadiren, %31,8’i hiçbir zaman cevabını vermişlerdir. Aynı maddeye öğrencilerin %5,3’ü sıklıkla, %3,5’i bazen, %11’i nadiren, %80,2’si hiçbir zaman şeklinde cevap vermişlerdir.

“Konu ile ilgili edindikleri teorik bilgileri kullanabilecekleri bir proje veya ödev hazırlamalarını isterim” maddesine (Madde 25) öğretim elemanlarının %27,6’sı her

zaman, %48,3'ü sıklıkla, %17,2'si bazen, %6,9'u nadiren cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin %16,5'i her zaman, %35,5'i sıklıkla, %31,6'sı bazen, %12,1'i nadiren, %4,3'ü hiçbir zaman cevabını vermişlerdir. Bu maddeye ilişkin görüşler tutarlılık göstermektedir.

“Proje veya ödevleri değerlendirirken gerekli dönüt ve düzeltmeleri vermek için öğrencilere zaman ayırır” maddesine (Madde 26) öğretim elemanlarının %37,9'u her zaman, %48,3'ü sıklıkla, %10,3'ü bazen, %3,4'ü nadiren cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin %8,3'ü her zaman, %21,7'si sıklıkla, %29,6'sı bazen, %28,3'ü nadiren, %12,2'si hiçbir zaman şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu maddeye ilişkin öğrenci görüşlerinin öğretim elemanlarına göre oldukça düşük sıklıkta olduğu söylenebilir.

“Derste tartışma yapabilmelerini sağlar, etkileşimsel tartışma ortamı yaratırım” maddesine (Madde 27) öğretim elemanlarının %51,7'si her zaman, %34,5'i sıklıkla, %13,8'i bazen cevabını vermişlerdir. Öğrenciler görüşlerini %6,9'u her zaman, %28,3'ü sıklıkla, %40,3'ü bazen, %21,5'i nadiren, %10'u hiçbir zaman şeklinde ifade etmişlerdir. Tartışma yönteminde de öğrencilerin düşük sıklıkta görüş bildirdikleri dikkate değerdir.

“Grup tartışmalarını etkili şekilde yönetirim” maddesine (Madde 28) öğretim elemanlarının %37,9'u her zaman, %48,3'ü sıklıkla, %10,3'ü bazen, %3,4'ü nadiren cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin %6,1'i her zaman, %24,7'si sıklıkla, %39'u bazen, %20,3'ü nadiren, %10'u hiçbir zaman cevabını vermişlerdir. Grup tartışmalarının yapılma sıklığının az olması nedeniyle öğrencilerin düşük sıklıkta görüş bildirdikleri söylenebilir.

“Çeşitli grup tartışmaları organize ederim” maddesine (Madde 29) öğretim elemanlarının %20'si her zaman, %36'sı sıklıkla, %40'ı bazen, %4'ü nadiren cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin %3,5'i her zaman, %17,7'si sıklıkla, %30,7'si bazen, %37,2'si nadiren, %10,8'i hiçbir zaman şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretim elemanları genellikle olduğu gibi bu maddede de yüksek sıklıkta görüş bildirmişlerdir.

Anlatım yöntemine yönelik maddelerde (Madde 1-2-3) öğretim elemanları bu yöntemi kullanma sıklığını öğrencilere göre daha düşük yüzdelerle ifade etmişlerdir. Buradan öğretim elemanlarının anlatım yöntemini kullanım kolaylığı gibi çeşitli nedenlerle ifade ettiklerinden daha fazla kullandıkları söylenebilir.

Soru – cevap yönteminin kullanım sıklığını belirlemeye ilişkin maddeler (Madde 4-5-6-7) incelendiğinde öğretim elemanlarının konuyla ilgili soru sorma sıklığı öğrencilerin görüşlerine daha düşük sıklıktadır.

Öğretim elemanlarının yaklaşık %80'i her zaman öğrencilerin soru sormalarına imkan verdiklerini belirtmelerine rağmen, öğrencilerin %80'den fazlası bunun daha düşük sıklıkta gerçekleştiğini söylemektedirler.

Öğretim elemanlarının sadece bilgi düzeyinde soru sormaları bakımından öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri birbirine benzerdir.

Öğretim elemanlarının örnek olay (Madde 8-9), rol oynama (Madde 10-11), problem çözme (12-13-14), işbirlikçi öğrenme (Madde 15-16), beyin fırtınası (Madde 17-18), gösterip yaptırma (Madde 19), benzetim (Madde 20), mikro öğretim (Madde 21-22), gezi – gözlem (Madde 23-24), proje (Madde 25-26), tartışma (Madde 27-28-29) yöntemlerini kullanma sıklıklarının yüzdeleri incelendiğinde, öğrencilerin görüşlerine göre tutarlılık göstermediği görülmektedir.

Öğrencilerin görüşlerine göre geleneksel olarak nitelendirilen anlatım yönteminin kullanım sıklığı yüzdelerinin öğretim elemanlarının belirttiğinden daha yüksek olduğu; örnek olay, rol oynama, problem çözme, işbirlikçi öğrenme, beyin fırtınası, gösterip yaptırma, benzetim, mikro öğretim, gezi – gözlem, proje ve tartışma yöntemleri gibi öğretmen merkezli olmayan, aktif katılım ve daha çok emek, zaman gerektiren yöntemlerin kullanım sıklığı yüzdelerinin de öğretim elemanlarının belirttiğinden daha düşük olduğu gözlenmektedir.

4.1.2. Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre Öğretim Yöntemlerini Kullanma Sıklık Puanlarının Ortalamaları

Tablo 3. Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre Öğretim Yöntemlerini Kullanma Sıklık Puanlarının Ortalamaları

| Öğretim Yöntemi | \bar{x} | ss |
|--------------------|-----------|------|
| Soru – Cevap | 4,63 | 0,38 |
| Tartışma | 4,12 | 0,65 |
| Proje | 4,09 | 0,71 |
| İşbirlikçi Öğrenme | 4,07 | 0,81 |
| Mikro Öğretim | 4,02 | 0,88 |
| Problem Çözme | 3,98 | 0,63 |
| Beyin Fırtınası | 3,93 | 0,74 |
| Örnek Olay | 3,81 | 0,72 |
| Gösterip Yaptırma | 3,64 | 0,73 |
| Anlatım | 3,29 | 0,67 |
| Rol Oynama | 2,72 | 0,91 |
| Gezi – Gözlem | 2,21 | 1,17 |

Tablo 3'e bakıldığında öğretim elemanları öğretim yöntemlerinden soru cevap ($\bar{x}=4,63$) yöntemini her zaman, tartışma ($\bar{x}=4,12$), proje ($\bar{x}=4,09$), işbirlikçi öğrenme ($\bar{x}=4,07$), mikro öğretim ($\bar{x}=4,02$), problem çözme ($\bar{x}=3,98$), beyin fırtınası ($\bar{x}=3,93$), örnek olay ($\bar{x}=3,81$), gösterip yaptırma ($\bar{x}=3,64$) yöntemini sıklıkla, anlatım ($\bar{x}=3,29$), rol oynama ($\bar{x}=2,72$) yöntemini bazen, gezi – gözlem ($\bar{x}=2,21$) yöntemini nadiren kullanmaktadırlar.

Öğretim elemanları en çok soru – cevap yöntemini kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu Özer (2002), Öztürk (2004), Taşkaya ve Muştâ (2008) , Taşkaya ve Bal (2009), Bulut(2010) ve Doğan (2012)'in araştırmalarında öğretmenlerin görüşleri alınmış ve en çok soru – cevap yöntemi kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu açıdan araştırma benzer araştırma sonuçlarıyla tutarlıdır. Ancak Demirezen (2001) , Duman (2008), Aşılıoğlu (2000) ve Binler'in (2007) yaptıkları araştırmalarda öğretmenler en çok anlatım yöntemini kullandıkları belirtmişlerdir. Bu araştırma sonuçlarıyla bulgular ters düşmektedir.

Saracaloğlu ve Karasakaloğlu (2011) yaptıkları araştırmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının öğrencilerin derse katılımını sağlamak amacıyla soru – cevap yöntemini kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu açıdan öğretim elemanlarının da soru – cevap yöntemini öğrencilerin katılımını sağlamak amacıyla diğer yöntemlere göre en sık şekilde kullandığı söylenebilir.

Öğretim elemanları geleneksel yöntemlerden çok, etkileşime dayalı soru – cevap, tartışma ve proje yöntemlerini daha fazla kullandıkları yönünde görüşlerini bildirmişlerdir.

Öğretim elemanlarının okuttukları derslerde kullanım alanı sınırlı olduğundan gezi – gözlem yöntemini nadiren kullandıklarını belirttikleri söylenebilir. Taşkaya ve Bal (2009)'ın araştırmasında gezi – gözlem yöntemi sınıf öğretmenleri tarafından en az kullanılan öğretim yöntemi olarak bulunmuştur. Öztürk (2004)'ün coğrafya öğretmenleriyle yaptığı çalışmada gezi- gözlem yöntemini hiç kullanmadıkları görülmüştür. Bu açıdan bulgular araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Geleneksel bir yöntem olarak nitelendirilen anlatım yönteminin en az kullanıldığı belirtilen üç yöntem arasında olması, yöntemin diğer yöntemlere göre etkisiz olduğunun bilindiği ve tercih edilmediği şeklinde yorumlanabilir.

Öğretim elemanları tarafından en az kullanıldığı belirtilen bir diğer yöntemde rol oynama yöntemidir. Polat (2006), sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini alarak yaptığı şekilde benzer şekilde rol oynama yönteminin en az kullanılan yöntemlerden biri

olduğu sonucuna ulaşmıştır. Rol oynama gibi yaparak – yaşayarak öğrenmeyi sağlayacak bir yöntemin en az kullanıldığı belirtilen yöntemler arasından olmasına, yöntemin kullanım ve organizasyon aşamasının zor olması neden olarak gösterilebilir.

4.1.3. Öğretim Elemanlarının Cinsiyetine Göre Öğretim Yöntemlerini Kullanma Sıklık Puanlarının Ortalamaları

Tablo 4'e bakıldığında öğretim elemanlarının cinsiyetlerine göre öğretim yöntemlerini kullanma sıklık puan ortalamaları görülmektedir.

Tablo 4. Öğretim Elemanlarının Cinsiyetine Göre Öğretim Yöntemlerini Kullanma Sıklık Puanlarının Ortalamaları

| Öğretim Yöntemi | Cinsiyet | \bar{x} | ss |
|--------------------|----------|-----------|------|
| Anlatım | Erkek | 3,42 | 0,66 |
| | Kadın | 3,14 | 0,68 |
| Soru – Cevap | Erkek | 4,59 | 0,29 |
| | Kadın | 4,67 | 0,47 |
| Örnek Olay | Erkek | 3,67 | 0,77 |
| | Kadın | 3,96 | 0,66 |
| Rol Oynama | Erkek | 2,80 | 0,82 |
| | Kadın | 2,64 | 1,03 |
| Problem Çözme | Erkek | 4,09 | 0,71 |
| | Kadın | 3,86 | 0,53 |
| İşbirlikçi Öğrenme | Erkek | 3,80 | 0,86 |
| | Kadın | 4,36 | 0,66 |
| Beyin Fırtınası | Erkek | 3,87 | 0,79 |
| | Kadın | 4,00 | 0,71 |
| Gösterip Yaptırma | Erkek | 3,47 | 0,72 |
| | Kadın | 3,82 | 0,72 |
| Mikro Öğretim | Erkek | 4,00 | 0,73 |
| | Kadın | 4,04 | 1,05 |
| Gezi Gözlem | Erkek | 2,27 | 1,27 |
| | Kadın | 2,15 | 1,11 |
| Proje | Erkek | 3,83 | 0,70 |
| | Kadın | 4,36 | 0,63 |
| Tartışma | Erkek | 4,01 | 0,66 |
| | Kadın | 4,24 | 0,65 |

Erkek öğretim elemanlarının en çok kullandıkları yöntemler sırasıyla soru – cevap, problem çözme ve tartışma yöntemi olurken, kadın öğretim elemanlarının en çok kullandıkları yöntemler sırasıyla soru – cevap, işbirlikçi öğrenme ve proje yöntemi olarak bulunmuştur.

Erkek öğretim elemanlarının en az kullandıkları yöntemler sırasıyla gezi – gözlem, rol oynama ve gösterip yaptırma yöntemi olurken, kadın öğretim elemanlarının en az kullandıkları yöntemler sırasıyla gezi – gözlem, rol oynama ve anlatım yöntemi olarak bulunmuştur.

Öğretim elemanlarının yöntem kullanımı sıklık puanlarının ortalamalarına göre yapılan t testi ile öğretim elemanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Bu nedenle öğretim elemanlarının cinsiyetlerinin öğretim yöntemlerini kullanım sıklıklarını etkilemediği söylenebilir. Ocak, Ocak, Yılmaz ve Mergen'in (2012) yaptığı araştırmada kadın ve erkek öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik tutumlarının benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır, bu açıdan bulguların diğer araştırma sonuçlarıyla tutarlı olduğu söylenebilir.

4.1.4. Öğrencilerin Görüşlerine Göre Öğretim Elemanlarının Öğretim Yöntemlerini Kullanma Sıklık Puanlarının Ortalamaları

Tablo 5. Öğrencilerin Görüşlerine Göre Öğretim Elemanlarının Öğretim Yöntemlerini Kullanma Sıklık Puanlarının Ortalamaları

| Öğretim Yöntemi | \bar{x} | ss |
|--------------------|-----------|------|
| Anlatım | 3,66 | 0,60 |
| Soru – Cevap | 3,57 | 0,52 |
| İşbirlikçi Öğrenme | 3,30 | 0,90 |
| Proje | 3,17 | 0,89 |
| Problem Çözme | 3,04 | 0,74 |
| Örnek Olay | 3,02 | 0,91 |
| Tartışma | 2,93 | 0,86 |
| Mikro Öğretim | 2,92 | 1,01 |
| Beyin Fırtınası | 2,89 | 0,89 |
| Gösterip Yaptırma | 2,48 | 0,79 |
| Rol Oynama | 1,87 | 0,78 |
| Gezi – Gözlem | 1,29 | 0,64 |

Tablo 5'e göre öğrencilerin görüşlerine öğretim elemanlarının öğretim yöntemlerini kullanma sıklık ortalama puanlarına bakıldığında, öğretim elemanları

anlatım ($\bar{x}=3,66$), soru – cevap ($\bar{x}=3,57$) yöntemlerini sıklıkla; işbirlikçi öğrenme ($\bar{x}=3,30$), proje ($\bar{x}=3,17$), problem çözme ($\bar{x}=3,04$), örnek olay ($\bar{x}=3,02$), tartışma ($\bar{x}=2,93$), mikro öğretim ($\bar{x}=2,92$), beyin fırtınası ($\bar{x}=2,89$) yöntemlerini bazen; gösterip yaptırma ($\bar{x}=2,48$), rol oynama ($\bar{x}=1,87$) yöntemlerini nadiren kullanmaktadırlar. Gezi – gözlem ($\bar{x}=1,29$) yöntemini ise hiçbir zaman kullanmamaktadırlar.

Öğrencilerin görüşlerine göre öğretim elemanlarının en çok kullandıkları öğretim yöntemleri sırasıyla anlatım, soru – cevap ve işbirlikçi öğrenme yöntemi olurken, en az kullandıkları öğretim yöntemleri gezi – gözlem, rol oynama ve gösterip yaptırma yöntemi olarak belirlenmiştir.

Aktepe ve Aktepe (2009)'nin fen ve teknoloji öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemlerine ilişkin öğrenci görüşlerini aldığı çalışmada, en yüksek düzeyde görüş bildirilen ifadeler anlatım, laboratuvar ve soru – cevap yöntemleri ve en düşük düzeyde görüş bildirilen ifadeler rol oynama ve gözlem yöntemleri olmuştur.

Yaşar ve Şeremet (2010)'in yaptıkları araştırmada yüksek öğretimde coğrafya eğitiminde öğrencilerin görüşlerine göre en fazla anlatım yönteminin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sakallı, Hürsen ve Özçınar (2007)'in çalışmasında öğretmen adaylarının gözlemlerine göre öğretmenlerin en çok kullandıkları öğretim yöntemleri anlatım ve soru – cevap yöntemi olarak bulunmuştur. En az kullandıkları öğretim yöntemleri ise drama, rol oynama ve mikro öğretim yöntemleridir.

Çelikkaya ve Kuş (2009)'un araştırmasında öğrencilere göre en çok kullanılan öğretim yöntemleri anlatım, soru – cevap ve proje yöntemidir. En az kullanılan öğretim yöntemleri ise gezi – gözlem, grup çalışması ve dramatizasyon yöntemidir.

Alan yazında yapılan araştırmalar incelendiğinde bulguların bu araştırma sonuçlarıyla tutarlı olduğu görülmektedir.

4.1.5. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Anabilim Dalına Göre Öğretim Elemanlarının Öğretim Yöntemlerini Kullanma Sıklık Puanlarının Ortalamaları

Tablo 6. 1. Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Programında Öğrenim Gören Öğrencilerin Görüşlerine Göre Öğretim Elemanlarının Öğretim Yöntemlerini Kullanma Sıklık Puanlarının Ortalamaları

| Öğretim Yöntemi | \bar{x} | ss |
|--------------------|-----------|------|
| Anlatım | 3,81 | 0,57 |
| Soru – Cevap | 3,51 | 0,45 |
| İşbirlikçi Öğrenme | 3,30 | 0,80 |
| Proje | 3,25 | 0,83 |
| Örnek Olay | 3,14 | 0,75 |
| Problem Çözme | 3,06 | 0,69 |
| Beyin Fırtınası | 3,02 | 0,78 |
| Tartışma | 2,93 | 0,70 |
| Mikro Öğretim | 2,88 | 0,90 |
| Gösterip Yaptırma | 2,39 | 0,76 |
| Rol Oynama | 1,88 | 0,68 |
| Gezi – Gözlem | 1,28 | 0,54 |

Tablo 6.1'e bakıldığında Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Programında öğrenim gören öğrencilerin görüşlerine göre öğretim elemanları anlatım ($\bar{x}=3,81$), soru – cevap ($\bar{x}=3,51$) yöntemlerini sıklıkla; işbirlikçi öğrenme ($\bar{x}=3,30$), proje ($\bar{x}=3,25$), örnek olay ($\bar{x}=3,14$), problem çözme ($\bar{x}=3,06$), beyin fırtınası ($\bar{x}=3,02$), tartışma ($\bar{x}=2,93$), mikro öğretim ($\bar{x}=2,88$) yöntemlerini bazen; gösterip yaptırma ($\bar{x}=2,39$), rol oynama ($\bar{x}=1,88$) yöntemlerini nadiren kullanmaktadırlar. Gezi – gözlem ($\bar{x}=1,28$) yöntemini ise hiçbir zaman kullanmamaktadırlar.

Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Programında öğrenim gören öğrencilerin görüşlerine göre öğretim elemanlarının en çok kullandıkları öğretim yöntemleri sırasıyla anlatım, soru – cevap ve işbirlikçi öğrenme yöntemi; en az kullandıkları öğretim yöntemleri ise sırasıyla gezi – gözlem, rol oynama ve gösterip yaptırma yöntemi olarak belirlenmiştir.

Tablo 6. 2. İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalında Öğrenim Gören Öğrencilerin Görüşlerine Göre Öğretim Elemanlarının Öğretim Yöntemlerini Kullanma Sıklık Puanlarının Ortalamaları

| Öğretim Yöntemi | \bar{x} | ss |
|--------------------|-----------|------|
| Soru – Cevap | 3,67 | 0,59 |
| Anlatım | 3,62 | 0,61 |
| İşbirlikçi Öğrenme | 3,51 | 1,01 |
| Proje | 3,27 | 0,97 |
| Mikro Öğretim | 3,03 | 1,12 |
| Örnek Olay | 2,99 | 1,04 |
| Tartışma | 2,96 | 1,01 |
| Problem Çözme | 2,84 | 0,78 |
| Beyin Fırtınası | 2,81 | 0,90 |
| Gösterip Yaptırma | 2,35 | 0,83 |
| Rol Oynama | 1,95 | 0,87 |
| Gezi - Gözlem | 1,32 | 0,70 |

Tablo 6.2'ye bakıldığında İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören öğrencilerinin görüşlerine göre öğretim elemanları soru – cevap ($\bar{x}=3,67$), anlatım ($\bar{x}=3,62$), işbirlikçi öğrenme ($\bar{x}=3,51$) yöntemlerini sıklıkla; proje ($\bar{x}=3,27$), mikro öğretim ($\bar{x}=3,03$), örnek olay ($\bar{x}=2,99$), tartışma ($\bar{x}=2,96$), problem çözme ($\bar{x}=2,84$), beyin fırtınası ($\bar{x}=2,81$) yöntemlerini bazen, gösterip yaptırma ($\bar{x}=2,35$), rol oynama ($\bar{x}=1,95$) yöntemlerini nadiren kullandıkları belirlenmiştir. Gezi – gözlem ($\bar{x}=1,32$) yöntemini ise hiçbir zaman kullanmadıkları belirlenmiştir.

İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören öğrencilerin görüşlerine göre öğretim elemanlarının en çok kullandıkları öğretim yöntemleri sırasıyla soru – cevap, anlatım ve işbirlikçi öğrenme yöntemleri, en az kullandıkları öğretim yöntemleri sırasıyla gezi – gözlem, rol oynama ve gösterip yaptırma yöntemleri olarak bulunmuştur.

Tablo 6. 3. İlköğretim Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalında Öğrenim Gören Öğrencilerin Görüşlerine Göre Öğretim Elemanlarının Öğretim Yöntemlerini Kullanma Sıklık Puanlarının Ortalamaları

| Öğretim Yöntemi | \bar{x} | ss |
|--------------------|-----------|------|
| Anlatım | 3,58 | 0,60 |
| Soru – Cevap | 3,48 | 0,47 |
| Problem Çözme | 3,29 | 0,68 |
| İşbirlikçi Öğrenme | 3,00 | 0,74 |
| Proje | 2,94 | 0,81 |
| Örnek Olay | 2,93 | 0,87 |
| Tartışma | 2,88 | 0,81 |
| Beyin Fırtınası | 2,87 | 0,97 |
| Mikro Öğretim | 2,82 | 0,93 |
| Gösterip Yaptırma | 2,78 | 0,71 |
| Rol Oynama | 1,76 | 0,75 |
| Gezi - Gözlem | 1,25 | 0,63 |

Tablo 6.3'e bakıldığında İlköğretim Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören öğrencilerin görüşlerine göre öğretim elemanlarının anlatım ($\bar{x}=3,58$), soru – cevap ($\bar{x}=3,48$) yöntemlerini sıklıkla; problem çözme ($\bar{x}=3,29$), işbirlikçi öğrenme ($\bar{x}=3,00$), proje ($\bar{x}=2,94$), örnek olay ($\bar{x}=2,93$), tartışma ($\bar{x}=2,88$), beyin fırtınası ($\bar{x}=2,87$), mikro öğretim ($\bar{x}=2,82$), gösterip yaptırma ($\bar{x}=2,78$) yöntemlerini bazen; rol oynama ($\bar{x}=1,76$) yöntemini nadiren kullandıkları belirlenmiştir. Gezi – gözlem ($\bar{x}=1,25$) yöntemini ise hiçbir zaman kullanmadıkları belirlenmiştir.

İlköğretim Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören öğrencilerin görüşlerine göre öğretim elemanlarının en çok kullandıkları öğretim yöntemleri sırasıyla anlatım, soru – cevap ve problem çözme yöntemi olurken, en az kullandıkları öğretim yöntemleri sırasıyla gezi – gözlem, rol oynama ve gösterip yaptırma yöntemi olarak bulunmuştur.

Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, İngilizce Öğretmenliği ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören öğrencilerin görüşlerine göre öğretim elemanlarının öğretim yöntemlerini kullanma sıklık puan ortalamalarıyla yapılan tek yönlü varyans analizinde bölümler arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Bu bulgulara dayanarak Eğitim Bilimleri derslerinin niteliği her anabilim dalında aynı olduğundan öğretim elemanlarının farklı bölümlerde farklı yöntemler kullanmadıkları, dersleri her anabilim dalında aynı yöntemleri kullanarak işledikleri söylenebilir.

Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Programı ve İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dallarında en çok kullanıldığı belirtilen yöntemler anlatım, soru – cevap ve işbirlikçi öğrenme iken İlköğretim Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalında anlatım, soru – cevap ve problem çözme yöntemleridir. Bu durumun nedeni problem çözme yönteminin diğer bölümlere göre İlköğretim Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerine daha uygun olması olabilir.

4.1.6. Öğretim Yöntemlerinin Kullanma Sıklık Puanlarının Ortalamaları Açısından Öğretim Elemanları Ve Öğrenciler Arasında Farklılık

Tablo 7. Öğretim Yöntemlerinin Kullanma Sıklık Puanlarının Ortalamaları Açısından Öğretim Elemanları ve Öğrenciler Arasındaki Farklılık Değerleri

| Öğretim Yöntemi | Grup | \bar{x} | ss | t | η^2 | P | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--------------------|-----------------|-----------|------|--------|----------|------|--------------------|-----------------|------|------|--------|-------|------|---------|------|------|--------------------|-----------------|------|------|-------|-------|------|---------|------|------|--------------------|-----------------|------|------|-------|-------|------|---------|------|------|--------------------|-----------------|------|------|-------|-------|------|---------|------|------|--------------------|-----------------|------|------|-------|-------|------|---------|------|------|-------------------|-----------------|------|------|-------|-------|------|---------|------|------|-------------------|-----------------|------|------|-------|-------|------|---------|------|------|---------------|-----------------|------|------|-------|-------|------|---------|------|------|-------------|-----------------|------|------|-------|-------|------|---------|------|------|----------|-----------------|------|------|-------|-------|------|---------|------|------|----------|-----------------|------|------|-------|-------|
| Anlatım | Öğretim Elemanı | 3,29 | 0,67 | -3,139 | 0,037 | .002 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Öğrenci | 3,66 | 0,60 | | | | Soru – Cevap | Öğretim Elemanı | 4,63 | 0,38 | 10,598 | 0,302 | .000 | Öğrenci | 3,57 | 0,52 | Örnek Olay | Öğretim Elemanı | 3,81 | 0,72 | 4,513 | 0,073 | .000 | Öğrenci | 3,02 | 0,91 | Rol Oynama | Öğretim Elemanı | 2,72 | 0,91 | 5,463 | 0,103 | .000 | Öğrenci | 1,87 | 0,78 | Problem Çözme | Öğretim Elemanı | 3,98 | 0,63 | 6,516 | 0,140 | .000 | Öğrenci | 3,04 | 0,74 | İşbirlikçi Öğrenme | Öğretim Elemanı | 4,07 | 0,81 | 4,415 | 0,070 | .000 | Öğrenci | 3,30 | 0,90 | Beyin Fırtınası | Öğretim Elemanı | 3,93 | 0,74 | 6,065 | 0,124 | .000 | Öğrenci | 2,89 | 0,89 | Gösterip Yaptırma | Öğretim Elemanı | 3,64 | 0,73 | 7,437 | 0,175 | .000 | Öğrenci | 2,48 | 0,79 | Mikro Öğretim | Öğretim Elemanı | 4,02 | 0,88 | 5,515 | 0,105 | .000 | Öğrenci | 2,92 | 1,01 | Gezi Gözlem | Öğretim Elemanı | 2,21 | 1,17 | 6,522 | 0,142 | .000 | Öğrenci | 1,29 | 0,64 | Proje | Öğretim Elemanı | 4,09 | 0,71 | 5,332 | 0,099 | .000 | Öğrenci | 3,17 | 0,89 | Tartışma | Öğretim Elemanı | 4,12 | 0,38 | 7,206 | 0,166 |
| Soru – Cevap | Öğretim Elemanı | 4,63 | 0,38 | 10,598 | 0,302 | .000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Öğrenci | 3,57 | 0,52 | | | | Örnek Olay | Öğretim Elemanı | 3,81 | 0,72 | 4,513 | 0,073 | .000 | Öğrenci | 3,02 | 0,91 | Rol Oynama | Öğretim Elemanı | 2,72 | 0,91 | 5,463 | 0,103 | .000 | Öğrenci | 1,87 | 0,78 | Problem Çözme | Öğretim Elemanı | 3,98 | 0,63 | 6,516 | 0,140 | .000 | Öğrenci | 3,04 | 0,74 | İşbirlikçi Öğrenme | Öğretim Elemanı | 4,07 | 0,81 | 4,415 | 0,070 | .000 | Öğrenci | 3,30 | 0,90 | Beyin Fırtınası | Öğretim Elemanı | 3,93 | 0,74 | 6,065 | 0,124 | .000 | Öğrenci | 2,89 | 0,89 | Gösterip Yaptırma | Öğretim Elemanı | 3,64 | 0,73 | 7,437 | 0,175 | .000 | Öğrenci | 2,48 | 0,79 | Mikro Öğretim | Öğretim Elemanı | 4,02 | 0,88 | 5,515 | 0,105 | .000 | Öğrenci | 2,92 | 1,01 | Gezi Gözlem | Öğretim Elemanı | 2,21 | 1,17 | 6,522 | 0,142 | .000 | Öğrenci | 1,29 | 0,64 | Proje | Öğretim Elemanı | 4,09 | 0,71 | 5,332 | 0,099 | .000 | Öğrenci | 3,17 | 0,89 | Tartışma | Öğretim Elemanı | 4,12 | 0,38 | 7,206 | 0,166 | .000 | Öğrenci | 2,93 | 0,86 | | | | | | |
| Örnek Olay | Öğretim Elemanı | 3,81 | 0,72 | 4,513 | 0,073 | .000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Öğrenci | 3,02 | 0,91 | | | | Rol Oynama | Öğretim Elemanı | 2,72 | 0,91 | 5,463 | 0,103 | .000 | Öğrenci | 1,87 | 0,78 | Problem Çözme | Öğretim Elemanı | 3,98 | 0,63 | 6,516 | 0,140 | .000 | Öğrenci | 3,04 | 0,74 | İşbirlikçi Öğrenme | Öğretim Elemanı | 4,07 | 0,81 | 4,415 | 0,070 | .000 | Öğrenci | 3,30 | 0,90 | Beyin Fırtınası | Öğretim Elemanı | 3,93 | 0,74 | 6,065 | 0,124 | .000 | Öğrenci | 2,89 | 0,89 | Gösterip Yaptırma | Öğretim Elemanı | 3,64 | 0,73 | 7,437 | 0,175 | .000 | Öğrenci | 2,48 | 0,79 | Mikro Öğretim | Öğretim Elemanı | 4,02 | 0,88 | 5,515 | 0,105 | .000 | Öğrenci | 2,92 | 1,01 | Gezi Gözlem | Öğretim Elemanı | 2,21 | 1,17 | 6,522 | 0,142 | .000 | Öğrenci | 1,29 | 0,64 | Proje | Öğretim Elemanı | 4,09 | 0,71 | 5,332 | 0,099 | .000 | Öğrenci | 3,17 | 0,89 | Tartışma | Öğretim Elemanı | 4,12 | 0,38 | 7,206 | 0,166 | .000 | Öğrenci | 2,93 | 0,86 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Rol Oynama | Öğretim Elemanı | 2,72 | 0,91 | 5,463 | 0,103 | .000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Öğrenci | 1,87 | 0,78 | | | | Problem Çözme | Öğretim Elemanı | 3,98 | 0,63 | 6,516 | 0,140 | .000 | Öğrenci | 3,04 | 0,74 | İşbirlikçi Öğrenme | Öğretim Elemanı | 4,07 | 0,81 | 4,415 | 0,070 | .000 | Öğrenci | 3,30 | 0,90 | Beyin Fırtınası | Öğretim Elemanı | 3,93 | 0,74 | 6,065 | 0,124 | .000 | Öğrenci | 2,89 | 0,89 | Gösterip Yaptırma | Öğretim Elemanı | 3,64 | 0,73 | 7,437 | 0,175 | .000 | Öğrenci | 2,48 | 0,79 | Mikro Öğretim | Öğretim Elemanı | 4,02 | 0,88 | 5,515 | 0,105 | .000 | Öğrenci | 2,92 | 1,01 | Gezi Gözlem | Öğretim Elemanı | 2,21 | 1,17 | 6,522 | 0,142 | .000 | Öğrenci | 1,29 | 0,64 | Proje | Öğretim Elemanı | 4,09 | 0,71 | 5,332 | 0,099 | .000 | Öğrenci | 3,17 | 0,89 | Tartışma | Öğretim Elemanı | 4,12 | 0,38 | 7,206 | 0,166 | .000 | Öğrenci | 2,93 | 0,86 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Problem Çözme | Öğretim Elemanı | 3,98 | 0,63 | 6,516 | 0,140 | .000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Öğrenci | 3,04 | 0,74 | | | | İşbirlikçi Öğrenme | Öğretim Elemanı | 4,07 | 0,81 | 4,415 | 0,070 | .000 | Öğrenci | 3,30 | 0,90 | Beyin Fırtınası | Öğretim Elemanı | 3,93 | 0,74 | 6,065 | 0,124 | .000 | Öğrenci | 2,89 | 0,89 | Gösterip Yaptırma | Öğretim Elemanı | 3,64 | 0,73 | 7,437 | 0,175 | .000 | Öğrenci | 2,48 | 0,79 | Mikro Öğretim | Öğretim Elemanı | 4,02 | 0,88 | 5,515 | 0,105 | .000 | Öğrenci | 2,92 | 1,01 | Gezi Gözlem | Öğretim Elemanı | 2,21 | 1,17 | 6,522 | 0,142 | .000 | Öğrenci | 1,29 | 0,64 | Proje | Öğretim Elemanı | 4,09 | 0,71 | 5,332 | 0,099 | .000 | Öğrenci | 3,17 | 0,89 | Tartışma | Öğretim Elemanı | 4,12 | 0,38 | 7,206 | 0,166 | .000 | Öğrenci | 2,93 | 0,86 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| İşbirlikçi Öğrenme | Öğretim Elemanı | 4,07 | 0,81 | 4,415 | 0,070 | .000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Öğrenci | 3,30 | 0,90 | | | | Beyin Fırtınası | Öğretim Elemanı | 3,93 | 0,74 | 6,065 | 0,124 | .000 | Öğrenci | 2,89 | 0,89 | Gösterip Yaptırma | Öğretim Elemanı | 3,64 | 0,73 | 7,437 | 0,175 | .000 | Öğrenci | 2,48 | 0,79 | Mikro Öğretim | Öğretim Elemanı | 4,02 | 0,88 | 5,515 | 0,105 | .000 | Öğrenci | 2,92 | 1,01 | Gezi Gözlem | Öğretim Elemanı | 2,21 | 1,17 | 6,522 | 0,142 | .000 | Öğrenci | 1,29 | 0,64 | Proje | Öğretim Elemanı | 4,09 | 0,71 | 5,332 | 0,099 | .000 | Öğrenci | 3,17 | 0,89 | Tartışma | Öğretim Elemanı | 4,12 | 0,38 | 7,206 | 0,166 | .000 | Öğrenci | 2,93 | 0,86 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Beyin Fırtınası | Öğretim Elemanı | 3,93 | 0,74 | 6,065 | 0,124 | .000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Öğrenci | 2,89 | 0,89 | | | | Gösterip Yaptırma | Öğretim Elemanı | 3,64 | 0,73 | 7,437 | 0,175 | .000 | Öğrenci | 2,48 | 0,79 | Mikro Öğretim | Öğretim Elemanı | 4,02 | 0,88 | 5,515 | 0,105 | .000 | Öğrenci | 2,92 | 1,01 | Gezi Gözlem | Öğretim Elemanı | 2,21 | 1,17 | 6,522 | 0,142 | .000 | Öğrenci | 1,29 | 0,64 | Proje | Öğretim Elemanı | 4,09 | 0,71 | 5,332 | 0,099 | .000 | Öğrenci | 3,17 | 0,89 | Tartışma | Öğretim Elemanı | 4,12 | 0,38 | 7,206 | 0,166 | .000 | Öğrenci | 2,93 | 0,86 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Gösterip Yaptırma | Öğretim Elemanı | 3,64 | 0,73 | 7,437 | 0,175 | .000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Öğrenci | 2,48 | 0,79 | | | | Mikro Öğretim | Öğretim Elemanı | 4,02 | 0,88 | 5,515 | 0,105 | .000 | Öğrenci | 2,92 | 1,01 | Gezi Gözlem | Öğretim Elemanı | 2,21 | 1,17 | 6,522 | 0,142 | .000 | Öğrenci | 1,29 | 0,64 | Proje | Öğretim Elemanı | 4,09 | 0,71 | 5,332 | 0,099 | .000 | Öğrenci | 3,17 | 0,89 | Tartışma | Öğretim Elemanı | 4,12 | 0,38 | 7,206 | 0,166 | .000 | Öğrenci | 2,93 | 0,86 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Mikro Öğretim | Öğretim Elemanı | 4,02 | 0,88 | 5,515 | 0,105 | .000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Öğrenci | 2,92 | 1,01 | | | | Gezi Gözlem | Öğretim Elemanı | 2,21 | 1,17 | 6,522 | 0,142 | .000 | Öğrenci | 1,29 | 0,64 | Proje | Öğretim Elemanı | 4,09 | 0,71 | 5,332 | 0,099 | .000 | Öğrenci | 3,17 | 0,89 | Tartışma | Öğretim Elemanı | 4,12 | 0,38 | 7,206 | 0,166 | .000 | Öğrenci | 2,93 | 0,86 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Gezi Gözlem | Öğretim Elemanı | 2,21 | 1,17 | 6,522 | 0,142 | .000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Öğrenci | 1,29 | 0,64 | | | | Proje | Öğretim Elemanı | 4,09 | 0,71 | 5,332 | 0,099 | .000 | Öğrenci | 3,17 | 0,89 | Tartışma | Öğretim Elemanı | 4,12 | 0,38 | 7,206 | 0,166 | .000 | Öğrenci | 2,93 | 0,86 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Proje | Öğretim Elemanı | 4,09 | 0,71 | 5,332 | 0,099 | .000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Öğrenci | 3,17 | 0,89 | | | | Tartışma | Öğretim Elemanı | 4,12 | 0,38 | 7,206 | 0,166 | .000 | Öğrenci | 2,93 | 0,86 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Tartışma | Öğretim Elemanı | 4,12 | 0,38 | 7,206 | 0,166 | .000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Öğrenci | 2,93 | 0,86 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Tablo 7’de Öğretim elemanlarının öğretim yöntemlerini kullanma sıklık puanları ortalamaları açısından, öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkisiz örneklem t testinden elde edilen bulgular verilmiştir.

Yapılan ilişkisiz örneklem t testi ile karşılaştırılan iki ortalama arasında anlamlı bir fark olduğu söylenmektedir, ancak bu farkın büyüklüğü hakkında bilgi vermemektedir. Bu nedenle, etki büyüklüğünün de hesaplanması gerekmektedir (Can, 2013: 121). Cohen’e (1988) göre η^2 (etkare) değeri 0,01 ile 0,06 arasında ise küçük, 0,06 ile 0,14 arasında ise orta, 0,14’ten büyük ise geniş etkiye sahiptir. Hesaplanan etki büyüklükleri ve bu kritere göre yapılan yorumları elde edilen bulgularla birlikte verilmiştir.

Öğretim elemanlarının görüşlerine göre anlatım yöntemini kullanma sıklık puanlarının ortalamaları ($\bar{x}=3,29$) ile öğrencilerin görüşlerine göre anlatım yöntemini kullanma sıklık puanlarının ortalamaları ($\bar{x}=3,66$) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{260}= -3,139$, $p<0,05$). Hesaplanan etki büyüklüğüne ($\eta^2= 0,037$) bakıldığında küçük düzeyde bir etki görülmektedir.

Öğretim elemanlarının görüşlerine göre soru - cevap yöntemini kullanma sıklık puanlarının ortalamaları ($\bar{x}=4,63$) ile öğrencilerin görüşlerine göre soru - cevap yöntemini kullanma sıklık puanlarının ortalamaları ($\bar{x}=3,57$) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{260}= 10,598$, $p<0,05$). Etki büyüklüğüne ($\eta^2=0,302$) bakılarak geniş etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Öğretim elemanlarının görüşlerine göre örnek olay yöntemini kullanma sıklık puanlarının ortalamaları ($\bar{x}=3,81$) ile öğrencilerin görüşlerine göre örnek olay yöntemini kullanma sıklık puanlarının ortalamaları ($\bar{x}=3,02$) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{260}=4,513$, $p<0,05$). Etki büyüklüğüne ($\eta^2=0,073$) bakıldığında orta düzeyde bir etkisi olduğu söylenebilir.

Öğretim elemanlarının görüşlerine göre rol oynama yöntemini kullanma sıklık puanlarının ortalamaları ($\bar{x}=2,72$) ile öğrencilerin görüşlerine göre rol oynama yöntemini kullanma sıklık puanlarının ortalamaları ($\bar{x}=1,87$) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{260}=5,463$, $p<0,05$). Etki büyüklüğüne ($\eta^2=0,103$) bakıldığında orta düzey bir etkiden söz edilebilir.

Öğretim elemanlarının görüşlerine göre problem çözme yöntemini kullanma sıklık puanlarının ortalamaları ($\bar{x}=3,98$) ile öğrencilerin görüşlerine göre problem

çözme yöntemini kullanma sıklık puanlarının ortalamaları ($\bar{x}=3,04$) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{260}=6,516$, $p<0,05$). Etki büyüklüğüne ($\eta^2=0,140$) göre geniş etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Öğretim elemanlarının görüşlerine göre işbirlikçi öğrenme yöntemini kullanma sıklık puanlarının ortalamaları ($\bar{x}=4,07$) ile öğrencilerin görüşlerine göre işbirlikçi öğrenme yöntemini kullanma sıklık puanlarının ortalamaları ($\bar{x}=3,30$) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{260}=4,415$, $p<0,05$). Etki büyüklüğüne ($\eta^2=0,070$) bakıldığında orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Öğretim elemanlarının görüşlerine göre beyin fırtınası yöntemini kullanma sıklık puanlarının ortalamaları ($\bar{x}=3,93$) ile öğrencilerin görüşlerine göre beyin fırtınası yöntemini kullanma sıklık puanlarının ortalamaları ($\bar{x}=2,89$) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{260}=6,065$, $p<0,05$). Hesaplanan etki büyüklüğüne ($\eta^2=0,124$) bakıldığında orta düzeyde bir etkisi olduğu söylenebilir.

Öğretim elemanlarının görüşlerine göre gösterip yaptırma yöntemini kullanma sıklık puanlarının ortalamaları ($\bar{x}=3,93$) ile öğrencilerin görüşlerine göre gösterip yaptırma yöntemini kullanma sıklık puanlarının ortalamaları ($\bar{x}=2,89$) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{260}=7,437$, $p<0,05$). Etki büyüklüğüne ($\eta^2=0,175$) bakılarak geniş etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Öğretim elemanlarının görüşlerine göre mikro öğretim yöntemini kullanma sıklık puanlarının ortalamaları ($\bar{x}=4,02$) ile öğrencilerin görüşlerine göre mikro öğretim yöntemini kullanma sıklık puanlarının ortalamaları ($\bar{x}=2,92$) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{260}=5,515$, $p<0,05$). Etki büyüklüğüne ($\eta^2=0,105$) göre orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Öğretim elemanlarının görüşlerine göre gezi - gözlem yöntemini kullanma sıklık puanlarının ortalamaları ($\bar{x}=2,21$) ile öğrencilerin görüşlerine göre gezi - gözlem yöntemini kullanma sıklık puanlarının ortalamaları ($\bar{x}=1,29$) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{260}=6,522$, $p<0,05$). Etki büyüklüğüne ($\eta^2=0,142$) bakıldığında geniş düzeyde bir etkisi olduğu görülmektedir.

Öğretim elemanlarının görüşlerine göre proje yöntemini kullanma sıklık puanlarının ortalamaları ($\bar{x}=4,09$) ile öğrencilerin görüşlerine göre proje yöntemini kullanma sıklık puanlarının ortalamaları ($\bar{x}=3,17$) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{260}=5,332$, $p<0,05$). Etki büyüklüğüne ($\eta^2=0,099$) bakılarak orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Öğretim elemanlarının görüşlerine göre tartışma yöntemini kullanma sıklık puanlarının ortalamaları ($\bar{x}=4,12$) ile öğrencilerin görüşlerine göre tartışma yöntemini kullanma sıklık puanlarının ortalamaları ($\bar{x}=2,93$) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{260}=7,206$, $p<0,05$). Etki büyüklüğü ($\eta^2=0,166$) açısından geniş düzeyde etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Öğretim elemanları anlatım yöntemini bazen kullandıklarını belirtirken, bunun aksine öğrenciler sıklıkla kullandıklarını belirtmektedir. Bu bulguya göre öğretim elemanlarının anlatım yöntemini ifade ettiklerinden daha çok kullandıkları söylenebilir. Anlatım yöntemi dışındaki, soru – cevap, örnek olay, rol oynama, problem çözme, işbirlikçi öğrenme, beyin fırtınası, gösterip yaptırma, benzetim, mikro öğretim, gezi – gözlem, proje ve tartışma yöntemlerini öğretim elemanları daha sıklıkla kullandıklarını belirtmelerine rağmen öğrenciler bu yöntemlerin kullanımının bu kadar sık olmadığını belirtmişlerdir.

Bulgular Çelikkaya ve Kuş (2009) ile Yaşar ve Şeremet (2010)'in yaptıkları araştırma sonuçlarıyla tutarlıdır. Öğretmen veya öğretim elemanları dışardan gözlemlendiğinde öğretim yöntemlerini belirttikleri kadar kullanmadıkları görülmektedir.

Öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerindeki tutarsızlığın çeşitli nedenleri olabilir. Bunlardan biri öğretim elemanlarının çeşitli yöntemleri birkaç kez kullanmasından dolayı sıklıkla kullandığı düşünmesi olabilir. Öğrencilerde öğretim yöntemlerinin kullanımını daha az algılamış ya da ifade ederken daha az şekilde ifade etmiş olabilirler.

Öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri arasındaki farklılığın sadece anlatım yönteminin daha fazla kullanıldığı ve diğer bütün öğretim yöntemlerinin daha az kullanıldığı şeklinde bir sonuca ulaşılması dikkate değerdir. Buradan öğretim elemanlarının öğretim yöntemlerine hakim olmalarına rağmen çeşitli sebeplerden kullanmadıkları ve kullanamadıkları söylenebilir.

4.1.7. Öğretim Elemanları ve Öğrencilerin Görüşlerine Göre Öğretim Yöntemlerini, Yöntem Kullanım İlkeleri ve Öğretim İlkelerine Uygun Şekilde Kullanma Sıklıklarının Yüzde Dağılımları

Tablo 8. Öğretim Elemanları ve Öğrencilerin Görüşlerine Göre Öğretim Yöntemlerini Yöntem Kullanım İlkeleri ve Öğretim İlkelerine Uygun Şekilde Kullanma Sıklık Yüzdeleri

| Madde Numarası | Grup | Her Zaman (%) | Sıklıkla (%) | Bazen (%) | Nadiren (%) | Hiçbir Zaman (%) |
|----------------|-----------------|---------------|--------------|-----------|-------------|------------------|
| 31 | Öğretim Elemanı | 0 | 17,2 | 41,4 | 13,8 | 27,6 |
| | Öğrenci | 2,6 | 10,3 | 15,5 | 48,9 | 22,7 |
| 32 | Öğretim Elemanı | 3,4 | 0 | 17,2 | 17,2 | 62,1 |
| | Öğrenci | 11,6 | 21,9 | 43,3 | 20,6 | 2,6 |
| 33 | Öğretim Elemanı | 34,5 | 34,5 | 20,7 | 10,3 | 0 |
| | Öğrenci | 3,5 | 31,2 | 42,0 | 17,3 | 6,1 |
| 34 | Öğretim Elemanı | 34,5 | 34,5 | 20,7 | 10,3 | 0 |
| | Öğrenci | 3,9 | 12,9 | 34,1 | 34,1 | 15,1 |
| 35 | Öğretim Elemanı | 65,5 | 24,1 | 10,3 | 0 | 0 |
| | Öğrenci | 11,2 | 33,6 | 35,8 | 13,4 | 6,0 |
| 36 | Öğretim Elemanı | 31,0 | 51,7 | 13,8 | 3,4 | 0 |
| | Öğrenci | 3,9 | 22,4 | 40,5 | 26,3 | 6,9 |
| 37 | Öğretim Elemanı | 34,5 | 48,3 | 17,2 | 0 | 0 |
| | Öğrenci | 4,8 | 17,3 | 44,6 | 25,1 | 8,2 |
| 38 | Öğretim Elemanı | 37,9 | 51,7 | 10,3 | 0 | 0 |
| | Öğrenci | 2,1 | 21,9 | 45,1 | 26,2 | 4,7 |
| 39 | Öğretim Elemanı | 37,9 | 48,3 | 10,3 | 3,4 | 0 |
| | Öğrenci | 3,5 | 28,1 | 32,5 | 31,2 | 4,8 |
| 40 | Öğretim Elemanı | 31,0 | 51,7 | 10,3 | 6,9 | 0 |
| | Öğrenci | 0,9 | 14,2 | 38,6 | 37,3 | 9,0 |
| 41 | Öğretim Elemanı | 34,5 | 31,0 | 27,6 | 6,9 | 0 |
| | Öğrenci | 1,3 | 14,6 | 28,8 | 38,6 | 16,7 |
| 42 | Öğretim Elemanı | 34,5 | 48,3 | 13,8 | 3,4 | 0 |
| | Öğrenci | 5,2 | 16,5 | 28,6 | 37,7 | 12,1 |
| 43 | Öğretim Elemanı | 58,6 | 41,4 | 0 | 0 | 0 |
| | Öğrenci | 5,6 | 58,9 | 19,9 | 5,2 | 0,4 |
| 44 | Öğretim Elemanı | 82,8 | 13,8 | 0 | 3,4 | 0 |
| | Öğrenci | 8,2 | 30,3 | 41,6 | 16,9 | 3,0 |
| 45 | Öğretim Elemanı | 0 | 10,7 | 28,6 | 32,1 | 28,6 |
| | Öğrenci | 7,3 | 20,3 | 24,1 | 37,5 | 10,8 |
| 46 | Öğretim Elemanı | 72,4 | 24,1 | 3,4 | 0 | 0 |
| | Öğrenci | 13,0 | 45,7 | 31,3 | 8,3 | 1,7 |
| 47 | Öğretim Elemanı | 62,1 | 37,9 | 0 | 0 | 0 |
| | Öğrenci | 7,3 | 34,9 | 40,5 | 14,2 | 3,0 |
| 48 | Öğretim Elemanı | 13,8 | 48,3 | 31,0 | 6,9 | 0 |
| | Öğrenci | 6,5 | 22,4 | 44,4 | 23,7 | 3,0 |
| 49 | Öğretim Elemanı | 42,9 | 53,6 | 3,6 | 0 | 0 |
| | Öğrenci | 8,2 | 36,5 | 37,8 | 15,9 | 1,7 |
| 50 | Öğretim Elemanı | 34,5 | 58,6 | 6,9 | 0 | 0 |
| | Öğrenci | 5,6 | 30,6 | 36,6 | 25,0 | 2,2 |

“Ders anlatımını sadece kitaba veya powerpoint sunumuna bağlıdır” maddesine(Madde 31) öğretim elemanlarının %17,2’si sıklıkla, %41,4’ü bazen, %13,8’i nadiren, %27,6’sı hiçbir zaman cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin %2,6’sı her zaman, %10,3’ü sıklıkla, %15,5’i bazen, %48,9’u nadiren, %22,7’si hiçbir zaman cevabını vermişlerdir. Öğretim elemanları ve öğrenciler çok yüksek sıklıkta olmasa da dersin işlenişinin kitap ve sunuma bağlı olduğunu belirtmişlerdir.

“Dersin işlenişini bütünüyle öğrencilere yaptırım” maddesine (Madde 32) öğretim elemanlarının %3,4’ü her zaman, %17,2’si bazen, %17,2’si nadiren, %62,1’i hiçbir zaman cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin %11,6’sı her zaman, %21,9’u sıklıkla, %43,3’ü bazen, %20,6’sı nadiren, %2,6’sı hiçbir zaman şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu maddede öğretim elemanlarının ve öğrencilerin görüşleri arasında büyük bir farklılık bulunmaktadır. Öğretim elemanlarının %60’ı hiçbir zaman dersin işlenişini bütünüyle bırakmadığını belirtmesine rağmen, öğrencilerin belirttiği sıklıklar daha yüksek düzeydedir.

“Dersin işlenişinde öğrencilerin fikirlerinden yararlanırım” maddesine (Madde 33) öğretim elemanlarının %34,5’i her zaman, %34,5’i sıklıkla, %20,7’si bazen, %10,3’ü nadiren cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin %3,5’u her zaman, %31,2’i sıklıkla, %42’si bazen, %17,3’ü nadiren, %6,1’i hiçbir zaman cevabını vermişlerdir.

“Dersin işlenişinde bireysel farklılıkları göz önünde bulundururum” maddesine (Madde 34) öğretim elemanlarının %34,5’i her zaman, %34,5’i sıklıkla, %20,7’si bazen, %10,3’ü nadiren cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin %3,9’u her zaman, %12,9’u sıklıkla, %34,1’i bazen, %34,1’i nadiren, %15,1’i hiçbir zaman cevabını vermişlerdir. Öğretim elemanları ve öğrenci görüşleri tutarlı olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurulmadığı söylenebilir.

“Derste ses tonumu, jest ve mimiklerimi uygun ve etkili şekilde kullanırım” maddesine (Madde 35) öğretim elemanlarının %65,5’i her zaman, %24,1’i sıklıkla, %10,3’ü bazen cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin %11,2’si her zaman, %33,6’i sıklıkla, %35,8’i bazen, %13,4’ü nadiren, %6’sı hiçbir zaman şeklinde cevap vermişlerdir. Öğretim elemanlarının ses tonu, jest ve mimikler konusunda kendilerini yeterli gördüklerinden olumlu cevaplar verdikleri söylenebilir. Ancak öğrencilerin görüşleri ile benzerlik göstermemektedir.

“Görsel, işitsel vb. materyaller kullanarak dersi etkili hale getiririm” maddesine (Madde 36) öğretim elemanlarının %31’i her zaman, %51,7’si sıklıkla, %13,8’i bazen, %3,4’ü

nadiren cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin %3,9'u her zaman, %22,4'ü sıklıkla, %40,5'i bazen, %26,3'ü nadiren, %6,9'u hiçbir zaman cevabını vermişlerdir.

“Derse aktif bir şekilde katılmalarını sağlayacak yöntem ve uygulamalara yer veririm” maddesine (Madde 37) öğretim elemanlarının %34,5'i her zaman, %48,3'ü sıklıkla, %17,2'si bazen cevabını vermişlerdir. Öğrenciler görüşlerini %4,8'i her zaman, %17,3'ü sıklıkla, %44,6'sı bazen, %25,1'i nadiren, %8,2'si hiçbir zaman şeklinde ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerinin öğretim elemanlarının aksine oldukça olumsuz olduğu söylenebilir.

“Derse ve konuya en uygun öğretim yöntemlerini seçerim” maddesine (Madde 38) öğretim elemanlarının %37,9'u her zaman, %51,7'si sıklıkla, %10,3'ü bazen cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin %2,1'i her zaman, %21,9'u sıklıkla, %45,1'i bazen, %26,2'si nadiren, %4,7'si hiçbir zaman şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretim elemanlarının yöntem seçimi konusunda kendilerini oldukça yeterli gördükleri söylenebilir.

“Derste kullandığım öğretim yöntemleri bölümlerine uygundur” maddesine (Madde 39) öğretim elemanlarının %37,9'u her zaman, %48,3'ü sıklıkla, %10,3'ü bazen, %3,4'ü nadiren cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin %3,5'i her zaman, %28,1'i sıklıkla, %32,5'i bazen, %31,2'si nadiren, %4,8'i hiçbir zaman cevabını vermişlerdir. Farklı bölümlerden öğrencilerin görüşlerini ifade ettiği dikkate alınır, öğrencilere göre öğretim elemanlarının yöntem seçiminde bölümler arası farklılığı göz önünde bulundurmaları söylenebilir.

“Dersin hedeflerine uygun, tek bir yöntemle yetinmeyip çeşitli yöntemler kullanırım” (Madde 40) maddesine öğretim elemanlarının %31'i her zaman, %51,7'si sıklıkla, %10,3'ü bazen, %6,9'u nadiren cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin %0,9'u her zaman, %14,2'si sıklıkla, %38,6'sı bazen, %37,3'ü nadiren, %9'u hiçbir zaman cevabını vermişlerdir. En önemli ilkelerden biri olan yöntem çeşitliliğini sağlama konusunda öğretim elemanlarının görüşlerinin olumlu sıklıkta olmasına rağmen öğrencilerin görüşlerinin aynı şekilde olmadığı görülmektedir.

“Bilgiyi yaparak-yaşayarak yapılandırmalarını sağlarım” maddesine (Madde 41) öğretim elemanlarının %34,5'i her zaman, %31'i sıklıkla, %27,6'sı bazen, %6,9'u nadiren cevabını vermişlerdir. Öğrenciler görüşlerini %1,3'ü her zaman, %14,6'sı sıklıkla, %28,8'i bazen, %38,6'sı nadiren, %16,7'si hiçbir zaman şeklinde ifade etmişlerdir. Bu maddede de öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşleri benzerlik göstermemektedir.

“Teorik bilgilerin kalıcı olmasını sağlamak için uygulanmasına önem veririm” maddesine (Madde 42) öğretim elemanlarının %34,5’i her zaman, %48,3’ü sıklıkla, %13,8’ü bazen, %3,4’ü nadiren cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin %5,2’si her zaman, %16,5’i sıklıkla, %28,6’sı bazen, %37,7’si nadiren, %12,1’i hiçbir zaman cevabını vermişlerdir. Teorik bilgilerin uygulamaya dönüştürülmesi açısından da öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşleri farklılaşmaktadır.

“Konu alanına hâkimim” maddesine (Madde 43) öğretim elemanlarının %58,6’sı her zaman, %41,4’ü sıklıkla cevabını vermişlerdir. Öğrencilerinin %5,6’sı her zaman, %58,9’u sıklıkla, %19,9’u bazen, %5,2’si nadiren, %0,4’ü hiçbir zaman cevabını vermişlerdir. Öğrencilerde öğretim elemanları kadar yüksek sıklıkta olmasa da, öğretim elemanlarının konu alanına hâkim olduklarını düşündükleri söylenebilir.

“Dersin girişinde, dersin hedeflerini belirtir ve ilgi uyurucu açıklamalar yapar” maddesine (Madde 44) öğretim elemanlarının %82,8’i her zaman, %13,8’i sıklıkla, %3,4’ü nadiren cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin %8,2’si her zaman, %30,3’ü sıklıkla, %41,6’sı bazen, %16,9’u nadiren, %3’ü hiçbir zaman şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretim elemanları bu maddede de çok yüksek sıklıkta görüş bildirirken, öğrencilerin görüşleri öğretim elemanlarının görüşleriyle tutarlı değildir.

“Sadece sınav puanları yoluyla dönüt verir” maddesine (Madde 45) öğretim elemanlarının %10,7’si sıklıkla, %28,6’sı bazen, %32,1’i nadiren, %28,6 hiçbir zaman cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin %7,3’ü her zaman, %20,3’ü sıklıkla, %24,1’i bazen, %37,5’i nadiren, %10,8’i hiçbir zaman cevabını vermişlerdir.

“Derste hayattan ve mesleki yaşantıdan örnekler veririm” maddesine (Madde 46) öğretim elemanlarının %72,4’ü her zaman, %24,1’i sıklıkla, %3,4’ü bazen cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin %13’ü her zaman, %45,7’si sıklıkla, %31,3’ü bazen, %8,3’ü nadiren, %1,7’si hiçbir zaman cevabını vermişlerdir. Öğretim elemanları öğrencilere göre daha yüksek sıklıkta görüş bildirmişlerdir.

“Rahat ve etkileşime dayalı bir sınıf ortamı oluştururum” maddesine (Madde 47) öğretim elemanlarının %62,1’i her zaman, %37,9’u sıklıkla cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin %7,3’ü her zaman, %34,9’u sıklıkla, %40,5’i bazen, %14,2’si nadiren, %3’ü hiçbir zaman cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin görüşleri öğretim elemanlarının aksine daha olumsuz sıklıktadır. Bu açıdan her zaman rahat ve etkileşime dayalı bir sınıf ortamının oluşturulamadığı söylenebilir.

“Araştırmacı tutum ve davranışları geliştirmeye yönelik uygulamalar yaptırım” maddesine (Madde 48) öğretim elemanlarının %13,8’i her zaman, %48,3’ü sıklıkla,

%31'i bazen, %6,9'u nadiren cevabını vermişlerdir. Öğrenciler ise görüşlerini %6,5'i her zaman, %22,4'ü sıklıkla, %44,4'ü bazen, %23,7'si nadiren, %3'ü hiçbir zaman şeklinde ifade etmişlerdir. Öğretim elemanlarının görüşleri, öğrencilerin görüşlerine göre kısmen daha olumlu olduğu görülmektedir.

“Ders süresini verimli ve etkili şekilde kullanırım” maddesine (Madde 49) öğretim elemanlarının %42,9'u her zaman, %53,6'sı sıklıkla, %3,6'sı bazen cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin %8,2'si her zaman, %36,5'i sıklıkla, %37,8'i bazen, %15,9'u nadiren, %1,7'si hiçbir zaman cevabını vermişlerdir. Bu maddeye yönelik öğretim elemanlarının görüşleri oldukça olumludur. Bu nedenle öğretim elemanlarının ve öğrencilerin görüşlerinin tutarlı olmadığı söylenebilir.

“İstenilen davranışı sergilediklerinde hemen ve dengeli şekilde pekiştirme yaparım” maddesine (Madde 50) öğretim elemanlarının %34,5'i her zaman, %58,6'sı sıklıkla, %6,9'u bazen cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin %5,6'sı her zaman, %30,6'sı sıklıkla, %36,6'sı bazen, %25'i nadiren, %2,2'si hiçbir zaman cevabını vermişlerdir. Pekiştirmeye ilişkin bu maddeye yönelik öğrenci görüşlerinin öğretim elemanları kadar olumlu olmadığı görülmektedir.

Genel olarak öğretim ilkeleri ve yöntem seçimi ilkelerine uygunluk ifadelerine bakıldığında öğretim elemanlarının öğrencilere göre daha olumlu sıklıkta görüş bildirdikleri görülmektedir.

4.1.8. Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre Öğretim Yöntemlerini, Yöntem Kullanım İlkeleri ve Öğretim İlkelerine Uygun Şekilde Kullanma Sıklık Puanlarının Ortalaması

Tablo 9. Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre Öğretim Yöntemlerini, Yöntem Kullanım İlkeleri ve Öğretim İlkelerine Uygun Şekilde Kullanma Sıklık Puanlarının Ortalaması

| | \bar{x} | ss |
|-------------------|-----------|------|
| İlkelere Uygunluk | 4,20 | 0,40 |

Anket formunun öğretim yöntemlerini öğretim ilkeleri ve yöntem kullanım ilkelerine uygun şekilde kullanmalarına yönelik olan 2.bölümünde yer alan maddelerin tamamının aritmetik ortalaması alınarak, öğretim elemanlarının bu bölüme ilişkin puan ortalaması bulunmuştur.

Tablo 9' a bakarak öğretim elemanlarının kendi görüşlerine göre öğretim yöntemlerini her zaman öğretim ilkeleri ve yöntem kullanım ilkelerine uygun şekilde ($\bar{x}=4,20$) kullandıkları söylenebilir.

4.1.9. Öğretim Elemanlarının Cinsiyetlerine Göre, Öğretim Yöntemlerini, Yöntem Kullanım İlkeleri Ve Öğretim İlkelerine Uygun Şekilde Kullanma Sıklık Puanlarının Ortalamaları

Tablo 10. Öğretim Elemanlarının Cinsiyetlerine Göre, Öğretim Yöntemlerini, Yöntem Kullanım İlkeleri ve Öğretim İlkelerine Uygun Şekilde Kullanma Sıklık Puanlarının Ortalamaları

| | Cinsiyet | \bar{x} | Ss |
|-------------------|----------|-----------|------|
| İlkelere Uygunluk | Erkek | 4,18 | 0,39 |
| | Kadın | 4,22 | 0,43 |

Tablo 10'a bakıldığında erkek öğretim elemanlarının öğretim yöntemlerini sıklıkla yöntem kullanım ilkeleri ve öğretim ilkelerine uygun şekilde ($\bar{x}=4,18$) kullandıkları ve kadın öğretim elemanlarının öğretim yöntemlerini her zaman yöntem kullanım ilkeleri ve öğretim ilkelerine uygun şekilde ($\bar{x}=4,20$) kullandıkları söylenebilir. Öğretim elemanlarının cinsiyetlerine göre öğretim yöntemlerini yöntem kullanım ilkeleri ve öğretim ilkelerine uygun şekilde kullanma sıklık puanlarının ortalamalarına bakıldığında aralarında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır.

Ocak, Ocak, Yılmaz ve Mergen (2012)'nin yaptıkları araştırmada yöntem seçiminin etkileyen etmenlere ilişkin puanlar arasında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Bu nedenle bulgunun diğer araştırma sonuçlarıyla tutarlı olduğu söylenebilir.

4.1.10. Öğrencilerin Görüşlerine Göre Öğretim Elemanlarının Öğretim Yöntemlerini, Yöntem Kullanım İlkeleri ve Öğretim İlkelerine Uygun Şekilde Kullanma Sıklık Puanlarının Ortalamaları

Tablo 11. Öğrencilerin Görüşlerine Göre Öğretim Elemanlarının Öğretim Yöntemlerini Yöntem Kullanım İlkeleri ve Öğretim İlkelerine Uygun Şekilde Kullanma Sıklık Puanlarının Ortalamaları

| İkelere Uygunluk | \bar{x} | ss |
|------------------|-----------|------|
| | 3,00 | 0,58 |

Tablo 11'e bakarak öğrencilerin görüşlerine göre öğretim elemanlarının öğretim yöntemlerini bazen yöntem kullanım ilkelerine uygun şekilde ($\bar{x}=3,00$) kullandıkları söylenebilir.

4.1.11. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Anabilim Dalına Göre Öğretim Elemanlarının Öğretim Yöntemlerini, Yöntem Kullanım İlkeleri ve Öğretim İlkelerine Uygun Şekilde Kullanma Sıklık Puanlarının Ortalamaları

Tablo 12. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Anabilim Dalına Göre Öğretim Elemanlarının Öğretim Yöntemlerini, Yöntem Kullanım İlkeleri ve Öğretim İlkelerine Uygun Şekilde Kullanma Sıklık Puanlarının Ortalamaları

| | Anabilim Dalı | Frekans | Aritmetik Ortalama | Standart Sapma |
|------------------|-------------------------------------|---------|--------------------|----------------|
| İkelere Uygunluk | Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik | 72 | 2,94 | 0,48 |
| | İngilizce Öğretmenliği | 94 | 2,95 | 0,62 |
| | İlköğretim Matematik Öğretmenliği | 67 | 3,15 | 0,61 |

Tablo 12' de öğrencilerin öğrenim gördükleri anabilim dalına göre öğretim elemanlarının öğretim yöntemlerini, yöntem kullanım ilkeleri ve öğretim ilkelerine uygun şekilde kullanma sıklık puanlarının ortalamaları bulunmaktadır. Buna göre Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik ($\bar{x}=2,94$), İngilizce Öğretmenliği ($\bar{x}=2,95$), İlköğretim Matematik Öğretmenliği ($\bar{x}=3,15$) Anabilim Dallarında öğrenim gören öğrencilerin görüşlerine göre öğretim elemanları öğretim yöntemlerini bazen yöntem kullanım ilkeleri ve öğretim ilkelerine uygun şekilde kullanmaktadırlar.

Öğretim yöntemlerini yöntem kullanım ilkeleri ve öğretim ilkelerine uygun kullanma sıklık puanlarının ortalamaları ile tek yönlü varyans analizi yapıldığında bölümler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğretim elemanlarının farklı bölümlerde de aynı nitelikte dersleri vermesi ve ders işleme şekillerinin değişmemesi neden olarak gösterilebilir.

4.1.12. Öğretim Yöntemlerini, Yöntem Kullanım İlkeleri ve Öğretim İlkelerine Uygun Şekilde Kullanma Sıklık Puanlarının Ortalamaları Açısından; Öğrenci Ve Öğretim Elemanlarının Görüşleri Arasında Farklılık

Tablo 13. Öğretim Yöntemlerini, Yöntem Kullanım İlkeleri ve Öğretim İlkelerine Uygun Şekilde Kullanma Sıklık Puanlarının Ortalamaları Açısından Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Görüşleri Arasındaki Farklılık Değerleri

| İkelere | Grup | \bar{x} | ss | t | η^2 | p |
|----------|-----------------|-----------|------|-------|----------|------|
| Uygunluk | Öğretim Elemanı | 4,20 | 0,40 | 10,47 | 0,307 | .000 |
| | Öğrenci | 3,00 | 0,58 | | | |

Öğretim elemanlarının öğretim yöntemlerini, yöntem kullanım ilkeleri ve öğretim ilkelerine uygun şekilde kullanmaları açısından öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymak için yapılan ilişkisiz örneklem t testinde, öğretim elemanlarının kendi görüşlerine göre öğretim yöntemlerini, yöntem kullanım ilkeleri ve öğretim ilkelerine uygun şekilde kullanma sıklık puanlarının ortalaması ($\bar{x}=4,20$) ile öğrencilerin görüşlerine göre öğretim yöntemlerini, yöntem kullanım ilkeleri ve öğretim ilkelerine uygun şekilde kullanma sıklık puanlarının ortalaması ($\bar{x}=3,00$) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t_{260}= 10,47$, $p<0,05$). Hesaplanan etki büyüklüğüne ($\eta^2= 0,307$) bakılarak geniş etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Öğretim elemanlarının öğrencilere göre daha yüksek sıklıkta görüş bildirmeleri sonucunda, öğretim elemanlarının yöntem kullanım sıklığında olduğu gibi ilkelere uygunluk açısından da ifade ettiklerinden daha düşük sıklıkta kullandıkları söylenebilir.

4.1.13. Öğretim Elemanlarının Ve Öğrencilerin Görüşlerine Göre Öğretim Elemanlarının Derslerinde Kullandıkları Tartışma Teknikleri

Tablo 14. Öğretim Elemanlarının ve Öğrencilerin Görüşlerine Öğretim Elemanlarının Derslerinde Kullandıkları Tartışma Tekniklerinin Frekans ve Yüzde Dağılım Değerleri

| Tartışma Tekniği | Grup | N | f | % |
|------------------------------|-----------------|-----|-----|-------|
| Münazara | Öğretim Elemanı | 29 | 7 | 24,14 |
| | Öğrenci | 233 | 46 | 19,74 |
| Parlamenter Münazara | Öğretim Elemanı | 29 | 0 | 0 |
| | Öğrenci | 233 | 5 | 2,15 |
| Çember Tartışması | Öğretim Elemanı | 29 | 9 | 31,03 |
| | Öğrenci | 233 | 17 | 7,30 |
| Panel | Öğretim Elemanı | 29 | 2 | 6,90 |
| | Öğrenci | 233 | 30 | 10,73 |
| Forum | Öğretim Elemanı | 29 | 5 | 17,24 |
| | Öğrenci | 233 | 23 | 9,87 |
| Beyin Fırtınası | Öğretim Elemanı | 29 | 19 | 65,52 |
| | Öğrenci | 233 | 151 | 64,81 |
| Vızıltı Grupları – Philip 66 | Öğretim Elemanı | 29 | 5 | 17,24 |
| | Öğrenci | 233 | 33 | 14,16 |
| Zıt Panel | Öğretim Elemanı | 29 | 2 | 6,90 |
| | Öğrenci | 233 | 4 | 1,72 |

Tablo 14’de öğretim elemanlarının ve öğrencilerin görüşlerine göre öğretim elemanlarının derslerinde kullandıkları tartışma teknikleri görülmektedir.

Öğretim elemanlarının %24,14’ü münazara tekniğini kullandığını ifade ederken, öğrencilerin ise %19,74’ü münazaranın kullanıldığını düşünmektedirler.

Öğretim elemanlarının parlamenter münazarayı kullanmadığını ifade etmesine karşılık, öğrencilerin %2,15’i parlamenter münazaranın kullanıldığını belirtmektedirler.

Öğretim elemanlarının %31,03’ü çember tartışmasını kullandığı ifade ederken, öğrencilerin %7,30’u çember tartışmasının kullanıldığını belirtmektedirler.

Öğretim elemanlarının %6,90’ı derslerinde panel yaptığını ifade etmesine karşın, öğrencilerin %10,73’ü derslerde panel yapıldığını belirtmektedirler.

Öğretim elemanlarının %17,24’ü forum tekniğini kullandığını ifade ederken, öğrencilerin %9,84’ü derslerde forum tekniğinin kullanıldığını belirtmişlerdir.

Öğretim elemanlarının %65,52’si derslerinde beyin fırtınası yaptığını ifade ederken, öğrencilerin %64,81’ü derslerde beyin fırtınası yaptıklarını belirtmişlerdir.

Öğretim elemanlarının %17,24'ü derslerinde vızıltı grupları – Philip 66 uygulamasına yer verdiklerini ifade ederken, öğrencilerin %14,16'sı derslerde bu tekniğe yer verildiğini belirtmişlerdir.

Öğretim elemanlarının %6,90'ı zıt panel yaptığını ifade ederken, öğrencilerin %1,72'si derslerde zıt panel yaptıklarını belirtmişlerdir.

Öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşlerinin münazara, panel, beyin fırtınası ve vızıltı grupları – Philip 66 tekniklerinin kullanımı açısından tutarlı olduğu söylenebilir. Parlamenter münazara tekniğini hiçbir öğretim elemanı kullandığını ifade etmemesine karşın, öğrencileri %2,15'i bu tekniğin kullanıldığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu görüş farklılığının nedeni öğrencilerin tekniği bir başka teknikle karıştırmaları olabilir. Çember tartışma, forum ve zıt panel tekniğini öğretim elemanları daha yüksek yüzdeyle kullandıklarını ifade ederken, öğrenciler daha düşük yüzdelerle görüş bildirmişlerdir.

Öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşlerine bakıldığında öğretim elemanlarının çoğunun beyin fırtınasını kullandığı söylenebilir. Sakallı, Hürsen ve Özçınar (2007)'ın araştırmasında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin en çok kullandıkları teknik beyin fırtınası iken, en az kullandıkları teknikler zıt panel ve forum tekniğidir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma problemlerine ilişkin bulgular bu bölümde değerlendirilip tartışılacaktır.

Araştırmanın ilk alt problemi olan öğretim elemanlarının görüşlerine göre öğretim yöntemleri kullanma sıklıklarının puan ortalamaları incelendiğinde, öğretim elemanlarının en çok soru - cevap, tartışma yöntemini kullandıkları görülmektedir. Öğretim elemanları öğrencilerin derse etkin katılımını sağlamak ve düşünemeye yöneltmek amacıyla geleneksel olarak nitelendirilebilecek bu yöntemi kullandıkları söylenebilir. Soru – cevap yöntemi, üniversitedeki gibi kalabalık mevcutlarla ders işlemeye uygun, öğretim elemanının sınıfa hâkimiyetini kaybetmeyeceği ve kendini yeterli gördüğünden özgüvenle kullanabileceği öğretmen merkezli bir yöntemdir. Bunlar öğretim elemanlarının derslerinde sıklıkla bu yöntemi kullanmalarının nedeni olabilir.

Tartışma yöntemi ise öğretim elemanları tarafından öğrencilerin birbirleriyle etkileşim kurmaları ve görüşlerini paylaşmalarını sağlamaları için sıklıkla kullanılmakta olabilir. Bu yöntem öğretmen adaylarının meslek hayatında sahip olması gereken görüşlerini ifade etme, soru sorma, liderlik ve yorumlama becerilerini geliştirmesi açısından önemlidir.

Öğretim elemanlarının sıklıkla kullandıklarını belirttikleri proje yöntemi, derslerde işlenecek konularla ilgili öğrencilere proje çalışmaları yapmaları şeklinde uygulanmakta olabilir. Bu açıdan öğretim elemanlarının amacı, öğrencilerin proje çalışması yapması ve raporlar halinde sunmalarını sağlayarak, öğrencilerin sorumluluk duygularını geliştirmek ve lisans eğitiminde kazandırılması gereken eleştirel ve yansıtıcı düşünme gibi üst düzey becerileri kazandırmak olabilir.

Öğretim elemanlarının en az kullandıklarını ifade ettikleri yöntemler gezi – gözlem, rol oynama ve anlatım yöntemidir.

Gezi – gözlem yöntemi yapılan diğer çalışmalarda da olduğu gibi en az kullanılan yöntem olarak bulunmuştur. Bu yöntemin çok zaman alması, organizasyon ve yasal sorumluluklar gerektirmesi nedeniyle çok daha az kullanılmakta olduğu söylenebilir. Ayrıca eğitim bilimleri derslerinde de kullanım alanının az olması

nedeniyle öğretim elemanları tarafından kullanılmamakta olduğu düşünülebilir. Eğitim programında yer alan bilgilerin gerçek yaşam yoluyla öğrenilmesini sağlayan bu yöntemin uygun konularda daha sıklıkla kullanılmasının faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin rol oynama yöntemini kullanım zorluğu, yöntemin kullanımı açısından yetersiz olduğunu düşünme, zaman alması ve kalabalık sınıflarda kullanılamaması nedenleriyle az kullandığı görülmektedir. Öğretim elemanları da bu nedenlerle rol oynama yöntemini az kullandıkları söylenebilir. Bu yöntemin daha sık kullanımı ile öğrencilerin meslek hayatlarında karşılaşılabilecekleri durumlara hazır olmaları sağlanabilir.

Anlatım yönteminin öğretim elemanları tarafından en az kullandıklarını ifade ettikleri yöntemlerden biri olması dikkate değerdir. Anlatım yöntemi, kalabalık gruplarla ders işlenirken en çok tercih edilen yöntemdir. Öğretmen merkezli geleneksel bir yöntem olup çok sık ve yanlış kullanımı nedeniyle en etkisiz yöntem olduğu bilinmektedir. Bu nedenle öğretim elemanları tarafından anlatım yöntemi tercih edilmediği söylenebilir.

Araştırmada öğretim elemanlarının öğretim yöntemlerini kullanma sıklıkları ile öğretim yöntemlerini yöntem kullanım ilkeleri ve öğretim ilkelerine uygun şekilde kullanma sıklıkları cinsiyet açısından incelendiğinde aralarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Yapılan diğer çalışmalarda erkek ve kadın öğretmenler yöntem kullanma sıklıkları ve yöntemleri tercih etmeleri arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bu açıdan cinsiyetin öğretim yöntemlerinin kullanımında etkili olmadığı söylenebilir. Erkek ve kadın öğretim elemanlarının benzer nitelikte öğrenci gruplarına ve aynı derslerde öğretim yaptıkları için benzer yöntemleri tercih ettikleri söylenebilir.

Öğrencilerin görüşlerine göre öğretim elemanları tarafından en çok kullanılan öğretim yöntemleri anlatım, soru – cevap ve işbirlikçi öğrenme yöntemi olurken, en az kullanılan öğretim yöntemleri gezi – gözlem, rol oynama ve gösterip yaptırma yöntemleridir. Alan yazında ilköğretim okullarında yapılan araştırmalar sonucunda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğrencilerin öğretim elemanlarının öğretim yöntemlerini kullanma sıklıklarına ilişkin görüşleri öğrenim gördükleri bölüm açısından incelendiğinde, bölümler arası anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Öğretim elemanlarının farklı bölümlerde farklı öğretim yöntemleri kullanmadığı görülmektedir. Farklı bölümler, farklı öğrenci grupları

olarak ele alındığında öğretim elemanlarının derslerinde farklı öğrenci gruplarının ilgi ve ihtiyaçları, zaman ve konunun özelliğine yönelik öğretim yöntemlerini seçmediği söylenebilir.

Öğretim elemanı ve öğrencilerin öğretim yöntemlerini kullanım sıklığına ilişkin görüşleri karşılaştırıldığında kullanılan tüm yöntemler açısından anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur.

Anlatım yöntemini öğretim elemanları daha az kullandıklarını ifade etmelerinde rağmen öğrencilerin bu yöntemin daha çok kullanıldığını düşünmektedirler. Bu yöntem yükseköğretimde ve ilköğretimde yapılan araştırmalar sonucunda da en fazla kullanılan yöntem olarak görülmektedir. Öğretim elemanları ekstra maliyet ve çaba gerektirmeyen, öğretmen merkezli olan bu yöntemi kalabalık sınıflarda kısa sürede bilgi paylaşımı sağladığından kullanmakta olabilirler. Aslında öğretim elemanlarının anlatım yönteminin sınırlılıklarını bildiği düşünülürse bu yöntemin sıklıkla kullanımının öğretim etkisizleştirilmesi ve sadece bilgi düzeyindeki davranışları kazandırabilmesi nedeniyle daha az kullanılmaları beklenmektedir.

Anlatım yöntemi dışındaki soru - cevap örnek olay, rol oynama, problem çözme, işbirlikçi öğrenme, beyin fırtınası, gösterip yaptırma, benzetim, mikro öğretim, gezi – gözlem, proje ve tartışma yöntemlerine ilişkin görüşler alındığında, anlatım yönteminin tersine öğretim elemanları yöntemleri daha sık kullandıklarını belirtmelerine rağmen öğrenciler bu yöntemlerin kullanımının öğretim elemanlarının belirttiği kadar sık olmadığı yönünde belirttikleri görülmüştür. Bulgulara bakıldığında öğretim elemanlarının yöntem kullanımının en önemli ilkesi olan yöntem çeşitliliği sağladıkları ancak bunu yeterli sıklıkta olmadığı söylenebilir. Öğretim elemanlarının üniversitenin kuruluşundan bu yana gelen konferans tipi öğretime daha alışık oldukları söylenebilir. Ayrıca yeni yaklaşımlara göre öğretimi ve ders işleme şeklini değiştirmek öğretim elemanlarına zor geldiği söylenebilir. Öğretim elemanlarının ders işleme yöntemlerinin yeni yaklaşımlara uygun olarak değiştirebilmeleri gerekmektedir.

Öğretim elemanlarının öğretim yöntemlerini yöntem seçimi ilkeleri ve öğretim ilkelerine uygun şekilde kullanımı incelenmiştir. Burada öğretim yöntemi, yöntem (metot) kavramı olarak geniş anlamda ders içi çoğu faaliyeti kapsayacak şekilde düşünülmüştür. Bu yüzden birçok ilkeye yönelik maddeler yer almaktadır. Bu maddeler tek tek ele alındığında öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşlerinde ilkelerin kullanım sıklığı yüzdeleri yeterli bulunmuştur. Öğretim elemanlarının bu ilkelere uygun şekilde yöntem seçtikleri ve öğretim yaptıkları söylenebilir.

Öğretim elemanlarının ve öğrencilerin öğretim yöntemlerini yöntem seçimi ilkeleri ve öğretim ilkelerine uygun şekilde kullanımı açısından görüşleri arasında farklılığa bakıldığında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ancak bu öğrencilerin öğretim elemanları hakkında tamamen olumsuz görüşlere sahip oldukları anlamına gelmemektedir. Öğrenciler sadece bu ilkelere uygun şekilde öğretim yöntem kullanımının daha düşük sıklıkta olduğunu belirtmişlerdir. Bunun nedeni öğretim elemanlarının fazla ders yükünün olması, yürüttükleri derslerdeki sınıf mevcudunun fazla olması, ders sürelerinin yeterli olmaması olabilir.

Öğretim elemanları öğretim açısından değerlendirilirken öğrencilerin bu konuda yeterli ve nitelikli bir değerlendirme yapıp yapmadıkları çeşitli araştırmalara konu olmuştur. Öğretimin öğrenciler tarafından değerlendirilmesi, öğretimin etkililiği hakkında fakülteye bilgi sağlamak, görev süresi uzatımında ve akademik yükseltmelerde yararlanmak, derslerin ve öğretim elemanlarının seçiminde öğrencilere bilgi sağlamak ve araştırma ya da öğretim sürecinin belirlenmesinde veri sağlamak amacıyla kullanılmaktadır (Marsh, 1984). Yükseköğretim Kurulunun raporunda da, öğrencilerin öğretim elemanlarının ders verme yeterliliğini, kişisel özelliklerden bağımsız şekilde değerlendirebileceği belirtilmiştir. Öğrencilerin değerlendirme sonuçlarının güvenilirliği ve geçerli üzerinde yapılan araştırmalardan birinde öğrencilerin değerlendirmesi yapması önemli, değerli ve güvenilir bulunmuştur (Murray, 1983; Arubayi, 1987; akt. Ergün ve diğerleri, 1999). Öğrencilerin öğretim elemanlarının kullandığı yöntemi, başarı ölçmedeki adaletini ve öğrenci ile ilgilenmesini çok iyi değerlendirdikleri düşünülmektedir (Miller, 1988; akt. Ergün ve diğerleri, 1999). Öğrencilerin değerlendirme yaptığı araştırmalarda, öğrenci değerlendirmeleri, eski öğrenci ve gözlemci değerlendirmeleri ile tutarlı gözükmemektedir (Öztürk, 1999).

Öğretmen yetiştirmede konu alanı bilgisinin öğretmenlik meslek bilgisiyle bütünleştiği, kuramsal bilgilerin uygulama çalışmalarıyla anlamlı hale getirilmesiyle daha nitelikli öğretmen yetiştirme şansı artacaktır. Öğretmenlik meslek bilgisine sahip nitelikli bir öğretmen olmakta eğitim süreçlerine hâkim olma ve uygun yöntem ve teknikleri kullanabilme ile ilişkilendirilmektedir (Yıldırım, 2011: 14). Aynı zamanda öğretmen eğitimi programlarının kalitesi, genel olarak okullardaki öğrenme amaçlarının gerçekleşme düzeyiyle belirlenmektedir. İlköğretim ve ortaöğretimde eğitim programları yeni öğrenme yaklaşımlarına göre yeniden oluşturulurken eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının bu yaklaşımlara ilişkin yeterlilik sahibi olmadığı

ve fakültelerde yaygın olarak öğretimde geleneksel yaklaşımların sürdürüldüğü söylenmektedir (Şişman, 2010).

Geleceğin öğretmenlerini yetiştiren ve öğretmenlik meslek bilgisi konusunda en donanımlı olan öğretim elemanlarının öğretmen adaylarını yetiştirirken kullanılan öğretim yöntemlerine daha fazla dikkat etmeleri gerekmektedir. Öğretim yöntemlerini seçerken derse ve konuya uygun olmasına dikkat etmelidirler. Yöntemleri öğrencilerin etkin katılımını sağlayacak şekilde seçmeli ve sadece öğretmenin aktif olduğu öğretmen merkezli yöntemleri kullanmaktan vazgeçmelidirler.

Eğitim fakültelerindeki kalabalık sınıflardan dolayı öğretmen adaylarına yeterince uygulama fırsatı verilmediği bilinmektedir. Bu açıdan öğrendikleri öğretim yöntem ve teknikleri teorik bilgi olmaktan öteye geçememektedir. Öğretmenlerin kendilerini yöntemler konusunda yetersiz hissettikleri birçok çalışma bulunmaktadır. Öğretmenlerin yöntem konusunda yetersiz hissetmeleri, öğretim elemanlarının çeşitli yöntemleri mesleki ve eğitsel ilkelere uygun şekilde kullanmaları ile önlenebilir. Öğretmen adaylarının diğer tüm öğrenciler gibi sadece duyarak değil görerek öğrendiklerinin daha kalıcı olduğu unutulmamalıdır. Öğretim elemanları bu açıdan öğrencilere en iyi şekilde rol model olmalıdırlar.

Öğretmenlik anaokulunda, ilk ve ortaöğretimde bir meslek olarak görülmekte ama yükseköğretim kurumlarında bilimsel araştırmacılık ile öğretim görevi birbirine karışmaktadır. Batıda üniversitelerin büyük çoğunluğu akademik kadroların eğitici ve araştırmacı yönünü desteklemek için kurslar düzenlemektedir. (Ergün, 2001). Öğretim elemanı olmakta bir uzmanlık mesleğidir. Dolayısıyla herhangi bir pedagojik eğitim almamış olan öğretim elemanları olmaması sağlanmalıdır. Gerekirse hizmet içi eğitimlerle eksiklikler tamamlanmalıdır. En çok ihtiyacımız olan meslek ve alan bilgisine sahip, yenilikçi, araştırmacı, eleştiriye açık öğretmenler, ancak bu niteliklere sahip olan öğretim elemanları tarafından yetiştirilebilir.

Araştırmanın sonuçlarına göre yapılacak öneriler şöyle sıralanabilir:

1. Öğretimin her aşamasında öğretim ilkelerini göz önünde bulundurmalı, öğretimi zenginleştirmek için çeşitli materyallere yer vermeli, yaparak – yaşayarak öğrenmelerini sağlamalı ve monotonluktan uzaklaşmak için yöntem çeşitliliğini sağlamalıdır.

2. Yükseköğretimde öğretim elemanlarının öğrenciler tarafından sürekli ve sistematik olarak değerlendirmesi ve çıkan sonuçların öğretim elemanlarına geri bildirim olarak verilmesi sağlanabilir.

3. Öğretimin kalitesinin artırılması için öğretim elemanlarına eğitim – öğretime yönelik ihtiyaç duydukları konularda seminerler düzenlenmesi sağlanabilir.

4. Eğitim fakültelerinde öğretim elemanlarının ders yükleri azaltılmalı, dersin nitelikli olabilmesi için sınıf mevcutlarının kalabalık olmamasına özen gösterilmelidir.

5. Her öğrencinin farklı ilgi, istek ve ihtiyaçları olan bir birey olduğu unutulmamalı, dersler bütün öğrencilerin katılımını sağlayacak yöntemler seçilmelidir.

6. Araştırma eğitim fakültesi dışındaki fakültelerdeki öğretim elemanlarının kullandıkları yöntemlere ortaya çıkarmak amacıyla farklı fakültelerde yapılabilir.

7. Araştırma öğretmen, öğrenci görüşlerine ek olarak dışarıdan bir gözlemcinin görüşleri alınarak yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akbaba, S. (2012). *Psikolojik Danışma ve Sınıf Ortamlarında Öğrenme Psikolojisi*. (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Aktepe, V. & Aktepe, L. (2009). Fen ve Teknoloji Öğretiminde Kullanılan Öğretim Yöntemlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri: Kırşehir BİLSEM Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 69 – 80.
- Altun, S. (2011). Öğrenme Stratejileri ve Sınıflamalar. S. Fer. (Editör). *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arslantaş, H. İ. (2011). Öğretim Elemanlarının Öğretim Stratejileri – Yöntem ve Teknikleri, İletişim ve Ölçme Değerlendirme Yeterliliklerine Yönelik Görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(15), 487 – 506.
- Arubayi, A. E. (1987). Improvements Of Instruction And Teacher Effectiveness Are Students Ratings Reliable And Valid? *Higher Education*, 16, 267 – 278.
- Aşılıoğlu, B. (2010). Türk Dili ve Programı Hakkında Görüşlerin Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 116, 34 - 41.
- Barth, J. L. & Demirtaş, A. (1997). *İlköğretimde Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: YÖK Yayınları.
- Bilen, M. (2002). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. (6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Binler, A. İ. (2007). *Fen Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Yatkınlıkları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- Bulut, G. (2010). *İlköğretim (6-7-8. Sınıf) Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Alışkanlıkları: Hatay İli Örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Can, A. (2013). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Clark, L. H. & Starr, I. (1968). *Secondary School Teaching Method*. New York: McMillan.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis For The Behavioral Sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Çelikkaya, T. ve Kuş, Z. (2009). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kullandıkları Yöntem ve Teknikler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 741 – 756.

- Demirel, Ö. (2008). *Öğretim İlke ve Yöntemleri: Öğretme Sanatı*.(13. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitimde Program Geliştirme*. (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirezen, S. (2001). *Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Stratejileri İle Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dick, W., Carey, L., & Carey, J.O. (2001). *The Systematic Design of Instruction*. New York: Longman.
- Dirik, M. Z. (Baskıda). *Öğretim İlke ve Yöntemleri – Program Geliştirme*.
- Doğan, C. (2004). Sınıf Öğretmenlerinin Derslere İlişkin Görüşleri ve Tercih Ettikleri Öğretim Yöntemleri: İstanbul Örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 193–205.
- Duman, E. Z. (2008). *Ortaöğretimde Öğretimde İlke, Yöntem ve Teknikler Açısından Mantık Öğretimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erciyeş, G. (2007). Öğretim Yöntem ve Teknikleri. Ş. Tan. (Editör). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*.(2.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erden, M. (1995). *Eğitimde Program Değerlendirme*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Ergün, M., Duman, T., Kıncal, R. Y., & Arıbaş, S. (1999). İdeal Bir Öğretim Elemanının Özellikleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 1-11.
- Ergün, M. (2001). Üniversitelerde Öğretim Etkinliğinin Geliştirilmesi. *Eğitimde Yansımalar IV-2000 yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu*, 188 -192.
- Ertürk, S. (1984). *Eğitimde Program Geliştirme*. (5. Baskı). Ankara: Yeditepe Yayınları.
- Fer, S. & Cırık, İ. (2007). *Yapılandırmacı Öğrenme – Kuramdan Uygulamaya*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Fidan, N. (1996). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- Gözütok, F. D. (1988). *Öğretmen Eğitiminde Meslek Formasyonu Öğretiminin Öğretim Elemanı Davranışlarına Yansımaları*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Hızal, A. (1982). *Programlı Öğretim Yönteminin Etkinliği*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Hollingsworth, P.M. and Hoover, K.H. (1999). *İlköğretimde Öğretim Yöntemleri* (Çev. T. Gürkan, E. Gökçe ve D.S. Güler) Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Yayınları No 214. (Eserin orijinali 1991’de yayınlandı).
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (7. Baskı). Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd. Şti.
- Keser, H. (1998). *Bilgisayar Destekli Eğitim İçin Bir Model Önerisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Küçükahmet, L. (2001). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (12. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçükahmet, L. (2002). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. (13. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Marsh, H. W. (1984). Students’ Evaluation Of University Teaching: Dimensionality, Reliability, Validity, Potential Biases, And Utility. *Journal of Educational Psychology*, 76, 707 – 754.
- Mckeachie, W. (1999). Facilitating Discussion: Posing Problems, Listening, Questioning. In W. Mckeachie (eds). *Teaching Tips: Strategies, Research an Theory for College and University Teacher*. (10th ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Miller, H. I. (1988). *Evaluating Faculty For Promotion And Tenure*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Murray, H.G. (1983). Low-Interence Classroom Teaching Behaviors And Student Rating Of College Teaching Effectiveness. *Journal Of Educational Psychology*. 75. 138-149.
- Ocak, G., Ocak, İ., Yılmaz, M. ve Mergen, H. H. (2012). İlköğretim Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Tekniklerine Yönelik Tutumları (Afyonkarahisar Örneği). *İlköğretim – Online*, 11(2), 504 – 519.
- Özer, K. (2002). *İlköğretim 4-5.sınıflarda Türkçe Öğretiminde İşbirliğine Dayalı Öğrenme Metodunun Kullanımına Yönelik Bir Değerlendirme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özkılıç, R. (2011). Öğretim Kuramları. S. Fer. (Editör). *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Öztürk, Ç. (2004). Ortaöğretim Coğrafya Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Kullanabilme Yeterlilikleri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 75 - 83.
- Polat, F. (2006). *İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğretmenlerin Kullandıkları Yöntemler ve Karşılaştıkları Sorunlar Afyonkarahisar Örneği* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Romizowski, A.J. (1986). *Designing Instructional System*. New York: Nichols Publishing.
- Saban, A. (2005). *Öğrenme – Öğretme Süreci*. (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sakallı, M., Hürsen, Ç. ve Özçınar, Z. (2007). Öğretmen Adaylarının Gözlemlerine Göre Öğretmenlerin Öğretim Yöntemlerini Kullanma Sıklıkları. *Cypriot Journal Of Educational Sciences*, 2(1), 1- 8.
- San, İ. (1990). Eğitimde Yaratıcı Drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 573 – 574.
- San, İ. (1998). Türkiye’de Yaratıcı Drama Çalışmalarının Dünü ve Bugünü. *II. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi*
- Saracaloğlu, A. S. ve Karasakaloğlu, N. (2011). Türkçe Öğretmenlerinin Öğretimde Kullandıkları Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşleri. *İlköğretim Online*, 10(3), 951 – 960.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Sünbül, A.M. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. (5. Baskı). Konya: Eğitim Kitabevi.
- Şen, H. Ş. ve Erişen, Y. (2002). Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Öğretim Elemanlarının Etkili Öğretmenlik Özellikleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 99 – 116.
- Şişman, M. (2008). Eğitim Sisteminin Oluşturulması. M. Şişman ve İ. Taşdemir. (Editörler). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*.(2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Şişman, M. (2010). Öğretmen Yeterlilikleri: Modern Bir Söylem ve Retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayı*, 10(3), 63 -82.
- Şişman, M. (2011). *Öğretim Liderliği*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Taşkaya, S. M. ve Muşta, M. C. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Yöntemlerine İlişkin Görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(25), 240-251.
- Taşkaya, S. M. ve Bal, T. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretim Yöntemlerine İlişkin Görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 173 – 185.
- Tok, T. N. (2007). Etkili Öğretim İçin Yöntem ve Teknikler. A. Doğanay. (Editör). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tonbul, Y. (2008). Öğretim Üyelerinin Performansının Değerlendirilmesine İlişkin Öğretim Üyesi ve Öğrenci Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14(56), 633 – 662.
- Turan, S. (2007). Sınıf Yönetiminin Temelleri. M. Şişman ve S. Turan. (Editörler). *Sınıf Yönetimi*. (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ünal, Ç., Sever, R. & Yılmaz, Ö. (2003). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde (5. Sınıflar) Problem Çözme Yönteminin Uygulanabilirliği. *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2).
- Üstündağ, T. (2008). Yaratıcı Drama Yöntemi. Ö. Demirel. . *Öğretim İlke ve Yöntemleri: Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Variş, F. (1985). *Eğitim Bilimine Giriş*. (3. Baskı) Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Variş, F. (1988). *Eğitimde Program Geliştirme*. (4. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Woodruff, D.A. (1961). *Basic Concepts Of Teaching*. San Francisco: Chandler Publishing Co.
- Yaşar, O. & Şeremet, M. (2010). Yükseköğreti Coğrafya Eğitiminde Kullanılan Öğretim Yöntemleri ve Materyallerin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 675 – 702.
- Yıldırım, A. (2011) Öğretmen Eğitiminde Çatışma Alanları ve Yeniden Yapılanma. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1),
- Yüksel, S. (2011). Öğrenme Stratejileri ve Sınıflamalar. S. Fer. (Editör). *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ek- 1: Öğretim Elemanı Anket Formu

Eğitim Bilimleri Öğretim Elemanlarının Kullandıkları Öğretim Yöntemlerinin Değerlendirilmesine İlişkin Anket Formu

Değerli Hocam,

Bu anket formu Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Elemanlarının Derslerinde Kullandıkları Öğretim Yöntemlerinin Değerlendirilmesi başlıklı tez çalışmam kapsamında öğretim elemanı görüşlerini almayı amaçlamaktadır.

Sorulara cevap vermeniz en fazla 15 dakika sürecektir. Araştırma sırasında toplanan bilgiler araştırmacıda saklı kalacak ve yalnız bilimsel amaçla kullanılacaktır. Sizden beklenen, şu ana kadar okuttuğunuz Eğitim Bilimleri derslerini düşünerek soruları okumanız ve size en uygun gelen cevabı işaretlemenizdir. Ankete vereceğiniz cevapların doğruluğu araştırmanın niteliği açısından önemli olduğundan, sorulara doğru cevap vermenizi rica eder, yardımlarınız ve zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Şule Betül Tosuntaş

Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz

() Erkek () Bayan

2. Okuttuğunuz Dersler

()Eğitim Bilimine Giriş () Eğitim Psikolojisi () Öğretim İlke ve Yöntemleri

()Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı () Sınıf Yönetimi () Ölçme ve Değerlendirme

()Özel Öğretim Yöntemleri ()Rehberlik () Türk Eğitim Tarihi

()Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi

| 1.BÖLÜM | Her zaman | Sıklıkla | Bazen | Nadiren | Hiçbir zaman |
|---|-----------|----------|-------|---------|--------------|
| 1. Dersin giriş kısmını anlatarak işlerim. | | | | | |
| 2. Derste çoğunlukla anlatım yöntemini kullanırım. | | | | | |
| 3. Dersin işlenişi bilgi aktarımının ötesine geçmez. | | | | | |
| 4. Derste konuyla ilgili sorular sorarım. | | | | | |
| 5. Sorulara yanlış veya eksik cevap verirlerse, düzeltmeden geçmem. | | | | | |
| 6. Ders sırasında rahatlıkla soru sorabilmelerini sağlarım. | | | | | |
| 7. Derste sadece bilgi düzeyinde sorular sorarım. | | | | | |
| 8. Örnek olaylar getirir ve bunları tartışmalarını ve değerlendirmelerini sağlarım. | | | | | |
| 9. Örnek olayları tartışırken amaçlarından sapmamaları için yönlendiririm. | | | | | |
| 10. Bir durum vererek doğaçlama yaparak canlandırmalarını isterim. | | | | | |
| 11. Derslerde yaratıcı drama etkinliklerine yer veririm. | | | | | |
| 12. Problem çözme yollarını kullanarak bilgiye ulaşmalarını isterim. | | | | | |
| 13. Problem çözmeye daima akılcı yolları kullanmalarını öneririm. | | | | | |
| 14. Bir problemin birden fazla çözümünün olabileceğini gösteririm. | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| 15. Grup çalışmalarına ve işbirliğine önem veririm. | | | | | |
| 16. Rekabetçi bir ortamdan çok, gruplar halinde ortak bir amaç için çalışan bir sınıf ortamı oluştururum. | | | | | |
| 17. Yeni ve yaratıcı fikirlere ulaşmak için beyin fırtınası yaptırırım. | | | | | |
| 18. Beyin fırtınasında fikirlerin rahatça oluşabileceği bir ortam oluştururum. | | | | | |
| 19. Kazandırılacak beceriyi önce kendim gösterir, sonra onların yapmalarını isterim. | | | | | |
| 20. Sınıfa getirilemeyecek materyaller olduğunda sınıfa çeşitli modellemeler getirerek benzetimden faydalanırım. | | | | | |
| 21. Sınıfta kısa ders uygulamaları yaptırarak öğretmenlik becerilerini sınarım. | | | | | |
| 22. Sınıfta kısa ders uygulaması yaparken anında dönüt ve düzeltme veririm. | | | | | |
| 23. Konularımızla örtüşen durumlarda ders kapsamında geziler düzenlerim. | | | | | |
| 24. Geziye gitmeden önce gezinin amacı ve ilkelerini kesin olarak açıklarım. | | | | | |
| 25. Konu ile ilgili edindikleri teorik bilgileri kullanabilecekleri bir proje veya ödev hazırlamalarını isterim. | | | | | |
| 26. Proje veya ödevleri değerlendirirken gerekli dönüt ve düzeltmeleri vermek için öğrencilere zaman ayırırım. | | | | | |
| 27. Derste tartışma yapabilmelerini sağlarım, etkileşimsel tartışma ortamı yaratırım. | | | | | |
| 28. Grup tartışmalarını etkili şekilde yönetirim. | | | | | |
| 29. Çeşitli grup tartışmaları organize ederim. | | | | | |
| 30. Grup tartışma çeşitlerinden hangilerini kullanırsınız? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.) <input type="checkbox"/> Münazara <input type="checkbox"/> Parlamenter Münazara <input type="checkbox"/> Çember Tartışması <input type="checkbox"/> Panel <input type="checkbox"/> Forum <input type="checkbox"/> Beyin Fırtınası <input type="checkbox"/> Vızıltı Grupları – Philip 66 <input type="checkbox"/> Zıt Panel | | | | | |

| | Her zaman | Sıklıkla | Bazen | Nadiren | Hiçbir zaman |
|---|-----------|----------|-------|---------|--------------|
| 2.BÖLÜM | | | | | |
| 31. Ders anlatımım sadece kitaba veya powerpoint sunumuna bağlıdır. | | | | | |
| 32. Dersin işlenişini bütünüyle öğrencilere yaptırırım. | | | | | |
| 33. Dersin işlenişinde öğrencilerin fikirlerinden yararlanırım. | | | | | |
| 34. Dersin işlenişinde bireysel farklılıkları göz önünde bulundururum. | | | | | |
| 35. Derste ses tonumu, jest ve mimiklerimi uygun ve etkili şekilde kullanırım. | | | | | |
| 36. Görsel, işitsel vb. materyaller kullanarak dersi etkili hale getiririm. | | | | | |
| 37. Derse aktif bir şekilde katılmalarını sağlayacak yöntem ve uygulamalara yer veririm. | | | | | |
| 38. Derse ve konuya en uygun öğretim yöntemlerini seçerim. | | | | | |
| 39. Derste kullandığı öğretim yöntemleri bölümlerine uygundur. | | | | | |
| 40. Dersin hedeflerine uygun, tek bir yöntemle yetinmeyip çeşitli yöntemler kullanırım. | | | | | |
| 41. Bilgiyi yaparak-yaşayarak yapılandırmalarını sağlarım. | | | | | |
| 42. Teorik bilgilerin kalıcı olmasını sağlamak için uygulanmasına önem veririm. | | | | | |
| 43. Konu alanına hâkimim. | | | | | |
| 44. Dersin girişinde, dersin hedeflerini belirtir ve ilgi uyandırıcı açıklamalar yaparım. | | | | | |
| 45. Sadece sınav puanları yoluyla dönüt veririm. | | | | | |
| 46. Derste hayattan ve mesleki yaşantıdan örnekler veririm. | | | | | |
| 47. Rahat ve etkileşime dayalı bir sınıf ortamı oluştururum. | | | | | |
| 48. Araştırmacı tutum ve davranışları geliştirmeye yönelik uygulamalar yaptırırım. | | | | | |
| 49. Ders süresini verimli ve etkili şekilde kullanırım. | | | | | |
| 50. İstenilen davranışı sergilediklerinde hemen ve dengeli şekilde pekiştirme yaparım. | | | | | |
| Derste kullandığınız farklı bir yöntem varsa belirtiniz: | | | | | |

Ek- 2 Öğrenci Anket Formu

Eğitim Bilimleri Öğretim Elemanlarının Kullandıkları Öğretim Yöntemlerinin Değerlendirilmesine İlişkin Anket Formu

Sayın katılımcı,

Bu anket formu Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Elemanlarının Derslerinde Kullandıkları Öğretim Yöntemleri başlıklı tez çalışmam kapsamında öğrenci görüşlerini almayı amaçlamaktadır.

Sorulara cevap vermeniz en fazla 15 dakika sürecektir. Araştırma sırasında toplanan bilgiler araştırmacıda saklı kalacak ve yalnız bilimsel amaçla kullanılacaktır. Sizden beklenen, şu ana kadar aldığınız Eğitim Bilimleri derslerini ve öğretim elemanlarını düşünerek soruları okumanız ve size en uygun gelen cevabı işaretlemenizdir. Ankete vereceğiniz cevapların doğruluğu araştırmanın niteliği açısından önemli olduğundan, sorulara doğru cevap vermenizi rica eder, yardımlarınız ve zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Şule Betül Tosuntaş

Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz

()Erkek ()Bayan

2. Bölümünüz

()Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik

()İngilizce Öğretmenliği

()İlköğretim Matematik Öğretmenliği

3. Sınıfınız

()1 ()2 ()3 ()4

| 1.BÖLÜM | Her zaman | Sıklıkla | Bazen | Nadiren | İçbir zaman |
|---|-----------|----------|-------|---------|-------------|
| 1. Dersin giriş kısmını anlatarak işler. | | | | | |
| 2. Derste çoğunlukla anlatım yöntemini kullanır. | | | | | |
| 3. Dersin işlenişi bilgi aktarımının ötesine geçmez. | | | | | |
| 4. Derste konuyla ilgili sorular sorar. | | | | | |
| 5. Sorulara yanlış veya eksik cevap verirsek, düzeltmeden geçmez. | | | | | |
| 6. Ders sırasında rahatlıkla soru sorabilmemizi sağlar. | | | | | |
| 7. Derste sadece bilgi düzeyinde sorular sorar. | | | | | |
| 8. Örnek olaylar getirir ve bunları tartışmamızı ve değerlendirmemizi sağlar. | | | | | |
| 9. Örnek olayları tartışırken amacımızdan sapmamamız için bizi yönlendirir. | | | | | |
| 10. Bir durum vererek doğaçlama yaparak canlandırmamızı ister. | | | | | |
| 11. Derslerde yaratıcı drama etkinliklerine yer verir. | | | | | |
| 12. Problem çözme yollarını kullanarak bilgiye ulaşmamızı ister. | | | | | |
| 13. Problem çözmeye daima akılcı yolları kullanmamızı önerir. | | | | | |
| 14. Bir problemin birden fazla çözümünün olabileceğini gösterir. | | | | | |
| 15. Grup çalışmalarına ve işbirliğine önem verir. | | | | | |
| 16. Rekabetçi bir ortamdan çok, gruplar halinde ortak bir amaç için çalışan bir sınıf ortamı oluşturur. | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| 17. Yeni ve yaratıcı fikirlere ulaşmak için beyin fırtınası yaptırır. | | | | | |
| 18. Beyin fırtınasında fikirlerin rahatça oluşabileceği bir ortam oluşturur. | | | | | |
| 19. Kazandırılacak beceriyi önce kendisi gösterir, sonra bizim yapmamızı ister. | | | | | |
| 20. Sınıfa getirilemeyecek materyaller olduğunda sınıfa çeşitli modellemeler getirerek benzetimden faydalanır. | | | | | |
| 21. Sınıfta kısa ders uygulamaları yaptırarak öğretmenlik becerilerimizi sınar. | | | | | |
| 22. Sınıfta kısa ders uygulaması yaparken anında dönüt ve düzeltme alırız. | | | | | |
| 23. Konularımızla örtüşen durumlarda ders kapsamında geziler düzenler. | | | | | |
| 24. Geziye gitmeden önce gezinin amacı ve ilkelerini kesin olarak açıklar. | | | | | |
| 25. Konu ile ilgili edindiğimiz teorik bilgileri kullanabileceğimiz bir proje veya ödev hazırlamamızı ister. | | | | | |
| 26. Proje veya ödevleri değerlendirirken gerekli dönüt ve düzeltmeleri vermek için öğrencilere zaman ayırır. | | | | | |
| 27. Derste tartışma yapabilmemizi sağlar, etkileşimsel tartışma ortamı yaratır. | | | | | |
| 28. Grup tartışmalarını etkili şekilde yönetir. | | | | | |
| 29. Çeşitli grup tartışmaları organize eder. | | | | | |
| 30. Grup tartışma çeşitlerinden hangilerini kullanır: (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.) () Münazara () Parlamenter Münazara () Çember Tartışması () Panel () Forum () Beyin Fırtınası () Vızıltı Grupları – Philip 66 () Zıt Panel | | | | | |

| | Her zaman | Sıklıkla | Bazen | Nadiren | İçbir zaman |
|---|-----------|----------|-------|---------|-------------|
| 2.BÖLÜM | | | | | |
| 31. Ders anlatımı sadece kitaba veya powerpoint sunumuna bağlıdır. | | | | | |
| 32. Dersin işlenişini bütünüyle bizlere yaptırır. | | | | | |
| 33. Dersin işlenişinde öğrencilerin fikirlerinden yararlanır. | | | | | |
| 34. Dersin işlenişinde bireysel farklılıklarımızı göz önünde bulundurur. | | | | | |
| 35. Derste ses tonunu, jest ve mimiklerini uygun ve etkili şekilde kullanır. | | | | | |
| 36. Görsel, işitsel vb. materyaller kullanarak dersi etkili hale getirir. | | | | | |
| 37. Derse aktif bir şekilde katılmamızı sağlayacak yöntem ve uygulamalara yer verir. | | | | | |
| 38. Derse ve konuya en uygun öğretim yöntemlerini seçer. | | | | | |
| 39. Derste kullandığı öğretim yöntemleri bölümümüze uygundur. | | | | | |
| 40. Dersin hedeflerine uygun, tek bir yöntemle yetinmeyip çeşitli yöntemler kullanır. | | | | | |
| 41. Bilgiyi yaparak-yaşayarak yapılandırmamızı sağlar. | | | | | |
| 42. Teorik bilgilerin kalıcı olmasını sağlamak için uygulanmasına önem verir. | | | | | |
| 43. Konu alanına hâkimdir. | | | | | |
| 44. Dersin girişinde, dersin hedeflerini belirtir ve ilgi uyarıcı açıklamalar yapar. | | | | | |
| 45. Sadece sınav puanları yoluyla dönüt verir. | | | | | |
| 46. Derste hayattan ve mesleki yaşantıdan örnekler verir. | | | | | |
| 47. Rahat ve etkileşime dayalı bir sınıf ortamı oluşturur. | | | | | |
| 48. Araştırmacı tutum ve davranışları geliştirmeye yönelik uygulamalar yaptırır. | | | | | |
| 49. Ders süresini verimli ve etkili şekilde kullanır. | | | | | |
| 50. İstenilen davranışı sergilediğimizde hemen ve dengeli şekilde pekiştirme yapar. | | | | | |
| Öğretim elemanının kullandığı farklı bir yöntem varsa belirtiniz: | | | | | |

ÖZGEÇMİŞ

| | | | |
|-------------------------------|--|---------------------|---|
| Adı Soyadı | : Şule Betül TOSUNTAŞ | | |
| Doğum Yeri ve Yılı | : İstanbul - 1990 | | |
| Öğr. Gördüğü Kurumlar | : Başlama Yılı | Bitirme Yılı | Kurum Adı |
| Lise | 2003 | 2006 | Kahramanmaraş Süleyman Demirel Fen Lisesi |
| Lisans | 2006 | 2010 | Eskişehir Osmangazi Üniversitesi |
| Yüksek Lisans | 2010 | 2013 | Uludağ Üniversitesi |
| Bildiği Yabancı Diller | : İngilizce | | |
| Çalıştığı Kurumlar | : 2011- Uludağ Üniversitesi | | |
| Aldığı Burslar | : TÜBİTAK Son Sınıflar İçin Lisansüstü Eğitim Burs Programı (2228) | | |

Ulusal Bilimsel Toplantılarda Sunulan Bildiriler:

Tosuntaş, Ş.B., Yüksel, S. Yükseköğretim öğretim elemanlarının yeterliliklerine ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi, 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 12-14 Eylül 2012, İstanbul.

Uluçınar, U., **Tosuntaş, Ş.B.** Eğitim programlarındaki paradigmatik dönüşüm, Eskişehir Türk Ocağı III. Gençlik Kurultayı, 21-22 Mayıs, 2011, Eskişehir.

Aypay, A., Uluçınar, U., Kaya, M.F., **Tosuntaş, Ş.B.** Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ve değer tercihleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, Değerler Eğitimi Sempozyumu, 26-28 Ekim 2011, Eskişehir.

Ulusal & Uluslararası Projeler:

TÜBİTAK 4004 Yedi Renk Yedi Kültür, TÜBİTAK Projesi (Proje Rehberi), Proje No: 112B113, 2012.

İletişim : sbtosuntas@uludag.edu.tr

Tarih : 01.08.2013

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

TEZ ÇOĞALTMA VE ELEKTRONİK YAYIMLAMA İZİN FORMU

| | |
|--------------------------------|--|
| Yazar Adı Soyadı | Şule Betül TOSUNTAŞ |
| Tez Adı | Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Elemanlarının Derslerinde Kullandıkları Öğretim Yöntemlerinin Değerlendirilmesi |
| Enstitü | Eğitim Bilimleri Enstitüsü |
| Anabilim Dalı | Eğitim Bilimleri |
| Tez Türü | Yüksek Lisans |
| Tez Danışmanı | Doç. Dr. Mehmet Zahit DİRİK |
| Çoğaltma (Fotokopi Çekim) izni | <input checked="" type="checkbox"/> Tezimden fotokopi çekilmesine izin veriyorum. <input type="checkbox"/> Tezimin sadece içindekiler, özet, kaynakça ve içeriğinin % 10 bölümünün fotokopi çekilmesine izin veriyorum. <input type="checkbox"/> Tezimden fotokopi çekilmesine izin vermiyorum. |
| Yayımlama izni | <input type="checkbox"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasına izin veriyorum. <input type="checkbox"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasının ertelenmesini istiyorum. <input type="checkbox"/> 1 yıl <input type="checkbox"/> 2 yıl <input checked="" type="checkbox"/> 3 yıl <input type="checkbox"/> Tezimin elektronik ortamda yayımlanmasına izin vermiyorum. |

Hazırlamış olduğum tezimin belirttiğim hususlar dikkate alınarak, fikri mülkiyet haklarım saklı kalmak üzere Uludağ Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı tarafından hizmete sunulmasına izin verdiğimi beyan ederim.

Tarih: 01.08.2013

İmza: