



T.C

YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI**

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA KULLANILAN ÖĞRETİM
STRATEJİLERİ YÖNTEM VE TEKNİKLERİNİN GEÇERLİLİK
VE YETERLİLİK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

CAN AKBULUT

İstanbul, 2015



T.C.
YEDİTEPE UNIVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA KULLANILAN ÖĞRETİM
STRATEJİLERİ YÖNTEM VE TEKNİKLERİNİN GEÇERLİLİK
VE YETERLİLİK NÜZELERİNİN İNCELENMESİ

Ad-Soyad: Can AKBULUT

ONAY:

Danışman : Yrd. Doç. Dr. Mustafa MERAL

Üye: Prof. Dr. Suat ANAR

Üye: Prof. Dr. Adil CAĞLAR

Onay Tarihi: 30/11/2015



T.C

YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI**

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA KULLANILAN ÖĞRETİM
STRATEJİLERİ YÖNTEM VE TEKNİKLERİNİN GEÇERLİLİK
VE YETERLİLİK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

CAN AKBULUT

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Mustafa MERAL

İstanbul, 2015

ÖNSÖZ

“İlköğretim Okullarında Kullanılan Öğretim Stratejileri Yöntem ve Tekniklerinin Geçerlik ve Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi” adlı bu araştırma Yüksek Lisans tezi olarak hazırlanmıştır.

Yüksek lisans tezi konusunun belirlenmesinde, planlanmasında ve çalışmanın yürütülmesinde her türlü yardım ve desteğini esirgemeyen proje danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Mustafa Meral’e en içten teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca bana her zaman yardımcı olan, her türlü maddi manevi desteğini esirgemeyen aileme, canım babaneme ve Sevgili Berna Yıldız’a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Can AKBULUT

İSTANBUL, Eylül 2015

ÖZET

Teknolojik gelişmeler; bireylerin televizyon, bilgisayar, cep telefonu gibi araçlarla birlikte yaşamasını gerekli kılmaktadır. Her gün bu araçlarla iç içe bulunan öğrencilerin öğretim ortamlarından beklentilerini, farklı materyaller kullanarak öğrenme oluşturmaktadır. Diğer taraftan bilimsel bilginin katlanarak artması, teknolojinin hızla ilerlemesi, toplumların ayakta durabilmesi için bilgi ve teknolojinin önemini arttırmaktadır. Bu bağlamda; öğrencilerin beklentileri ve çağımızın bilgi çağı olarak adlandırılması, öğretim ortamlarına teknolojinin girmesini zorunlu hale getirmektedir. Zamanın öğretmenleri de çeşitli yöntem ve stratejiler geliştiririp öğrencilere verilen öğretimi güçlendirmektedirler.

Bu araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretim yöntem ve stratejilerini kullanma düzeyleri araştırılmıştır.

Araştırmanın evreni, 2014- 2015 eğitim-öğretim yılında tesadüfi (random) örneklem yöntemi ile seçilen İstanbul ili Kadıköy ilçesi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. 203 kadın ve 47 erkek olmak üzere toplam 250 kişiden oluşmaktadır. Tesadüfi yöntem kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan örneklem grubuna kullanım izni alınmış Prof. Dr. Çavuş Şahin tarafından geliştirilen “Bilgi Toplama Formu” uygulanmıştır. Kullanım izni ek olarak tezin son kısmında yer almaktadır.

Bilgi toplama formu aracılığıyla sorulan sorulara verilen cevaplar istatistiki yöntemlerle analiz edilmiştir. Örneklem grubunun verdiği cevaplar sonucunda öğretmenlerin öğretim yöntem ve stratejilerinin kullanım yeterlilikleri ile ilgili sonuçlar belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretim, Strateji, Öğretim Stratejisi, Geçerlik, Yeterlik

ABSTRACT

Technological developments; individuals televisions, computers are required to live together with tools such as mobile phones. Every day, these vehicles intertwined with the expectations of the students found the learning environment, using different forms of learning materials. On the other hand scientific knowledge is increasing exponentially, the rapid advancement of technology increases the importance of information and technology in order to stop standing in society. In this context, students' expectations and the so-called information age, our age, makes it mandatory to enter the technology into teaching environment. Time teachers are also strengthening the education given to students geliştirerip various methods and strategies.

This study of the teachers working in primary schools use teaching methods and strategy levels were investigated.

The study population, 2014- 2015 academic year, randomized (random) sampling method selected by the province of Istanbul consists of teachers working in primary schools. The sample of 203 female teachers and 47 male teachers consists of a total of 250 teachers.

Surveyed a sample group developed by the researchers "Information Form" was applied. As a result of the sample group in response of the group as a result of teachers teaching methods and strategies used by the results it was concluded.

Key Words: Teaching, strategy, teaching strategy, validity, qualification

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	v
ÇİZELGE LİSTESİ	ix
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. PROBLEM CÜMLESİ	1
1.3. ALT PROBLEMLER	1
1.4. SAYILTIKLAR	2
1.5. ARAŞTIRMANIN AMACI	2
1.6. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	3
1.7. SINIRLILIKLAR	3
1.8. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	3
1.8.1. İlgili Araştırma 1	3
1.8.2. İlgili Araştırma 2	4
1.8.3. İlgili Araştırma 3	5
1.8.4. İlgili Araştırma 4	6
1.8.5. İlgili Araştırma 5	7
1.8.6. İlgili Araştırma 6	8
1.8.7. İlgili Araştırma 7	9
1.8.8. İlgili Araştırma 8	9
1.8.9. İlgili Araştırma 9	10
1.8.10. İlgili Araştırma 10	11
1.8.11. İlgili Araştırma 11	12
1.8.12. İlgili Araştırma 12	14
1.8.13. İlgili Araştırma 13	14

1.8.14. İlgili Araştırma 14.....	15
1.8.15. İlgili Araştırma 15.....	16
1.8.16. İlgili Araştırma 16.....	17
1.8.17. İlgili Araştırma 17.....	17
1.8.18. İlgili Araştırma 18.....	18
İKİNCİ BÖLÜM	20
KURAMSAL BİLGİLER VE LİTERATÜR ÇALIŞMASI.....	20
2.1. ÖĞRETİM.....	20
2.1.1. Geleneksel öğretim.....	20
2.1.2. Bilgisayar Destekli Öğretim.....	20
2.1.2.1. Bilgisayar Destekli Öğretimin Amaçları.....	21
2.1.2.2. Bilgisayar Destekli Öğretimin Uygulama Biçimleri.....	22
2.1.2.3. Bilgisayar Destekli Öğretimin Yararları	23
2.1.2.4. Bilgisayar Destekli Öğretimin Sınırlılıkları.....	24
2.1.2.4.1. Öğrencilerin Sosyo-Psikolojik Gelişimlerini Engellemesi	24
2.1.2.4.2. Özel Donanım ve Beceri Gerektirmesi.....	25
2.1.2.4.3. Eğitim Programını Desteklememesi....	25
2.1.2.4.4. Öğretimsel Niteliğin Zayıf olması.....	26
2.1.2.5. Bilgisayar Destekli Öğretimdeki Sorunlar	26
2.1.3. Bireyselleştirilmiş bilgisayar destekli öğretim.....	27
2.1.4. Sınıf tabanlı bilgisayar destekli öğretim.....	28
2.1.5. Doğrudan Öğretim Modeli	28
2.2. ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİ	37
2.2.1. Düz Anlatım Yöntemi	37
2.2.2. Soru Cevap Yöntemi	38
2.2.3. Tartışma Yöntemi.....	39
2.2.4. Örnek Olay Yöntemi	40
2.2.5. Gösterip Yaptırma Yöntemi	40
2.2.6. Drama	41
2.2.7. İşbirlikli Öğrenme Yöntemi	42
2.2.8. Deneyle Öğretim Yöntemi	44

2.2.9. Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ) Yöntemi.....	44
2.2.10. Proje Tabanlı Öğrenme Yöntemi.....	45
2.2.11. Gezi gözlem yöntemi.....	46
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	50
YÖNTEM.....	50
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	50
3.2. ARAŞTIRMANIN EVRENİ VE ÖRNEKLEMİ	50
3.3. ARAŞTIRMA VERİLERİNİN TOPLANMASI	50
3.4. VERİLERİN İSTATİSTİKSEL ANALİZİ.....	51
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	52
BULGULAR VE YORUMLAR	52
4.1. KATILIMCILARIN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN FREKANS TABLOLARI VE ÇAPRAZ TABLOLAR.....	52
4.2. BAĞIMLI DEĞİŞKENLERİN BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERE GÖRE DEĞİŞİP DEĞİŞMEDİĞİNİ TEST ETMEK İÇİN YAPILAN DEĞERLENDİRMELER	58
4.2.1. Cinsiyet” Değişkenine İlişkin Sonuçlar.....	58
4.2.2. “Yaş” Değişkenine İlişkin Bulgular	70
4.2.3. “Hizmet Yılı” Değişkenine İlişkin Sonuçlar	88
4.2.4. “Derse Girilen Sınıftaki Ortalama Öğrenci Sayısı” Değişkenine İlişkin Sonuçlar	99
4.2.5. “İdari Görev” Değişkenine İlişkin Sonuçlar.....	106
4.2.6. “Öğretim Stratejileri ile İlgili Eğitim Alma” Değişkenine İlişkin Sonuçlar	109
4.3. BULGULAR	110
BEŞİNCİ BÖLÜM	113
SONUÇLAR	113
ÖNERİLER.....	118
KAYNAKÇA	121
EKLER	135
EK 1: ANKET SORULARI.....	135

EK 2: İZİN BELGESİ.....	140
EK 3: ÖZGEÇMİŞ.....	141

ÇİZELGE LİSTESİ

Tablo 1: Demografik Özellikler Frekans Tablosu	52
Tablo 2: Cinsiyet Ve Medeni Durum Çapraz Tablosu.....	54
Tablo 3: Eğitim Dışında İdari Görevi Bulunan Katılımcılarımızın Hizmet Yılı Çapraz Tablosu	55
Tablo 4: Öğretim Stratejileri İle İlgili Eğitim Alan Katılımcıların Bu Eğitimi Nasıl Aldıkları Çapraz Tablosu.....	55
Tablo 5: Branşlar İle Haftalık Ders Yükleri Arasındaki Çapraz Tablo	57
Tablo 6: Cinsiyet Değişkenine Göre “Sunuları Kavram Bilgi Haritaları, Grafikler Ve Tahtaya Çizerek Görselleştiririm Ve Öğrencilerin Kaydetmeleri İçin Fırsat Veririm.” İfadesine İlişkin Bağımsız T Testi Sonuçları	58
Tablo 7: Cinsiyet Değişkenine Göre “Sistemli Bir Şekilde Not Tuttururum.” İfadesine İlişkin Bağımsız T Testi Sonuçları	59
Tablo 8: Cinsiyet Değişkenine Göre “Bilgisayar, Dvd, Cd, Radyo, Akıllı Tahta, Projeksiyon Vb. Materyaller Kullanarak Mesajlarımı Sunarım.” İfadesine İlişkin Bağımsız T Testi Sonuçları	59
Tablo 9: Cinsiyet Değişkenine Göre “Yeni Kavramları Somutlaştırıcı Örnekler Veririm” İfadesine İlişkin Bağımsız T Testi Sonuçları	60
Tablo 10: Cinsiyet Değişkenine Göre “Sınıf Tartışmaları İle Öğrencilerin Keşfetmesini Ve Bilgilerini Geliştirmesini Sağlarım.” İfadesine İlişkin Bağımsız T Testi Sonuçları	60
Tablo 11: Cinsiyet Değişkenine Göre “Öğrencilerin Doğrudan Deneyim Kazanmaları İçin Aktif Öğrenmeye Teşvik Ederim.” İfadesine İlişkin Bağımsız T Testi Sonuçları.....	61
Tablo 12: Cinsiyet Değişkenine Göre “Öğrencilerin Fiziksel Becerilerini Kullanacakları Etkinliklere Yer Veririm.” İfadesine İlişkin Bağımsız T Testi Sonuçları.....	61
Tablo 13: Cinsiyet Değişkenine Göre “Özellikle Proje Çalışması Yaptırırım.” İfadesine İlişkin Bağımsız T Testi Sonuçları	62
Tablo 14: Cinsiyet Değişkenine Göre “Yeni Kavramları Öğrencilerin Ön Yaşantılarına Dayandırır, Bir Düşünce Oluşturmalarına Çaba Gösteririm.” İfadesine İlişkin Bağımsız T Testi Sonuçları	62

Tablo 15: Cinsiyet Değişkenine Göre “Konularda Öğrencilerin Dikkatini Genelleme Yapabilecekleri Benzerlik Üzerine Çekerim.” İfadesine İlişkin Bağımsız T Testi Sonuçları	63
Tablo 16: Cinsiyet Değişkenine Göre “Öğrencilerin Diğer Derslerde Öğrendikleri Bilgi Ve Becerileri Transfer Etmeleri İçin Çaba Gösteririm.” İfadesine İlişkin Bağımsız T Testi Sonuçları	63
Tablo 17: Cinsiyet Değişkenine Göre “Ayrıntılar Üzerinde Durmaktansa Konuların Genel Hatlarına Önem Veririm.” İfadesine İlişkin Bağımsız T Testi Sonuçları.....	64
Tablo 18 : Cinsiyet Değişkenine Göre “Öğrencilerin Dikkatlerini Konudaki Benzerlik Ve Farklılıklara Çekerim.” İfadesine İlişkin Bağımsız T Testi Sonuçları.....	64
Tablo 19: Cinsiyet Değişkenine Göre “Öğrencileri Olayın Gerçek Boyutları Üzerinde Düşündürüp, Objektif Kararlar Vermeye Teşvik Ederim.” İfadesine İlişkin Bağımsız T Testi Sonuçları	65
Tablo 20: Cinsiyet Değişkenine Göre “Olaylarda Öğrencilerin Sebep-Sonuç İlişisini Bulmalarını Test Ederim.” İfadesine İlişkin Bağımsız T Testi Sonuçları. 65	
Tablo 21: Cinsiyet Değişkenine Göre “Olaylarda Yapılacak Bütün Çalışmalarda Amaçları Açıkça Ortaya Koyarım.” İfadesine İlişkin Bağımsız T Testi Sonuçları.....	66
Tablo 22: Cinsiyet Değişkenine Göre “Öğrenciler Bilgileri Kendi Kendilerine Yapılandırınlar Diye Sorularımı Geciktirerek Sorarım.” İfadesine İlişkin Bağımsız T Testi Sonuçları	66
Tablo 23: Cinsiyet Değişkenine Göre “Bir Etkinliğe Başlamadan Önce Gerekli Bütün Bilgileri Toplamalarını İsterim.” İfadesine İlişkin Bağımsız T Testi Sonuçları.....	67
Tablo 24: Cinsiyet Değişkenine Göre “Öğrencilerin Temel Öğretim Materyalleri Dışında Farklı Kaynakları Kullanmalarını İsterim.” İfadesine İlişkin Bağımsız T Testi Sonuçları	67
Tablo 25: Cinsiyet Değişkenine Göre “Öğrencilerin Temel Bilgi Ve Becerileri Zihinlerinde Yapılandırmaları İçin Açıklamalardan Hemen Sonrası Uygulama Yapmalarını İsterim.” İfadesine İlişkin Bağımsız T Testi Sonuçları.....	68

Tablo 26: Cinsiyet Değişkenine Göre “Öğrencilerin Farklı Yöntem, Materyal Ve Konularda Kısa Süreli Çalışmalar Yapmalarını Sağlarım.” İfadesine İlişkin Bağımsız T Testi Sonuçları	68
Tablo 27: Cinsiyet Değişkenine Göre “Öğrencilerin Bireysel Olarak Ödev Ve Uygulamalarını Yapmalarına Fırsatlar Veririm.” İfadesine İlişkin Bağımsız T Testi Sonuçları	69
Tablo 28: Cinsiyet Değişkenine Göre “İki Veya Daha Fazla Öğrenciden Oluşan Çalışma Grupları Oluştururum.” İfadesine İlişkin Bağımsız T Testi Sonuçları.....	69
Tablo 29 : Cinsiyet Değişkenine Göre “Öğrencilerin Arkadaşları İle İşbirliğine Girmelerini Ve Görüş Alış Verişinde Bulunmalarını Sağlarım.” İfadesine İlişkin Bağımsız T Testi Sonuçları	70
Tablo 30: Yaş Değişkenine Göre “Sunuları Kavram Bilgi Haritaları, Grafikler Ve Tahtaya Çizerek Görselleştiririm Ve Öğrencilerin Kaydetmeleri İçin Fırsat Veririm.” İfadesine İlişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları	70
Tablo 31: Yaş Değişkenine Göre “Bilgisayar, Dvd, Cd, Radyo, Akıllı Tahta, Projeksiyon Vb. Materyaller Kullanarak Mesajlarımı Sunarım.” İfadesine İlişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları	71
Tablo 32: Yaş Değişkenine Göre “Yeni Kavramları Somutlaştırıcı Örnekler Veririm.” İfadesine İlişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları	72
Tablo 33: Yaş Değişkenine Göre “Öğrencilerin Doğrudan Deneyim Kazanmaları İçin Aktif Öğrenmeye Teşvik Ederim.” İfadesine İlişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları	72
Tablo 34: Tukey Test Sonuçları	73
Tablo 35: Yaş Grupları İstatistikleri	74
Tablo 36: Yaş Değişkenine Göre “Ayrıntılar Üzerinde Durmaktansa Konuların Genel Hatlarına Önem Veririm.” İfadesine İlişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları.....	75
Tablo 37: Scheffe Testi Sonuçları.....	75
Tablo 38: Yaş Grupları İstatistikleri	76

Tablo 39: Yaş Değişkenine Göre “Ayrıntılar Öğrencilerin Dikkatlerini Konudaki Benzerlik Ve Farklılıklara Çekerim.” İfadesine İlişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları	77
Tablo 40: Scheffe Testi Sonuçları.....	78
Tablo 41: Yaş Grupları İstatistikleri	79
Tablo 42: Yaş Değişkenine Göre “Öğrencileri Olayın Gerçek Boyutları Üzerinde Düşündürüp, Objektif Kararlar Vermeye Teşvik Ederim.” İfadesine İlişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları	79
Tablo 43: Scheffe Testi Sonuçları.....	80
Tablo 44: Yaş Grupları İstatistikleri	81
Tablo 45: Yaş Değişkenine Göre “Olaylarda Öğrencilerin Sebep-Sonuç İlişisini Bulmalarını Test Ederim.” İfadesine İlişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları.....	81
Tablo 46: Scheffe Testi Sonuçları.....	82
Tablo 47: Yaş Grupları İstatistikleri	83
Tablo 48: Yaş Değişkenine Göre “Öğrencilerin Farklı Yöntem, Materyal Ve Konularda Kısa Süreli Çalışmalar Yapmalarını Sağlarım.” İfadesine İlişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları	84
Tablo 49: Scheffe Testi Sonuçları.....	84
Tablo 50: Yaş Grupları İstatistikleri	85
Tablo 51: Yaş Değişkenine Göre “Öğrencilerin Arkadaşları İle İşbirliğine Girmelerini Ve Görüş Alış Verişinde Bulunmalarını Sağlarım.” İfadesine İlişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları.....	86
Tablo 52: Tukey Testi Sonuçları.....	86
Tablo 53: Yaş Grupları İstatistikleri	87
Tablo 54: Hizmet Yılı Değişkenine Göre “Bilgisayar, Dvd, Cd, Radyo, Akıllı Tahta, Projeksiyon Vb. Materyaller Kullanarak Mesajlarımı Sunarım.” İfadesine İlişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları.....	88
Tablo 55: Scheffe Testi Sonuçları.....	89
Tablo 56: Hizmet Yılı Grupları İstatistikleri.....	90
Tablo 57: Hizmet Yılı Değişkenine Göre “Öğrencilerin Doğrudan Deneyim Kazanmaları İçin Aktif Öğrenmeye Teşvik Ederim.” İfadesine İlişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları	90

Tablo 58: Scheffe Testi Sonuçları.....	91
Tablo 59: Hizmet Yılı Grupları İstatistikleri.....	92
Tablo 60: Hizmet Yılı Değişkenine Göre “Öğrencilerin Dikkatlerini Konudaki Benzerlik Ve Farklılıklara Çekerim.” İfadesine İlişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları	92
Tablo 61: Scheffe Testi Sonuçları.....	93
Tablo 62 : Hizmet Yılı Grupları İstatistikleri.....	94
Tablo 63: Hizmet Yılı Değişkenine Göre “Öğrencilerin Farklı Yöntem, Materyal Ve Konularda Kısa Süreli Çalışmalar Yapmalarını Sağlarım.” İfadesine İlişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları	95
Tablo 64: Tukey Testi Sonuçları.....	95
Tablo 65: Hizmet Yılı Grupları İstatistikleri.....	96
Tablo 66: Hizmet Yılı Değişkenine Göre “Öğrencilerin Öğrencilerin Arkadaşları İle İşbirliğine Girmelerini Ve Görüş Alış Verişinde Bulunmalarını Sağlarım.” İfadesine İlişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları	97
Tablo 67: Scheffe Testi Sonuçları.....	97
Tablo 68: Hizmet Yılı Grupları İstatistikleri.....	98
Tablo 69: Derse Girilen Sınıftaki Ortalama Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre “Öğrencilerin Diğer Derslerde Öğrendikleri Bilgi Ve Becerileri Transfer Etmeleri İçin Çaba Gösteririm.” İfadesine İlişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları	99
Tablo 70: Scheffe Testi Sonuçları.....	100
Tablo 71: Derse Girdikleri Sınıftaki Ortalama Öğrenci Sayısı Grupları İstatistikleri	100
Tablo 72: Derse Girilen Sınıftaki Ortalama Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre “Öğrencilerin Temel Öğretim Materyalleri Dışında Farklı Kaynakları Kullanmalarını İsterim.” İfadesine İlişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları.....	101
Tablo 73: Tukey Testi Sonuçları.....	101
Tablo 74: Derse Girdikleri Sınıftaki Ortalama Öğrenci Sayısı Grupları İstatistikleri	102
Tablo 75: Derse Girilen Sınıftaki Ortalama Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre “Öğrencilerin Temel Bilgi Ve Becerileri Zihinlerinde Yapılandırılmaları	

İçin Açıklamalardan Hemen Sonrası Uygulama Yapmalarını İsterim.” İfadesine İlişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları	102
Tablo 76: Tukey Testi Sonuçları.....	103
Tablo 77: Derse Girdikleri Sınıftaki Ortalama Öğrenci Sayısı Grupları İstatistikleri	104
Tablo 78: Derse Girilen Sınıftaki Ortalama Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre “Öğrencilerin Arkadaşları İle İşbirliğine Girmelerini Ve Görüş Alış Verişinde Bulunmalarını Sağlarım.” İfadesine İlişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi) Sonuçları	104
Tablo 79: Tukey Testi Sonuçları.....	105
Tablo 80: Derse Girdikleri Sınıftaki Ortalama Öğrenci Sayısı Grupları İstatistikleri	105
Tablo 81: Eğitim Görevi Dışında Bulunan İdari Görev Değişkenine Göre “Sunuları Kavram Bilgi Haritaları, Grafikler Ve Tahtaya Çizerek Görselleştiririm Ve Öğrencilerin Kaydetmeleri İçin Fırsat Veririm.” İfadesine İlişkin Bağımsız T Testi Sonuçları	106
Tablo 82: Eğitim Görevi Dışında Bulunan İdari Görev Değişkenine Göre “Yeni Kavramları Somutlaştırıcı Örnekler Veririm.” İfadesine İlişkin Bağımsız T Testi Sonuçları.....	106
Tablo 83: Eğitim Görevi Dışında Bulunan İdari Görev Değişkenine Göre “Özellikle Proje Çalışması Yaptırırım.” İfadesine İlişkin Bağımsız T Testi Sonuçları	107
Tablo 84: Eğitim Görevi Dışında Bulunan İdari Görev Değişkenine Göre “Öğrencilerin Dikkatlerini Konudaki Benzerlik Ve Farklılıklara Çekerim.” İfadesine İlişkin Bağımsız T Testi Sonuçları	108
Tablo 85: Eğitim Görevi Dışında Bulunan İdari Görev Değişkenine Göre “Öğrencilerin Temel Öğretim Materyalleri Dışında Farklı Kaynakları Kullanmalarını İsterim.” İfadesine İlişkin Bağımsız T Testi Sonuçları ..	108
Tablo 86: Öğretim Stratejileri İle İlgili Eğitim Alma Değişkenine Göre “Öğrencilerin Fiziksel Becerilerini Kullanacakları Etkinliklere Yer Veririm.” İfadesine İlişkin Bağımsız T Testi Sonuçları	109

Tablo 87: Öğretim Stratejileri İle İlgili Eğitim Alma Değişkenine Göre “Olaylarda Öğrencilerin Sebep-Sonuç İlişisini Bulmalarını Test Ederim.” İfadesine İlişkin Bağımsız T Testi Sonuçları	110
---	-----

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

“İlköğretim okullarında kullanılan öğretim stratejileri yöntem ve tekniklerinin geçerlilik ve yeterlilik düzeylerinin incelenmesi” konusunun detaylı bir şekilde incelenmesi adına bu bölümde problem durumu, problem cümlesi, alt problem, araştırmanın amacı ve önemi, sayıtlar, sınırlılıklara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bu araştırma ile ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin kullanılan öğretim stratejileri yöntem ve tekniklerinden hangi düzeyde yararlanıp yararlanmadıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Böylece problemin çözümüne ışık tutacak verilerin toplanması planlanmıştır.

1.2. Problem Cümlesi

İlköğretim okullarında kullanılan öğretim stratejileri yöntem ve tekniklerinin kullanım düzeyi geçerli ve yeterli midir?

1.3. Alt Problemler

Okullarda öğretim yöntem ve stratejilerinin öğretmenler tarafından kullanılıp kullanılmadığının altında yatan nedenler yapılan araştırmayla saptanmaya çalışılırken, aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir.

1. Cinsiyete göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin kullandığı öğretim strateji yöntem ve tekniklerinin kullanım düzeyi geçerli ve yeterli midir?
2. Yaşa göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin kullandığı öğretim strateji yöntem ve tekniklerinin kullanım düzeyi geçerli ve yeterli midir?
3. Hizmet yılına göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin kullandığı öğretim strateji yöntem ve tekniklerinin kullanım düzeyi geçerli ve yeterli midir?

4. Derse girilen sınıftaki ortalama öğrenci sayısına göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin kullandığı öğretim strateji yöntem ve tekniklerinin kullanım düzeyi geçerli ve yeterli midir?

5. İdari göreve göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin kullandığı öğretim strateji yöntem ve tekniklerinin kullanım düzeyi geçerli ve yeterli midir?

6. Öğretim stratejileri ile ilgili eğitim alma durumuna göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin kullandığı öğretim strateji yöntem ve tekniklerinin kullanım düzeyi geçerli ve yeterli midir?

1.4. Sayıtlar

1. Araştırmanın uygulandığı ilköğretim kurumlarında eğitim veren öğretmenlerin ölçme aracını objektif olarak yanıtlayacakları,
2. Araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin soruları aynı şekilde algılayacakları,
3. Araştırmada ulusal ve uluslararası düzeyde kaynaklardan gerekli verilere ulaşılabildiği,
4. Bilgi toplama formundaki sorular, verilen cevaplar ve bunların incelenmesi geçerli ve güvenli olarak varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Amacı

İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin kullandıkları öğretim stratejileri yöntem ve teknikleri çok önemlidir. Çünkü düzenli öğretim hayatına başlayan çocukların ilköğretimdeki kazanımları gelecekteki başarıları açısından oldukça önem taşımaktadır. Okullarda eğitim verme görevinde olan öğretmenlerin öğretim yöntem ve stratejilerini ne derecede kullandıkları bilinmekle birlikte çalışmanın amacı öğretmenlerin bu öğretim yöntem ve stratejilerini kullanıp kullanmadığını belirlemektir.

Bu nedenle araştırmanın temel amacı; İstanbul ili Kadıköy ilçesine ait Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretim yöntem ve stratejilerini kullanma düzeylerini belirlemektir.

1.6. Araştırmanın Önemi

İlköğretim okullarında kullanılan öğretim stratejileri yöntem ve tekniklerinin belirlenerek hedeflere ulaşabilmesine yönelik öğrencilerin öğrenmesinde hangi stratejik yöntem ve tekniklerinin uygun olduğunun saptanması açısından önemlidir. Bu araştırmada elde edilen sonuçlar ve geliştirilen önerilerin daha sonra araştırma yapanlara ve ilgili benzer kurumlara ışık tutacağı da ümit edilmektedir.

1.7. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma; İstanbul ilinin Anadolu yakası, Kadıköy ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarına ait ilköğretim kurumlarında öğretmenler ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma ölçek ifadeleriyle sınırlıdır.
3. Bu araştırma 2014-2015 eğitim-öğretim yılı İstanbul ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarına ait ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerle yapılan istatistiksel çözümlenmelerle sınırlandırılmıştır.

1.8. İlgili Araştırmalar

Öğretim stratejileri ile ilgili önceden yapılmış olan araştırmalar ve bilimsel özellikler aşağıda yer almaktadır.

1.8.1. İlgili Araştırma 1

Adı: Yabancı dil olarak İngilizce sınıflarında DEHB: İlköğretim İngilizce öğretmenlerinin DEHB, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri hakkında bilgileri

Yazar: Merve TOHMA

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Neşe CABAROĞLU

Yer Bilgisi: Çukurova Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / İngilizce Dili Eğitimi Anabilim Dalı

Yıl: 2014

Araştırma Hakkında Bilgi: Dikkat eksikliği / Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) üzerine yapılan araştırmalar, şimdiye kadar yaklaşık her sınıfta bir çocuğun DEHB'li olduğunu ortaya koymuştur. DEHB belirtileri 2-3 yaşındaki çocuklarda dahi

görülmektedir; ancak, bozukluk okulun öğrenciyerettiği ağır talepler nedeniyle en sık ilkokul yıllarında gözlemlenmektedir. DEHB tanısı en sık 7 yaş grubu çocuklara konulmaktadır. Bu nedenle, ilköğretim İngilizce öğretmenlerinin bu öğrencilere daha etkili bir eğitim sunabilmesi için bozukluk hakkında gerekli bilgi donanımına sahip olmaları oldukça önemlidir. Devlet okullarında birer yabancı dil olarak İngilizce öğretmeni olan 252 ilköğretim öğretmeni demografik özelliklerini belirleyen, DEHB hakkındaki bilgilerini ölçen ve DEHB'li öğrenciler için uygulanan eğitimsel müdahalelerini ortaya koyan bir anket doldurdular. Ankete katılan 252 öğretmen arasından seçilen 10 İngilizce öğretmeni, çalışmanın güvenilirliğini arttırmak adına yarı yapılandırılmış bir görüşmeye tabi tutuldular. Sonuçlar öğretmenlerin Dikkat Eksikliği Bozukluğu Ölçeğinde elde ettikleri ortalama puanın 34 üzerinden 18,23 olduğunu ortaya koydu. Öğretmen Müdahale Anketi ve yarı yapılandırılmış görüşme sonuçlarına bakılacak olursa, öğretmenler bilhassa öğretim yönetimi kategorisinde başarılı oldular. Bu kategori, sınıfın fiziksel düzeni, sınıfın yapısı, çeşitli sunum ve malzeme kullanım biçimi ve ipucu, teşvik ve dikkat deneyicilerin kullanımı stratejilerini içermekteydi. Öğretmenler token ekonomisi, tepki maliyeti, pozitif pekiştirmeye ara verme, ev tabanlı yükümlülükler ve öz yönetim stratejilerini içeren davranış yönetimi kategorisinde ise başarısız oldular. Öğretmenler davranış yönetimi kategorisine giren müdahalelerin kullanımın daha çok engel teşkil ettiğini dile getirdiler. Birçok demografik değişkenin öğretmenin DEHB bilgi düzeyiyle hiçbir ilgisinin olmadığı saptandı. Elde edilen bilgiler öğretmenlerin bozukluk hakkındaki teorik ve pratik bilgilerini arttırmak adına daha etkili eğitimlere ihtiyaç duyduklarını ortaya koydu. Bulgular dikkate alınacak olunursa, rehberlik öğretmenleri ve hizmet içi eğitim gibi hizmetler sunan diğer hizmet sunucuları, öğretmenlerin DEHB ve bir takım eğitimsel müdahaleler hakkındaki bilgilerine katkıda bulunabilecek faktörleri tekrar gözden geçirmelidir. Rehberlik öğretmenleri ve hizmet sunucuları, DEHB ve eğitimsel müdahaleler konusunda öğretmenlere gerekli bilgiyi sunabilecek bir kaynak olarak görüldüğünden bu konu üzerinde bir inceleme yapılması önem arz etmektedir.

1.8.2. İlgili Araştırma 2

Adı: Fen bilimleri öğretmenlerinin çeşitli eğitim-öğretim stratejileri kullanım niyetleri

Yazar: Reyhan ZAFER

Danışman: Prof. Dr. Füsün AKARSU

Yer Bilgisi: Boğaziçi Üniversitesi / Fen Bilimleri Enstitüsü

Yıl: 2004

Araştırma Hakkında Bilgi: Bu çalışma fen bilimleri öğretmenleri düşüncelerinin çeşitli eğitim-öğretim stratejileri kullanma niyetleri üzerindeki etkisini belirlemek

amacına yöneliktir. Başlıca değişkenlerin hedef davranış niyeti üzerindeki etkilerinin araştırmak için Ajzen'in (1985) planlanmış davranış kuramı kullanılmıştır. Farklı öğretmen grupları arasındaki çeşitli eğitim-öğretim stratejileri kullanma niyet farkları ayrıca incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini İstanbul'un çeşitli özel ve devlet okullarından 135 fen bilimleri öğretmenleri oluşturmuştur. Örneklem grubunda yer alan fen bilimleri öğretmenleri ortaokul ve lise seviyelerinde çalışmaktadırlar. Fen bilimleri öğretmenleri düşüncelerinin çeşitli eğitim-öğretim stratejileri kullanma niyetleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla Öğretmenlerin Düşünce ve Niyet Anketi öğretmenlere uygulanmıştır. Ölçme aracı; üç tane indirekt ölçüm değişken bölümü, üç tane direkt ölçüm değişken bölümü ve bir tane davranış niyeti bölümü olmak üzere yedi bölüm içermektedir. Elde edilen sonuçlar değişkenlerin anlamlı bir şekilde fen bilimleri öğretmenlerinin çeşitli eğitim-öğretim teknikleri kullanma niyetlerini etkilediğini göstermiştir. Gelecekte yapılacak olan fen bilimleri eğitim reformlarının, mesleki yetiştirme programlarının ve hizmetiçi eğitimlerinin planlanması yapılırken fen bilimleri öğretmenlerinin düşüncelerinin de göz önüne alınması gerektiği sonucuna varılmıştır.

1.8.3. İlgili Araştırma 3

Adı: Türkiye'deki yazım merkezlerinde öğretmenlerin rolü ve kullanılan öğretim stratejileri

Yazar: Eylem BÜTÜNER

Danışman: Julie Mathews AYDINLI

Yer Bilgisi: İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yıl: 2003

Araştırma Hakkında Bilgi: Yazım merkezleri yazarların (öğrencilerin) yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için birebir yazma dersleri veren kuruluşlardır. Bu amaç doğrultusunda, derslerde öğretmenler çeşitli stratejiler kullanır ve çeşitli roller üstlenmektedir. Yazım merkezleri ile ilgili literatür öğretim stratejileri ve öğretmen rolleri konusunda iki önemli yaklaşımı önermektedir: işbirlikçi ve direkt yaklaşım. Fakat bu literatür genelde İngilizce'nin yerel dil ortamlarında ikinci dil olarak öğretimi ile ilgilidir. Bu nedenle, etkili olduğu öne sürülen strateji ve roller İngilizce'nin yabancı dil olarak öğretildiği ortamlarda uygun olmayabilir. Bu çalışma Türkiye'deki öğretmenlerinin Türk yazarlarla çalışırken uyguladığı stratejileri araştırmıştır. Ayrıca bu çalışma yazım merkezlerinde öğretmenlerin hangi rollerin üstlenmesi gerektiği konusunda öğretmenlerin görüşlerini araştırmıştır. Bulgular öğretmenlerin sadece işbirlikçi ve direkt yaklaşımı kullanmadıklarını, bu iki yaklaşımı birleştirdiklerini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca Türk öğretmenlerin bu iki yaklaşımda da bulunmayan stratejileri kullanmadıkları belirlenmiştir. Uygulamalardaki bu farklılık büyük ihtimalle İngilizce'nin Türkçe

konuşan bir topluluğa yabancı dil olarak öğretiminden kaynaklanmaktadır. Mülakat sonuçları öğretmenlerin yazım merkezlerinde kullandıkları “karışık” yaklaşımların üç sebebinin olduğunu göstermektedir: Yazarların İngilizce’yi kullanmadaki yetersizliği, zaman yetersizliği ve yazarların yazım merkezlerinin amacını anlamamaları.

1.8.4. İlgili Araştırma 4

Adı: Üstbilişsel öğretim stratejilerin Fen ve Teknoloji dersinde üstbilişi yönetme, öz düzenleme becerilerine ve akademik başarılarına etkisi

Yazar: Serhat ARSLAN

Danışman: Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Yer Bilgisi: Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Yıl: 2014

Araştırma Hakkında Bilgi: Bu çalışmada, üstbilişsel öğretim stratejileri temel alınarak yapılan öğretimin fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin üstbilişi yönetme becerilerine, öz düzenleme becerilerine ve akademik başarılarına etkisi ve bunların kalıcılığına etkisi araştırılmıştır. Araştırma deneysel araştırma modellerinden biri olan ön test-son test kontrol, gruplu deneme modeline göre desenlenmiştir. Çalışmada gruplar kontrol ve deney grubu desenine göre oluşturulmuştur. Araştırma 2012-2013 öğretim yılı ikinci döneminde Sakarya ili Adapazarı ilçesindeki yer alan bir ilköğretim okulu yedinci sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmacı deney ve kontrol gruplarının derslerine ilgili üniteye girmiştir. Deney grubunda, ilköğretim yedinci sınıf Fen ve Teknoloji dersi “İnsan ve Çevre” ünitesine yönelik kullanılan üstbilişsel öğretim stratejileri içeren etkinlikler uygulanmış ve öğrenme sonuçları değerlendirilerek etkililiği araştırılmıştır. Araştırmada deney ve kontrol grubunda 15 öğrenci yer almıştır. Gruplar; “algılanan üstbilişsel öğrenme envanteri-fen formu”, “algılanan öz düzenleme ölçeği” ve “başarı testi” ön test sonuçları dikkate alınarak eşitlenmiştir. Araştırmada kullanılan ölçme araçları oturumların başlamasından bir hafta önce ön-test ölçümü olarak; oturumlardan sonra son-test ölçümü olarak; son-test ölçümlerinden bir ay sonra ise deneysel işlemin kalıcılığını belirlemek amacıyla izleme ölçümü olarak deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere tekrar uygulanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde parametrik olmayan test teknikleri kullanılmıştır. Araştırma süresince elde edilen veriler SPSS istatistik paket programı aracılığıyla çözümlenmiştir. Verilerin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları betimsel olarak verildikten sonra, Mann-Whitney U testi, Friedman Two way Anova ve Wilcoxon işaretli sıralar testi analizleri yapılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, üstbilişsel öğretim stratejileri temel alınarak yapılan öğretimin deney grubundaki öğrencilerin algılanan üstbilişsel, algılanan öz

düzenleme ve başarı düzeylerini artırdığı ve bu durumun izleme ölçümlerinde de korunduğunu ortaya koymuştur. Kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin algılanan üstbilişsel ve algılanan öz düzenleme ön-test, son-test ve izleme testi ölçümlerinden elde ettikleri puanlar arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Elde edilen bulgular ışığında araştırmadan elde edilen sonuçlar tartışılmış ve gelecek araştırmalar için önerilerde bulunulmuştur.

1.8.5. İlgili Araştırma 5

Adı: Kişilik profillerine göre öğretmenlerin öğrenme stratejisi tercihleri ve öğretim stratejilerini kullanma durumları: Eskişehir ili örneği

Yazar: Celal AKDENİZ

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Bahadır ERİŞTİ

Yer Bilgisi: Anadolu Üniversitesi /Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Yıl: 2013

Araştırma Hakkında Bilgi: Bu araştırma, ilk ve ortaokul öğretmenlerinin kişilik tipleri ve MBTI profilleri ile öğrenme ve öğretim sürecinde kullandıkları stratejiler arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler yönünden betimlemeyi amaçlamaktadır. Tekil ve ilişkisel tarama modeliyle desenlenen bu araştırmanın örneklemini, Eskişehir ilindeki ilk ve ortaokullarda görev yapan 580 sınıf ve alan öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, Myers Briggs Tip Belirleyici (MBTI) G Formu, Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği ve Öğretim Stratejileri Ölçeği kullanılarak , Mayıs-Haziran 2012 tarihleri arasında toplanmıştır. Katılımcı öğretmenlerden elde edilen veriler, SPSS 15.00 programında; ki-kare testi, bağımsız örneklem t-testi, eşleştirilmiş iki grup arasındaki farkların testi, yinelenen ölçümler için tek faktörlü varyans analizi, karma desenli anova, tek yönlü varyans analizi ve Tukey HSD teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmada elde edilen başlıca bulgular şöyledir: İlk ve ortaokul öğretmenlerinin önemli bir çoğunluğu; dışadönük, duyum ve yargılayan kişilik tiplerine sahiptir. Öğretmenlerin kişilik tipleri, cinsiyetlerine göre karar verme boyutunda; mesleki deneyim sürelerine göre bilgi edinme ve dış dünyayı ele alma boyutunda; öğretmenlik alanlarına göre ise dikkati odaklama, bilgi edinme ve karar verme boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaşmaktadır. İlk ve ortaokul öğretmenlerinin MBTI profilleri sırasıyla; dışadönük-duyusal-düşünen-yargılayan; dışadönük-duyusal-hisseden-yargılayan; içedönük-duyusal-düşünen-yargılayan ve içedönük-duyusal-hisseden-yargılayan gruplarında yoğunlaşmaktadır. Öğretmenlerin MBTI profilleri cinsiyetlerine, mesleki deneyim sürelerine ve öğretmenlik alanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaşmaktadır. İlk ve ortaokul öğretmenlerinin kendi öğrenme özelliklerine en uygun buldukları öğrenme stratejileri; anlamlandırma ve anlamayı izleme

stratejileridir. Öğretmenlerin, kendi öğrenme özelliklerine uygun buldukları öğretim stratejileri cinsiyetlerine, mesleki deneyim sürelerine öğretmenlik alanlarına göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin kendi öğrenme özelliklerine uygun buldukları öğrenme stratejileri, sahip oldukları kişilik tiplerine ve MBTI profillerine göre anlamlı ölçüde farklılaşmaktadır. İlk ve ortaokul öğretmenleri, öğretim sürecinde, öğretmen odaklı öğretim stratejilerine kıyasla, öğrenci odaklı öğretim stratejilerini daha yoğun bir biçimde kullanmaktadırlar. Öğretmenlerin, öğretim sürecinde öğrenci ya da öğretmen odaklı öğretim stratejisi kullanma durumları cinsiyet, mesleki deneyim süresi ve öğretmenlik alanı değişkenine göre herhangi bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin, öğretim sürecinde en yoğun kullandıkları öğretim stratejileri; sorun çözme, örnek olay, soru yanıt ve düşündürme stratejileridir. İlk ve ortaokul öğretmenlerinin öğretim sürecinde kullandıkları stratejiler ile kişilik tipleri arasında, kimi boyutlarda anlamlı farklılıklar söz konusudur: Kişiliğin dikkati odaklama boyutunda, öğretmenlerin öğretim stratejilerini kullanma durumları arasındaki farklılaşma istatistiksel olarak anlamlıdır. Dışadönük kişilik tipindeki öğretmenler, öğrenen odaklı öğretim stratejilerini; içedönük kişilik tipindeki öğretmenlere göre daha yoğun bir biçimde kullanmaktadırlar. Yanı sıra, soru yanıt stratejilerinde de dışadönük ve içedönük kişilik tipindeki öğretmenler arasında anlamlı bir farklılaşma söz konusudur. Ek olarak; dışadönük kişilik tipindeki öğretmenler, içedönük kişilik tipindeki öğretmenlere kıyasla soru yanıt stratejilerini daha yoğun olarak kullanmaktadırlar. Son olarak; ilk ve ortaokul öğretmenlerinin öğretim sürecinde kullandıkları stratejiler, sahip oldukları MBTI profillerine göre bir farklılaşma göstermemektedir. Diğer bir ifadeyle, MBTI profillerine göre, öğretmenlerin öğretim sürecinde öğrenci ya da öğretmen merkezli öğretim stratejileri kullanma durumları ve öğretim stratejilerini kullanma yoğunlukları benzer düzeydedir.

1.8.6. İlgili Araştırma 6

Adı: Diyaloğa dayalı öğretim stratejilerinin okuma tutum ve becerilerini geliştirmeye etkisi

Yazar: Mehmet KARASU

Danışman: Prof. Dr. Hayati AKYOL

Yer Bilgisi: Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / İlköğretim Anabilim Dalı / Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Yıl: 2013

Araştırma Hakkında Bilgi: Bu araştırmanın amacı, 4. Sınıf öğrencilerine Türkçe dersinde diyaloğa dayalı öğretim stratejilerini uygulayarak okuma, okuduğunu anlama, akıcı okuma becerilerindeki gelişmeleri ve okumaya yönelik tutumlarını,

öğretmen ve öğrencilerin diyaloga dayalı öğretim stratejilerine ilişkin görüşlerini belirlemektir.

1.8.7. İlgili Araştırma 7

Adı: Lise öğrencilerinin öğretim stratejileri ile matematik tutumları arasındaki ilişki: Balıkesir ili Manyas İlçesi örneği

Yazar: Emine ARSLANTÜRK

Danışman: Prof. Dr. Halil EKŞİ

Yer Bilgisi: Yeditepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı

Yıl: 2013

Araştırma Hakkında Bilgi: Birçok insana göre matematik, hayatını zehir eden derslerden, içine korku salan sınavlardan ve okulu bitirir bitirmez kurtulacağı bir kabustan ibarettir. Bazıları içinse matematik, hayatı anlamının ve sevmenin bir yolu olabilmiştir. Çünkü sevmenin yolu, her şeyde olduğu gibi burada da anlamaktan geçer. Ancak anlayabildiğimiz şeyleri severiz. Anlamadıklarımıza karşı ise olumsuz bir tutum sergileriz. İnsanlar matematiği tam olarak anlayamadıklarından dolayı bu derse karşı olumsuz tutum sergilemektedirler. Matematiğe karşı duyulan bu olumsuz tutumların sebeplerinden biri de, bireyin problem çözme yeteneği konusundaki kendine duyduğu güven ile yakından ilgilidir. Bu nedenle matematik derslerinde problem çözme oldukça önemlidir. Bu bağlamda; bilgi toplumunda, eğitim sisteminin küresel bir konumlandırma ışığında yapabileceği, büyük oranda öğrencileri öğrenmeye hazırlamaktan ibarettir. Bireyin öğrenmeyi öğrenmesi, yeteneklerinin farkına varması ve buna göre bilişsel yapısına uygun bir yol çizmesi öğrenme stratejileri yardımıyla gerçekleşmektedir. Öğrenme stratejilerinin en önemli görevi; düşünen ve bilgiler arasında bağlantılar kuran insanlar yetiştirmektir. Bu çalışmada öğrencilerin seçtikleri bireysel öğrenme stratejileri ile matematiğe karşı tutum ve başarılarının birbirlerine etkisi ve bazı değişkenlere göre farklılık gösterip, göstermediği incelenmiştir. Balıkesir Manyas ilçesinde olan 5 lisede uygulanan ölçek SPSS programı ile değerlendirilmiştir. Yapılan testlerin sonucunda 102 kişi anlamlandırma stratejisini, 20 kişi örgütlenme stratejisini, 78 kişi ise tekrar stratejisini kullanmaktadırlar. Öğrencilerin öğrenme stratejileri ile matematiğe karşı tutumları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Bunun yanında öğrenme stratejisinin hiçbir değişken ile anlamlı bir fark olmadığını söyleyebiliriz. Diğer yandan matematik tutumunun okul türü, anne eğitim durumu, ortaokul ve lise matematik başarısı ile arasında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir.

1.8.8. İlgili Araştırma 8

Adı: Üst bilişsel öğretim stratejilerine dayalı öğretimin öğrencilerin üst bilişsel farkındalık ve becerisine, akademik başarı ile tutumuna etkisi

Yazar: Ayşe Nur ATAALKIN

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mustafa DOĞRU

Yer Bilgisi: Akdeniz Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / İlköğretim Anabilim Dalı

Yıl: 2012

Araştırma Hakkında Bilgi: Bu araştırmanın temel amacı, üst bilişsel stratejilerin kullanımında, üçüncü döneme yeni giren öğrencilere uygulanan “Üst bilişsel beceri geliştiren öğretim stratejilerine dayalı öğretimin” öğrencilerin üst bilişsel farkındalıklarına, biliş üstü becerilerine, akademik başarıları ile Fen ve Teknoloji dersine karşı tutumlarına etki edip etmediğini incelemektir. Araştırma, 2010-2011 eğitim-öğretim yılı II. Döneminde, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı Ağrı ili Eleşkirt ilçesinde bulunan bir ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırma, 5. Sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile birlikte 4 hafta boyunca, toplamda 12’şer saat süreyle yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, 5/A ve 5/B şubelerinde öğrenim gören toplam 64 öğrenci oluşturmaktadır. 5/B şubesi deney grubu, 5/A şubesi ise kontrol grubu olarak rastgele seçilmiştir. Araştırmada ön-test, son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubuna üst bilişsel beceri geliştiren stratejilere dayalı öğretim, kontrol grubuna ise programda var olan yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim uygulanmıştır. Araştırma süresince; Çocuklar İçin Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği, Biliş Üstü Beceriler Ölçeği, Fen ve Teknoloji Dersine Karşı Tutum Ölçeği ile araştırmacı tarafından geliştirilen Dünya, Güneş ve Ay Ünitesi Başarı Testi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi bağımsız gruplar t-testi ve betimsel analiz tekniklerinden yüzde ve frekans analizi kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; üst bilişsel becerileri geliştiren stratejilerin Fen ve Teknoloji dersinde kullanılması mevcut programa göre öğrencilerin biliş üstü becerilerini geliştirmiş, Fen ve Teknoloji dersine karşı tutum ile akademik başarılarını arttırmıştır. Bu artış istatistiksel açıdan anlamlı ölçüdedir. Ancak, üst bilişsel farkındalık açısından deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

1.8.9. İlgili Araştırma 9

Adı: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının sınıf içi uyguladıkları öğretim stratejileri ile ilişkisi

Yazar: Mustafa İÇEN

Danışman: Doç. Dr. Erdal AKPINAR

Yer Bilgisi: Erzincan Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / İlköğretim Anabilim Dalı

Yıl: 2012

Araştırma Hakkında Bilgi: Bu araştırmanın amacı ilköğretim programında önemli bir yere sahip olan ve birden fazla disiplini içeren sosyal bilgiler dersinin yürütücüsü sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının sınıf içi uyguladıkları öğretim stratejileri ile ilişkisini incelemektir. Bu çerçevede sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançları ve sınıf içi uyguladıkları öğretim stratejilerine yer verme düzeylerinin belirlenmesi, daha sonra da bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ve Erzincan'da görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Gönüllülük esasına göre İstanbul'da 221, Erzincan'da ise 89 olmak üzere toplam 310 sosyal bilgiler öğretmeni ile çalışılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında Schommer'ın geliştirdiği ve Karhan tarafından Türk dili ve kültürüne uyarlaması yapılan "Epistemolojik İnanç Ölçeği" ile Şahin tarafından geliştirilen "Öğretim Stratejileri Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise SPSS 17 paketi kullanılmıştır. Bulgularımıza göre; Sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının hem sofistike hem de geleneksel yanları olmakla birlikte sofistike yönü daha belirgindir. Farklı değişkenler açısından bakıldığında ise 10 yıldan az kıdeme sahip eğitim fakültesi mezunu sosyal bilgiler öğretmenleri 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sosyal bilgiler öğretmenlerine göre daha sofistike epistemolojik inançlara sahiptirler. Erzincan'da görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin İstanbul'da görev yapanlara göre daha sofistike inançlara sahip oldukları, İstanbul'dakilerin ise sınıf içi öğretim stratejilerini daha çok kullandıkları saptanmıştır. Öğretim stratejileri açısından bakıldığında ise eğitim fakültesi mezunu olmayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin, eğitim fakültesi mezunu olanlara göre sınıf içi öğretim stratejilerine daha çok yer verdikleri ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sosyal bilgiler öğretmenlerinin ise 10 yıldan az kıdeme sahip olanlara göre öğretim stratejilerine daha çok yer verdikleri saptanmıştır.

1.8.10. İlgili Araştırma 10

Adı: Bilgisayar dersinde üstbilgi öğretim stratejilerinin etkisi

Yazar: Ahmet Oğuz AKTÜRK

Danışman: Doç. Dr. İsmail ŞAHİN

Yer Bilgisi: Selçuk Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Yıl: 2010

Araştırma Hakkında Bilgi: Bu araştırmanın temel amacı; Meslek Yüksek Okulu Bilgisayar Programcılığı Programı Grafik ve Animasyon dersinde üstbiliş stratejilerine dayalı öğretim uygulamasının öğrencilerin öğrenme stratejileri bilgisine, üstbilişsel farkındalığına, bilgi izleme farkındalığına, üstbiliş stratejileri kullanımına, derse yönelik ilgisine ve ders başarısına etkilerini incelemektir. Araştırma modeli olarak ön test-son test kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Meslek Yüksek Okulu Bilgisayar Programcılığı Programı 1. Sınıfında öğrenim gören ve yaşları 19-22 arasında değişen 63 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma 2009-2010 Bahar döneminde okutulan Grafik ve Animasyon dersinde yürütülmüş olup, 63 öğrencinin deney ve kontrol gruplarına atanması grupların denkliliğini sağlamak amacıyla yansız olarak yapılmıştır. Yapılan yansız atama sonucunda deney grubunda 31 öğrenci, kontrol grubunda ise 32 öğrenci yer almıştır. Deney grubu öğrencilerinden 2, kontrol grubu öğrencilerinden de 1 öğrenci olmak üzere toplam 3 öğrenci araştırma boyunca yapılan çalışmalara düzenli olarak katılmadıklarından dolayı bu öğrencilere ait veriler değerlendirme dışı bırakılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında nitel ve nicel yaklaşımlar beraber kullanılmıştır. Nicel verilerin çözümlenmesinde SPSS 15 paket programından yararlanılmış, deney ve kontrol gruplarından elde edilen puanlar arasındaki farkın anlamlı olmadığı t testi ile sınanmıştır. Gruplar arası karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi .05 olarak benimsenmiştir. Nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar şöyledir; Üstbiliş stratejilerine dayalı öğretim uygulaması, öğrencilerin öğrenme stratejileri bilgisini arttırmıştır. Öğrencilerin bilgi izleme farkındalığını arttırmıştır. Öğrencilerin başarısını arttırmıştır. Öğrencilerin üstbiliş stratejileri kullanımını arttırmıştır. Öğrencilerin derse yönelik ilgisini arttırmıştır.

1.8.11. İlgili Araştırma 11

Adı: Bilgisayar destekli proje tabanlı öğretim ile geleneksel proje tabanlı öğretim stratejilerinin, öğrencilerin fen bilgisi ve bilgisayar dersi akademik başarılarına ve portfolyo değerlendirme sonuçlarına etkilerinin karşılaştırılması

Yazar: Dinçer DEDE

Danışman: Dr. Yavuz ERDOĞAN

Yer Bilgisi: Marmara Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı

Yıl: 2008

Araştırma Hakkında Bilgi: Günümüzde eğitim ortamları; araştırma ve geliştirmelerin beraberinde getirdiği yeni durumlara ve bulgulara uygun olarak yeniden düzenlenmektedir. Bu düzenlemeler sonucunda eğitim programlarına, uygulamalı eğitim ve alternatif değerlendirme modellerinin gelişimine paralel olarak;

“Probleme Dayalı Öğretim” ve “Proje Tabanlı Öğretim” yöntemleri gibi yeni yöntemler eklenmiştir. Geleneksel öğretim yöntemlerinin yetersiz olduğu durumlarda kullanılabilir bu yeni yöntemler; öğrenmenin merkezinde öğrencileri tutarak, onları daha üst düzey düşünme basamağına daha kolay ulaştırmayı ve bilgilerini öğrencilerin kendilerinin yapılandırmalarını amaçlamaktadır. Bu bağlamda; geleneksel öğretim yöntemlerine alternatif olarak geliştirilen ve öğrenciyi eğitim sürecinin merkezine alan yöntemlerden biri de proje tabanlı öğretim yöntemidir. Proje tabanlı öğretim yaklaşımında, öğrenciler gruplar halinde ve grup içi işbirliği içerisinde projelerini hazırlarken; öğretmenler öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışı proje geliştirme süreçlerini gözlemleyerek çalışmalarına rehberlik yaparlar. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin çok hızlı ilerlemesi, teknolojik olanaklardan okul ve sınıf ortamında da yararlanılmasını kaçınılmaz bir duruma getirmiştir. Sınıf ortamında teknoloji kullanımı doğrudan öğrenmeyi artırmaz. Ancak, sınıfta teknoloji kullanımı uygun bir öğretme-öğrenme kuramıyla bütünleştirilirse; öğrencilere zengin öğrenme olanakları sunabilir. Bu bağlamda; teknolojinin öğrenmeyi destekleyebilmesi, uygun öğretme ve öğrenme kuramlarının birlikte kullanımıyla olanaklıdır. Proje tabanlı öğrenme; teknoloji ve yapılandırmacı öğrenme kuramının temel ilkeleriyle bütünleştirilerek kullanıldığında öğrencilerde çok yönlü öğrenme ürünleri oluşturulabilir. Bilgisayarın bu özelliğini proje geliştirme sürecinde kullanmak eğitimin daha kaliteli olabileceği düşüncesini gündeme getirmiştir. Bilgisayar destekli proje tabanlı öğretim stratejisi ile geleneksel proje tabanlı öğretim stratejisinin öğrencilerin fen bilgisi ile bilgisayar dersi akademik başarılarına ve portfolyo değerlendirme sonuçlarına etkileri araştırılmıştır. Araştırma; İstanbul Bahçelievler Org. Eşref Bitlis İlköğretim Okulunda, 2006-2007 eğitim-öğretim döneminde öğrenim gören 4-7 sınıflarda oluşturulan 146 kişilik öğrenci grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere uygulanan öğretim yöntemine göre; fen bilgisi dersi ve ürün dosyası geliştirme başarıları karşılaştırılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla 3 değerlendirme formu ve 3 farklı test aracından yararlanılmıştır. Öğrencilerin portfolyolarını ürün değerlendirme kriterleri açısından değerlendirmek amacıyla; Ürün Dosyası Değerlendirme Formu ve Akran Değerlendirme Formu oluşturulmuştur. Ayrıca öğrencilerin akademik başarılarını ölçmek amacıyla Fen bilgisi Başarı ve Bilgisayar Başarı testleri oluşturulmuştur. Araştırmada öğretim yöntemi değişkenine göre Başarı Testleri arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla Bağımsız Grup T-testi; Ürün Dosyaları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla da Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan istatistiksel işlemlerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiş ve elde edilen tüm sonuçlar çift yönlü olarak sınanmış; istatistiksel işlemler SPSS 13 paket programıyla hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin akademik başarılarının ve ürün oluşturma başarılarının öğretim yöntemine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre; bilgisayar destekli proje tabanlı öğretim yöntemi uygulanan öğrencilerin akademik başarılarının geleneksel proje tabanlı öğretim yöntemi uygulanan öğrencilere göre anlamlı olarak genelde daha yüksek olduğu tespit

edilmiştir. Cinsiyet özelliğinin öğrenci akademik başarısı ve ürün dosyası geliştirme başarısı üzerindeki etkilerinde ise genel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

1.8.12. İlgili Araştırma 12

Adı: İlköğretim altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde Obenchain ve Morris tarafından önerilen öğretim stratejilerinin öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve kalıcılığa etkisi

Yazar: Halil BOLAT

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mehmet KARAKUŞ

Yer Bilgisi: Çukurova Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Eğitim Bilimleri Bölümü / Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı / Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Yıl: 2008

Araştırma Hakkında Bilgi: Bu çalışmada ilköğretim altıncı sınıf sosyal bilgiler dersinde Obenchain ve Morris tarafından önerilen öğretim stratejilerinin öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve kalıcılığa etkisi araştırılmıştır. Araştırma, 2006-2007 öğretim yılının birinci yarı yılında Adana ili Seyhan ilçesinde yer alan iki devlet ilköğretim okulunda yürütülmüştür. Araştırma bir deney ve bir kontrol grubu olmak üzere toplam 75 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Gruplar Sosyal Bilgiler Akademik Başarı Testi ve Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği ile yapılan ön testle eşitlenmiştir. Dersler, deney grubunda Obenchain ve Morris tarafından önerilen öğretim stratejileri ile oluşturulmuş olan etkinlikler ile; kontrol grubunda ise ilköğretim programında yer alan etkinlikler ile işlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarına Sosyal Bilgiler Akademik Başarı Testi ve Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği ön test-son test ve kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Ayrıca deney ve kontrol grupları ile görüşme yapılarak nitel veriler elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler üzerinde t testi ve kovaryans analizi yapılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyleri $p < 0.05$ olarak alınmıştır. Nitel veriler ise içerik analizi tekniği ile değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları ve sonuçları; Deney ve kontrol gruplarının akademik başarı son test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Deney ve kontrol gruplarının son test tutum puanları açısından gruplar arasında anlamlı fark bulunmamış; ancak kalıcılık tutum puanları açısından gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Deney ve kontrol grupları ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler üzerinde yapılan içerik analizi sonucunda deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı ve tutum açısından kontrol grubundaki öğrencilere göre daha olumlu görüşler bildirdikleri görülmüştür.

1.8.13. İlgili Araştırma 13

Adı: Öğretmenlerin öğretim stratejileri ile öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşleri

Yazar: Songül DEMİREZEN

Danışman: Prof. Dr. Özcan DEMİREL

Yer Bilgisi: Hacettepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yıl: 2001

Araştırma Hakkında Bilgi: Bu araştırma ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin 4-5 sınıflarda Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde kullandıkları öğretim stratejileri ile öğretim yöntem ve tekniklere derslerde yer verme oranlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın evrenini 1998-1999 öğretim yılı bahar dönemi ve 1999-2000 öğretim yılı güz ve bahar döneminde Ankara ili merkez ilçeleri, ilköğretim okullarında görev yapan 4-5 sınıflarda ders veren sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme tabakalanmış seçkisiz yolla belirlenmiştir. Bunun için şans yoluyla 6 ilçe belirlenmiş okul haritalarından yararlanarak bu ilçelerden ilköğretim okulları seçilmiştir. Araştırmanın verileri anket ve gözlem formlarından elde edilmiştir. 120 öğretmene anket uygulanmış, 80 öğretmene gözlem yapılmıştır. Verilerin geçerliliği uzman görüşleri ile güvenilirliği ise test-tekrar test yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; Türkçe dersinde en çok kullanılan yöntemler arasında anlatma yöntemi, soru-cevap tekniği gelmektedir. Sunuş yoluyla öğretme stratejisi kullanılmaktadır. Matematik dersinde en çok kullanılan yöntemler; Anlatma yöntemi, Tartışma Yöntemi, Problem Çözme Yöntemi ve Soru-Cevap tekniğidir. Fen Bilgisi dersinde en çok Anlatma Yöntemi ve Tartışma Yöntemi gelmektedir. Soru-Cevap tekniği de en çok kullanılan teknikler arasındadır. Sunuş Yoluyla öğretim stratejisi kullanılmaktadır. Sosyal Bilgiler dersinde en çok kullanılan yöntem ve teknikler arasında Anlatma, Tartışma ve Soru-Cevap gelmektedir. Sunuş yoluyla öğretme stratejisi kullanılmaktadır.

1.8.14. İlgili Araştırma 14

Adı: Etkileşimli öğretim stratejisinin Türkçe eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi

Yazar: Derya YILDIZ

Danışman: Prof. Dr. Halim SERARSLAN

Yer Bilgisi: Necmettin Erbakan Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Yıl: 2014

Araştırma Hakkında Bilgi: Bu çalışmada, etkileşimli öğretim stratejisinin Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı 1. Sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi araştırılmıştır. 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı 1. Sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bu araştırma, deneysel araştırma modellerinden biri olan ön test-son test kontrol gruplu deneme modeline göre desenlenmiştir. Araştırmada deney ve kontrol grupları 40'ar öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin konuşma becerileri, "Etkili Konuşma Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmacı tarafından deney grubunda etkileşimli öğretim stratejisine göre, kontrol grubunda ise doğrudan öğretim stratejisine göre hazırlanan konuşma etkinlikleriyle 10 hafta uygulama yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretim elemanları, akran ve öz değerlendirmelerine göre etkileşimli öğretim stratejisiyle hazırlanan konuşma etkinliklerinin öğrencilerin etkili konuşma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

1.8.15. İlgili Araştırma 15

Adı: Tarih öğretmenlerinin araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi hakkında görüşleri: Uşak örneği

Yazar: Hilal ERMİŞ

Danışman: Doç. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU

Yer Bilgisi: Karadeniz Teknik Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı / Tarih Eğitimi Bilim Dalı

Yıl: 2012

Araştırma Hakkında Bilgi: Araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi, son yıllarda tarih eğitiminde daha işlevsel biçimde kullanımı gündeme gelen ve üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılmasındaki başarısıyla dikkat çeken bir öğretim stratejisidir. Bu çalışma, tarih öğretmenlerinin araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi hakkındaki görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda tarih öğretmenlerinin araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi hakkında bilgi düzeyinin ve tutumlarının, araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisini uygulama düzeyinin ve bu öğretim stratejisini uygularken karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi hedeflenmiştir. Nitel bir araştırma olan bu çalışmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Çalışmaya konu olan veriler, 2010-2011 eğitim-öğretim yılı ikinci yarısında, Uşak ili merkezi ve tüm ilçelerinde görev yapan tarih öğretmenleriyle yapılan anket ve mülakat çalışmalarıyla elde edilmiştir. Açık uçlu sorulardan oluşan anket formu 64 tarih öğretmenine uygulanırken 32 tarih öğretmeni ile de yarı yapılandırılmış mülakat formu aracılığıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında oluşturulan veri setinin analizinde frekans ve yüzde, betimsel

istatistik göstergeleri olarak kullanılmıştır. Araştırma sürecinin tamamlanmasıyla, tarih öğretmenlerinin; araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi hakkında bilgi düzeyinin yeterli olmadığı, araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisiyle ilgili tutumlarının genel anlamda olumlu yönde olduğu, araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisini uygulama düzeyinin yeterli olmadığı ve bu öğretim stratejisini uygularken çok sayıda güçlüklerle karşılaştıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

1.8.16. İlgili Araştırma 16

Adı: İlköğretim Fen Bilgisi dersinde buluş yoluyla öğretim stratejisinin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine etkisi

Yazar: Mevlana ŞENYİL

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Aslan İLİK

Yer Bilgisi: Selçuk Üniversitesi / Fen Bilimleri Enstitüsü / İlköğretim Anabilim Dalı

Yıl: 2009

Araştırma Hakkında Bilgi: Bu çalışmada ilköğretim Fen Bilgisi dersinde buluş yoluyla öğretim stratejisinin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini; Siirt ili Mehmetçik İlköğretim Okulu iki şubesinden toplam 80 7. Sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Şubelerden biri konuların işlenmesinde buluş yoluyla öğretim stratejisinin kullanılacağı deney grubu, diğeri ise geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanılacağı kontrol grubu olarak seçilmiştir. Araştırmada deneysel araştırma yönteminin denk kontrol gruplu ön-test son-test deseni kullanılmıştır. 2006-2007 öğretim yılının II. Döneminde yapılan bu çalışma 8 hafta sürmüştür. Uygulamaya başlamadan önce “Ya Basınç Olmasaydı?” ünitesinin amaç ve davranışlarına göre hazırlanan başarı testi, ön test olarak her iki gruba uygulanmıştır. Bu ünite işlendikten sonra her iki grup öğrencilerine başarı testi son test olarak tekrar uygulanmıştır. Araştırmada verilerin çözümlenmesinde, bağımsız t-testi, Tukey HSD testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. İstatistiksel analizleri sonucunda ön testte gruplar arasında üst düzey düşünme becerileri açısından anlamlı bir farklılık gözlenmezken son testte deney grubu lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Ayrıca cinsiyete göre de öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri arasındaki ilişki incelenmiş ve anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

1.8.17. İlgili Araştırma 17

Adı: İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminde ders anlatım stratejisi olarak dramatizasyonun kullanılmasının öğrencinin başarı düzeyine etkisi

Yazar: İbrahim DEBRE

Danışman: Prof. Dr. Semra ÜNAL

Yer Bilgisi: Yeditepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Eğitim Bilimleri Bölümü / Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı / Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Yıl: 2008

Araştırma Hakkında Bilgi: Bu araştırma Sosyal Bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminde ders anlatım stratejisi olarak dramatizasyonun kullanımının öğrencilerin başarılarını arttırmasına etkisini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bu araştırmanın kuramsal temelleri çeşitli literatürler taranarak oluşturulmuştur. Deneme modeline uygunluk gösteren araştırma 2006-2007 öğretim yılı İstanbul ili Fatih ilçesi Muallim Naci İ.Ö.O’u 6. Sınıfta okuyan 38 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan araştırma kapsamında seçilen konu araştırma sürecinde kontrol grubunu oluşturan 19 öğrenciyle düz anlatım yöntemi, deney grubunu oluşturan 19 öğrenciyle ise drama tekniği kullanılarak işlenmiştir. Yapılan analizlerden elde edilen sonuçlar özetlendiğinde dramatizasyon ile ilgili bazı sonuçlara ulaşılmıştır; Öğrencinin öğrenme sürecine tüm duyu organları ile katılımını sağladığı, bu durumun da akademik başarıyı arttırdığı, düz anlatım yöntemi ile işlenen derslere oranla öğrenmede kalıcılığın daha fazla gerçekleşmesini sağladığı, öğrenme ünitesine karşı öğrencilerin olumlu motivasyon geliştirmelerini sağladığı, öğrenmenin eğlenceli bir etkinlik haline gelmesini sağladığı ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin çoğunluğu dramatizasyonu kullanmamaktadır. Öğrencilerin başarı düzeyi öğrencinin derslerine yardım eden kişilere göre farklılaşmaktadır. Öğrencilerin başarı düzeyi derste işlenen konuları tekrar sıklığına göre farklılaşmaktadır. Sosyal Bilgiler Coğrafya dersinde öğrencilerin dersleri dinleme ve dersi farklı ortamda işleme isteği cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Öğrencilerin başarı düzeyi, Coğrafya dersini öğrendikleri günlük yaşamda kullanıyor olmaları durumuna göre farklılaşmaktadır. Sosyal Bilgiler Coğrafya dersinde dramatizasyon yoluyla ders anlatma ile geleneksel yolla ders anlatma arasında önemli bir farklılık bulunmuştur.

1.8.18. İlgili Araştırma 18

Adı: İlköğretim Fen Bilgisi derslerinde uygulanan buluş yoluyla öğretim stratejisinin öğrencilerin kavramları anlama düzeyine etkisi

Yazar: Gülsüm KASA

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Aslan İLİK

Yer Bilgisi: Selçuk Üniversitesi / Fen Bilimleri Enstitüsü / İlköğretim Anabilim Dalı

Yıl: 2004

Araştırma Hakkında Bilgi: Bu çalışmada ilköğretim Fen Bilgisi derslerinde uygulanan Buluş Yoluyla öğretim stratejisinin öğrencilerin kavramları anlama düzeyine etkisi incelenmiştir. Araştırma Konya ili, Çumra ilçesi, Okçu Şehit Mehmet

Kefeli İlköğretim Okulu 8. Sınıfında okuyan 58 öğrenci ile yürütülmüştür. 2003-2004 öğretim yılının II. Yarisında yapılan bu çalışma 7 hafta sürmüştür. Okuldaki öğrenciler kontrol ve deney grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Uygulamaya başlamadan önce “Yaşamımızı Etkileyen Manyetizma” ünitesinin amaç ve davranışlarına göre hazırlanan eriş testi, ön-test olarak uygulanmıştır. Bu uygulamanın amacı öğrencilerin önceki bilgilerinin eşit olup olmadığını ölçmektir. Deneysel işlem olarak deney grubunda buluş yoluyla öğretim stratejisi kontrol grubunda ise geleneksel yöntem kullanılmıştır. Ünitenin sonunda öğrencilere eriş testi son-test şeklinde uygulanarak buluş yoluyla öğretim stratejisinin, öğrencilerin kavramları anlama düzeyine etkisi incelenmektedir. Araştırmada verilerin çözümlenmesinde bağımlı ve bağımsız t-testi kullanılmıştır. Bu araştırmada elde edilen verilerin, istatistiksel analizleri sonucu ortaya çıkan bulgular; Buluş yoluyla öğretim stratejisinin uygulandığı grup ile geleneksel yöntemin uygulandığı grubun ön-test, bilgi, kavrama, uygulama, analiz-sentez ve toplam başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Eriş testi uygulanmadan önce deney ve kontrol grubunun ön bilgilerinin eşit olduğu tespit edilmiştir. Buluş yoluyla öğretim stratejisinin uygulandığı grup ile geleneksel yöntemin uygulandığı grubun son-test, bilgi kavrama, uygulama, analiz-sentez ve toplam başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin bilgi, kavrama, uygulama, analiz-sentez gibi bilişsel davranışları, geleneksel yöntemin uygulandığı öğrencilere kıyasla daha iyi özümledikleri, buluş yoluyla öğretim stratejisi uygulanan öğrencilerin kavranılan anlama ve kavramlar arasında ilişki kurarak analiz-sentez yapma becerilerinin arttığı ve bir genellemeye kendi kendine ulaşabileceği güvenini kazandığı görülmüştür. Deney grubundaki öğrencilere uygulanan ön-test son-test sonuçları arasındaki bilgi, kavrama, uygulama, analiz-sentez düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu öğrencilerin toplam başarı düzeylerinin de yükseldiği gözlenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere uygulanan ön-test son-test sonuçları arasında bilgi, kavrama, uygulama ve toplam başarı düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunurken analiz-sentez düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır.

* Ulusal ve uluslararası yapılan araştırmada ulaşılabilen çalışmalar incelenip yorumlandığında araştırmamızla benzerliklerinin bulunmadığı görülmektedir. Dolayısıyla araştırmamız orijinal ve özgündür.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL BİLGİLER VE LİTERATÜR ÇALIŞMASI

2.1. ÖĞRETİM

Öğretim, eğitimin okulda ve sınıf ortamında, planlı ve programlı ve örgütlenmiş bir biçimde yürütülen öğretme faaliyetlerinin tümüne denir (Duman, 2008). Öğretim, eğitim programlarında belirlenen kazanımları, öğrencilerin gelişimlerine yardımcı olmak amacıyla okul ve sınıf ortamında öğretme stratejilerinin bir repertuarını, öğrenenin beklentilerini ve geçmiş deneyimleriyle ilgili enformasyonunu, insanların öğrenme yollarının belirlenmesini, içerik bilgisinin sınıflanmasını, bilginin farklı türlerinin vb. gibi faktörlerin analiz edilerek öğretme faaliyetlerinin tümüne öğretim denir. Öğretim için önceden belirlenmiş bir amaç, usta öğretici, belirlenmiş bir mekan ve belirli bir zaman dilimi olursa, formal bir öğretim gerçekleşir (Duman,2007).

Öğretim, insan davranışlarını istendik yönde değiştirmek için düzenlenen bir sistemdir. Öğretim sisteminin en önemli unsurları öğrenciler, öğretim materyalleri ve öğrenme-öğretme ortamıdır. Bu unsurlar öğretim amaçlarını gerçekleştirmek için organize edilir. Öğrenme-öğretme sürecinin planlanması, uygulanması değerlendirilmesi ve düzeltilmesi birbirini etkileyen bir süreçtir (Yalın, 2006).

2.1.1. Geleneksel öğretim

Öğrenme öğretme ortamında öğretmenin aktif ve öğrencinin pasif olduğu, genellikle düz anlatım, soru cevap yöntemlerinin kullanıldığı öğretim yöntemidir (Orhan, 2007).

2.1.2 Bilgisayar Destekli Öğretim

Bilgisayar destekli öğretim; bilgisayarın öğretimde öğrenmenin meydana geldiği bir ortam olarak kullanıldığı, öğretim sürecini ve öğrenci motivasyonunu güçlendiren, öğrencinin kendi öğrenme hızına göre yararlanabileceği, kendi kendine öğrenme

ilkelerinin bilgisayar teknolojisiyle birleşmesinden oluşmuş bir öğretim yöntemidir (Uşun, 2004).

Bilgisayar destekli öğretim için gerekli öğelere bakıldığında donanım, yazılım, laboratuvar, öğretmen eğitimi, yardımcı personel eğitimi gibi birçok unsuru içerdiği görülmektedir. Bu öğeler içerisinde en fazla dikkati çeken, ders yazılımı olarak kabul edilmekte ve hatta bilgisayar destekli öğretimin başarısının ders yazılımının etkililiği ile doğrudan orantılı olduğu ileri sürülmektedir (Keser, 1988, s.105; Numanoğlu, 1991, s.13; Bitter ve Camuse, 1984, s.69; Akt. Uşun, 2004).

Bilgisayar Destekli Öğretimde çeşitli öğretim modelleri kullanılmaktadır. Ancak Bayraktar, Keser ve Gürol tarafından önerilen ve yaygın kabul gören modeller şunlardır (Uşun, 2000, s.54):

- a) Öğretimsel Model
- b) Hipotezci Model
- c) Açıklayıcı Model
- d) Arındırılmış Model

Bu modellerin her birisi öğrenme öğretme sürecine katkısı yönünden bilgisayarın değişik özelliklerini ortaya koymaktadır. Örneğin Öğretimsel Model temelde programlı öğretime dayanmakta ve bilgisayar sabırlı bir yardımcı gibi kullanılmaktadır. Hipotezci Modelde öğrenciye hipotez formüle etmeye yardımcı olunmakta ve bu model bilginin, öğrencilerin yaşantıları yoluyla yaratılması gerektiği düşüncesine dayanmaktadır. Açıklayıcı Modelde bilgisayar, öğrenci ile gerçek yaşamın gizli modeli ya da benzeşimi olarak, ilerledikçe konuyu keşfederek öğrenmesi esas alınmaktadır. Arındırılmış Modelde ise bilgisayar, öğrencinin çalışma yükünü azaltma aracı olarak kullanılmakta ve öğrenciye hesaplama, bilgi işlem vb. olanaklar sağlamakta ve onu desteklemektedir... Bu modellerin ortak özelliği, öğrenciye öğrenmesinde etkin bir yardımcı olmaları ve öğrenciyi merkeze almalarıdır (Uşun, 2000, s.54; Akt. Yaman ve Hamedoğlu, 2001).

2.1.2.1. Bilgisayar Destekli Öğretimin Amaçları

Bilgisayar destekli öğretim yönteminde bilgisayarın temel amacı, materyalleri ya da bilgiyi en iyi şekilde kullanmada öğrenciye ve öğretim sürecine yardım etmektir.

Bilgisayar destekli öğretimin amaçları şunlardır (Barker ve Yeates, 1985, s.27):

1. Geleneksel öğretim yöntemlerini daha etkili hale getirmek
2. Öğrenme sürecini hızlandırmak
3. Zengin bir materyal sağlamak
4. Ucuz ve etkili öğretimi gerçekleştirmek
5. Gereksinmeye dayalı öğretimi gerçekleştirmek
6. Telafi edici öğretimi sağlamak
7. Öğretimde sürekli olarak niteliğin artmasını sağlamak
8. Bireysel öğretimi gerçekleştirmek

2.1.2.2. Bilgisayar Destekli Öğretimin Uygulama Biçimleri

Bilgisayar destekli öğretimde öğretmen konuyu işlerken, sahip olduğu donanım ve yazılım olanaklarına, öğreteceği konunun ve öğrencilerin özelliklerine ve belirlediği öğretim amaçlarına göre bilgisayarı değişik yer, zaman ve şekillerde kullanabilir;

1. Öğretmen, konuyu geleneksel yöntemle sınıfta işler. Dersi kaçıran, başarısız olan ya da öğrenme ihtiyacı duyan öğrencilere konuyu bilgisayar yardımı ile öğrenme fırsatı sağlanabilir. Yani bilgisayar burada, özel öğretmen görevini üstlenir.
2. Öğretmen, konuyu sınıfta işledikten sonra değerlendirme çalışmaları sınıfta bilgisayar yardımı ile yapılabilir.
3. Öğretmen, konuyu sınıfta işledikten sonra alıştırmaya, uygulama ve değerlendirme çalışmaları bilgisayar yardımı ile yapılabilir.
4. Konu bilgisayar yardımı ile öğretilir. Öğretmen, öğrenme eksikliklerini tartışma yöntemi ile giderebilir, öğrencileri denetleyerek hatalarını düzeltebilir. Yani burada öğretmen “danışman” rolünü üstlenmektedir (Aşkar ve Erden, 1986, s.23; Keser, 1988, s.94; Gürol, 1990, s.138; Demirel, 1994, s.73).

Günümüzde bilgisayar destekli öğretimin gerçekleşme biçimleriyle ilgili olarak çeşitli gruplandırmalar yapılmaktadır. Konu ile ilgili olarak çeşitli kaynakların incelenmesi sonucunda (Barker ve Yeates, 1986, s.28; Alkan, 1986, ss.10-13; Çilenti, 1988, s.121; Keser, 1988, s.95; Hızal, 1989, ss.47-55; Deniz, 1989, s.3; Numanoğlu,

1990, s.15; Gürol, 1990, s.138; Jacobsen, Eggen, Kauchak, 1993, s.251; Demirel, 1994, s.73) bilgisayar destekli öğretimin;

- 1) Problem çözme,
- 2) Gösterim,
- 3) Diyalog kurma,
- 4) Benzetim,
- 5) Alıştırma ve uygulama,
- 6) Bilgi deposu,
- 7) Eğitsel oyunlar,

8) Yaratıcı etkinlikler şeklinde gerçekleştirilebileceği görülmektedir (Uşun, 2004, 55-57).

2.1.2.3. Bilgisayar Destekli Öğretimin Yararları

Bilgisayar destekli öğretimin birçok yararları vardır. İlgili literatüre göre BDÖ'nün yararları şunlardır (Doğan, 1988; Keser, 1989; Demirel, 1994)

Bilgisayar destekli öğretim, öğrencileri sürekli aktif tutar. Öğrenci bilgisayarın üreteceği sorulara yanıt vermesi gerektiği ve ancak konu üzerinde düşünerek bir sonraki adıma geçebileceği için sürekli aktif olmak zorundadır.

Her öğrenciye kendi öğrenme hızında bir öğrenim sağlar. Bu yöntemle her öğrenci, öğrendiği konu ile ilgili olarak sorduğu sorulara yanıt alabilir. Sınıfların kalabalık olması, zamanın sınırlı olması ve bireysel farklılıklar nedeniyle öğrencilere soru sorulmayabilir. Bilgisayar destekli öğretimde öğrenci bilgisayarla etkileşim kurarak istediği anda konu ile ilgili sorular sorarak yanıtlarını alabilmekte ve istediği kadar tekrarlayabilmektedir.

1. Laboratuvar ortamında yapılması tehlikeli ve pahalı olan deneyler benzetişim yöntemi ile kolaylıkla yapılabilmektedir.
2. Bilgisayar destekli eğitim ile ilgili konular öğrencilere daha kısa sürede ve

sistemli bir şekilde öğretilbilir.

3. Öğrenci, kendisine ait bir kişisel öğrenme ortamında rahatlıkla çalışabilmektedir.
4. Öğretim programı öğrencinin öğrenme ile ilgili gereksinimine göre hazırlanabilir. Öğretim amaçlarının sıralanışı öğrencinin öğrenme davranışlarıyla belirlenir.
5. Öğrenim küçük birimlere indirildiği için başarı bu birimler üzerinde sıralanarak gerçekleştirilir.
6. Öğrenci kendi çalışmasına rağmen öğretmen tarafından sürekli denetlenebilir ve gerektiğinde müdahale edilebilir.
7. Bedensel ya da zihinsel özürlü öğrenciler özel olarak düzenlenen bilgisayar destekli öğretim ortamında bireysel öğrenme hızlarına göre ilerleyebilirler.
8. Öğretmeni dersi tekrar etme, ödev düzeltme vb. görevlerden kurtararak ona öğrencilerle daha yakından ilgilenme ve verimli çalışma zamanı ve olanağı tanır (Uşun, 2004, 57-58).

2.1.2.4. Bilgisayar Destekli Öğretimin Sınırlılıkları

BDÖ'nün yararlarının yanı sıra birtakım sınırlılıkları da vardır. Bu sınırlılıklar şunlardır:

2.1.2.4.1. Öğrencilerin Sosyo-Psikolojik Gelişimlerini Engellemesi

Bazı uzmanlara göre bilgisayarların öğretimi bireyselleştirebilmesi, öğrencinin sınıf içinde arkadaşları ve öğretmenleriyle olan etkileşimini azaltmaktadır. Başka bir deyişle yazılımların görsel-işitsel özelliklerinden dolayı çocuğun ilgisini çekmesi ve özellikle de eğitimsel oyunlarda çocuğun saatlerce bilgisayar başında kalması gibi özellikler nedeniyle çocuğun yaşlılarıyla ve diğer bireylerle olan etkileşimi azalmakta ve bu durum çocuğun sosyo-psikolojik gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Bilgisayarların eğitim ortamında bilinçsizce ya da plansız kullanımı sonucu bu tür sorunların ortaya çıkması doğaldır. Ancak, böyle bir sorunla sadece bilgisayar kullanılan öğretim ortamlarında karşılaşılabileceğini düşünmek büyük bir yanılgı olur. Sınıf içinde kullanılan diğer öğretim materyalleri söz konusu olduğunda da çocuğun bir materyali (TV, video vb.) sürekli ve plansız kullanması, benzer sorunların oluşmasına neden olacaktır. Bu yüzden, bu tür materyallerin sınıf içinde

etkin ve başarılı kullanımlarında öğretmenlerin rolü büyüktür. Bilgisayarların öğretimi bireyselleştirme gibi bir olanak sağlamasının yanında öğrencinin diğer öğrencilerle ve öğretmenle olan etkileşimini artırıcı öğretimsel faaliyetlerin öğretmen tarafından planlanması ve uygulanması gerekir. Benzer olarak, aileler de çocukların bilgisayar üzerinde harcadığı zamanın süresini ve eğitimsel kalitesini denetlemelidir. Sınıfta kullanılacak öğretimsel yazılımların seçiminde de öğrenmeyi bireyselleştirmesi kadar öğrencinin diğer öğrencilerle etkileşimini sağlayan yazılımların seçilmesi, öğrencinin sınıf içindeki sosyo-psikolojik gelişimini destekleyecektir.

2.1.2.4.2. Özel Donanım ve Beceri Gerektirmesi

Her şeyden önce bir öğretim yazılımının kullanılabilmesi için mutlaka gerekli donanımın bulunması gerekir. Sınıfların ya da okulların BDE için gerekli donanımlara erişimi bazen zor ve pahalı bir süreç olabilir. Bunun yanında öğretimsel yazılımların kullanılabilmesi için bilgisayarlara ek olarak özel donanımlara da ihtiyaç duyulabilir. Diğer öğretim materyallerinin birçoğunda olmadığı halde BDE ortamlarında donanım ve yazılıma sürekli yatırım yapılması gerekliliği göz ardı edilemeyecek bir gerçektir. Özellikle de teknolojik özellikleri çok gelişmiş olan yazılımlar, donanımın da sürekli güncelleştirilmesini ve yenilenmesini gerektirebilir. Bunun yanında, diğer öğretim materyallerinin aksine, BDE materyallerinin kullanımı için hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin bazı özel bilgi ve becerilere sahip olması gerekir. Her ne kadar günümüzdeki yazılımlar kullanıcılardan en az düzeyde bilgisayar bilgisi talep etse de bilgisayar okuryazarı olan öğrenci ve öğretmenlerin BDE'den en yüksek faydayı sağladıkları yadsınamaz bir gerçektir. Bu gereklilikler, okul yönetimine büyük bir maddi yük getirmektedir. Bu yüzden BDE için gerekli olan donanım ve yazılımın alımında ve bilgisayar okuryazarlığı eğitimlerinde maliyet-fayda analizleri yapılmalı, eldeki kaynaklar en akılcı ve etkin şekilde kullanılmalıdır.

2.1.2.4.3. Eğitim Programını Desteklememesi

Öğretimde kullanılan her materyalin eğitim programını destekleyici ve programda belirlenen amaç ve hedefleri öğrenciye kazandırıcı nitelikte olması gerekir. Aslında, her türlü öğretimsel etkinliğin amacı, eğitim programında belirtilmiş amaç ve

hedeflerin kazandırılabilceği öğretim ortamlarının yaratılması ve öğrenciye sunulmasıdır. Ancak, piyasada bulunan birçok eğitim yazılımı bu özellikten uzaktır. Piyasada bulunan eğitim yazılımları her ne kadar teknolojik nitelikleri bakımından gelişmiş materyaller olsa da eğitim programlarıyla bir tutarlılık göstermediği için öğretimsel değeri az olan materyallerdir. Öğretimsel yazılımlar diğer öğretim materyalleri ile karşılaştırıldığında öğretmen tarafından geliştirilmesi zor olan, hazırlanması uzun süren ve geliştirilmesi pahalı olan materyallerdir. Bu yüzden, piyasadaki yazılımların birçoğunun eğitim programıyla bir tutarlılık göstermemesi, BDE'nin sahip olduğu sınırlılıkların başında yer alır.

2.1.2.4.4. Öğretimsel Niteliğin Zayıf olması

Program uygunluğunun yanında eğitim yazılımlarının öğretimsel olarak da etkin öğrenme ortamlarını öğrenciye sunabilmesi gerekir. Eğitim yazılımının türü ne olursa olsun (alıştırma-uygulama, benzeşim vb.) her türlü yazılım öğretim tasarımı ilkelerine uygun olarak geliştirilmelidir. Bu gerçeğe rağmen, piyasadaki yazılımların büyük bir çoğunluğu bu nitelikten yoksundur. Özellikle bazı yazılımlar, yazılı materyallerin elektronik ortama aktarılmış şeklinden öteye gidememektedir. Diğer taraftan bazı yazılımlar ise hedeflenen öğrenci grubunun pedagojik özelliklerine uygun olmayan öğretim tasarımları üzerine geliştirildiği için öğretimsel etkinliği düşük olan yazılımlardır. Piyasada öğretimsel niteliği yüksek olan yazılımların az olması BDE'nin sahip olduğu diğer bir sınırlılıktır (Uşun, 2004, 58-61).

2.1.2.5. Bilgisayar Destekli Öğretimdeki Sorunlar

Bilgisayar destekli öğretim yöntemi, günümüzde dünyanın hemen her ülkesinde kullanılmaktadır. Bu yöntem örgün eğitimde okullarda kullanıldığı gibi yaygın eğitimde yetişkinleri eğitirken de kullanılmaktadır. Ancak ilgili literatür incelendiğinde bu yöntemin uygulanmasının beraberinde birtakım sorunları da getirdiği görülmektedir.

Bilgisayarların eğitimde kullanımına ve bilgisayar destekli öğretime ilişkin başlıca sorunların aşağıda belirtilen noktalarda toplandığı dikkati çekmektedir (Alkan, 1986, ss.10-11; Keser, 1988, ss.132-134; Özgü, 1989, s.27; Demirel, 1994, s.77):

Okulların, nitelikli eğitim verip vermediğine bakılmaksızın bilgisayarla donatılması yoluna gidilmektedir. Bilgisayar yazılımlarının sayısı sınırlıdır. Ders programları ile yazılımların içeriği arasında tutarlılık sağlanamamakta, hazır paket programların kalitesi tartışma konusu olmaktadır.

Ders yazılımlarının istenilen kalitede ve amaca uygun olarak hazırlanması uzun zaman almakta ve ekip çalışması gerektirmektedir.

1. Bilgisayar sistemleri pahalıdır. Eğitim sistemlerinin özellikle okulların böyle pahalı bir uygulamayı nasıl yüklenebileceği tartışma konusudur.
2. Bilgisayar eğitimi, bilgisayarla eğitim ve bilgisayar destekli öğretim kavramları birbirine karıştırılmakta ve bu yanlış değerlendirme, girişimlere ve uygulamalara karşı olumsuz tepkilerin doğmasına neden olmaktadır.
3. Öğretmenlerin ve yöneticilerin gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içi eğitimlerle yeterince yetiştirilip yetiştirilmediği tartışma konusudur.
4. Bilgisayar destekli öğretimin henüz yeni olması ve genç kuşaklar üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri saptanacak aşamaya gelmediği için ve konu ile ilgili araştırma sayısının çok az olması nedeni ile bilgisayar destekli öğretim ile ilgili korkular sürmektedir.
5. Bilgisayarların eğitim ve öğretimde etkin bir şekilde kullanımı her şeyden önce servis, yedek parça, bakım ve onarım garantisi olmasına bağlıdır.
6. BDÖ bazı amaçlara ulaşmada etkilidir. Ancak bu tüm BDÖ programlarının (yazılımlarının) tüm öğrenciler için etkili olduğu anlamına gelmemektedir (Sprinthall, 1991, s.348; Akt. Uşun, 2004).

2.1.3. Bireyselleştirilmiş bilgisayar destekli öğretim

Öğrencilerin materyalle etkileşime girerek yalnız başına öğrenmesidir. Araştırmada öğrencinin geliştirilen yazılımla evlerinde bire bir, derse destek amaçlı öğrenmesidir.

2.1.4. Sınıf tabanlı bilgisayar destekli öğretim

Çoğu sınıflarda bir ile beş arasında değişen sınırlı sayıda bilgisayar mevcuttur, bu öğrencilerin bireysel olarak bilgisayar başında zaman harcama süresini azaltır. Sınırlı kaynakları kullanmanın etkili yollarından biri sınıf geneli sunumları kullanmaktır (NTTC). Araştırmada öğretmenin öğretim yazılımını sınıf içi etkinliklerinde, projeksiyon cihazıyla tüm sınıfa yansıtarak derse destek materyali olarak kullanmasıdır.

2.1.5. Doğrudan Öğretim Modeli

Dünyada araştırmacılar 1968'den itibaren, “*Doğrudan Öğretim*” terimini üst bilişsel konuları öğretmek için kullanılan teknikleri özetleyen bir terim olarak kullanmaktadır. Bunun dışında “*açık öğretim*”, “*sistemli öğretim*” ve “*sistemli eğitim*” ifadeleri de kullanılmaktadır. Bu terimlerin hepsi de öğretmenin işin içinde olduğu, yanlışların öğretmen tarafından düzeltilerek yeniden öğretimin yapıldığı, öğretmenin rehberlik yaptığı öğretim durumunu anlatmaktadır (McDonald ve Elias, 1976; Stanovich, 1980; Katz, 1994; Stein 1999; Kuhn, 2007; Roseinshine, 2008; Kim ve Axelord, 2005). Bir başka ifadeyle doğrudan öğretim, öğretmenin işin içinde olduğu bir model olmaktadır.

Doğrudan Öğretim Modeli (DÖM), öğretmenin açık bir şekilde öğretme- öğrenme sürecini yönettiği, temelinde anlaşılır açıklama ve örneklendirmelerin yapıldığı; rehberli uygulamaların bulunduğu bir öğretim modelidir. Model, öğrenme sürecinin bir sonu olarak görülmeğe ziyade öğrencileri hem zorlayan hem de kendilerine çeken daha karmaşık öğrenme etkinlikleriyle uğraşabilmeleri konusunda daha donanımlı hale getiren bir yoldur (Rupley, 2009: 125; Rymarz, 2013: 326). Modelin amacı; öğrenmeyi, becerilerin geliştirilmesini ve otomatikleştirilmesini sağlayan düzenli sıralanmış işlerde öğrenciyi etkin hale getirerek ilerlemeyi hızlandırmaktır. Derslerde öğretmenin konuşmasını azaltmak ve eğitim sürecinin başarısını sağlamak için programın tasarlanmasını dikkatle kontrol altına alarak öğretimin düzenlenmesini ve verimli öğrenci-öğretmen etkileşimini hedeflemektedir (Schirmer, 2010: 80; Marchand-Martella vd. , 2005).

Rosenshine'a (2008) göre "*Doğrudan Öğretim*" ifadesi 3 özel anlam ifade etmektedir: Bunlar, (1) Verimli öğretmenlerin kullandığı öğretim teknikleri; (2) Öğrencilerin okurken ve yazarken kullanabileceği bilişsel yöntemlerin öğretilmesini içeren deneysel çalışmalarda kullanılan teknikleri; (3) DISTAR (Direct Instruction Systems In Arithmetic And Reading - *Matematik ve Okumada Doğrudan Öğretim Sistemleri*) sınıflarında kullanılan öğretim programları Amerika'da bulunan Ulusal Doğrudan Öğretim Enstitüsü'ne (National Institute for Direct Instruction) doğrudan öğretimin beş ilkesi şunlardır (Akt: Pechous, 2012):

1. Tüm çocuklara öğretilbilir (öğretim yapılabilir).
2. Tüm çocuklar akademik olarak gelişebilir.
3. Yeterli eğitim ve yönlendirme sağlanırsa tüm öğretmenler başarılı olabilir.
4. Zayıf yetenekli öğrencilerin kendilerinden daha başarılı akranlarını yakalayabilmeleri için normalde olandan daha hızlı bir biçimde eğitim ve öğretim yapılması gerekir.
5. Öğretimin tüm ayrıntılı öğrenciler tarafından yanlış anlaşılma ihtimalini en aza indirmek ve öğretimin pekiştirici etkisini güçlendirmek için kontrol edilmelidir.

Doğrudan Öğretim Modeli, Engelmann, Wes Becker ve Douglas Carnine tarafından bilimsel çalışmalar sonucu geliştirilmiştir. 1967 yılında Amerika Birleşik Devletleri genelinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından desteklenen ve Stanford Araştırma Enstitüsü tarafından yürütülen; 700.000 öğrenci ve 180 okulu içeren Follow Through Projesi, öğretim yöntemlerinin karşılaştırıldığı gelmiş geçmiş en kapsamlı çalışmadır. Deneysel tasarımın kullanıldığı bu çalışmada belli topluluklardan seçilen ebeveynler eğitim modeli önerisini gözden geçirerek bu modellerden birinin çevrelerindeki okullardan birinde uygulanmasını istemişlerdir. Deneysel uygulamaya tabi tutulan her okul, aynı bölgedeki böyle bir uygulamaya tabi tutulmamış başka bir -kontrol- okulla eşleştirilmiştir. Bu projede çocuğu merkez alan dört temel kuramı temsil eden on iki eğitim modeli karşılaştırılmıştır: Yapılandırmacılık, Dil Gelişim Kuramı, Açık Eğitim Modeli, Gelişimsel Kuram. Çalışmadaki eğitim programlarında (1) temel beceriler, (2) bilişsel beceriler (3) duyuşsal beceriler temel alınmıştır. Bu becerilerden hareketle temel akademik becerilerin öğretimi vurgulanmıştır. Follow Through Projesi'ne katılan 180 okulun içinden 18 okulda uygulanan *Doğrudan*

Öğretim Modeli, akademik becerilerin geliştirilmesi için en çok tercih edilen model olmuştur. Follow Through Projesi'nin 1977 yılında yapılan değerlendirmelerine göre Büyükşehir Başarı Testi, Coopersmith Kendine Güven Envanteri ve Zihinsel Başarı Sorumluluğu Ölçeği; üstün öğrenci başarısı konusunda ve tüm karşılaştırmalı kategorilerde (temel okuma, matematik becerileri, bilişsel ve algısal düşünmenin üst düzey becerileri ve özgüven) Doğrudan Öğretim Modeli, diğer eğitim modellerinden temel beceriler alanında daha yüksek skorlar elde edilmesini sağlamıştır. Tüm öğretim modelleri arasında en yüksek okuduğunu anlama puanını DÖM sağlamış olmasına rağmen, Engelmann ve arkadaşları bazı ilave adımlar önermişlerdir. Bunların içinde sistematik kelime öğretimi, fikir yürütme becerileri hakkında daha fazla öğretim ve orta sınıflarda genişletilmiş okuduğunu anlama öğretimi yer almaktadır (Meyer, 1984: 380; Stein vd. , 1998: 227; Silbert, 2002: 265; Kim ve Axelord, 2005: 112; Archer ve Hughes, 2011: 14).

Alan yazında DISTAR olarak kısaltılan ve "*Matematik ve Okumada Doğrudan Öğretim Sistemleri*" (Direct Instruction Systems In Arithmetic And Reading) projesini geliştirenler 1977 yılından itibaren "Doğrudan Öğretim Modeli" terimini kullanmışlardır. Doğrudan Öğretim Modeli, öğrenme ve program geliştirme olarak iki esas grupla sınırlandırılmaktadır. Bunlardan biri, öğretmenlerin kullanabileceği özellikle deneysel çalışmalardan (çoğunlukla 1980'lerde, bağımsız çalışan, pek çok farklı araştırmacı tarafından yürütülen araştırmalar) elde edilen bulguların bir sentezine dayanmaktadır. Uygulamalar sonradan öğrencilerin öğrenme süreci ile karşılaştırılarak bunların etkileri değerlendirilmiştir. Çalışma sonuçları "*öğretim fonksiyonları*" olarak özetlenip öğrencilerin öğrenme gelişimindeki etkisi ortaya konmuştur. Öğretim fonksiyonları, her adımdan sonra öğrenci uygulamalarını kapsayan küçük adımlar; ilk uygulama sırasında öğrencilere rehberlik etmek; tüm öğrencilerin bağımsız olarak yüksek düzeyde başarılı uygulamalar yapmasını sağlamaktır (Jager, 2002: 12; Schug vd. , 2001: 3).

Engelmann ve Becker'in "Doğrudan Öğretim Modeli"nin temel ilkesi, tüm çocukların sadece sonunda hedefe ulaşmasını yapılandıran bir dizi öğrenme görevleri değil aynı zamanda yol boyunca her görevin başarıyla gerçekleştirilmesidir. Bu amaçla, "Doğrudan Öğretim" hem bir müfredat hem de bir öğretmen eğitim sistemini kastedir. Bu amaçla, "Doğrudan Öğretim" hem bir müfredat hem de bir öğretmen

eğitim sistemi sağlamaktadır. Modelin kalbi, temelinde ilgili oğretim hedeflerine ulaşmak için gerekli olan dikkatli, yaratıcı analiz içeriği olan mfredattır. Bu analizin amacı, bir dizi temel kavram ve geniş kapsamlı yardımcı program stratejileri belirleyerek oğretimde verimliliği yakalamaktır. Yüksek düzey başarı, etkinliklerle geçirilen zamanın artması, oğretmen rehberliği gibi ilkeleri benimseyen modelde oğrenme konusunda zamanla bireyin kendine olan güveninde bir iyileşme ile olacağı inancı hâkimdir.

Doğrudan Oğretim Modeli, bilişsel becerilerin oğretimine ve oğrencilerin gerçek bilişsel potansiyellerine nasıl ulaşabilecekleri sorusuna odaklanmaktadır (Rymarz, 2013). Doğrudan Oğretim Modeli'nde temel hareket noktası çevredir. Modelin önemli özelliklerinden olan *bilişsel destek sağlama (scaffolding-oğretim erevesi), oğretmen tarafından yapılan rehberliğin giderek yerini bağımsız uygulamalara bırakması, önceki bilgilerin yeni bilgilerle ilişkilendirilmesi, oğrenciye geribildirimler sağlama* gibi zellikler Vygotsky'nin sosyal yapılandırıcılık kuramına uygundur. Vygotsky, oğrenmeyi sosyal etkileşimle açıklamaktadır. Vygotsky'nin bakış açısına göre doğrudan oğretimde oğretmenin yaptığı Şey "*olgunlaşma safhasında bulunan işlev dizilerinin uyandırılmasıdır*". Oğrenci bildiklerini kullanarak ve dışarıdan aldığı yardımla mevcut bilgisini artırabilir. Vygotsky, oğrenciyi merkeze almakla birlikte oğretmeninin rolünü yabana atmaz. Oğretmen, oğrenme sürecinde arabuluculuk ve rehberlik yapar. Çocuğun, özellikle dil gelişimi; yetişkinler ve çevresindekilerle etkileşimi sonucu gerçekleşmektedir. Ona göre ocuk oğrenme sürecinde tamamen yalnız bırakılmamalı, yetişkin yardımıyla bazı prensipleri kazandıktan sonra zamanla bazı uygulamalarda bağımsız olmalıdır (Güneş, 2007; Rymarz, 2013: 332; Senemoğlu, 2005; Akyol, 2007b; Concannon-Gibney ve McCarthy, 2012: 75; een, 2000; Yayı, 2005).

Yirminci yüzyılın son yarısında beliren yapılandırıcılık felsefe bilişsel bakış açısının bir alt kümesidir. Eğitimde yapılandırıcılık yaklaşım, oğretmenin en az Şekilde denetlediği, oğrenciden oğrenciye etkileşime dayanan bir süreçtir. Yapılandırıcılık oğretim sürecinde oğrencilere birbirleriyle etkileşime girecek oğretim işleri verilir. Oğrencilerin oğretim sürecini ve işlerini yansıtacak çizimler, yazılar, grafikler, diyaloglar ile düşünme biçimlerini açıklamaları sağlanır. Üretilen ürünlere yönelik değil, ürünlerin oluşum sürecini değerlendirme yaklaşımı benimsenir. Oğrenme-

öğretme sürecinde önceki tecrübeler kullanılır; soyut sunumlardan ziyade somut deneyimlerle bilginin derinleştirilmesi sağlanır; öğretmen tek hâkim gibi görünmekten ziyade öğrenmeyi kolaylaştırır ve öğrencilerin kendi bilgilerini oluşturmasına destek verir ve onları yönlendirir (Orlich vd. , 2010: 35-39; Savaş, 2007: 527). Modellerin ve öğretim yöntemlerinin “öğretmen merkezli” ve “öğrenci merkezli” olarak adlandırılmasında kastedilen şey bunlardan birinin diğerine göre öğrenciyle daha çok ilgilenmesidir. Aslında bu iki ifade başlangıçta öğrenci ve öğretmenin öğrenme-öğretme sürecindeki rollerine dair yanlış bir yönlendirme yapmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımda, öğrencilerin bilgi zengini ortamlara bırakılmasıyla bilgiyi keşfedip kendisinin yapılandırması gerektiği fikri hâkimdir. Öğretmenin buradaki rolü öğrencinin etkinlikleri uygulamasında rehberlik yapmaktır. Gerekli rehberlik ve destek sağlanmadığında pek çok öğrencinin öğrenmekte zorluk çektiği bilinmektedir. Öğretmenin rehberlik görevinin önemi hafife alınmamalıdır. Bu bilgiler ışığında Doğrudan Öğretim Modeli’ne yeni bir bakış açısıyla bakmak yerinde olacaktır.

Öğrenci merkezli eğitim yöntemleri, geleneksel eğitim yöntemlerine karşı devrim niteliğinde bir karşı duruş ise; Doğrudan Öğretim Modeli, geleneksel eğitimin felsefi temellerine karşı çıkmak yerine onun verimliliğini artırmaya çalışan bir model olarak düşünülmektedir (Kim ve Axelord, 2005). Model, her öğrencinin başarma hakkı ve öğrencilerin ön hazırlıklarındaki gerçek durumu ile en baştan yüzleşmektedir. Bunu öğrencilerin ihtiyaçları, güçlü yanları ve çalışma gayretlerine göre uyarlanmış öğretim yaparak sağlanmaktadır. Öğrencilerin yeni öğrenme araç- gereçlerini, konuları nasıl öğrendikleri ile ilgili bilinenler ile başarılı olmaları için gerekli olan becerileri bir araya getirmek temel hedeftir: Tüm öğrenciler her konuyu öğrenebilme hususunda azami imkâna sahiptir. Herkes başarabilir, tüm çocuklar öğrenebilir (Koziof, 2001: 60; Archer ve Hughes, 2011: 19).

Vygotsky’nin kuramsal ve deneysel çalışmaları sosyal yapılandırmacılık bakış açısına göre Doğrudan Öğretim Modeli’ndeki iki önemli unsuru tanımlamaktadır. Vygotsky’nin “*Bilişsel Destek*” (scaffolding-öğretim çerçevesi) anlayışı ve “*Potansiyel Gelişim Alanı*” (ZPD- Zone Of Proximal Development) yaklaşımı destekli performans modeli öğretimde kullanılmaktadır. Vygotsky (1978) için, bilişsel destek öğrencilere yeni becerileri, içeriği ve eğilimleri öğrenirken sağlanan

öğretim desteğini ifade etmektedir. Öğretmenlerin yanında arkadaşlarında yardımcı olması, geri bildirimde bulunma ya da iş birlikli öğrenme modellerindeki gibi daha fazla yapılandırılmış akranlı etkinlikler vasıtasıyla bu destek sağlanabilir (Magliaro vd. , 2005: 51; Stein vd. , 1998:231).

Doğrudan Öğretim Modeli'nde öğretmen öğrenen ile iş birliği içinde çalışır; bu ilişkiyi tanımlamak için kullanılan en iyi ifade öğretmenin *denetçi* ya da *rehber* olarak işlev gördüğü bir ortaklıktır. İyi öğretmen, öğrenciler ile iletişim halinde olan ve onların sorularına iyi cevap verebilen öğretmendir. Öğrencilerin öğretmene zor sorular sorması, öğrencilerin öğretmene olan güvenlerini ve öğretmenin öğrencilerin kendilerini çaresiz hissettirmeyecek düzeyde yanlarında olduğunu gösterir. Doğrudan öğretimin sunulma biçimi ve öğretmenin rehberliği bunların nasıl yapıldığıyla ilişkilidir (Rymarz, 2013: 336). Vygotsky'ye göre çocuğun bir kavramı veya problemi anlayabilmesi, kullanılabilmesi için o kavram ve problem hakkında konuşabilmesi gerekir. Çocuğun daha bilgili yetişkinle bir problem üzerinde konuşması sürecinde, yetişkin problemi çözmek için gerekli dilsel yardımı yapmaktadır. Çocuk, problemi bağımsız olarak çözebilecek duruma gelinceye kadar bu süreçte kullanılan konuşma dilini içselleştirmektedir. Bu süreçte kullanılan öğretim tekniğine "*bilişsel destek*" denilmektedir: Daha yetenekli akran ya da yetişkin tarafından sağlanan yardım. *Bilişsel destek*, işbirliğine ve karşılıklı öğrenmeye dayanmalıdır (Akyol, 2007b: 10; Slavin, 2013: 42). Vygotsky, uzman ve öğretici rehberliğinin, içinde bulunulan farklı kültürlerin, çocuğa farklı tecrübeler yaşattığını belirtmektedir ve buna bağlı olarak farklı stratejilerin öğrenilmesinin bilişsel gelişimin doğasında, ilerlemesinde önemli bir rolü olduğunu vurgulamaktadır. Uygulama esnasında rehberliğin miktarı başlangıçta çok fazladır; sonra çok aza iner veya kaybolur (Çeçen, 2000: 23).

Öğrencilerin becerileri ile amaçlanan durum arasındaki farkın kapanması için öğretmenlerin (-başka öğrenci veya akran) sağladığı bir yardım olan bilişsel destek, bir yöntemin örneklendirilmesi yahut gösterilmesi gibi yardımlar olarak düşünülebilir. Bilişsel destek sağlanması, öğretmenin öğrencinin kendi başına ulaşamayacağı bir hedefe varması yahut bir stratejiyi başarılı bir biçimde uygulaması için yeterli rehberlik ya da destek sağladığı bir öğretim tekniğidir. Mesela; anlayarak bir hikâyeyi okuma, tahminler oluşturma ya da öğrencilerin sorduğu sorulara yönelik

bir yöntemi öğretmesi sürecinde ve öğretmenin *soru edatlarını* (Kim, Ne, Nerede, Ne Zaman, Niçin, Nasıl) kullanmayı öğretmesinde bilişsel destek kullanılabilir. Herhangi bir bilişsel yöntemi öğretirken öğretmen, adım adım ayrıntılı olarak yöntemi açıklayan biri olmaktan ziyade öğrencilerin eleştirel olarak metinle iletişime geçmesini yöneten ve buna yönelten bir kolaylaştırıcı görev üstlenir. Öğrenciler kendileri görevi başarılı bir biçimde ve bağımsız bir biçimde tamamlayabilene kadar öğrencilerin becerileri geliştikçe öğretmen verdiği desteğin miktarını azaltır (Rupley vd. , 2009: 129; Dole vd. , 1991; Blair ve Rupley: 1988; The Institute of Education Sciences, 2010: 42). Vygotsky'nin sosyal yapılandırıcılık kuramında temel düşünce olan “*Potansiyel Gelişim Alanı*” , çocuğun bağımsız problem çözme düzeyi ile öğretmen yardımıyla ulaşacağı düzey arasındaki farkı anlatmaktadır. Çocuk kendi başına yapamayacağı bir işi yetişkin yardımıyla başarabilir. Bilişsel destek sağlama ve karşılıklı öğretim Potansiyel Gelişim Alanı'nda kullanılacak iki önemli yöntemdir. Öğretmen bilişsel destek sağlarken, çocukların konuya ilgi duymaları için, yapılacak işleri basitleştirip öğrencinin yürütebileceği hale getirmeli ve öğretim hedeflerine ulaşma sürecinde öğrencileri motive etmelidir. Doğrudan Öğretim Modeli'nde öğretmen, yapılacak görevi açıklamaya, anlamının sürekli olarak değerlendirilmesine, gerekli durumlarda bilişsel desteğin sağlanmasına ve ilk önce öğretmenle daha sonra arkadaşla, en sonunda bağımsız yapılan uygulamayla her öğrencinin ihtiyacını karşılamaya çalışır (Magliaro vd. , 2005: 51; Gambrell vd. , 2011: 25; Orlich vd., 2007: 31). Bilişsel destek, öğrencinin mevcut yeteneği ile amacı arasındaki açık arasında köprü kurulmasına yardımcı olur. Öğrenciler daha bilgili hale geldikçe bu destek kademeli olarak çekilir, ancak öğrenciler zor sorularla karşılaştıklarında bilişsel desteğe güvenmeye devam ederler. Kirschner ve arkadaşları (2006) bu uygulamayı “*Doğrudan Öğretim*” olarak isimlendirmektedir. Bir sorunun nasıl sorulması gerektiğini gösteren bir öğretmen bilişsel desteğe örnektir. Bu örnek ve öğrenciler işlemle uğraşırken sağlanan yardım, kendi sorularını oluşturmasına yardımcı olur. Öğrenciler daha rekabetçi hale geldikçe örneklendirme azaltılır. Öğretmenin sesli düşünmesi de bir başka bilişsel destektir (Akt: Rosenshine, 2008).

Bilişsel stratejilerin öğretiminde kullanılan örnek ve model olmanın doğrudan öğretimde kullanılan türleri *sesli konuşma* ve *sesli düşünmedir*. Sesli konuşma ve

sesli düşünme öğrenci-öğretmen etkileşimine ve tartışmalara imkân sağlar. Sesli konuşmaların önemli bir özelliği süreçteki aşamaları tartışırken öğretmenin bilişsel yöntemleri gösterebilmesidir. Sesli düşünme, adeta öğrencilerin “*öğretmenin kafasının içine girmesine*” (onu anlamasına) yardım eder. Ayrıca benzer çalışmalar yapılırken hangi çalışmalarını kullanabileceklerini anlamaya başlamalarını desteklemektedir. Öğretmen tarafından doğrudan kontrol edilen bu uygulama, farklı seviyelerdeki öğrenci-öğretmen etkileşimiyle şekillenir. Bu süreçte öğretmen bir araç (uzlaştırıcı) olarak hareket eder. Doğrudan Öğretim Modeli’nde de derslerin yapılandırılmasında bilişsel destek kullanılmaktadır (Collum, 2012; Rosenshine ve Meister, 1992: 26; Orlich vd., 2007: 32). Doğrudan Öğretim Modeli’nin uygulandığı bir sınıfta öğretmenin yapılandığı bilişsel destek şunları kapsamaktadır (Rosenshine, 2008: 4; Blair vd., 2007: 435):

Rehberli yapılan uygulamalar, etkin öğrenci katılımı ve öğretmen eksensli etkinliklerin giderek yok olması,

1. Öğretmen tarafından yapılacak işlerin bir örneğinin gösterilmesi,
2. Öğrenme fırsatı, öğrencinin değerlendirildiği alandaki bilişsel yöntemleri ve becerileri öğrenip öğrenmediklerine işaret etmektedir. Öğretmeden önce başarılması gereken okuma davranışlarına yoğunlaşan ve bu sonuçlara ait içerikleri öğreten öğretmenler, bu özelliklere sahip olmayan öğretmenlerden daha başarılı öğrencilere sahiptir. Örneğin, yoğun öğretim sebebiyle izole edilmiş okuma becerilerini öğrenmede başarılı olmuş ancak metni okumada zayıf kalmış öğrenciler bu becerileri gerçek metne nasıl uygulayacağını öğrenme fırsatından yoksun kalmış olabilir.
3. Öğrencilerin yöntemleri uygulamalarına yardımcı olmak için özel ipucu malzemelerinin (kartlar, resimler vb.) sağlanması,
4. Her işlemi küçük parçalara ayırma, her bir parçayı ayrı öğretme ve kademeli olarak tüm parçaları bütün bir süreç haline getirme
5. Öğrencilere ait bölümleri tamamlama süresi verme, öğrencilerin bağımsız çalışmalarına imkân sağlama,
6. Öğrenci ve öğretmen arasında karşılıklı öğretim sağlama
7. Kontrol listesi oluşturma,
8. Öğrenci hatalarını önceden kestirerek hazırlıklı olma; hatalar yapıldığında

onları düzeltecek yöntemler sunabilmektir.

Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenciyi merkeze almaktadır. Buna göre gerçek bir öğrenme, öğrencinin kendi çabaları sonucunda zihinde yapılandırılmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımın bu bakış açısına yapılan eleştirilerden biri şöyle ifade edilmektedir: Bu yaklaşım, öğrenme sorumluluğunu adeta bir yük misali öğrencilerin omzuna yüklemektedir. Fakat öğrencilerin her zaman kendi tecrübeleri hakkında böyle bir duruma (-bu tür bir özgürlüğe-) alışkın olmayabilecekleri göz ardı edilmektedir (Duffy ve Jonassen,1992; Akt: Tetzlaff, 2009: 22). Çoğunlukla rehberlik eşliğinde keşif yapma yapılandırmacı öğrenmede iyi bir öğretim yöntemidir. Ancak rehberlik sağlanarak keşfetme vasıtasıyla öğretimin önünde duran sorun, ne kadar ve nasıl bir rehberlik sağlanacağı ve öğrenmenin arzu edilen sonucunun nasıl belirleneceğinin bilinmemesidir. Bazı durumlarda, Doğrudan Öğretim Modeli, yapılandırmacı öğrenme için gerekli olan bilişsel süreci desteklemektedir, fakat diğer bazı durumlarda, rehberlik ve keşfetmenin bir karışımına gereksinim duyulur. Bu durum, sosyal bağlamda öğrenme içinde tekrar ortaya çıkan bir derstir (Mayer, 2004: 17). Okuma sırasında zihin, bir taraftan gözün yazıdan topladıklarından düşünceler oluşturmakta, bunları önceki düşüncelerle birleştirmekte ve bir taraftan da gelecek satırlardaki düşünceleri tahmin etmeye çalışmaktadır. Bu süreçte zihnin iyi yönetilmesi anlama becerilerini geliştirmek önemlidir. Yapılandırıcı yaklaşımda öğrencilerin anlama becerilerini dolaylı olarak geliştirmeyi beklemek yerine, doğrudan öğretim çalışmalarına ağırlık verilmektedir. Bu amaçla anlama süreçleri üzerinde durulmakta ve çeşitli anlama teknikleri öğretilmektedir (Güneş, 2012: 8).

Doğrudan Öğretim Modeli'nin öğrenme ve öğretme sürecindeki etkisi üzerine pek çok araştırma (Akel Oğuz, 2012; Kesicioğlu, 2011; Small, 2011; Kousar ve Shah, 2010; Klahr ve Nigam, 2004; Din, 2000; Darch vd., 1987) yapılmıştır. Yapılan araştırmaların, farklı derslerde öğrenci başarısını yükseltme ve öğrenci gelişimini gözleyebilme, öğrenme becerilerini geliştirme ve öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerini uygulama becerileri üzerine odaklandığı anlaşılmaktadır. Doğrudan Öğretim Modeli, pek çok amaca hizmet edebilir, öğrencilerin kendi kuramsal bilgi düzeylerini test etmeleri için ve öğrencilere farklı bakış açılarını göstermek için kullanılabilir. Özellikle beşeri bilimler ve ilgili alanlarda anlayışların

geliştirilmesinde kullanılabilirdi gibi matematik sınıflarında da pek çok konuda sınıf içinde Doğrudan Öğretim Modeli kullanılmaktadır (Rymarz, 2013: 328). Tartışmalar devam etmesine rağmen Doğrudan Öğretim Modeli özellikle okuma öğretiminde araştırma sonuçlarına dayalı uygulamalardan beslenmektedir. Model, sistemli sunum biçiminden dolayı yanlış anlama, dikkat dağılması ya da ilgisizlik sonucu öğretimde meydana gelen kaybı en aza indirebilir ve zayıf öğrencilerin daha hızlı öğrenmelerini sağlamak için zaman ve öğretimi en yüksek düzeye çıkarır ki; böylece, onların daha başarılı akranlarıyla benzer başarılarla ulaşmasını sağlar (Pechous, 2012: 32).

2.2. ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

2.2.1. Düz Anlatım Yöntemi

Öğrencilerin öğrenme durumlarına dinleyici olarak katıldığı, öğrenme ortamının merkezinde öğretmenin bulunduğu ve öğretmenden öğrenciye bilgi akışının sağlandığı yöntemdir. Anlatım yönteminde öğrenciler eğitim durumlarında hazır bekleyen, bilgileri bloklar halinde alan, sınırlı bilişsel süreç becerilerini kullanan, öğrenmede duyu organlarının çok az bir bölümünü kullanan durumundadır.

MEB (1997) anlatım yöntemini; anlatılacak olan konuların belirli bir sıra oluşturduktan sonra konuşarak anlatılması olarak tanımlamıştır. Okan (1993)'a göre anlatım yöntemi; öğrencilere öğrenmeleri gereken konuların, ilkelerin ve bunlar arasındaki ilişkilerin açıklanması veya anlatılmasıdır (akt. Karamustafaoğlu ve ark., 2006).

Anlatım yöntemi zamanın kısıtlı olduğu durumlarda, konunun en önemli kısmının anlatılmasında, etkinliklerin nasıl yapılacağına açıklanmasında ve öğretim sonunda bilgilerin toparlanıp özetlenmesinde, kalabalık gruplara konu anlatılması gerektiği durumlarda kullanılması yararlı bir yöntemdir. Ayrıca bu yöntem öğrencilerin iyi bir dinleyici olmalarına da katkı sağlar (Ünalın, 2001). Doğru bir şekilde kullanıldığında anlatım yöntemi diğer öğretim yöntemlerinin önemli ve faydalı bir parçası olabilir. Bu yöntem her yaş gurubundaki öğrencilere kullanılabilir. Öğretmenlerin kullandığı en pratik yöntemdir. Özellikle karmaşık konuların anlaşılır hale getirilmesinde etkili olarak kullanılabilir (Tan, 2010). Anlatım yönteminin etkili olabilmesi öğretmenin

bilgisinin, ses tonunun, telaffuzunun, jest ve mimikleri kullanma becerisinin oldukça iyi olması gerekir (Ergün ve ark., 1997).

2.2.2. Soru Cevap Yöntemi

Herhangi bir konunun öğretilmesinde öğrenci ile öğretmen arasında soruların sorulması, verilmiş olan cevaplar doğrultusunda yeni soruların yöneltilmesi sonucunda gerekli öğrenmelerin meydana gelmesini sağlayan bir öğretim yöntemidir. Önder 1986, soru cevap yöntemini şu şekilde tanımlamaktadır. Herhangi bir konunun öğretimini sağlamak için öğrenci veya öğretmenin sorular sorarak bu sorulara öğrencilerin cevap vermesi esasına dayalı bir öğretim yöntemidir.

Bu yöntem uygulanırken öğretmen konuyla ilgili olarak sorması gereken soruları daha önceden hazırlamalı ve hazırlamış olduğu sorular üzerinden konuyu işlemelidir. Aksi takdirde öğretim amacından çıkar konuda sapmalar, yanlış ya da eksik öğrenmeler meydana gelir.

Günümüzde soru cevap yöntemi tek başına bir yöntem olarak kullanılmaktan ziyade diğer yöntemlerin uygulanmasıyla birlikte kullanılmaktadır. Bu yöntemin uygulanması bireylerin herhangi bir konuda düşünme ve düşündüklerini ifade etme becerilerini geliştirir. Soru cevap yönteminde anımsatıcı, bütünleştirici, ayırıştırıcı veya değerlendirme soruları kullanılır (Erden,1997).

Oktaylar (2008)'a göre soru-cevap yöntemi bir dersin giriş bölümünde daha çok ön koşul bilgileri sağlama, etkinlikler bölümünde daha çok öğrencinin derse katılımını sağlama, sonuç bölümünde ise daha çok öğrenme eksikliklerini belirleme ve öğretimin etkinliğini belirleme (değerlendirmesini yapma) için kullanılır. Sınıfta soru sorma etkinliklerinde şu noktalara dikkat edilmelidir:

1. Soru isme değil sınıfa sorulmalı ve her seferinde istekli olan farklı öğrencilerden cevap alınmalıdır.
2. Sınıfta güven ortamı oluşturulmalı ve öğrenciler cevap verirken kendini güvende hissetmelidir.
3. Doğru cevaplara anında pekiştirerek verilmeli eğer yanlış cevap geldiyse aynı öğrenciye ipuçları verilerek doğru cevap buldurulmalıdır.
4. Öğrencilerin öğrenme düzey ve hızları dikkate alınmalı ve farklı tür ve

zorlukta sorular sorulmalıdır.

2.2.3. Tartışma Yöntemi

Herhangi bir konunun birden fazla kişinin bir araya gelerek incelemeleri, karşılıklı konuşarak konuyla ilgili görüşlerini sunmaları, eleştirilerini ve fikir alışverişlerini sağlayacak şekilde gerçekleştirilen bir öğretim yöntemidir. Akgün (2001) tartışma yöntemini, birden fazla kişinin bir konunun açıklığa kavuşmasını sağlamak için fikirlerini karşılıklı olarak konuşmalar şeklinde ortaya koyması olarak tanımlamaktadır.

Tartışma Yöntemi, farklı fikirlerin ortaya çıkması, mevcut fikirlerin eksik veya üstün yönlerinin başkaları tarafından görülebilir olması ve özellikle problemlere alternatif çözüm yolları oluşturabilme yeteneğinin geliştirilmesi açısından yararlı olabilir. Ayrıca problemlerin çözümünde birlikte çalışma ve bilgi paylaşımında katkı sağlayabileceği için bazen kullanılması yararlı olabilir. Bu yöntemle bireyler karşılıklı konuşabilme, zıt fikirlere saygılı olabilme yeteneği kazanır. Bu yöntemin kullanılmasında rehberlik edecek olan öğretmen çok dikkatli olmalı, bu yöntemi çok iyi bilmeli ve kullanabilme kabiliyetine sahip olmalıdır. Öğretmen-öğrenci etkileşiminin olması, öğrencilere geçmiş yaşantılarından örnekler verme imkanı sunması ve öğrencilerin bir konu üzerinde konuşma ve yorum yapmalarını sağlaması yöntemin belirgin özelliklerini oluşturmaktadır (Demirel, 1999,; Akt. Arıcı, 2010).

Tan (2010) tartışma tekniklerini sempozyum, panel, zıt panel, münazara, forum, seminer olarak ifade etmiştir. Ayrıca tartışma yönteminin öğrencilerin eleştirel düşünme, analiz sentez, değerlendirme becerilerinin ve demokratik tutumlarının gelişmesine katkı sağlayacağını ifade etmiştir. Good ve Brophy (1987)'ye göre tartışma yönteminin planlama ve uygulamada etkili olabilmesi için aşağıdaki önerilere dikkat edilmesi gerekir:

Tartışma yapılacak grubun bilişsel düzeyleri dikkate alınmalıdır. Tartışma yapılacak sorun önceden belirlenmeli, iyi organize edilmeli ve zamanın boşa harcanması engellenmelidir. Tartışma konusu belirlenirken öğrencilerin karşılaştığı sorunlarla ilgili konular kullanılmalıdır. Tartışmada hangi teknik kullanılacaksa ve hangi öğrenci kitlesiyle yapılacaksa öğretmen tarafından belirtilmelidir. Tartışma

yapılmadan önce gerekli açıklamalar yapılmalıdır. Yani tartışmada kimsenin fikirlerinden dolayı küçük düşürülmeyeceğini ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebileceklerini öğrenciler bilmelidir. Tartışmada gerginliklerin oluşmasını engelleyici atmosfer yaratılmalıdır.

2.2.4. Örnek Olay Yöntemi

Gerçek veya gerçekleşmesi muhtemel bir olayın sınıf ortamına getirilerek derinlemesine incelenmesi ve çözüme kavuşturulması temeline dayanan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda bireyler üst düzey bilişsel becerileri geliştirir. Karşılaşmış olduğu örnek olayla ilgili analizler yapıp değerlendirmelerde bulunur. Öğrencileri aktif olarak öğrenme ortamına katar. Bireyleri gerçek yaşamla yüz yüze getireceği için problem çözme becerisi kazandırması ve hayatla iç içe olmasından dolayı etkili bir yöntemdir. Karar verme becerisi kazandırması açısından önemli bir yöntemdir.

Kuramlar ile günlük yaşam arasında bağ kurulmasını sağlar. Stensmo (1999) örnek olay yöntemini gerçek yaşamla öğrencileri yüz yüze getirerek kuram ile uygulama arasındaki bağın kurulmasını sağlayan bir yöntem olarak tanımlarken (akt. Şahin ve ark., 2010), Sönmez (2007) örnek olay yöntemini çok esnek bir öğretim yöntemi olarak değerlendirmiş ve yöntemde kullanılan teknikleri workshop, beyin fırtınası, problem çözme, karar verme (decision making) ve konuşma halkası şeklinde sıralamıştır.

Şahin ve ark. (2010) da yapmış olduğu çalışmaya dayanarak bu yöntemin problem çözme, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, karar verme, bilgi transferi, çok kültürlülük bilinci oluşması ve tarihsel perspektif becerilerini geliştirdiğini ileri sürmüşlerdir.

2.2.5. Gösterip Yaptırma Yöntemi

Kazandırılacak olan davranışın önce öğretici tarafından yapılması ve tüm öğrenciler tarafından izlenmesi daha sonra ise öğrencinin davranışı gerçekleştirmesi ve öğreticinin rehberlik etmesine dayanan bir yöntemdir. Bu yöntemde öğrenci gösteri

sırasında izleyici durumundayken ikinci kısımda uygulayıcı konumdadır. Yani bu yöntemle bireylerde uygulama düzeyine kadar bilişsel beceriler kazandırılabilir. Bu yöntem uygulanırken öğretmen göstereceği etkinliği daha önceden deneyip hazırlanarak sınıfa gelmeli ve öğrencilerin uygulama esnasında taklit etmeden ve yanlış yol izlemeden uygulamalarını sağlamalıdır. Herhangi bir hata durumunda anında müdahale etmeli ve gerekli düzeltmeleri yaparak yanlış öğrenmeleri engellemelidir. Öğrenci yöntemi bizzat uyguladığı için yaparak yaşayarak öğrenme prensibine uygun bir yöntemdir.

Arıcı (2010) gösterip yaptırma yöntemini herhangi bir olgu ya da olayın meydana geliş yolunu öğrencilere gösterip onlardan benzer bir işlem yapmalarını istemeye dayalı bir öğretim yöntemi olarak tanımlamıştır. Oktaylar (2008) ise bu yöntemin uygulama ilkelerini şu şekilde açıklamıştır; Gösterip, yaptırma yönteminde her öğrencinin gösteriyi rahat görebileceği ortam hazırlanmalı ve gerekli hazırlıklar yapılmalıdır. Gerçekleştirilecek etkinlik aslına uygun bir şekilde aşamalı olarak uygulanmalı ve her aşama açıklanmalıdır. Öğrencilerin her aşamayı doğru bir şekilde uygulamaları yapmaları sağlanmalı ve uygulama aşamasında gerekli düzeltmeler öğretmen tarafından anında yapılmalıdır.

Öğrenci öğrendiği bilgileri değişik durumlara uygulayabilmeli yani transfer edebilmelidir. Öğretmen değerlendirme yaparken her aşamayı göz önünde bulundurarak değerlendirme yapmalıdır.

2.2.6. Drama

Öğrenmelerin gerçekleşmesi için hazırlıksız bir şekilde, gerçek yaşama uygun kendiliğinden meydana gelen sunuşlardır Hesapçıoğlu(1998). Temeli doğaçlamaya bağlı olduğu için yapılacak olan dramatizasyon öğrenci gurubunun özelliklerine göre değişiklik gösterir. Uygulamada jestler, mimikler ve tonlamalar kullanılır, bireyler kendilerini farklı kişilerin yerine koyarak onların neler hissedebileceklerini kavrarlar ve böylece öğrencilerde empati yeteneği de gelişmiş olur. Drama uygulamalarına katılan iki grup vardır. Bunlardan birincisi sadece seyirci olarak katılırken diğer grup hem seyirci hem de oyuncu olarak katılır. Bu nedenle yaparak yaşayarak öğrenme konusuyla paralellik gösterir (Bilen, 2002). Kemertaş (1997) dramanın işlem basamaklarını şu şekilde sıralamıştır:

1. Öğretim yapılacak konunun seçimi
2. Drama yönteminde görev alacak bireylerin seçilmesi
3. Uygulama alanının hazırlanması
4. Yöntemin uygulanması
5. Gerçekleştirilen oyunun değerlendirilmesi

Drama uygulamalarında ortaya çıkan bazı sınırlılıklar ve yöntemin yararlarıyla ilgili şunlar öne çıkmaktadır:

Yararları

1. Öğrencilerin yaratıcılığını ve anlama yeteneğini geliştirerek öğrenmelerine katkı sağlar.
2. Öğrencilerin kendilerine olan güvenini artırarak iletişim becerilerinin gelişmesine
3. katkıda bulunur. Ayrıca çocuklardaki sıkılganlık olayını ortadan kaldırarak onlara esaret verir.
4. Öğrencilerin ilgilerini uyandırması, güdüleyici olmasından dolayı etkili ve dikkatli dinleme yetisi kazanmasını sağlar.
5. Bireylere duygularını açıklama fırsatı sağlar. Ayrıca eserler oluşturmaya ya da
6. eserleri temsil etmeye güdüler.

Sınırlılıkları

Uygulanacak hedef kitlesinin fazla olduğu durularda uygulanması oldukça zordur. Uygulamanın ortaya çıkması için belirli süreye ihtiyaç vardır. Sıkılgan öğrencilerle kendini iyi ifade eden öğrenciler arasındaki seviye farkı belirgin bir şekilde ortaya çıkacaktır. Zaman kontrolü oldukça zordur. Bu da konuların düzenli bir şekilde işlenememesine aksamasına neden olur (Kemertaş, 1997; Sönmez, 2001; Bilen, 2002)

2.2.7. İşbirlikli Öğrenme Yöntemi

Bireylerin ortak bir amaç doğrultusunda öğrenmelerini gerçekleştirmek için takım ruhuyla gerçekleştirdikleri, sosyal sorumluluk kazandıkları öğrenme yöntemidir.

Açıkgöz (1992) ise işbirlikli öğrenmeyi öğrencilerin belirli amaçlar doğrultusunda küçük gruplar halinde birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek çalışmalarını olarak ifade etmiştir. Bu yöntemde bireysel kazanma ya da bireysel kaybetme yoktur. Kazanma ya da kaybetme grubun tümünü ilgilendirir. O yüzden öğrenciler yaptıkları etkinliklerde hem kendilerine karşı sorumlu hem de grubundaki diğer bireylere karşı sorumludur. Bireylerin hem öğrendiği aynı zamanda da ekip ruhunu kazandığı bir yöntemdir. Bu yöntemle bireyler arası ilişkiler maksimum düzeyde yaşanır. Bu da bireylerin sosyalleşmesini sağlar. İşbirlikli öğrenmenin temel amacı öğrenme esnasında her seviyedeki öğrencinin birlikte çalışmasını sağlamak, böylece öğrenci öğrenci etkileşimi ile birbirlerini desteklemelerini sağlamaktır. İşbirlikli öğrenme de üç temel olayın gelişimini sağlamak amaçlanmaktadır. Bunlar; öğrencilerin akademik olarak başarılı olmalarını sağlamak, sosyal yönden gelişmelerini sağlamak ve her bireyin farklı olduğunu bu farklılıkların bir olumsuzluk değil bir zenginlik olduğunu kabullenmelerini sağlamaktır.

Çoklu zeka kuramına göre sekiz tane farklı zeka alanı olduğunu düşünürsek her öğrencinin farklı zekaya sahip olması muhtemeldir. İşbirlikli öğrenmeyle öğrenciler farklı öğrencilerle çalışma fırsatı bulur, çalıştığı grup arkadaşlarıyla etkileşimi sonucu farklı yeteneklerinin gelişmesi sağlanır ki bu da işbirlikli öğrenmenin en önemli yararlarından biridir. İşbirlikli öğrenmeyle birlikte birey problem çözme becerisini ve eleştirel düşünmeyi öğrenir. Karşılaşılan bir soruna ortak çözüm aramak o probleme farklı açılardan bakılmasına imkân tanımaktır. Bu yöntemle birey bir yandan problemlere çözüm ararken diğer yandan arkadaşlarının çözümlerini beyin süzgecinden geçirerek üst düzey bilişsel etkinlikleri gerçekleştirmiş olur.

Yapılan çalışmalarda İşbirlikli öğrenme yönteminin, öğretmen merkezli öğretim yöntemlerine göre, öğrenci başarısı ve tutumunu arttırması açısından çok daha verimli bir yöntem olduğu (Doymuş ve ark.,2004; Şenol ve ark. 2007), öğrenilenlerin kalıcılığı ve öğrenenlerin öğretim süreci sonundaki tutumları üzerinde olumlu etkiler yaptığı Baş (2009) sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca İşbirlikli öğrenme yönteminin süreç becerilerini geliştirmede, akademik başarıyı arttırmakta konu alanına ilişkin tutum ve ilginin gelişmesinde ve öğrencilerin birbirlerine olan güven duygularının oluşmasında yararlı olduğu ileri sürülmüştür. (Doymuş ve ark., 2004; Bozdoğan ve ark., 2006).

Görüldüğü gibi öğretim yöntem ve teknikleri çok fazla olup farklı alanlarda farklı yöntemlerin kullanılması büyük önem taşımaktadır. Özellikle Fen ve Teknoloji dersinin ruhuna uygun olacak şekilde uygulamaya dönük Deneyle Öğretim Yöntemi, Probleme Dayalı Öğrenme Yöntemi, Proje Tabanlı Öğrenme Yöntemi, Gezi Gözlem Yöntemi gibi yöntemlerin sıklıkla kullanılması büyük önem taşımaktadır.

2.2.8. Deneyle Öğretim Yöntemi

Öğrencilerin öğrenmeleri gereken konuları sınırları belirlenmiş alan içerisinde bilimsel süreç basamaklarını kullanarak öğrenmesine olanak tanıyan bir yöntemdir. Bu yöntemle öğrenciler öğrenecekleri konuyu, bizzat yaparak yaşayarak öğrenmektedirler. Böylece sorgulayıcı, çevresini ve olayları anlamlandırmaya çalışan ve bunları gerçekleştirirken de bilimsel araştırma basamaklarını doğru bir şekilde kullanabilen bireyler ortaya çıkmaktadır. Deneyle Öğretim Yöntemi Fen ve Teknoloji eğitiminde olmazsa olmazlardan biridir. Çünkü bu yöntemin kullanılması bireylerin bilgilerini kullanabilmesine ve çok yönlü yetişmesini sağlayan bir yöntemdir.

Daha önce yapılan birçok çalışmada da Deneyle Öğretim Yönteminin çok önemli olduğu ortaya konmuş ve öğrencilerin bu yöntemi kullanmaları durumunda; akademik başarılarının arttığı, kavramları daha iyi yapılandırdıkları, öğrenmeye daha istekli oldukları, edinilen bilgilerin daha kalıcı olduğu ve öğrenciler arasında yardımlaşma ve işbirliğinin daha çok geliştiği saptanmıştır. (Telli ve ark., 2004; Taşkoyan, 2008;).

Bir öğrencide bilginin kalıcı iz bırakması yani öğrenmenin gerçekleşmesi onun yaşamış olduğu deneyimlere bağlıysa bu deneyimleri sağlayacak en iyi yöntemlerden birinin de Deneyle Öğretim Yöntemi olduğu ve bu yöntemi fen eğitiminin doğasına da uygun olduğu düşünülmektedir.

2.2.9. Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ) Yöntemi

Öğrencileri gerçek veya gerçeğe yakın bir problemle karşılaştırarak problem durumunun çözümü için bilimsel basamakları kullanması ve üst düzey bilişsel becerilerin kazandırılması şeklinde gerçekleştirilen bir öğretim yöntemidir. Bu yöntemde öğrencilere bilgiyi direkt aktarmak yerine, onların problem durumuyla

karşı karşıya gelmeleri ve bilgiye kendilerinin ulaşmaları yani balık vermek yerine balık tutmayı öğrenmeleri sağlanır. Böylece bilgiye ulaşma ve problemin çözümü sırasında bilimsel süreç basamaklarını kullanma, problem çözebilme ve analitik düşünme yetenekleri geliştirilmiş olur. Bu süreçte problemin çözümüne yönelik fikir alışverişi ile de sosyal açıdan bireylerin kendisini geliştirmesi sağlanmış olur. Ayrıca bireyleri hayata hazırlayan, karşılaşılabilecekleri problem durumunda ne yapması gerektiğini bilen, problemlere farklı bakış açısıyla bakabilen ve ona göre alternatif çözüm yolları üretebilen bireyler yetiştirilmiş olur. Bu yöntemle öğrenciler bilgiyi kalıp olarak almak yerine öğrenmeyi öğrenir.

Ünsal ve Moğol (2006) yaptıkları çalışmada bu yöntemin öğrencilerde gözlem, düşünme, analiz ve yaratıcılık gibi yüksek düşünce işlevlerini birlikte kullanabilmeyi geliştirdiğini, Doğanay (2002) ise PDÖ'yle zihin; akıl yürütme - analiz - sentez ve yargılara ulaşma gibi yüksek düşünce işlevlerinin birlikte kullanılabilirliğini ileri sürmektedirler.

Yine Çınar (2007), yapmış olduğu çalışmada ilköğretimdeki fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının üst düzey düşünme becerilerine ve akademik risk alma düzeylerine etki ettiğini, öğrencilerin bilişsel hedef düzeylerinin arttığını ve bu yaklaşımın geleneksel yöntemlere göre çok daha etkili olduğunu belirtmektedir.

Problem çözümünde öğrencinin öğrenme ortamına bizzat aktif olarak katılması öğrenmenin yaparak yaşayarak gerçekleşmesini sağlayacak, öğrenci konuları içselleştirecek ve yeri zamanı geldiğinde hayata uyarlayarak kullanacaktır. Bu nedenle problem çözme yönteminin fen eğitimine uygun bir yöntem olduğu görülmektedir.

2.2.10. Proje Tabanlı Öğrenme Yöntemi

Öğrenenlerin öğrenme ortamına aktif olarak katıldığı, öğrencilerin meraklanmasını sağlayan yaşama dair problemlerin belirlenmesi araştırılması ve bir ürünle sonuçlandırılmasına dayalı bir öğretim yöntemidir. Bu yöntemde öğrenci öğrenilmesi gereken konuda araştırma yapan, bilgi toplayan, verileri değerlendiren, bu verileri analiz edip daha sonra sahip olduğu deneyimle bilgileri sentezleyen durumda olduğu için öğrenim sürecinde başrolde bulunmaktadır. Bu süreçte öğretmene düşen

temel görev öğrencilere öğrenme isteği uyandıracak bir konu ortaya koyması ve yapılan çalışmalara rehberlik etmesidir. Bu yöntemle öğrenciler problem çözme becerisi, analiz-sentez yapma, arkadaşlarıyla işbirliği ve görüş alış verişinde bulunma, arkadaşlarının düşüncelerine önem verme, farklı görüş ve düşüncelere eleştirel gözle bakma gibi yaşamı için olmazsa olmaz nitelikler kazandırmaktadır. Bu yöntemin uygulanması bireysel ya da grup çalışması şeklinde yapılabilir, konuya öğrenene ve duruma göre farklılaştırmalara gidilebilir. Daha önce yapılan birçok çalışmada proje tabanlı öğretim yönteminin fen ve teknoloji dersine karşı öğrencilerin olumlu tutum geliştirmesini sağladığı ve akademik başarıyı artırdığı saptanmıştır (Çıbık, 2006; Doğan, 2008; İmer, 2008; Öztürk, 2008). Bu yöntemin fen bilgisi dersinde başarı, tutum ve kalıcı öğrenme üzerine etkisiyle ilgili yapılan diğer bir çalışmada ise öğrencilerin fen bilgisi dersine karşı tutumlarının olumlu yönde değiştiği, öğrenmenin daha etkili ve kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Keser, 2008). Görüldüğü gibi proje tabanlı öğretim yöntemi öğrencileri öğrenme ortamlarında daha aktif hale getiren ve fen eğitimine uygun olan yöntemlerden biridir.

2.2.11. Gezi gözlem yöntemi

Fen eğitiminin ruhuna uygun öğrenme ortamındaki birçok ilişkili öğelerin birlikte incelenmesine olanak sağlayan eğlenceli bir yöntemdir. Bu yöntemde öğrenciler hem gerçek yaşamla yüz yüze gelir hem de çevresine daha sorgulayıcı bir gözle bakmaya başlar. Bu yöntemle öğrenciler hem bilimsel açıdan hem de sosyal açıdan kendini geliştirirken hem eğlenir hem de yeni öğrenmeler için daha istekli hale gelir.

Güneş (2010)'e göre gezi gözlem yöntemi; herhangi bir konuda bilgi toplamak, mevcut bilgileri kıyaslamak ve istenen hedeflere ulaşmak için eğlenceli yolculuklar şeklinde düzenlenmiş bakış, inceleme ve dinlemeleri içeren bir yöntemdir. Gezi gözlem yöntemi, öğrencilerin öğrenecekleri konuları doğal ortamlarında incelemeleri, gözlemlenmeleri, dokunmaları, hissetmeleri ve duymalarını sağladığından kalıcı öğrenmeler gerçekleştirilmekte eğlenceli olması nedeniyle motivasyonlarını artırmakta ve öğrenme ortamları açısından öğrencilere unutulmaz deneyimler kazandırmaktadır.

Geriye dönük düşüncelerimizi hatırladığımızda genellikle gezdiğimiz, gördüğümüz, eğlendiğimiz, ya da acı çektiğimiz anlar yaşadığımız en etkili deneyimler olarak bizde iz bırakmıştır. Yaşantımızda etkili deyimlerden biri olarak yer tutan “*Yediğin, içtiğin senin olsun; gezdiğin gördüğün yerleri anlat*” sözü de gezi gözlemle ilgili çok çarpıcı bir algıyı ortaya koymaktadır. Yani insanlar gezdikleri gördükleri ve eğlendiklerini kolay kolay unutmamaktadırlar. Öyleyse gezi gözlem yöntemi de doğru konuda doğru bir şekilde uygulandığında öğrencilerin öğrendikleri konuyu unutması mümkün olamaz. Çünkü öğrenciler konuyu öğrenilebileceği en gerçekçi ortamda yaşamış olur. Olayları soyut bir şekilde hayal etmek yerine her şeyi somut bir şekilde yaşayarak, koklayarak, dinleyerek, görerek, dokunup hissederek yani tüm duyularını kullanarak algılamaya başlar. Öğrenme ortamında duyularıyla algılayamayacağı şeyler olduğunda ise yardımcı materyaller (mikroskop, dürbün, büyüteç vb.) kullanarak veya mevcut algılamalarından yola çıkarak yapacağı yorumlamalar ile her şeyi tam olarak anlamaya çalışır.

Gezi gözlem yöntemi sadece bir öğretim yöntemi olmayıp öğrencilere çevrelerinde olup bitenlerle ilgili farkındalık kazandıran, buldukları ortamdaki tüm canlı ve cansız varlıkların birbiriyle etkileşim içinde olan bir sistem olduğunun anlaşılmasını sağlayan yaşamın herhangi bir parçasını içeren bir an olarak da düşünülebilir. Bu yöntemle öğrenen öğrenci çevresini anlamlandırmaya başlayacak ve her zaman çevresini gözlemleyen araştırmacı bir karaktere dönüşecek, araştıran, inceleyen, sorgulayan, merak eden, eleştirel bakabilen bireyler olarak yetişeceklerdir.

Bu yöntemin önemli olmasını sağlayan öğelerden bir tanesi de sonuçların somut olarak ortaya konması ve öğrencilerin konuları tüm açıklığıyla gerçek ortamlarında etkili bir şekilde öğrenmesini sağlamasıdır.

Gerek ilköğretimde gerek ortaöğretimde öğretmenlerin gezi gözlem yöntemini gerektiği kadar kullanmadıkları ve daha çok geleneksel yöntemlere göre davrandıkları bilinmektedir. Aktaş (2006) ilköğretim 4. ve 5. sınıf fen bilgisi programındaki öğrenme öğretme yaşantılarının öğretim ilkelerine uygunluğuyla ilgili çalışmasında öğretmenlerden büyük çoğunluğunun gezi-gözlem yönteminden faydalanmadığı ayrıca özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin devlet okullarında çalışan öğretmenlere göre gezi-gözlem yönteminden daha fazla faydalandıkları sonucuna ulaşmıştır. İzci (2008)'inde Biyoloji öğretmenleriyle

yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin % 31,7'si gezi gözlem yöntemini hiçbir zaman kullanmadığını, % 43,6'sı çok seyrek kullandığını, % 21,8'i bazen, % 3'ü çoğu zaman kullandığını belirtmiştir. Görüldüğü gibi gezi-gözlem yöntemini biyoloji öğretmenlerinin çok seyrek kullandığı bir yöntem ortaya çıkmaktadır.

Gezi gözlem yönteminin kullanılması ile öğrenmelerin daha kolay ve kalıcı olduğu, öğrencilerin gezi gözlem etkinliğine katılma isteğinin ve motivasyonlarının arttığı böylece daha başarılı oldukları saptanmıştır. Bozdoğan(2007) doktora çalışmaları çerçevesinde ilköğretim 4-8. sınıf Fen ve

Teknoloji Dersi Öğretim Programlarını incelemiş; gezi-gözlem öğretim etkinlikleri ile toplam 22 kazanım verilebileceğini ve bu kazanımların 4-8. sınıftaki toplam kazanımlara (976 kazanım) oranının ise % 2.25 olduğu sonucuna varmıştır. Programda yer alan ünite ve konular çerçevesinde kazandırılması planlanan kazanımlar için çeşitli gezi gözlem öğretim etkinliklerine yer verilmesi ve bu etkinliklerden bazılarının arazi gezileri (göl kenarı, dere, taslık veya toprak bir alan vb.), hidroelektrik santrali gezileri, zeytinyağı, iplik-dokuma, un vb. gibi bitkisel kaynaklı üretim yapan işletmelere yapılan geziler, doğal anıt örnekleri gezileri (Pamukkale travertenleri ve Nevşehir'deki peri bacaları vb.), gökyüzü gözlem evi gezisi ve su arıtma tesisleri gezisi şeklinde olması önerilmiştir. Aynı araştırmacı konu ile ilgili yapmış olduğu çalışmasında bilim ve teknoloji müzelerine yapılan gezi gözlem sonucunda öğrencilerin akademik başarılarının arttığı, fen ve teknoloji dersine olan ilgi ve motivasyonlarının yükseldiğini ileri sürmüştür.

Mevcut bilgiler göz önüne alındığında gezi gözlem yönteminin fen eğitiminde yaparak yaşayarak öğrenmelere neden olduğu, öğrencilerin kendi yaşantıları yoluyla elde ettikleri bilgilerin kalıcı ve anlamlı olduğu böylece Fen ve Teknoloji eğitiminin amacına uygun bir şekilde bilginin yaşama dönük olarak kullanılabilir bilgi olarak öğrenilmesini sağladığı görülmektedir.

Öğrencilerin gezi gözlem sırasında tüm duyularını kullanarak algılamalar yaptığı için öğrenmede en etkili yöntem olarak düşünülebilir. Ancak her bireyin algılama biçiminin farklı olduğu dikkate alındığında her zaman istenilen sonuçlara ulaşamayabilir. Çünkü her öğrenci olayı aynı şekilde algılamayabilir, yapmış olduğu gözlemleri yanlış yorumlayabilir. Bazı durumlarda ise öğrenci gezinin

amacını kavrayamadığı için bunu sadece bir eğlence olarak görür. Bu nedenle öğretmen geziden önce bir plan hazırlamalı, öğrencilere gezinin amacı, gezide dikkat etmeleri gereken konular ayrıntılı bir şekilde verilmelidir. Yöntemi uygulayacak öğretmen gidilecek yeri incelemeli ve gerekli tedbirleri almalıdır. Ayrıca gezi sırasında rehber kullanılacaksa sorulacak sorular öğrencilerle birlikte tasarlanmalıdır. Öğrencinin dikkati gözlemleri gereken olaylar üzerine çekilmelidir. Böylece öğretmen kontrolü sağlayarak neyi, nerede ve ne zaman öğreteceğini bilir. Gezinin sonunda öğrencilerden dönütü alınmalı öğrenmelerin kalıcılığı sağlanmalıdır. Bu değerlendirme sırasında gezi gözlemi anlattırma, yazdırma, resmini yaptırma gibi grup ya da bireysel çalışmalar uygulanmalıdır.

Öğretmenlerin özellikle yeni Fen ve Teknoloji programının uygulamaya konulmasıyla birlikte Gezi Gözlem Yöntemini daha fazla kullanmaları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından da tavsiye edilmiştir (MEB, 2005). Özellikle doğada informal bir şekilde edindiğimiz bilgiler ile formal eğitim sürecinde edindiğimiz bilgilerin bütünleştirilmesi öğrencilerde yaşama dönük bilgi kullanımını pekiştirmesi açısından yararlı olacaktır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni ve örneklemini, araştırma verilerinin toplanması, verilerin istatistiksel analizi ile ilgili bölümlere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. (Karasar, 2006). Bu yönetime dayanan araştırmalarla, durum nedir, neredeyiz, ne yapmak istiyoruz, hangi yöne gitmeliyiz, oraya nasıl gideriz gibi sorulara mevcut zaman kesiti içinde olduğu düşünülen verilere dayanılarak cevap bulmak istenir. (Kaptan, 1998).

3.2. Araştırmanın Evreni Ve Örneklemini

Araştırmanın çalışma alanını İstanbul ili, örneklemini ise Kadıköy ilçesindeki ilköğretim okullarında bulunan ve tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 250 öğretmenden oluşmaktadır.

3.3. Araştırma Verilerinin Toplanması

Çalışma kapsamında hazırlanan ankette yer alan sorular örneklem grubundaki 250 ilköğretim öğretmene yöneltilmiştir. Bu sorular, yani çalışmadaki değişkenler öğretmenlerin cinsiyetine, yaşına, hizmet yılına, derse girilen sınıftaki ortalama öğrenci sayısına, idari görevine ve öğretim stratejileri ile ilgili eğitim alıp almamasına göre başlıklar altında incelenmiştir.

3.4. Verilerin İstatistiksel Analizi

Araştırmada elde edilen veriler parametrikdir ve SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 21.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (Sayı, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır.

Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkı t-testi, bonferroni tu-key, Post Hoc Analizleri Ve Anova analizleri kullanılmıştır.

Elde edilen bulgular %95 güven aralığında %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. KATILIMCILARIN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN FREKANS TABLOLARI VE ÇAPRAZ TABLOLAR

Tablo 1: Demografik Özellikler Frekans Tablosu

DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER	DEĞİŞKENLER	FREKANS	%
CİNSİYET	KADIN	203	81,2
	ERKEK	47	18,8
MEDENİ DURUM	EVLİ	121	48,4
	BEKAR	129	51,6
YAŞ	25ve alti	13	5,2
	26-30	95	38,0
	31-35	48	19,2
	36-40	35	14,0
	41-45	23	9,2
	46 ve üstü	36	14,4
HİZMET YILI	0-5 YIL	83	33,2
	6-10	57	22,8
	7-15	49	19,6
	16-20	20	8,0
	21-25	8	3,2
	26 VE ÜZERİ	33	13,2
HAFTALIK DERS YÜKÜ	0-10 SAAT	2	,8
	11-20	16	6,4
	21-30	177	70,8
	31-40	52	20,8
	41-50	2	,8
	51 VE ÜZERİ	1	,4

BRANŞ	SINIF ÖĞRETMENİ	212	84,8
	İNGİLİZCE ÖĞRETMENİ	19	7,6
	TÜRKÇE ÖĞRETMENİ	4	1,6
	REHBERLİK ÖĞRETMENİ	4	1,6
	OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENİ	3	1,2
	MÜZİK ÖĞRETMENİ	1	,4
	GÖRSEL SANATLAR ÖĞRETMENİ	1	,4
	SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENİ	1	,4
	DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENİ	1	,4
	MATEMATİK ÖĞRETMENİ	3	1,2
	FEN VE TEKNOLOJİLERİ ÖĞRETMENİ	1	,4
	DERSE GİRİLEN SINIFTA ORTALAMA ÖĞRENCİ SAYISI	0-10	2
11-20		34	13,6
21-30		108	43,2
31 VE ÜZERİ		106	42,4

Katılımcıların %81.2'si kadın ve %18.8'i erkek, %48.4'ü evli iken %51.6'sı bekar, %5.2'si 25 ve altı, %38.0 26-30, %19.2'si 31-35, %14.0'ı 36-40, %9.2'si 41-45 ve %14.4'ü 46 ve üstü yaş gruplarında oldukları görülmüştür. Katılımcıların %33.2'si 0-5 yıldır, %22.8'i 6-10 yıldır, %19.6'sı 7-15 yıldır, %8.0'ı 16-20 yıldır, %3.2'si 21-25 yıldır ve %13.2'si 26 ve üzerinde yıldır hizmet vermektedir, %0.8'inin 0-10 saat, %6.4'ünün 11-20 saat, %70.8'inin 21-30 saat, %20.8'inin 31-40 saat, %0.8'inin 41-50 saat ve %0.4'ünün 51 ve üzeri saat ders yükü bulunmaktadır. Katılımcılarımızın %84.8'i sınıf öğretmeni, %7.6'sı İngilizce öğretmeni, %1.6'sı türkçe öğretmeni, %1.6'sı rehberlik öğretmeni, %1.2'si okul öncesi öğretmeni, %0.4'ü müzik öğretmeni, %0.4'ü görsel sanatlar öğretmeni, %0.4'ü sosyal bilgiler öğretmeni, %0.4'ü din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni, %1.2'si matematik öğretmeni ve %0.4'ü fen ve teknolojileri öğretmenidir. Katılımcılarımızın derse girdikleri sınıflarda ortalama olarak %0.8'inde 0-10, %13.6'sında 11-20, %43.2'sinde 21-30 ve %42.4'ünde 31 ve üzeri öğrenci bulunmaktadır.

Tablo 2: Cinsiyet Ve Medeni Durum Çapraz Tablosu

CİNSİYET	MEDENİ DURUM		TOPLAM
	EVLİ	BEKAR	EVLİ
KADIN	92	111	203
ERKEK	29	18	47
TOPLAM	121	129	250

Yukarıdaki tabloda katılımcıların cinsiyet ve medeni durumları arasındaki çaprazlamaları bulunmaktadır. Tabloya göre kadın katılımcıların 92'si evli ve 11'i bekar iken erkek katılımcıların 29'u evli ve 18'i bekadır.

Tablo 3: Eğitim Dışında İdari Görevi Bulunan Katılımcılarımızın Hizmet Yılı Çapraz Tablosu

HİZMET YILI	(YIL GRUPLARI)	İDARİ GÖREV		TOPLAM
		EVET	HAYIR	EVET
	0-5	1	82	83
	6-10	9	48	57
	11-15	6	43	49
	16-20	2	18	20
	21-25	0	8	8
	26 yıl ve üstü	3	30	33
TOPLAM		21	229	250

Yukarıdaki tabloda katılımcıların idari görevleri olup olmadığı ile hizmet yılları arasındaki çaprazlamalar bulunmaktadır. Tabloya göre idari görevi bulunan toplam 21 katılımcı bulunmaktadır bunlardan 1'inin hizmet yılı 0-5 yıl , 9'unu hizmet yılı 6-10 yıl , 6'sının hizmet yılı 11-15 yıl , 2'sinin hizmet yılı 16-20 yıl ve 3'ünün hizmet yılı 26 ve üzeri yıldır.

Tablo 4: Öğretim Stratejileri İle İlgili Eğitim Alan Katılımcıların Bu Eğitimi Nasıl Aldıkları Çapraz Tablosu

EĞİTİMİ NASIL ALDINIZ?	ÖĞRETİM STRATEJİLERİYLE İLGİLİ EĞİTİM ALDINIZ MI?		TOPLAM
	EVET	HAYIR	EVET
4 YILLIK LİSANS EĞİTİMİNİN ÖĞRETMENLİK MESLEK BİLGİSİ PROGRAMI İÇİNDE	153	0	153
4 YILLIK LİSANS EĞİTİMİNE EK	38	0	38

	OLARAK ÖĞRETMENLİK MESLEK BİLGİSİ PROGRAMI İÇİNDE			
	HİZMET İÇİ EĞİTİM KAPSAMINDA KURS OLARAK	26	0	26
	KENDİ MERAKIM NEDENİYLE ÇEŞİTLİ KAYNAKLARDAN YARARLANDIM	10	0	10
	DİĞER	5	0	5
	EĞİTİM ALMADIM	0	18	18
TOPLAM		232	18	250

Yukarıdaki tabloda öğretim stratejileri ile ilgili eğitim alan katılımcıların bu eğitimleri nasıl aldıkları ile ilgili çapraz tablo sonuçları bulunmaktadır. Tabloya göre eğitim alan 232 katılımcının 153'ü 4 yıllık lisans eğitiminin öğretmenlik meslek bilgisi programı içinde , 38'i 4 yıllık lisans eğitimine ek olarak öğretmenlik meslek bilgisi programı içinde , 26'sı hizmet içi eğitim kapsamında kurs olarak ve 5'i diğer şekillerde eğitim almışlardır.

Tablo 5: Branşlar İle Haftalık Ders Yükleri Arasındaki Çapraz Tablo

BRANŞ		HAFTALIK DERS YÜKÜ						TOPLAM
		0-10	11-20	21-30	31-40	41-50	51 saat ve üzeri	
	SINIF ÖĞRETMENİ	2	9	146	52	2	1	212
	İNGİLİZCE ÖĞRETMENİ	0	4	15	0	0	0	19
	TÜRKÇE ÖĞRETMENİ	0	0	4	0	0	0	4
	REHBERLİK ÖĞRETMENİ	0	0	4	0	0	0	4
	OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENİ	0	0	3	0	0	0	3
	MÜZİK ÖĞRETMENİ	0	0	1	0	0	0	1
	GÖRSEL SANATLAR ÖĞRETMENİ	0	1	0	0	0	0	1
	SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENİ	0	0	1	0	0	0	1
	DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENİ	0	0	1	0	0	0	1
	MATEMATİK ÖĞRETMENİ	0	2	1	0	0	0	3
	FEN VE TEKNOLOJİLERİ	0	0	1	0	0	0	1

	ÖĞRETMENİ							
TOPLAM		2	16	177	52	2	1	250

Katılımcılarımızın branşları ile haftalık ders yükleri arasındaki çapraz tablo değerleri yukarıdadır. Tabloya göre 212 sınıf öğretmeninden 2'sinin 0-10 , 9'unun 11-20 , 146'sının 21-30 , 52'sinin 31-40 ve 1'inin 51 ve üzeri saat , 19 İngilizce öğretmenin 4'ünün 11-20 , 15'inin 21-30 saat , 4 Türkçe öğretmenin 4'ünde 21-30 saat , 4 rehberlik öğretmenin 4'ünde 21-30 saat , 3 okul öncesi öğretmenin 3'ünde 21-30 saat , müzik öğretmenin 21-30 saat , görsel sanatlar öğretmenin 11-20 saat , sosyal bilgiler öğretmenin 21-30 saat , din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenin 21-30 saat , 3 matematik öğretmenin 2'sinin 11-20 ve 1'inin 21-30 saat , fen ve teknolojileri öğretmenin ise 21-30 saat haftalık ders yükü bulunmaktadır.

4.2. BAĞIMLI DEĞİŞKENLERİN BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERE GÖRE DEĞİŞİP DEĞİŞMEDİĞİNİ TEST ETMEK İÇİN YAPILAN DEĞERLENDİRMELE

4.2.1. Cinsiyet” Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Tablo 6: Cinsiyet Değişkenine Göre “Sunuları Kavram Bilgi Haritaları, Grafikler Ve Tahtaya Çizerek Görselleştirir ve Öğrencilerin Kaydetmeleri İçin Fırsat Veririm.” İfadesine İlişkin Bağımsız T Testi Sonuçları

Sunuları kavram bilgi haritaları, grafikler ve tahtaya çizerek görselleştirir ve öğrencilerin kaydetmeleri için fırsat veririm.						
Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	T Test İstatistiği	P Değeri
Kadın	203	0.5714	0.68836	248	-3.771	0.000
Erkek	47	1.0213	0.95052			

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin sunuları kavram bilgi haritaları, grafikler ve tahtaya çizerek görselleştirme ve öğrencilerin kaydetmeleri için fırsat vermelerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız T testi sonucu; %95 güven düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu ifade için erkek katılımcıların ortalaması 1.0213, kadın

katılımcıların ortalaması ise 0.5714 olarak bulunmuştur. Erkekler “Sunuları kavram bilgi haritaları, grafikler ve tahtaya çizerek görselleştiririm ve öğrencilerin kaydetmeleri için fırsat veririm.” İfadesine kadınlardan daha fazla katılmışlardır.

Tablo 7: Cinsiyet Değişkenine Göre “Sistemli Bir Şekilde Not Tuttururum.” İfadesine İlişkin Bağımsız T Testi Sonuçları

Sistemli bir şekilde not tuttururum.						
Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	T Test İstatistiği	P Değeri
Kadın	203	0.6502	0.85645	248	-3.671	0.000
Erkek	47	1.2766	1.66423			

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin Sistemli bir şekilde not tutturmaları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız T testi sonucu; %95 güven düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu ifade için erkek katılımcıların ortalaması 1.2766, kadın katılımcıların ortalaması ise 0.6502 olarak bulunmuştur. Erkekler “Sistemli bir şekilde not tuttururum.” ifadesine kadınlardan daha fazla katılmışlardır.

Tablo 8: Cinsiyet Değişkenine Göre “Bilgisayar, DVD, CD, Radyo, Akıllı Tahta, Projeksiyon vb. Materyaller Kullanarak Mesajlarımı Sunarım.” İfadesine İlişkin Bağımsız T Testi Sonuçları

Bilgisayar, dvd, cd, radyo, akıllı tahta, projeksiyon vb. materyaller kullanarak mesajlarımı sunarım						
Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	T Test İstatistiği	P Değeri
Kadın	203	1.0099	0.73113	248	-2.603	0.010
Erkek	47	1.4043	1.54159			

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin Bilgisayar, dvd, cd, radyo, akıllı tahta, projeksiyon vb. materyaller kullanarak mesajlarımı sunmaları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız T testi sonucu; %95 güven düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğunu

göstermektedir. Bu ifade için erkek katılımcıların ortalaması 1.4043, kadın katılımcıların ortalaması ise 1.0099 olarak bulunmuştur. Erkekler “Bilgisayar, DVD, CD, Radyo, Akıllı Tahta, Projeksiyon vb. Materyaller Kullanarak Mesajlarımı Sunarım.” İfadesine kadınlardan daha fazla katılmışlardır.

Tablo 9: Cinsiyet Değişkenine Göre “Yeni Kavramları Somutlaştırıcı Örnekler Veririm” İfadesine İlişkin Bağımsız T Testi Sonuçları

Yeni kavramları somutlaştırıcı örnekler veririm						
Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	T Test İstatistiği	P Değeri
Kadın	203	0.7241	0.62359	248	-2.265	0.024
Erkek	47	0.9574	0.69023			

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin Yeni kavramları somutlaştırıcı örnekler vermeleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız T testi sonucu; %95 güven düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu ifade için erkek katılımcıların ortalaması 0.9574, kadın katılımcıların ortalaması ise 0.7241 olarak bulunmuştur. Erkekler “Yeni kavramları somutlaştırıcı örnekler veririm.” ifadesine kadınlardan daha fazla katılmışlardır.

Tablo 10: Cinsiyet Değişkenine Göre “Sınıf Tartışmaları İle Öğrencilerin Keşfetmesini Ve Bilgilerini Geliştirmesini Sağlarım.” İfadesine İlişkin Bağımsız T Testi Sonuçları

Sınıf tartışmaları ile öğrencilerin keşfetmesini ve bilgilerini geliştirmesini sağlarım						
Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	T Test İstatistiği	P Değeri
Kadın	203	0.9163	0.55212	248	-0.851	0.395
Erkek	47	1.000	0.80757			

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin Sınıf tartışmaları ile öğrencilerin keşfetmesini ve bilgilerini geliştirmesini sağlaması cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız T testi sonucu; %95 güven düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Katılımcı öğretmenlerin

“Sınıf tartışmaları ile öğrencilerin keşfetmesini ve bilgilerini geliştirmesini sağlarım.” İfadesi için katılımları cinsiyetlerine göre farklılık bulundurmamaktadır.

Tablo 11: Cinsiyet Değişkenine Göre “Öğrencilerin Doğrudan Deneyim Kazanmaları İçin Aktif Öğrenmeye Teşvik Ederim.” İfadesine İlişkin Bağımsız T Testi Sonuçları

Öğrencilerin doğrudan deneyim kazanmaları için aktif öğrenmeye teşvik ederim						
Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	T Test İstatistiği	P Değeri
Kadın	203	0.8621	0.56348	248	-1.898	0.059
Erkek	47	1.0638	0.96469			

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin Öğrencilerin doğrudan deneyim kazanmaları için aktif öğrenmeye teşvik edilmesi cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız T testi sonucu; %95 güven düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Katılımcı öğretmenlerin “Öğrencilerin doğrudan deneyim kazanmaları için aktif öğrenmeye teşvik ederim.” İfadesi için katılımları cinsiyetlerine göre farklılık bulundurmamaktadır.

Tablo 12: Cinsiyet Değişkenine Göre “Öğrencilerin Fiziksel Becerilerini Kullanacakları Etkinliklere Yer Veririm.” İfadesine İlişkin Bağımsız T Testi Sonuçları

Öğrencilerin fiziksel becerilerini kullanacakları etkinliklere yer veririm						
Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	T Test İstatistiği	P Değeri
Kadın	203	1.0493	0.67306	248	-0.683	0.495
Erkek	47	1.1277	0.84999			

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin Öğrencilerin fiziksel becerilerini kullanacakları etkinliklere yer verilmesi cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız T testi sonucu; %95 güven düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Katılımcı öğretmenlerin “Öğrencilerin fiziksel becerilerini kullanacakları etkinliklere yer veririm.” İfadesi için katılımları cinsiyetlerine göre farklılık bulundurmamaktadır.

Tablo 13: Cinsiyet Değişkenine Göre “Özellikle Proje Çalışması Yaptırırım.” İfadesine İlişkin Bağımsız T Testi Sonuçları

Özellikle proje çalışması yaptırırım						
Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	T Test İstatistiği	P Değeri
Kadın	203	1.2512	0.89051	248	-1.601	0.109
Erkek	47	1.4894	1.01879			

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin Özellikle proje çalışması yaptırılması cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız T testi sonucu; %95 güven düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Katılımcı öğretmenlerin “Özellikle proje çalışması yaptırırım.” İfadesi için katılımları cinsiyetlerine göre farklılık bulundurmamaktadır.

Tablo 14: Cinsiyet Değişkenine Göre “Yeni Kavramları Öğrencilerin Ön Yaşantılarına Dayandırır, Bir Düşünce Oluşturmalarına Çaba Gösteririm.” İfadesine İlişkin Bağımsız T Testi Sonuçları

Yeni kavramları öğrencilerin ön yaşantılarına dayandırır, bir düşünce oluşturmalarına çaba gösteririm						
Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	T Test İstatistiği	P Değeri
Kadın	203	0.9655	0.68491	248	-2.653	0.009
Erkek	47	1.2766	0.87730			

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin Yeni kavramları öğrencilerin ön yaşantılarına dayandırır, bir düşünce oluşturmalarına çaba gösterilmesi cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız T testi sonucu; %95 güven düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu ifade için erkek katılımcıların ortalaması 1.2766, kadın katılımcıların ortalaması ise 0.9655 olarak bulunmuştur. Erkekler “Yeni kavramları öğrencilerin ön yaşantılarına dayandırır, bir düşünce oluşturmalarına çaba gösteririm.” ifadesine kadınlardan daha fazla katılmışlardır.

Tablo 15: Cinsiyet değişkenine göre “Konularda öğrencilerin dikkatini genelleme yapabilecekleri benzerlik üzerine çekirim.” ifadesine ilişkin bağımsız T testi sonuçları

Konularda öğrencilerin dikkatini genelleme yapabilecekleri benzerlik üzerine çekirim						
Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	T Test İstatistiği	P Değeri
Kadın	203	0.8276	0.58431	248	-2.549	0.011
Erkek	47	1.0851	0.77543			

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin Konularda öğrencilerin dikkatini genelleme yapabilecekleri benzerlik üzerine çekmeleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız T testi sonucu; %95 güven düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu ifade için erkek katılımcıların ortalaması 1.0851, kadın katılımcıların ortalaması ise 0.8276 olarak bulunmuştur. Erkekler “Konularda öğrencilerin dikkatini genelleme yapabilecekleri benzerlik üzerine çekirim.” ifadesine kadınlardan daha fazla katılmışlardır.

Tablo 16: Cinsiyet değişkenine göre “Öğrencilerin diğer derslerde öğrendikleri bilgi ve becerileri transfer etmeleri için çaba gösteririm.” ifadesine ilişkin bağımsız T testi sonuçları

Öğrencilerin diğer derslerde öğrendikleri bilgi ve becerileri transfer etmeleri için çaba gösteririm						
Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	T Test İstatistiği	P Değeri
Kadın	203	0.9212	0.67023	248	-1.724	0.089
Erkek	47	1.1064	0.63362			

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin Öğrencilerin diğer derslerde öğrendikleri bilgi ve becerileri transfer etmeleri için çaba göstermeleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız T testi sonucu; %95 güven düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığını

göstermektedir. Katılımcı öğretmenlerin “Öğrencilerin diğer derslerde öğrendikleri bilgi ve becerileri transfer etmeleri için çaba gösteririm.” İfadesi için katılımları cinsiyetlerine göre farklılık bulundurmamaktadır.

Tablo 17: Cinsiyet değişkenine göre “Ayrıntılar üzerinde durmaktansa konuların genel hatlarına önem veririm.” ifadesine ilişkin bağımsız T testi sonuçları

Ayrıntılar üzerinde durmaktansa konuların genel hatlarına önem veririm						
Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	T Test İstatistiği	P Değeri
Kadın	203	1.1084	0.82539	248	0.015	0.988
Erkek	47	1.1064	0.91447			

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin Ayrıntılar üzerinde durmaktansa konuların genel hatlarına önem vermeleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız T testi sonucu; %95 güven düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Katılımcı öğretmenlerin “Ayrıntılar üzerinde durmaktansa konuların genel hatlarına önem veririm.” İfadesi için katılımları cinsiyetlerine göre farklılık bulundurmamaktadır.

Tablo 18 : Cinsiyet değişkenine göre “Öğrencilerin dikkatlerini konudaki benzerlik ve farklılıklara çekerim.” ifadesine ilişkin bağımsız T testi sonuçları

Öğrencilerin dikkatlerini konudaki benzerlik ve farklılıklara çekerim						
Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	T Test İstatistiği	P Değeri
Kadın	203	0.8424	0.54933	248	0.628	0.530
Erkek	47	0.7872	0.50803			

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin Öğrencilerin dikkatlerini konudaki benzerlik ve farklılıklara çekmeleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız T testi sonucu; %95 güven düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Katılımcı öğretmenlerin “Öğrencilerin dikkatlerini konudaki benzerlik ve farklılıklara çekerim.” İfadesi için katılımları cinsiyetlerine göre farklılık bulundurmamaktadır.

Tablo 19: Cinsiyet değişkenine göre “Öğrencileri olayın gerçek boyutları üzerinde düşündürüp, objektif kararlar vermeye teşvik ederim.” ifadesine ilişkin bağımsız T testi sonuçları

Öğrencileri olayın gerçek boyutları üzerinde düşündürüp, objektif kararlar vermeye teşvik ederim						
Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	T Test İstatistiği	P Değeri
Kadın	203	0.8621	0.56348	248	-1.012	0.312
Erkek	47	0.9574	0.65798			

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin Öğrencileri olayın gerçek boyutları üzerinde düşündürüp, objektif kararlar vermeye teşvik etmeleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız T testi sonucu; %95 güven düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Katılımcı öğretmenlerin “Öğrencileri olayın gerçek boyutları üzerinde düşündürüp, objektif kararlar vermeye teşvik ederim.” İfadesi için katılımları cinsiyetlerine göre farklılık bulundurmamaktadır.

Tablo 20: Cinsiyet değişkenine göre “Olaylarda öğrencilerin sebep-sonuç ilişkisini bulmalarını test ederim.” ifadesine ilişkin bağımsız T testi sonuçları

Olaylarda öğrencilerin sebep-sonuç ilişkisini bulmalarını test ederim						
Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	T Test İstatistiği	P Değeri
Kadın	203	0.8719	0.59979	248	-1.872	0.062
Erkek	47	1.0638	0.76341			

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin Olaylarda öğrencilerin sebep-sonuç ilişkisini bulmalarını test etmeleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız T testi sonucu; %95 güven düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Katılımcı öğretmenlerin “Olaylarda öğrencilerin sebep-sonuç ilişkisini bulmalarını test ederim.” İfadesi için katılımları cinsiyetlerine göre farklılık bulundurmamaktadır.

Tablo 21: Cinsiyet değişkenine göre “Olaylarda Yapılacak bütün çalışmalarda amaçları açıkça ortaya koyarım.” ifadesine ilişkin bağımsız T testi sonuçları

Yapılacak bütün çalışmalarda amaçları açıkça ortaya koyarım						
Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	T Test İstatistiği	P Değeri
Kadın	203	0.8571	0.68527	248	0.455	0.650
Erkek	47	0.8085	0.53724			

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin Yapılacak bütün çalışmalarda amaçları açıkça ortaya koymaları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız T testi sonucu; %95 güven düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Katılımcı öğretmenlerin “Yapılacak bütün çalışmalarda amaçları açıkça ortaya koyarım.” İfadesi için katılımları cinsiyetlerine göre farklılık bulundurmamaktadır.

Tablo 22: Cinsiyet değişkenine göre “Öğrenciler bilgileri kendi kendilerine yapılandırırsınlar diye sorularımı geciktirerek sorarım.” ifadesine ilişkin bağımsız T testi sonuçları

Öğrenciler bilgileri kendi kendilerine yapılandırırsınlar diye sorularımı geciktirerek sorarım						
Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	T Test İstatistiği	P Değeri
Kadın	203	0.9655	0.64008	248	-2.073.	0.039
Erkek	47	1.2128	1.06191			

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin Öğrenciler bilgileri kendi kendilerine yapılandırırsınlar diye sorularımı geciktirerek sormaları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız T testi sonucu; %95 güven düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu ifade için erkek katılımcıların ortalaması 1.2128, kadın katılımcıların ortalaması ise 0.9655 olarak bulunmuştur. Erkekler “Öğrenciler bilgileri kendi kendilerine yapılandırırsınlar diye sorularımı geciktirerek sorarım.” ifadesine kadınlardan daha fazla katılmışlardır.

Tablo 23: Cinsiyet değişkenine göre “Bir etkinliğe başlamadan önce gerekli bütün bilgileri toplamalarını isterim.” ifadesine ilişkin bağımsız T testi sonuçları

Bir etkinliğe başlamadan önce gerekli bütün bilgileri toplamalarını isterim						
Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	T Test İstatistiği	P Değeri
Kadın	203	1.0690	0.77407	248	-0.128	0.898
Erkek	47	1.0851	0.80298			

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin Bir etkinliğe başlamadan önce gerekli bütün bilgileri toplamalarını istemeleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız T testi sonucu; %95 güven düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Katılımcı öğretmenlerin “Bir etkinliğe başlamadan önce gerekli bütün bilgileri toplamalarını isterim.” İfadesi için katılımları cinsiyetlerine göre farklılık bulundurmamaktadır.

Tablo 24: Cinsiyet değişkenine göre “Öğrencilerin temel öğretim materyalleri dışında farklı kaynakları kullanmalarını isterim.” ifadesine ilişkin bağımsız T testi sonuçları

Öğrencilerin temel öğretim materyalleri dışında farklı kaynakları kullanmalarını isterim						
Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	T Test İstatistiği	P Değeri
Kadın	203	0.9704	0.71692	248	-4.547	0.000
Erkek	47	1.5532	1.5532			

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin Öğrencilerin temel öğretim materyalleri dışında farklı kaynakları kullanmalarını istemeleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız T testi sonucu; %95 güven düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu ifade için erkek katılımcıların ortalaması 1.5532, kadın katılımcıların ortalaması ise 0.9704 olarak bulunmuştur. Erkekler “Öğrencilerin temel öğretim materyalleri dışında farklı kaynakları kullanmalarını isterim.” ifadesine kadınlardan daha fazla katılmışlardır.

Tablo 25: Cinsiyet değişkenine göre “Öğrencilerin temel bilgi ve becerileri zihinlerinde yapılandırmaları için açıklamalardan hemen sonrası uygulama yapmalarını isterim.” ifadesine ilişkin bağımsız T testi sonuçları

Öğrencilerin temel bilgi ve becerileri zihinlerinde yapılandırmaları için açıklamalardan hemen sonrası uygulama yapmalarını isterim						
Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	T Test İstatistiği	P Değeri
Kadın	203	0.9754	0.72739	248	-1.252	0.212
Erkek	47	1.1277	0.84999			

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin Öğrencilerin temel bilgi ve becerileri zihinlerinde yapılandırmaları için açıklamalardan hemen sonrası uygulama yapmalarını istemeleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız T testi sonucu; %95 güven düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu ifade için erkek katılımcıların ortalaması 1.1277, kadın katılımcıların ortalaması ise 0.9754 olarak bulunmuştur. Erkekler “Öğrencilerin temel bilgi ve becerileri zihinlerinde yapılandırmaları için açıklamalardan hemen sonrası uygulama yapmalarını isterim.” ifadesine kadınlardan daha fazla katılmışlardır.

Tablo 26: Cinsiyet değişkenine göre “Öğrencilerin farklı yöntem, materyal ve konularda kısa süreli çalışmalar yapmalarını sağlarım.” ifadesine ilişkin bağımsız T testi sonuçları

Öğrencilerin farklı yöntem, materyal ve konularda kısa süreli çalışmalar yapmalarını sağlarım						
Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	T Test İstatistiği	P Değeri
Kadın	203	0.9754	0.78626	248	-0.353	0.724
Erkek	47	1.0213	0.87201			

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin Öğrencilerin farklı yöntem, materyal ve konularda kısa süreli çalışmalar yapmalarını sağlamaları

cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız T testi sonucu; %95 güven düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Katılımcı öğretmenlerin “Öğrencilerin farklı yöntem, materyal ve konularda kısa süreli çalışmalar yapmalarını sağlarım.” İfadesi için katılımları cinsiyetlerine göre farklılık bulundurmamaktadır.

Tablo 27: Cinsiyet değişkenine göre “Öğrencilerin bireysel olarak ödev ve uygulamalarını yapmalarına fırsatlar veririm.” ifadesine ilişkin bağımsız T testi sonuçları

Öğrencilerin bireysel olarak ödev ve uygulamalarını yapmalarına fırsatlar veririm						
Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	T Test İstatistiği	P Değeri
Kadın	203	0.7241	0.65458	248	-2.733	0.007
Erkek	47	1.0426	0.95456			

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin Öğrencilerin bireysel olarak ödev ve uygulamalarını yapmalarına fırsatlar vermeleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız T testi sonucu; %95 güven düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu ifade için erkek katılımcıların ortalaması 1.0426, kadın katılımcıların ortalaması ise 0.7241 olarak bulunmuştur. Erkekler “Öğrencilerin bireysel olarak ödev ve uygulamalarını yapmalarına fırsatlar veririm.” ifadesine kadınlardan daha fazla katılmışlardır.

Tablo 28: Cinsiyet değişkenine göre “İki veya daha fazla öğrenciden oluşan çalışma grupları oluştururum.” ifadesine ilişkin bağımsız T testi sonuçları

İki veya daha fazla öğrenciden oluşan çalışma grupları oluştururum						
Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	T Test İstatistiği	P Değeri
Kadın	203	1.1133	0.85710	248	-4.373	0.000
Erkek	47	1.7447	1.03142			

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin İki veya daha fazla öğrenciden oluşan çalışma grupları oluşturmaları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık

gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız T testi sonucu; %95 güven düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu ifade için erkek katılımcıların ortalaması 1.7447, kadın katılımcıların ortalaması ise 1.1133 olarak bulunmuştur. Erkekler “İki veya daha fazla öğrenciden oluşan çalışma grupları oluştururum.” ifadesine kadınlardan daha fazla katılmışlardır.

Tablo 29 : Cinsiyet değişkenine göre “Öğrencilerin arkadaşları ile işbirliğine girmelerini ve görüş alış verişinde bulunmalarını sağlarım.” ifadesine ilişkin bağımsız T testi sonuçları

Öğrencilerin arkadaşları ile işbirliğine girmelerini ve görüş alış verişinde bulunmalarını sağlarım						
Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	T Test İstatistiği	P Değeri
Kadın	203	0.8374	0.70933	248	-4.104	0.000
Erkek	47	1.3617	1.07182			

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin Öğrencilerin arkadaşları ile işbirliğine girmelerini ve görüş alış verişinde bulunmalarını sağlamaları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız T testi sonucu; %95 güven düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu ifade için erkek katılımcıların ortalaması 1.3617, kadın katılımcıların ortalaması ise 0.8374 olarak bulunmuştur. Erkekler “Öğrencilerin arkadaşları ile işbirliğine girmelerini ve görüş alış verişinde bulunmalarını sağlarım.” ifadesine kadınlardan daha fazla katılmışlardır.

4.2.2. “Yaş” Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 30: Yaş değişkenine göre “Sunuları kavram bilgi haritaları, grafikler ve tahtaya çizerek görselleştiririm ve öğrencilerin kaydetmeleri için fırsat veririm.” ifadesine ilişkin ANOVA (Tek yönlü Varyans Analizi) sonuçları

ANOVA					
Varyansların Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	3.743	5	0.749	1.317	0.257
Gruplar İçi	138.673	244	0.568		
Toplam	142.416	249			

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin sunuları kavram bilgi haritaları, grafikler ve tahtaya çizerek görselleştirmeleri yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu; %95 güven düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($p>0.05$). Katılımcı öğretmenlerin “Sunuları kavram bilgi haritaları, grafikler ve tahtaya çizerek görselleştiririm ve öğrencilerin kaydetmeleri için fırsat veririm.” İfadesi için katılımları yaşlarına göre farklılık bulundurmamaktadır.

Tablo 31: Yaş değişkenine göre “Bilgisayar, dvd, cd, radyo, akıllı tahta, projeksiyon vb. materyaller kullanarak mesajlarımı sunarım.” ifadesine ilişkin ANOVA (Tek yönlü Varyans Analizi) sonuçları

ANOVA					
Varyansların Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	7.795	5	1.559	1.766	0.121
Gruplar İçi	215.441	244	0.883		
Toplam	223.236	249			

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin Bilgisayar, dvd, cd, radyo, akıllı tahta, projeksiyon vb. materyaller kullanarak mesajlarımı sunmaları yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu; %95 güven düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($p>0.05$). Katılımcı öğretmenlerin “Bilgisayar, dvd, cd, radyo, akıllı tahta, projeksiyon vb.

materyaller kullanarak mesajlarımı sunarım.” İfadesi için katılımları yaşlarına göre farklılık bulundurmamaktadır.

Tablo 32: Yaş değişkenine göre “Yeni kavramları somutlaştırıcı örnekler veririm.” ifadesine ilişkin ANOVA (Tek yönlü Varyans Analizi) sonuçları

ANOVA					
Varyansların Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	2.701	5	0.540	1.320	0.256
Gruplar İçi	99.843	244	0.409		
Toplam	102.544	249			

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin kavramları somutlaştırıcı örnekler vermeleri yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu; %95 güven düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir($p>0.05$). Katılımcı öğretmenlerin “kavramları somutlaştırıcı örnekler veririm.” İfadesi için katılımları yaşlarına göre farklılık bulundurmamaktadır.

Tablo 33: Yaş değişkenine göre “Öğrencilerin doğrudan deneyim kazanmaları için aktif öğrenmeye teşvik ederim.” ifadesine ilişkin ANOVA (Tek yönlü Varyans Analizi) sonuçları

ANOVA					
Varyansların Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	7.786	5	1.557	3.773	0.003
Gruplar İçi	100.714	244	0.413		
Toplam	108.500	249			

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrencilerin doğrudan deneyim kazanmaları için aktif öğrenmeye teşvik etmeleri yaşlarına göre anlamlı

bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu; %95 güven düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir($p<0.05$). Bunun ardından farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile homojen varyanslara sahip oldukları test edilen değişkenler için tamamlayıcı hesaplardan Tukey testi uygulanmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 34: Tukey Test Sonuçları

TUKEY HSD				
Yaş	Yaş	Ortalamalar Farkı	Standart Hata	P
25 ve altı	26-30	0.07692	0.18999	0.999
	31-35	0.01442	0.20087	1.000
	36-40	0.27692	0.20867	0.770
	41-45	0.55518	0.22293	0.131
	46 ve üstü	0.38248	0.20789	0.442
26-30	25 ve altı	-0.07692	0.18999	0.999
	31-35	-0.06250	0.11377	0.994
	36-40	0.20000	0.12704	0.616
	41-45	0.47826*	0.14930	0.019
	46 ve üstü	0.30556	0.12574	0.150
31-35	25 ve altı	-0.01442	0.20087	1.000
	26-30	0.6250	0.11377	0.994
	36-40	0.26250	0.14280	0.443
	41-45	0.54076*	0.16293	0.013
	46 ve üstü	0.36806	0.14165	0.102
36-40	25 ve altı	-0.27692	0.20867	0.770
	26-30	-0.20000	0.12704	0.616
	31-35	-0.26250	0.14280	0.443
	41-45	0.27826	0.17245	0.590
	46 ve üstü	0.10556	0.15251	0.983
41-45	25 ve altı	-0.55518	0.22293	0.131

	26-30	-0.47826*	0.14930	0.019
	31-35	-0.54076*	0.16293	0.013
	36-40	-0.27826	0.17245	0.590
	46 ve üstü	-0.17271	0.17150	0.915
46 ve üstü	25 ve altı	-0.38248	0.20789	0.442
	26-30	-0.30556	0.12574	0.150
	31-35	-0.36806	0.14165	0.102
	36-40	-0.10556	0.15251	0.983
	41-45	0.17271	0.17150	0.915

Tablo 35: Yaş Grupları İstatistikleri

Yaş Grupları	N	Ortalama	Standart Sapma
25 ve altı	13	1.0769	0.64051
26-30	95	1.0000	0.65233
31-35	48	1.0625	0.78296
36-40	35	0.8000	0.53137
41-45	23	0.5217	0.59311
46 ve üstü	36	0.6944	0.52478

Tukey testi sonuçlarına göre 31-35 yaş gurubundaki katılımcıların ortalamaları 1.625 olarak bulunması bu gruptaki katılımcı öğretmenlerin, öğrencileri doğrudan deneyim kazanmaları için aktif öğrenmeye teşvik etmelerinin diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 36: Yaş değişkenine göre “Ayrıntılar üzerinde durmaktansa konuların genel hatlarına önem veririm.” ifadesine ilişkin ANOVA (Tek yönlü Varyans Analizi) sonuçları

ANOVA					
Varyansların Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	15.727	5	3.145	4.786	0.000
Gruplar İçi	160.357	244	0.657		
Toplam	176.084	249			

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, araştırmaya katılan ayrıntılar üzerinde durmaktansa konuların genel hatlarına önem vermeleri yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu; %95 güven düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir ($p < 0.05$). Bunun ardından farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile homojen varyanslara sahip olmadıkları test edilen değişkenler için tamamlayıcı hesaplardan Scheffe testi uygulanmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 37: Scheffe Testi Sonuçları

SCHEFFE				
Yaş	Yaş	Ortalamalar Farkı	Standart Hata	P
25 ve altı	26-30	0.07692	0.18999	0.999
	31-35	0.01442	0.20087	1.000
	36-40	0.27692	0.20867	0.770
	41-45	0.55518	0.22293	0.131
	46 ve üstü	0.38248	0.20789	0.442
26-30	25 ve altı	-0.07692	0.18999	0.999
	31-35	-0.06250	0.11377	0.994
	36-40	0.20000	0.12704	0.616

	41-45	0.47826*	0.14930	0.019
	46 ve üstü	0.30556	0.12574	0.150
31-35	25 ve altı	-0.01442	0.20087	1.000
	26-30	0.6250	0.11377	0.994
	36-40	0.26250	0.14280	0.443
	41-45	0.54076*	0.16293	0.013
	46 ve üstü	0.36806	0.14165	0.102
36-40	25 ve altı	-0.27692	0.20867	0.770
	26-30	-0.20000	0.12704	0.616
	31-35	-0.26250	0.14280	0.443
	41-45	0.27826	0.17245	0.590
	46 ve üstü	0.10556	0.15251	0.983
41-45	25 ve altı	-0.55518	0.22293	0.131
	26-30	-0.47826*	0.14930	0.019
	31-35	-0.54076*	0.16293	0.013
	36-40	-0.27826	0.17245	0.590
	46 ve üstü	-0.17271	0.17150	0.915
46 ve üstü	25 ve altı	-0.38248	0.20789	0.442
	26-30	-0.30556	0.12574	0.150
	31-35	-0.36806	0.14165	0.102
	36-40	-0.10556	0.15251	0.983
	41-45	0.17271	0.17150	0.915

Tablo 38: Yaş Grupları İstatistikleri

Yaş Grupları	N	Ortalama	Standart Sapma
25 ve altı	13	1.6923	0.94733
26-30	95	0.9158	0.64681
31-35	48	1.4375	1.08972
36-40	35	0.9143	0.74247
41-45	23	0.9565	0.47465
46 ve üstü	36	0.93732	0.93732

Scheffe testi sonuçlarına göre 31-35 yaş gurubundaki katılımcıların ortalamaları 1.4375 olarak bulunması bu gruptaki katılımcı öğretmenlerin, Ayrıntılar üzerinde durmaktansa konuların genel hatlarına önem vermelerinin diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 39: Yaş değişkenine göre “Ayrıntılar Öğrencilerin dikkatlerini konudaki benzerlik ve farklılıklara çekerim.” ifadesine ilişkin ANOVA (Tek yönlü Varyans Analizi) sonuçları

ANOVA					
Varyansların Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	5.182	5	1.036	3.732	0.003
Gruplar İçi	67.762	244	0.278		
Toplam	72.944	249			

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, araştırmaya katılan Öğrencilerin dikkatlerini konudaki benzerlik ve farklılıklara çekmeleri yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu; %95 güven düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir($p < 0.05$). Bunun ardından farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile homojen varyanslara sahip olmadıkları test edilen değişkenler için tamamlayıcı hesaplardan Scheffe testi uygulanmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 40: Scheffe Testi Sonuçları

SCHEFFE				
Yaş	Yaş	Ortalamalar Farkı	Standart Hata	P
25 ve altı	26-30	,47611	,15584	,101
	31-35	,55769(*)	,16477	,046
	36-40	,45055	,17116	,230
	41-45	,74247(*)	,18286	,007
	46 ve üstü	,39103	,17052	,388
26-30	25 ve altı	-,47611	,15584	,101
	31-35	,08158	,09332	,979
	36-40	-,02556	,10420	1,000
	41-45	,26636	,12247	,452
	46 ve üstü	-,08509	,10314	,984
31-35	25 ve altı	-,55769(*)	,16477	,046
	26-30	-,08158	,09332	,979
	36-40	-,10714	,11713	,974
	41-45	,18478	,13364	,861
	46 ve üstü	-,16667	,11619	,841
36-40	25 ve altı	-,45055	,17116	,230
	26-30	,02556	,10420	1,000
	31-35	,10714	,11713	,974
	41-45	,29193	,14145	,514
	46 ve üstü	-,05952	,12510	,999
41-45	25 ve altı	-,74247(*)	,18286	,007
	26-30	-,26636	,12247	,452
	31-35	-,18478	,13364	,861
	36-40	-,29193	,14145	,514
	46 ve üstü	-,35145	,14067	,287
46 ve üstü	25 ve altı	-,39103	,17052	,388
	26-30	,08509	,10314	,984

	31-35	,16667	,11619	,841
	36-40	,05952	,12510	,999
	41-45	,35145	,14067	,287

Tablo 41: Yaş Grupları İstatistikleri

Yaş Grupları	N	Ortalama	Standart Sapma
25 ve altı	13	1.3077	0.85485
26-30	95	0.8316	0.45318
31-35	48	0.7500	0.48378
36-40	35	0.8571	0.60112
41-45	23	0.5652	0.58977
46 ve üstü	36	0.9167	0.5000

Scheffe testi sonuçlarına göre 25 ve altı yaş gurubundaki katılımcıların ortalamaları 1.3077 olarak bulunması bu gruptaki katılımcı öğretmenlerin, Öğrencilerin dikkatlerini konudaki benzerlik ve farklılıklara çekmelerinin diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 42: Yaş değişkenine göre “Öğrencileri olayın gerçek boyutları üzerinde düşündürüp, objektif kararlar vermeye teşvik ederim.” ifadesine ilişkin ANOVA (Tek yönlü Varyans Analizi) sonuçları

ANOVA					
Varyansların Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	3.784	5	0.757	2.291	0.046
Gruplar İçi	80.616	244	0.330		
Toplam	84.400	249			

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, araştırmaya katılan Öğrencileri olayın gerçek boyutları üzerinde düşündürüp, objektif kararlar vermeye teşvik etmeleri yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu;

%95 güven düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir($p<0.05$). Bunun ardından farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile homojen varyanslara sahip olmadıkları test edilen değişkenler için tamamlayıcı hesaplardan Scheffe testi uygulanmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 43: Scheffe Testi Sonuçları

SCHEFFE				
Yaş	Yaş	Ortalamalar Farkı	Standart Hata	P
25 ve altı	26-30	,18543	,16998	,945
	31-35	,44551	,17972	,296
	36-40	,23956	,18669	,895
	41-45	,28428	,19945	,844
	46 ve üstü	,40385	,18599	,454
26-30	25 ve altı	-,18543	,16998	,945
	31-35	,26009	,10179	,262
	36-40	,05414	,11366	,999
	41-45	,09886	,13358	,990
	46 ve üstü	,21842	,11250	,584
31-35	25 ve altı	-,44551	,17972	,296
	26-30	-,26009	,10179	,262
	36-40	-,20595	,12776	,761
	41-45	-,16123	,14577	,942
	46 ve üstü	-,04167	,12673	1,000
36-40	25 ve altı	-,23956	,18669	,895
	26-30	-,05414	,11366	,999
	31-35	,20595	,12776	,761
	41-45	,04472	,15429	1,000
	46 ve üstü	,16429	,13645	,918
41-45	25 ve altı	-,28428	,19945	,844
	26-30	-,09886	,13358	,990

	31-35	,16123	,14577	,942
	36-40	-,04472	,15429	1,000
	46 ve üstü	,11957	,15344	,988
46 ve üstü	25 ve altı	-,40385	,18599	,454
	26-30	-,21842	,11250	,584
	31-35	,04167	,12673	1,000
	36-40	-,16429	,13645	,918
	41-45	-,11957	,15344	,988

Tablo 44: Yaş Grupları İstatistikleri

Yaş Grupları	N	Ortalama	Standart Sapma
25 ve altı	13	1.1538	0.55470
26-30	95	0.9684	0.55453
31-35	48	0.7083	0.58194
36-40	35	0.9143	0.50709
41-45	23	0.8696	0.75705
46 ve üstü	36	0.7500	0.55420

Scheffe testi sonuçlarına göre 25 ve altı yaş gurubundaki katılımcıların ortalamaları 1.3077 olarak bulunması bu gruptaki katılımcı öğretmenlerin, Öğrencileri olayın gerçek boyutları üzerinde düşündürüp, objektif kararlar vermeye teşvik etmelerinin diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 45: Yaş değişkenine göre “Olaylarda öğrencilerin sebep-sonuç ilişkisini bulmalarını test ederim.” ifadesine ilişkin ANOVA (Tek yönlü Varyans Analizi) sonuçları

ANOVA					
Varyansların Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	4,836	5	,967	2,457	,034
Gruplar İçi	96,048	244	,394		

Toplam	100,884	249			
--------	---------	-----	--	--	--

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, araştırmaya Olaylarda öğrencilerin sebep-sonuç ilişkisini bulmalarını test etmeleri yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu; %95 güven düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir($p < 0.05$). Bunun ardından farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile homojen varyanslara sahip olmadıkları test edilen değişkenler için tamamlayıcı hesaplardan Scheffe testi uygulanmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 46: Scheffe Testi Sonuçları

SCHEFFE				
Yaş	Yaş	Ortalamalar Farkı	Standart Hata	P
25 ve altı	26-30	-,10850	,18554	,997
	31-35	,27724	,19617	,849
	36-40	,00879	,20378	1,000
	41-45	,05351	,21770	1,000
	46 ve üstü	-,02137	,20301	1,000
26-30	25 ve altı	,10850	,18554	,997
	31-35	,38575(*)	,11111	,037
	36-40	,11729	,12406	,970
	41-45	,16201	,14580	,941
	46 ve üstü	,08713	,12279	,992
31-35	25 ve altı	-,27724	,19617	,849
	26-30	-,38575(*)	,11111	,037
	36-40	-,26845	,13945	,593
	41-45	-,22373	,15911	,852
	46 ve üstü	-,29861	,13833	,461
36-40	25 ve altı	-,00879	,20378	1,000
	26-30	-,11729	,12406	,970
	31-35	,26845	,13945	,593

	41-45	,04472	,16841	1,000
	46 ve üstü	-,03016	,14893	1,000
41-45	25 ve altı	-,05351	,21770	1,000
	26-30	-,16201	,14580	,941
	31-35	,22373	,15911	,852
	36-40	-,04472	,16841	1,000
	46 ve üstü	-,07488	,16748	,999
46 ve üstü	25 ve altı	,02137	,20301	1,000
	26-30	-,08713	,12279	,992
	31-35	,29861	,13833	,461
	36-40	,03016	,14893	1,000
	41-45	,07488	,16748	,999

Tablo 47: Yaş Grupları İstatistikleri

Yaş Grupları	N	Ortalama	Standart Sapma
25 ve altı	13	,9231	,49355
26-30	95	1,0316	,59166
31-35	48	,6458	,63546
36-40	35	,9143	,50709
41-45	23	,8696	,91970
46 ve üstü	36	,9444	,62994

Scheffe testi sonuçlarına göre 26-30 yaş gurubundaki katılımcıların ortalamaları 1.0316 olarak bulunması bu gruptaki katılımcı öğretmenlerin, olaylarda öğrencilerin sebep-sonuç ilişkisini bulmalarını test etmelerinin diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 48: Yaş değişkenine göre “Öğrencilerin farklı yöntem, materyal ve konularda kısa süreli çalışmalar yapmalarını sağladım.” ifadesine ilişkin ANOVA (Tek yönlü Varyans Analizi) sonuçları

ANOVA					
Varyansların Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	10,113	5	2,023	3,294	,007
Gruplar İçi	149,823	244	,614		
Toplam	159,936	249			

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, araştırmaya öğrencilerin farklı yöntem, materyal ve konularda kısa süreli çalışmalar yapmalarını sağladıkları yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu; %95 güven düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir($p < 0.05$). Bunun ardından farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile homojen varyanslara sahip olmadıkları test edilen değişkenler için tamamlayıcı hesaplardan Scheffe testi uygulanmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 49: Scheffe Testi Sonuçları

SCHEFFE				
Yaş	Yaş	Ortalamalar Farkı	Standart Hata	P
25 ve altı	26-30	,77976(*)	,23172	,049
	31-35	,97756(*)	,24500	,008
	36-40	,76923	,25451	,108
	41-45	,89967	,27190	,056
	46 ve üstü	,76923	,25355	,106
26-30	25 ve altı	-,77976(*)	,23172	,049
	31-35	,19781	,13876	,844
	36-40	-,01053	,15494	1,000

	41-45	,11991	,18210	,994
	46 ve üstü	-,01053	,15336	1,000
31-35	25 ve altı	-,97756(*)	,24500	,008
	26-30	-,19781	,13876	,844
	36-40	-,20833	,17417	,920
	41-45	-,07790	,19872	1,000
	46 ve üstü	-,20833	,17277	,918
36-40	25 ve altı	-,76923	,25451	,108
	26-30	,01053	,15494	1,000
	31-35	,20833	,17417	,920
	41-45	,13043	,21033	,996
	46 ve üstü	,00000	,18601	1,000
41-45	25 ve altı	-,89967	,27190	,056
	26-30	-,11991	,18210	,994
	31-35	,07790	,19872	1,000
	36-40	-,13043	,21033	,996
	46 ve üstü	-,13043	,20917	,996
46 ve üstü	25 ve altı	-,76923	,25355	,106
	26-30	,01053	,15336	1,000
	31-35	,20833	,17277	,918
	36-40	,00000	,18601	1,000
	41-45	,13043	,20917	,996

Tablo 50: Yaş Grupları İstatistikleri

Yaş Grupları	N	Ortalama	Standart Sapma
25 ve altı	13	1,7692	1,01274
26-30	95	,9895	,77863
31-35	48	,7917	,84949
36-40	35	1,0000	,59409
41-45	23	,8696	,75705
46 ve üstü	36	1,0000	,79282

Scheffe testi sonuçlarına göre 25 ve altı yaş gurubundaki katılımcıların ortalamaları 1.7692 olarak bulunması bu gruptaki katılımcı öğretmenlerin, öğrencilerin farklı yöntem, materyal ve konularda kısa süreli çalışmalar yapmalarını sağlamalarının diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 51: Yaş değişkenine göre “Öğrencilerin arkadaşları ile işbirliğine girmelerini ve görüş alış verişinde bulunmalarını sağladım.” ifadesine ilişkin ANOVA (Tek yönlü Varyans Analizi) sonuçları

ANOVA					
Varyansların Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	14,432	5	2,886	4,678	,000
Gruplar İçi	150,544	244	,617		
Toplam	164,976	249			

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, araştırmaya katılan Öğrencilerin arkadaşları ile işbirliğine girmelerini ve görüş alış verişinde bulunmalarını sağlamaları yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu; %95 güven düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir ($p < 0.05$). Bunun ardından farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile homojen varyanslara sahip oldukları test edilen değişkenler için tamamlayıcı hesaplardan Tukey testi uygulanmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 52: Tukey Testi Sonuçları

TUKEY HSD				
Yaş	Yaş	Ortalamalar Farkı	Standart Hata	P
25 ve altı	26-30	,20000	,23228	,955
	31-35	-,18750	,24559	,973
	36-40	-,28571	,25512	,873
	41-45	,00000	,27255	1,000

	46 ve üstü	,44444	,25416	,501
26-30	25 ve altı	-,20000	,23228	,955
	31-35	-,38750	,13910	,063
	36-40	-,48571(*)	,15531	,024
	41-45	-,20000	,18254	,883
	46 ve üstü	,24444	,15373	,606
31-35	25 ve altı	,18750	,24559	,973
	26-30	,38750	,13910	,063
	36-40	-,09821	,17459	,993
	41-45	,18750	,19920	,935
	46 ve üstü	,63194(*)	,17318	,004
36-40	25 ve altı	,28571	,25512	,873
	26-30	,48571(*)	,15531	,024
	31-35	,09821	,17459	,993
	41-45	,28571	,21084	,754
	46 ve üstü	,73016(*)	,18646	,002
41-45	25 ve altı	,00000	,27255	1,000
	26-30	,20000	,18254	,883
	31-35	-,18750	,19920	,935
	36-40	-,28571	,21084	,754
	46 ve üstü	,44444	,20968	,281
46 ve üstü	25 ve altı	-,44444	,25416	,501
	26-30	-,24444	,15373	,606
	31-35	-,63194(*)	,17318	,004
	36-40	-,73016(*)	,18646	,002
	41-45	-,44444	,20968	,281

Tablo 53: Yaş Grupları İstatistikleri

Yaş Grupları	N	Ortalama	Standart Sapma
25 ve altı	13	1,0000	,57735
26-30	95	,8000	,69343

31-35	48	1,1875	,84189
36-40	35	1,2857	,98731
41-45	23	1,0000	,85280
46 ve üstü	36	,5556	,73463

Tukey testi sonuçlarına göre 36-40 yaş gurubundaki katılımcıların ortalamaları 1.2857 olarak bulunması bu gruptaki katılımcı öğretmenlerin, öğrencilerin arkadaşları ile işbirliğine girmelerini ve görüş alış verişinde bulunmalarını sağlamalarının diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

4.2.3. “Hizmet Yılı” Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Tablo 54: Hizmet yılı değişkenine göre “Bilgisayar, dvd, cd, radyo, akıllı tahta, projeksiyon vb. materyaller kullanarak mesajlarımı sunarım.” ifadesine ilişkin ANOVA (Tek yönlü Varyans Analizi) sonuçları

ANOVA					
Varyansların Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	10,446	5	2,089	2,396	,038
Gruplar İçi	212,790	244	,872		
Toplam	223,236	249			

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, araştırmaya Bilgisayar, dvd, cd, radyo, akıllı tahta, projeksiyon vb. materyaller kullanarak mesajlarımı sunmaları hizmet yıllarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu; %95 güven düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir($p<0.05$). Bunun ardından farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile homojen varyanslara sahip olmadıkları test edilen değişkenler için tamamlayıcı hesaplardan Scheffe testi uygulanmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 55: Scheffe Testi Sonuçları

SCHEFFE				
Yaş	Yaş	Ortalamalar Farkı	Standart Hata	P
0-5	6-10	-,04397	,16065	1,000
	11-15	,15761	,16824	,972
	16-20	,34639	,23262	,818
	21-25	,47139	,34571	,868
	26 yıl ve üstü	-,38846	,19218	,538
6-10	0-5	,04397	,16065	1,000
	11-15	,20158	,18193	,942
	16-20	,39035	,24270	,763
	21-25	,51535	,35258	,829
	26 yıl ve üstü	-,34450	,20427	,724
11-15	0-5	-,15761	,16824	,972
	6-10	-,20158	,18193	,942
	16-20	,18878	,24779	,989
	21-25	,31378	,35610	,978
	26 yıl ve üstü	-,54607	,21030	,245
16-20	0-5	-,34639	,23262	,818
	6-10	-,39035	,24270	,763
	11-15	-,18878	,24779	,989
	21-25	,12500	,39066	1,000
	26 yıl ve üstü	-,73485	,26463	,177
21-26	0-5	-,47139	,34571	,868
	6-10	-,51535	,35258	,829
	11-15	-,31378	,35610	,978
	16-20	-,12500	,39066	1,000
	26 yıl ve üstü	-,85985	,36802	,365
26 yıl ve üstü	0-5	,38846	,19218	,538
	6-10	,34450	,20427	,724
	11-15	,54607	,21030	,245

	16-20	,73485	,26463	,177
	21-25	,85985	,36802	,365

Tablo 56: Hizmet Yılı Grupları İstatistikleri

Hizmet Yılı	N	Ortalama	Standart Sapma
0-5	83	1,0964	,61712
6-10	57	1,1404	,95316
11-15	49	,9388	,68945
16-20	20	,7500	,63867
21-25	8	,6250	,51755
26 yıl ve üstü	33	1,4848	1,75216

Scheffe testi sonuçlarına göre 26 yıl ve üstü hizmet süresi olan katılımcıların ortalamaları 1.4848 olarak bulunması bu gruptaki katılımcı öğretmenlerin, bilgisayar, dvd, cd, radyo, akıllı tahta, projeksiyon vb. materyaller kullanarak mesajlarını sunmalarının hizmet yılı bu gruptan farklı olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 57: Hizmet yılı değişkenine göre “Öğrencilerin doğrudan deneyim kazanmaları için aktif öğrenmeye teşvik ederim.” ifadesine ilişkin ANOVA (Tek yönlü Varyans Analizi) sonuçları

ANOVA					
Varyansların Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	8,311	5	1,662	4,048	,002
Gruplar İçi	100,189	244	,411		
Toplam	108,500	249			

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, araştırmaya Öğrencilerin doğrudan deneyim kazanmaları için aktif öğrenmeye teşvik etmeleri hizmet yıllarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu; %95 güven düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir($p < 0.05$). Bunun ardından

farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile homojen varyanslara sahip olmadıkları test edilen değişkenler için tamamlayıcı hesaplardan Scheffe testi uygulanmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 58: Scheffe Testi Sonuçları

SCHEFFE				
Hizmet Yılı	Hizmet Yılı	Ortalamalar Farkı	Standart Hata	P
0-5	6-10	-,25978	,11023	,355
	11-15	,09934	,11544	,980
	16-20	,06566	,15962	,999
	21-25	,41566	,23722	,689
	26 yıl ve üstü	,27930	,13187	,484
6-10	0-5	,25978	,11023	,355
	11-15	,35911	,12483	,146
	16-20	,32544	,16654	,577
	21-25	,67544	,24193	,172
	26 yıl ve üstü	,53907(*)	,14017	,013
11-15	0-5	-,09934	,11544	,980
	6-10	-,35911	,12483	,146
	16-20	-,03367	,17003	1,000
	21-25	,31633	,24435	,891
	26 yıl ve üstü	,17996	,14430	,906
16-20	0-5	-,06566	,15962	,999
	6-10	-,32544	,16654	,577
	11-15	,03367	,17003	1,000
	21-25	,35000	,26806	,888
	26 yıl ve üstü	,21364	,18159	,926
21-26	0-5	-,41566	,23722	,689
	6-10	-,67544	,24193	,172
	11-15	-,31633	,24435	,891

	16-20	-,35000	,26806	,888
	26 yıl ve üstü	-,13636	,25252	,998
26 yıl ve üstü	0-5	-,27930	,13187	,484
	6-10	-,53907(*)	,14017	,013
	11-15	-,17996	,14430	,906
	16-20	-,21364	,18159	,926
	21-25	,13636	,25252	,998

Tablo 59: Hizmet Yılı Grupları İstatistikleri

Hizmet Yılı	N	Ortalama	Standart Sapma
0-5	83	,9157	,54560
6-10	57	1,1754	,84775
11-15	49	,8163	,63487
16-20	20	,8500	,48936
21-25	8	,5000	,53452
26 yıl ve üstü	33	,6364	,54876
		,9000	,66011

Scheffe testi sonuçlarına göre 6-10 yıl hizmet süresi olan katılımcıların ortalamaları 1.1754 olarak bulunması bu gruptaki katılımcı öğretmenlerin, Öğrencilerin doğrudan deneyim kazanmaları için aktif öğrenmeye teşvik etmeleri hizmet yılı bu gruptan farklı olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 60: Hizmet yılı değişkenine göre “Öğrencilerin dikkatlerini konudaki benzerlik ve farklılıklara çekerim.” ifadesine ilişkin ANOVA (Tek yönlü Varyans Analizi) sonuçları

ANOVA					
Varyansların Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	3,240	5	,648	2,268	,048
Gruplar İçi	69,704	244	,286		

Toplam	72,944	249			
--------	--------	-----	--	--	--

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, araştırmaya Öğrencilerin dikkatlerini konudaki benzerlik ve farklılıklara çekmeleri hizmet yıllarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu; %95 güven düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir($p<0.05$). Bunun ardından farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile homojen varyanslara sahip olmadıkları test edilen değişkenler için tamamlayıcı hesaplardan Scheffe testi uygulanmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 61: Scheffe Testi Sonuçları

SCHEFFE				
Hizmet Yılı	Hizmet Yılı	Ortalamalar Farkı	Standart Hata	P
0-5	6-10	,26210	,09194	,154
	11-15	,18835	,09629	,576
	16-20	,21386	,13314	,764
	21-25	,33886	,19787	,710
	26 yıl ve üstü	,05476	,10999	,998
6-10	0-5	-,26210	,09194	,154
	11-15	-,07376	,10412	,992
	16-20	-,04825	,13891	1,000
	21-25	,07675	,20179	1,000
	26 yıl ve üstü	-,20734	,11691	,678
11-15	0-5	-,18835	,09629	,576
	6-10	,07376	,10412	,992
	16-20	,02551	,14182	1,000
	21-25	,15051	,20381	,990
	26 yıl ve üstü	-,13358	,12036	,941
16-20	0-5	-,21386	,13314	,764
	6-10	,04825	,13891	1,000
	11-15	-,02551	,14182	1,000

	21-25	,12500	,22359	,997
	26 yıl ve üstü	-,15909	,15146	,953
21-26	0-5	-,33886	,19787	,710
	6-10	-,07675	,20179	1,000
	11-15	-,15051	,20381	,990
	16-20	-,12500	,22359	,997
	26 yıl ve üstü	-,28409	,21063	,873
26 yıl ve üstü	0-5	-,05476	,10999	,998
	6-10	,20734	,11691	,678
	11-15	,13358	,12036	,941
	16-20	,15909	,15146	,953
	21-25	,28409	,21063	,873

Tablo 62 : Hizmet Yılı Grupları İstatistikleri

Hizmet Yılı	N	Ortalama	Standart Sapma
0-5	83	,9639	,50475
6-10	57	,7018	,49875
11-15	49	,7755	,58685
16-20	20	,7500	,55012
21-25	8	,6250	,74402
26 yıl ve üstü	33	,9091	,52223

Scheffe testi sonuçlarına göre 0-5 yıl hizmet süresi olan katılımcıların ortalamaları 0.9639 olarak bulunması bu gruptaki katılımcı öğretmenlerin, Öğrencilerin dikkatlerini konudaki benzerlik ve farklılıklara çekmelerinin hizmet yılı bu gruptan farklı olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 63: Hizmet yılı değişkenine göre “Öğrencilerin farklı yöntem, materyal ve konularda kısa süreli çalışmalar yapmalarını sağladım.” ifadesine ilişkin ANOVA (Tek yönlü Varyans Analizi) sonuçları

ANOVA					
Varyansların Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	11,854	5	2,371	3,906	,002
Gruplar İçi	148,082	244	,607		
Toplam	159,936	249			

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin, Öğrencilerin farklı yöntem, materyal ve konularda kısa süreli çalışmalar yapmalarını sağladılar hizmet yılına anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu; %95 güven düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir ($p < 0.05$). Bunun ardından farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile homojen varyanslara sahip oldukları test edilen değişkenler için tamamlayıcı hesaplardan Tukey testi uygulanmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 64: Tukey Testi Sonuçları

TUKEY HSD				
Hizmet Yılı	Hizmet Yılı	Ortalamalar Farkı	Standart Hata	P
0-5	6-10	,43395(*)	,13401	,017
	11-15	,44505(*)	,14035	,021
	16-20	,39096	,19405	,337
	21-25	-,25904	,28840	,947
	26 yıl ve üstü	,36218	,16032	,215
6-10	0-5	-,43395(*)	,13401	,017
	11-15	,01110	,15177	1,000
	16-20	-,04298	,20246	1,000

	21-25	-,69298	,29412	,176
	26 yıl ve üstü	-,07177	,17041	,998
11-15	0-5	-,44505(*)	,14035	,021
	6-10	-,01110	,15177	1,000
	16-20	-,05408	,20671	1,000
	21-25	-,70408	,29706	,171
	26 yıl ve üstü	-,08287	,17543	,997
16-20	0-5	-,39096	,19405	,337
	6-10	,04298	,20246	1,000
	11-15	,05408	,20671	1,000
	21-25	-,65000	,32589	,348
	26 yıl ve üstü	-,02879	,22076	1,000
21-25	0-5	,25904	,28840	,947
	6-10	,69298	,29412	,176
	11-15	,70408	,29706	,171
	16-20	,65000	,32589	,348
	26 yıl ve üstü	,62121	,30701	,332
26 yıl ve üstü	0-5	-,36218	,16032	,215
	6-10	,07177	,17041	,998
	11-15	,08287	,17543	,997
	16-20	,02879	,22076	1,000
	21-25	-,62121	,30701	,332

Tablo 65: Hizmet Yılı Grupları İstatistikleri

Hizmet Yılı	N	Ortalama	Standart Sapma
0-5	83	1,2410	,80532
6-10	57	,8070	,81149
11-15	49	,7959	,76321
16-20	20	,8500	,67082
21-25	8	1,5000	,53452
26 yıl ve üstü	33	,8788	,78093

Tukey testi sonuçlarına göre 0-5 yıl hizmet süresi olan katılımcıların ortalamaları 1.2410 olarak bulunması bu gruptaki katılımcı öğretmenlerin, öğrencilerin farklı yöntem, materyal ve konularda kısa süreli çalışmalar yapmalarını sağlamalarının hizmet yılı bu gruptan farklı olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 66: Hizmet yılı değişkenine göre “Öğrencilerin Öğrencilerin arkadaşları ile işbirliğine girmelerini ve görüş alışverişinde bulunmalarını sağlarım.” ifadesine ilişkin ANOVA (Tek yönlü Varyans Analizi) sonuçları

ANOVA					
Varyansların Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	9,441	5	1,888	2,962	,013
Gruplar İçi	155,535	244	,637		
Toplam	164,976	249			

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, araştırmaya Öğrencilerin arkadaşları ile işbirliğine girmelerini ve görüş alışverişinde bulunmalarını sağlamaları hizmet yıllarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu; %95 güven düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir ($p < 0.05$). Bunun ardından farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile homojen varyanslara sahip olmadıkları test edilen değişkenler için tamamlayıcı hesaplardan Scheffe testi uygulanmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 67: Scheffe Testi Sonuçları

SCHEFFE				
Hizmet Yılı	Hizmet Yılı	Ortalamalar Farkı	Standart Hata	P
0-5	6-10	-,05475	,13734	,999
	11-15	-,23555	,14384	,749
	16-20	,07771	,19888	1,000
	21-25	-,32229	,29557	,946

	26 yıl ve üstü	,41256	,16431	,281
6-10	0-5	,05475	,13734	,999
	11-15	-,18081	,15554	,929
	16-20	,13246	,20750	,995
	21-25	-,26754	,30143	,978
	26 yıl ve üstü	,46730	,17464	,213
11-15	0-5	,23555	,14384	,749
	6-10	,18081	,15554	,929
	16-20	,31327	,21185	,822
	21-25	-,08673	,30445	1,000
	26 yıl ve üstü	,64811(*)	,17979	,026
16-20	0-5	-,07771	,19888	1,000
	6-10	-,13246	,20750	,995
	11-15	-,31327	,21185	,822
	21-25	-,40000	,33399	,920
	26 yıl ve üstü	,33485	,22625	,822
21-26	0-5	,32229	,29557	,946
	6-10	,26754	,30143	,978
	11-15	,08673	,30445	1,000
	16-20	,40000	,33399	,920
	26 yıl ve üstü	,73485	,31464	,366
26 yıl ve üstü	0-5	-,41256	,16431	,281
	6-10	-,46730	,17464	,213
	11-15	-,64811(*)	,17979	,026
	16-20	-,33485	,22625	,822
	21-25	-,73485	,31464	,366

Tablo 68: Hizmet Yılı Grupları İstatistikleri

Hizmet Yılı	N	Ortalama	Standart Sapma
0-5	83	,9277	,63980
6-10	57	,9825	,83434

11-15	49	1,1633	1,02768
16-20	20	,8500	,67082
21-25	8	1,2500	,88641
26 yıl ve üstü	33	,5152	,75503
		,9360	,81397

Scheffe testi sonuçlarına göre 11-15 yıl hizmet süresi olan katılımcıların ortalamaları 1.1633 olarak bulunması bu gruptaki katılımcı öğretmenlerin Öğrencilerin arkadaşları ile işbirliğine girmelerini ve görüş alışverişinde bulunmalarını sağlamalarının hizmet yılı bu gruptan farklı olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

4.2.4. “Derse Girilen Sınıftaki Ortalama Öğrenci Sayısı” Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Tablo 69: Derse girilen sınıftaki ortalama öğrenci sayısı değişkenine göre “Öğrencilerin diğer derslerde öğrendikleri bilgi ve becerileri transfer etmeleri için çaba gösteririm.” ifadesine ilişkin ANOVA (Tek yönlü Varyans Analizi) sonuçları

ANOVA					
Varyansların Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	10,221	3	3,407	8,356	,000
Gruplar İçi	100,295	246	,408		
Toplam	110,516	249			

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin, Öğrencilerin diğer derslerde öğrendikleri bilgi ve becerileri transfer etmeleri için çaba göstermeleri derse girilen sınıftaki ortalama öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu; %95 güven düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir ($p < 0.05$). Bunun ardından farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile homojen varyanslara sahip olmadıkları test edilen değişkenler için tamamlayıcı hesaplardan Scheffe testi uygulanmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 70: Scheffe Testi Sonuçları

SCHEFFE				
Öğrenci Sayısı	Öğrenci Sayısı	Ortalamalar Farkı	Standart Hata	P
0-10	11-20	2,11765(*)	,46459	,000
	21-30	2,13889(*)	,45566	,000
	31 öğrenci ve üzeri	1,96226(*)	,45574	,000
11-20	0-10	-2,11765(*)	,46459	,000
	21-30	,02124	,12556	,999
	31 öğrenci ve üzeri	-,15538	,12585	,677
21-30	0-10	-2,13889(*)	,45566	,000
	11-20	-,02124	,12556	,999
	31 öğrenci ve üzeri	-,17662	,08730	,254
31 öğrenci ve üzeri	0-10	-1,96226(*)	,45574	,000
	11-20	,15538	,12585	,677
	21-30	,17662	,08730	,254

Tablo 71: Derse Girdikleri Sınıftaki Ortalama Öğrenci Sayısı Grupları İstatistikleri

Öğrenci Sayısı	N	Ortalama	Standart Sapma
0-10	2	,9277	,63980
11-20	34	,9825	,83434
21-30	108	1,1633	1,02768
31 öğrenci ve üzeri	106	,8500	,67082

Scheffe testi sonuçlarına göre derse girdikleri sınıftaki ortalama öğrenci sayısı 21-30 öğrenci olan grubun ortalaması 1.1633 olarak bulunması bu gruptaki katılımcı öğretmenlerin, öğrencilerin diğer derslerde öğrendikleri bilgi ve becerileri transfer etmeleri

için çaba göstermelerinin derse girilen sınıftaki ortalama öğrenci sayısı bu gruptan farklı olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 72: Derse girilen sınıftaki ortalama öğrenci sayısı değişkenine göre “Öğrencilerin temel öğretim materyalleri dışında farklı kaynakları kullanmalarını isterim.” ifadesine ilişkin ANOVA (Tek yönlü Varyans Analizi) sonuçları

ANOVA					
Varyansların Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	8,610	3	2,870	4,418	,005
Gruplar İçi	159,790	246	,650		
Toplam	168,400	249			

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin, Öğrencilerin temel öğretim materyalleri dışında farklı kaynakları kullanmalarını istemeleri derse girilen sınıftaki ortalama öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu; %95 güven düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir ($p < 0.05$). Bunun ardından farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile homojen varyanslara sahip oldukları test edilen değişkenler için tamamlayıcı hesaplardan Tukey testi uygulanmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 73: Tukey Testi Sonuçları

TUKEY				
Öğrenci Sayısı	Öğrenci Sayısı	Ortalamalar Farkı	Standart Hata	P
0-10	11-20	1,82353(*)	,58641	,011
	21-30	2,00926(*)	,57514	,003
	31 öğrenci ve üzeri	1,89623(*)	,57524	,006
11-20	0-10	-1,82353(*)	,58641	,011

	21-30	,18573	,15849	,645
	31 öğrenci ve üzeri	,07270	,15885	,968
21-30	0-10	-2,00926(*)	,57514	,003
	11-20	-,18573	,15849	,645
	31 öğrenci ve üzeri	-,11303	,11019	,735
31 öğrenci ve üzeri	0-10	-1,89623(*)	,57524	,006
	11-20	-,07270	,15885	,968
	21-30	,11303	,11019	,735

Tablo 74: Derse Girdikleri Sınıftaki Ortalama Öğrenci Sayısı Grupları İstatistikleri

Öğrenci Sayısı	N	Ortalama	Standart Sapma
0-10	2	3,0000	,00000
11-20	34	1,1765	,83378
21-30	108	,9907	,71689
31 öğrenci ve üzeri	106	1,1038	,88295

Tukey testi sonuçlarına göre derse girdikleri sınıftaki ortalama öğrenci sayısı 0-10 öğrenci olan grubun ortalaması 3.000 olarak bulunması bu gruptaki katılımcı öğretmenlerin, Öğrencilerin temel öğretim materyalleri dışında farklı kaynakları kullanmalarını istemelerinin derse girilen sınıftaki ortalama öğrenci sayısı bu gruptan farklı olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 75: Derse girilen sınıftaki ortalama öğrenci sayısı değişkenine göre “Öğrencilerin temel bilgi ve becerileri zihinlerinde yapılandırmaları için açıklamalardan hemen sonrası uygulama yapmalarını isterim.” ifadesine ilişkin ANOVA (Tek yönlü Varyans Analizi) sonuçları

ANOVA					
Varyansların Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar	9,048	3	3,016	5,623	,001

Arası					
Gruplar İçi	131,948	246	,536		
Toplam	140,996	249			

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin, Öğrencilerin temel bilgi ve becerileri zihinlerinde yapılandırmaları için açıklamalardan hemen sonrası uygulama yapmalarını istemeleri derse girilen sınıftaki ortalama öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu; %95 güven düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir($p<0.05$). Bunun ardından farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile homojen varyanslara sahip oldukları test edilen değişkenler için tamamlayıcı hesaplardan Tukey testi uygulanmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 76: Tukey Testi Sonuçları

TUKEY				
Öğrenci Sayısı	Öğrenci Sayısı	Ortalamalar Farkı	Standart Hata	P
0-10	11-20	1,85294(*)	,53288	,003
	21-30	2,04630(*)	,52264	,001
	31 öğrenci ve üzeri	2,02830(*)	,52273	,001
11-20	0-10	-1,85294(*)	,53288	,003
	21-30	,19336	,14402	,537
	31 öğrenci ve üzeri	,17536	,14435	,618
21-30	0-10	-2,04630(*)	,52264	,001
	11-20	-,19336	,14402	,537
	31 öğrenci ve üzeri	-,01799	,10013	,998
31 öğrenci ve üzeri	0-10	-2,02830(*)	,52273	,001
	11-20	-,17536	,14435	,618
	21-30	,01799	,10013	,998

Tablo 77: Derse Girdikleri Sınıftaki Ortalama Öğrenci Sayısı Grupları İstatistikleri

Öğrenci Sayısı	N	Ortalama	Standart Sapma
0-10	2	3,0000	,00000
11-20	34	1,1471	,85749
21-30	108	,9537	,66113
31 öğrenci ve üzeri	106	,9717	,76167

Tukey testi sonuçlarına göre derse girdikleri sınıftaki ortalama öğrenci sayısı 0-10 öğrenci olan grubun ortalaması 3.000 olarak bulunması bu gruptaki katılımcı öğretmenlerin, Öğrencilerin temel bilgi ve becerileri zihinlerinde yapılandırmaları için açıklamalardan hemen sonrası uygulama yapmalarını istemelerinin derse girilen sınıftaki ortalama öğrenci sayısı bu gruptan farklı olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 78: Derse girilen sınıftaki ortalama öğrenci sayısı değişkenine göre “Öğrencilerin arkadaşları ile işbirliğine girmelerini ve görüş alışverişinde bulunmalarını sağlarım.” ifadesine ilişkin ANOVA (Tek yönlü Varyans Analizi) sonuçları

ANOVA					
Varyansların Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	8,833	3	2,944	4,639	,004
Gruplar İçi	156,143	246	,635		
Toplam	164,976	249			

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin, Öğrencilerin arkadaşları ile işbirliğine girmelerini ve görüş alışverişinde bulunmalarını sağlamaları derse girilen sınıftaki ortalama öğrenci sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu; %95 güven düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir ($p < 0.05$). Bunun ardından farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile homojen varyanslara

sahip oldukları test edilen değişkenler için tamamlayıcı hesaplardan Tukey testi uygulanmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 79: Tukey Testi Sonuçları

TUKEY				
Öğrenci Sayısı	Öğrenci Sayısı	Ortalamalar Farkı	Standart Hata	P
0-10	11-20	,50000	,57968	,824
	21-30	,07407	,56854	,999
	31 öğrenci ve üzeri	-,08491	,56864	,999
11-20	0-10	-,50000	,57968	,824
	21-30	-,42593(*)	,15667	,035
	31 öğrenci ve üzeri	-,58491(*)	,15702	,001
21-30	0-10	-,07407	,56854	,999
	11-20	,42593(*)	,15667	,035
	31 öğrenci ve üzeri	-,15898	,10893	,464
31 öğrenci ve üzeri	0-10	,08491	,56864	,999
	11-20	,58491(*)	,15702	,001
	21-30	,15898	,10893	,464

Tablo 80: Derse Girdikleri Sınıftaki Ortalama Öğrenci Sayısı Grupları İstatistikleri

Öğrenci Sayısı	N	Ortalama	Standart Sapma
0-10	2	1,0000	,00000
11-20	34	,5000	,66287
21-30	108	,9259	,71960
31 öğrenci ve üzeri	106	1,0849	,90625

Tukey testi sonuçlarına göre derse girdikleri sınıftaki ortalama öğrenci sayısı 31 ve üzeri öğrenci olan grubun ortalaması 1.0849 olarak bulunması bu gruptaki katılımcı

öğretmenlerin, Öğrencilerin arkadaşları ile işbirliğine girmelerini ve görüş alışverişinde bulunmalarını sağlamalarının derse girilen sınıftaki ortalama öğrenci sayısı bu gruptan farklı olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

4.2.5. “İdari Görev” Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Tablo 81: Eğitim görevi dışında bulunan idari görev değişkenine göre “Sunuları kavram bilgi haritaları, grafikler ve tahtaya çizerek görselleştiririm ve öğrencilerin kaydetmeleri için fırsat veririm.” ifadesine ilişkin bağımsız T testi sonuçları

Sunuları kavram bilgi haritaları, grafikler ve tahtaya çizerek görselleştiririm ve öğrencilerin kaydetmeleri için fırsat veririm.						
İdari Görev	N	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	T Test İstatistiği	P Değeri
Var	21	,4286	,59761	248	-1.443	0.150
Yok	229	,6769	,76688			

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin Sunuları kavram bilgi haritaları, grafikler ve tahtaya çizerek görselleştiririm ve öğrencilerin kaydetmeleri için fırsat vermeleri eğitim görevi dışında idari göreve sahip olup olmamalarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız T testi sonucu; %95 güven düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Katılımcı öğretmenlerin “Sunuları kavram bilgi haritaları, grafikler ve tahtaya çizerek görselleştiririm ve öğrencilerin kaydetmeleri için fırsat veririm.” ifadesi için katılımları göreve sahip olup olmamalarına göre farklılık bulundurmamaktadır.

Tablo 82: Eğitim görevi dışında bulunan idari görev değişkenine göre “Yeni kavramları somutlaştırıcı örnekler veririm.” ifadesine ilişkin bağımsız T testi sonuçları

Yeni kavramları somutlaştırıcı örnekler veririm						
İdari Görev	N	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	T Test İstatistiği	P Değeri
Var	21	,4286	,50709	248	-2.561	0.011
Yok	229	,7991	,64468			

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin Yeni kavramları somutlaştırıcı örnekler vermelerinin eğitim görevi dışında idari göreve sahip olup olmamalarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız T testi sonucu; %95 güven düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu ifade için idari görevi olmayan katılımcıların ortalaması 0.7991, idari görevi olan katılımcıların ortalaması ise 0.4286 olarak bulunmuştur. Eğitim görevi dışında idari görevi olmayan katılımcı öğretmenler “Yeni kavramları somutlaştırıcı örnekler veririm.” İfadesine idari görevi olan öğretmenlerden daha fazla katılmışlardır.

Tablo 83: Eğitim görevi dışında bulunan idari görev değişkenine göre “Özellikle proje çalışması yaptırırım.” ifadesine ilişkin bağımsız T testi sonuçları

Özellikle proje çalışması yaptırırım						
İdari Görev	N	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	T Test İstatistiği	P Değeri
Var	21	1,8095	1,16701	248	2.711	0.007
Yok	229	1,2489	,88062			

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin Özellikle proje çalışması yaptırılmalarının eğitim görevi dışında idari göreve sahip olup olmamalarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız T testi sonucu; %95 güven düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu ifade için idari görevi olmayan katılımcıların ortalaması 1.2489, idari görevi olan katılımcıların ortalaması ise 1.8095 olarak bulunmuştur. Eğitim görevi dışında idari görevi olan katılımcı

öğretmenler “Özellikle proje çalışması yaptırırım.” İfadesine idari görevi olmayan öğretmenlerden daha fazla katılmışlardır.

Tablo 84: Eğitim görevi dışında bulunan idari görev değişkenine göre “Öğrencilerin dikkatlerini konudaki benzerlik ve farklılıklara çekerim.” ifadesine ilişkin bağımsız T testi sonuçları

Öğrencilerin dikkatlerini konudaki benzerlik ve farklılıklara çekerim						
İdari Görev	N	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	T Test İstatistiği	P Değeri
Var	21	,5714	,50709	248	-2.325	0.021
Yok	229	,8559	,53902			

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin Öğrencilerin dikkatlerini konudaki benzerlik ve farklılıklara çekmelerinin eğitim görevi dışında idari göreve sahip olup olmamalarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız T testi sonucu; %95 güven düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu ifade için idari görevi olmayan katılımcıların ortalaması 0.8559, idari görevi olan katılımcıların ortalaması ise 0.5714 olarak bulunmuştur. Eğitim görevi dışında idari görevi olmayan katılımcı öğretmenler “Öğrencilerin dikkatlerini konudaki benzerlik ve farklılıklara çekerim.” İfadesine idari görevi olan öğretmenlerden daha fazla katılmışlardır.

Tablo 85: Eğitim görevi dışında bulunan idari görev değişkenine göre “Öğrencilerin temel öğretim materyalleri dışında farklı kaynakları kullanmalarını isterim.” ifadesine ilişkin bağımsız T testi sonuçları

Öğrencilerin temel öğretim materyalleri dışında farklı kaynakları kullanmalarını isterim						
İdari Görev	N	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	T Test İstatistiği	P Değeri
Var	21	1,4286	1,02817	248	2.042	0.042
Yok	229	1,0480	,79602			

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin Öğrencilerin temel öğretim materyalleri dışında farklı kaynakları kullanmalarını istemelerinin eğitim görevi dışında idari göreve sahip olup olmamalarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız T testi sonucu; %95 güven düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu ifade için idari görevi olmayan katılımcıların ortalaması 1.0480, idari görevi olan katılımcıların ortalaması ise 1.4286 olarak bulunmuştur. Eğitim görevi dışında idari görevi olan katılımcı öğretmenler “Öğrencilerin temel öğretim materyalleri dışında farklı kaynakları kullanmalarını isterim.” İfadesine idari görevi olmayan öğretmenlerden daha fazla katılmışlardır.

4.2.6. “Öğretim Stratejileri ile İlgili Eğitim Alma” Değişkenine İlişkin Sonuçlar

Tablo 86: Öğretim stratejileri ile ilgili eğitim alma değişkenine göre “Öğrencilerin fiziksel becerilerini kullanacakları etkinliklere yer veririm.” ifadesine ilişkin bağımsız T testi sonuçları

Öğrencilerin fiziksel becerilerini kullanacakları etkinliklere yer veririm						
Öğretim Stratejileri Eğitimi	N	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	T Test İstatistiği	P Değeri
Var	232	1,0345	,70779	248	-2.387	0.018
Yok	18	1,4444	,61570			

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrencilerin fiziksel becerilerini kullanacakları etkinliklere yer vermelerinin öğretim stratejileri ile ilgili eğitim alıp almamalarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız T testi sonucu; %95 güven düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu ifade için öğretim stratejileri ile ilgili eğitim alan katılımcıların ortalaması 1.0345, öğretim stratejileri ile ilgili eğitim almayan katılımcıların ortalaması ise 1.4444 olarak bulunmuştur. Öğretim stratejileri ile ilgili eğitim almayan katılımcı öğretmenler “Öğrencilerin temel öğretim materyalleri dışında farklı kaynakları kullanmalarını isterim.” İfadesine bu eğitimi alan öğretmenlerden daha fazla katılmışlardır.

Tablo 87: Öğretim stratejileri ile ilgili eğitim alma değişkenine göre “Olaylarda öğrencilerin sebep-sonuç ilişkisini bulmalarını test ederim.” ifadesine ilişkin bağımsız T testi sonuçları

Olaylarda öğrencilerin sebep-sonuç ilişkisini bulmalarını test ederim						
Öğretim Stratejileri Eğitimi	N	Ortalama	Standart Sapma	Serbestlik Derecesi	T Test İstatistiği	P Değeri
Var	232	,8836	,63060	248	-2.191	0.029
Yok	18	1,2222	,64676			

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin Olaylarda öğrencilerin sebep-sonuç ilişkisini bulmalarını test etmelerinin öğretim stratejileri ile ilgili eğitim alıp almamalarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız T testi sonucu; %95 güven düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir. Bu ifade için öğretim stratejileri ile ilgili eğitim alan katılımcıların ortalaması 0.8836, öğretim stratejileri ile ilgili eğitim almayan katılımcıların ortalaması ise 1.2222 olarak bulunmuştur. Öğretim stratejileri ile ilgili eğitim almayan katılımcı öğretmenler “Olaylarda öğrencilerin sebep-sonuç ilişkisini bulmalarını test ederim.” ifadesine bu eğitimi alan öğretmenlerden daha fazla katılmışlardır.

4.3. BULGULAR

İlkokullarda kullanılan öğretim stratejileri yöntem ve tekniklerinin geçerlik ve yeterlik düzeylerinin incelenmesi için hazırlanan bu çalışmaya %81.2’si (203) kadın ve %18.8’i (47)erkek olmak üzere toplam 250 kişi katılmıştır. Katılımcılarımızın %48.4’ü evli iken %51.6’sı bekadır.Yaş grupları olarak incelediğimizde %38.0 (95) ‘ının 26-30 yaş aralığında olduğu görülmektedir.

İlkokullarda kullanılan öğretim stratejileri yöntem ve tekniklerinin geçerlik ve yeterlik düzeylerinin incelenmesi için hazırlanan likert soruları demografik özelliklerle karşılaştırılarak aralarında ki ilişkiler tukey, scheffe, bonferroni, anova, t testleriyle test edilmiştir. Yapılan çalışmada; “Sunuları kavram bilgi haritaları, grafikler ve tahtaya çizerek görselleştiririm ve öğrencilerin kaydetmeleri için fırsat veririm.” “Sistemli bir

şekilde not tuttururum.” “Sistemli bir şekilde not tuttururum.” “Yeni kavramları somutlaştırıcı örnekler veririm.” “Yeni kavramları öğrencilerin ön yaşantılarına dayandırır, bir düşünce oluşturmalarına çaba gösteririm.” “Konularda öğrencilerin dikkatini genelleme yapabilecekleri benzerlik üzerine çekerim.” “Öğrenciler bilgileri kendi kendilerine yapılandırırsınlar diye sorularımı geciktirerek sorarım.” “Öğrencilerin temel öğretim materyalleri dışında farklı kaynakları kullanmalarını isterim.” “Öğrencilerin temel bilgi ve becerileri zihinlerinde yapılandırmaları için açıklamalardan hemen sonrası uygulama yapmalarını isterim.” “Öğrencilerin bireysel olarak ödev ve uygulamalarını yapmalarına fırsatlar veririm.” “Öğrencilerin arkadaşları ile işbirliğine girmelerini ve görüş alış verişinde bulunmalarını sağlarım.” İfadelerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği; “Öğrencilerin doğrudan deneyim kazanmaları için aktif öğrenmeye teşvik ederim.” “Ayrıntılar üzerinde durmaktansa konuların genel hatlarına önem veririm.” “Ayrıntılar Öğrencilerin dikkatlerini konudaki benzerlik ve farklılıklara çekerim.” “Öğrencileri olayın gerçek boyutları üzerinde düşündürüp, objektif kararlar vermeye teşvik ederim.” “Olaylarda öğrencilerin sebep-sonuç ilişkisini bulmalarını test ederim.” “Öğrencilerin farklı yöntem, materyal ve konularda kısa süreli çalışmalar yapmalarını sağlarım.” “Öğrencilerin arkadaşları ile işbirliğine girmelerini ve görüş alış verişinde bulunmalarını sağlarım.” İfadelerinin yaş değişkenine göre; “Bilgisayar, dvd, cd, radyo, akıllı tahta, projeksiyon vb. materyaller kullanarak mesajlarımı sunarım.” “Öğrencilerin doğrudan deneyim kazanmaları için aktif öğrenmeye teşvik ederim.” “Öğrencilerin dikkatlerini konudaki benzerlik ve farklılıklara çekerim.” “Öğrencilerin farklı yöntem, materyal ve konularda kısa süreli çalışmalar yapmalarını sağlarım.” “Öğrencilerin Öğrencilerin arkadaşları ile işbirliğine girmelerini ve görüş alış verişinde bulunmalarını sağlarım.” İfadelerinin hizmet yılı değişkenine göre; “Öğrencilerin diğer derslerde öğrendikleri bilgi ve becerileri transfer etmeleri için çaba gösteririm.” “Öğrencilerin temel öğretim materyalleri dışında farklı kaynakları kullanmalarını isterim.” “Öğrencilerin temel bilgi ve becerileri zihinlerinde yapılandırmaları için açıklamalardan hemen sonrası uygulama yapmalarını isterim.” “Öğrencilerin arkadaşları ile işbirliğine girmelerini ve görüş alış verişinde bulunmalarını sağlarım.” İfadelerinin derse girilen sınıftaki ortalama öğrenci sayısı değişkenine göre; “Yeni kavramları somutlaştırıcı örnekler veririm.” “Özellikle proje çalışması yaptırırım.” “Öğrencilerin dikkatlerini konudaki benzerlik ve farklılıklara çekerim.” “Öğrencilerin temel öğretim materyalleri dışında farklı kaynakları

kullanmalarını isterim.” İfadeleri eğitim görevi dışında bulunan idari görev değişkenine göre; “Öğrencilerin fiziksel becerilerini kullanacakları etkinliklere yer veririm.” “Olaylarda öğrencilerin sebep-sonuç ilişkisini bulmalarını test ederim.” ifadelerinin öğretim stratejileri ile ilgili eğitim alma değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği gözlemlenmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇLAR

İlkokullarda kullanılan öğretim stratejileri yöntem ve tekniklerinin geçerlik ve yeterlik düzeylerinin incelenmesi için hazırlanan bu çalışmaya %81.2'si (203) kadın ve %18.8'i (47) erkek olmak üzere toplam 250 kişi katılmıştır. Katılımcılarımızın %48.4'ü evli iken %51.6'sı bekarır.Yaş grupları olarak incelediğimizde %38.0 (95) 'ının 26-30 yaş aralığında olduğu görülmektedir.

İlkokullarda kullanılan öğretim stratejileri yöntem ve tekniklerinin geçerlik ve yeterlik düzeylerinin incelenmesi için hazırlanan likert soruların ortalaması alınmış ve bu ortalamalar demografik özelliklerle karşılaştırılarak aralarında ki ilişkiler tukey, bonferroni, anova, t ve post hoc testleriyle test edilmiştir. Yapılan çalışmada likert soruların ortalamasının demografik özelliklerle anlamlı bir fark yoktur sonucuna ulaşılmıştır. Likert soruların kendi aralarındaki ilişkiler için ise ki kare uyum iyiliği testi kullanılmıştır. Araştırmamızdaki likert soruların ise birbirleriyle pozitif yönde ilişkili olduğuna dair sonuçlar gözlemlenmiştir.

Cinsiyetlerine göre; Erkekler “Sunuları kavram bilgi haritaları, grafikler ve tahtaya çizerek görselleştiririm ve öğrencilerin kaydetmeleri için fırsat veririm.” İfadesine kadınlardan daha fazla katılmışlardır. Erkekler “Sistemli bir şekilde not tuttururum.” ifadesine kadınlardan daha fazla katılmışlardır. Erkekler “Yeni kavramları somutlaştırıcı örnekler veririm.” ifadesine kadınlardan daha fazla katılmışlardır. Erkekler “Bilgisayar, DVD, CD, Radyo, Akıllı Tahta, Projeksiyon vb. Materyaller Kullanarak Mesajlarımı Sunarım.” İfadesine kadınlardan daha fazla katılmışlardır. Katılımcı öğretmenlerin “Sınıf tartışmaları ile öğrencilerin keşfetmesini ve bilgilerini geliştirmesini sağlarım.” İfadesi için katılımları cinsiyetlerine göre farklılık bulundurmamaktadır. Katılımcı öğretmenlerin “Öğrencilerin doğrudan deneyim kazanmaları için aktif öğrenmeye teşvik ederim.” İfadesi için katılımları cinsiyetlerine göre farklılık bulundurmamaktadır. Katılımcı öğretmenlerin “Öğrencilerin fiziksel becerilerini kullanacakları etkinliklere yer veririm.” İfadesi için katılımları cinsiyetlerine göre farklılık bulundurmamaktadır. Katılımcı öğretmenlerin “Özellikle proje çalışması yaptırırım.” İfadesi için katılımları cinsiyetlerine göre farklılık bulundurmamaktadır. Erkekler “Yeni kavramları öğrencilerin ön yaşantılarına dayandırır,

bir düşünce oluşturmalarına çaba gösteririm.” ifadesine kadınlardan daha fazla katılmışlardır. Erkekler “Konularda öğrencilerin dikkatini genelleme yapabilecekleri benzerlik üzerine çekerim.” ifadesine kadınlardan daha fazla katılmışlardır. Katılımcı öğretmenlerin “Öğrencilerin diğer derslerde öğrendikleri bilgi ve becerileri transfer etmeleri için çaba gösteririm.” İfadesi için katılımları cinsiyetlerine göre farklılık bulundurmamaktadır. Katılımcı öğretmenlerin “Ayrıntılar üzerinde durmaktansa konuların genel hatlarına önem veririm.” İfadesi için katılımları cinsiyetlerine göre farklılık bulundurmamaktadır. Katılımcı öğretmenlerin “Öğrencilerin dikkatlerini konudaki benzerlik ve farklılıklara çekerim.” İfadesi için katılımları cinsiyetlerine göre farklılık bulundurmamaktadır. Katılımcı öğretmenlerin “Öğrencileri olayın gerçek boyutları üzerinde düşündürüp, objektif kararlar vermeye teşvik ederim.” İfadesi için katılımları cinsiyetlerine göre farklılık bulundurmamaktadır. Katılımcı öğretmenlerin “Olaylarda öğrencilerin sebep-sonuç ilişkisini bulmalarını test ederim.” İfadesi için katılımları cinsiyetlerine göre farklılık bulundurmamaktadır. Katılımcı öğretmenlerin “Olaylarda öğrencilerin sebep-sonuç ilişkisini bulmalarını test ederim.” İfadesi için katılımları cinsiyetlerine göre farklılık bulundurmamaktadır. Katılımcı öğretmenlerin “Yapılacak bütün çalışmalarda amaçları açıkça ortaya koyarım.” İfadesi için katılımları cinsiyetlerine göre farklılık bulundurmamaktadır. Erkekler “Öğrenciler bilgileri kendi kendilerine yapılandırıyorlar diye sorularımı geciktirerek sorarım.” ifadesine kadınlardan daha fazla katılmışlardır. Katılımcı öğretmenlerin “Bir etkinliğe başlamadan önce gerekli bütün bilgileri toplamalarını isterim.” İfadesi için katılımları cinsiyetlerine göre farklılık bulundurmamaktadır. Erkekler “Öğrencilerin temel öğretim materyalleri dışında farklı kaynakları kullanmalarını isterim.” ifadesine kadınlardan daha fazla katılmışlardır. Erkekler “Öğrencilerin temel bilgi ve becerileri zihinlerinde yapılandırmaları için açıklamalardan hemen sonrası uygulama yapmalarını isterim.” ifadesine kadınlardan daha fazla katılmışlardır. Katılımcı öğretmenlerin “Öğrencilerin farklı yöntem, materyal ve konularda kısa süreli çalışmalar yapmalarını sağlarım.” İfadesi için katılımları cinsiyetlerine göre farklılık bulundurmamaktadır. Erkekler “Öğrencilerin bireysel olarak ödev ve uygulamalarını yapmalarına fırsatlar veririm.” ifadesine kadınlardan daha fazla katılmışlardır. Erkekler “Öğrencilerin arkadaşları ile işbirliğine girmelerini ve görüş alışverişinde bulunmalarını sağlarım.” ifadesine kadınlardan daha fazla katılmışlardır.

Yaş gruplarına göre; Katılımcı öğretmenlerin “Sunuları kavram bilgi haritaları, grafikler ve tahtaya çizerek görselleştiririm ve öğrencilerin kaydetmeleri için fırsat veririm.” İfadesi için katılımları yaşlarına göre farklılık bulundurmamaktadır. Katılımcı öğretmenlerin “Bilgisayar, dvd, cd, radyo, akıllı tahta, projeksiyon vb. materyaller kullanarak mesajlarımı sunarım.” İfadesi için katılımları yaşlarına göre farklılık bulundurmamaktadır. Katılımcı öğretmenlerin “kavramları somutlaştırıcı örnekler veririm.” İfadesi için katılımları yaşlarına göre farklılık bulundurmamaktadır. Tukey testi sonuçlarına göre 31-35 yaş gurubundaki katılımcıların ortalamaları 1.625 olarak bulunması bu gruptaki katılımcı öğretmenlerin, öğrencileri doğrudan deneyim kazanmaları için aktif öğrenmeye teşvik etmelerinin diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Scheffe testi sonuçlarına göre 31-35 yaş gurubundaki katılımcıların ortalamaları 1.4375 olarak bulunması bu gruptaki katılımcı öğretmenlerin, Ayrıntılar üzerinde durmaktansa konuların genel hatlarına önem vermelerinin diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Scheffe testi sonuçlarına göre 25 ve altı yaş gurubundaki katılımcıların ortalamaları 1.3077 olarak bulunması bu gruptaki katılımcı öğretmenlerin, Öğrencilerin dikkatlerini konudaki benzerlik ve farklılıklara çekmelerinin diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Scheffe testi sonuçlarına göre 25 ve altı yaş gurubundaki katılımcıların ortalamaları 1.3077 olarak bulunması bu gruptaki katılımcı öğretmenlerin, Öğrencileri olayın gerçek boyutları üzerinde düşündürüp, objektif kararlar vermeye teşvik etmelerinin diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Scheffe testi sonuçlarına göre 26-30 yaş gurubundaki katılımcıların ortalamaları 1.0316 olarak bulunması bu gruptaki katılımcı öğretmenlerin, olaylarda öğrencilerin sebep-sonuç ilişkisini bulmalarını test etmelerinin diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Scheffe testi sonuçlarına göre 25 ve altı yaş gurubundaki katılımcıların ortalamaları 1.7692 olarak bulunması bu gruptaki katılımcı öğretmenlerin, öğrencilerin farklı yöntem, materyal ve konularda kısa süreli çalışmalar yapmalarını sağlamalarının diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Tukey testi sonuçlarına göre 36-40 yaş gurubundaki katılımcıların ortalamaları 1.2857 olarak bulunması bu gruptaki katılımcı öğretmenlerin, öğrencilerin arkadaşları ile işbirliğine girmelerini ve görüş alışverişinde bulunmalarını sağlamalarının diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Hizmet yılına göre; Scheffe testi sonuçlarına göre 26 yıl ve üstü hizmet süresi olan katılımcıların ortalamaları 1.4848 olarak bulunması bu gruptaki katılımcı öğretmenlerin, bilgisayar, dvd, cd, radyo, akıllı tahta, projeksiyon vb. materyaller kullanarak mesajlarını sunmalarının hizmet yılı bu gruptan farklı olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Scheffe testi sonuçlarına göre 6-10 yıl hizmet süresi olan katılımcıların ortalamaları 1.1754 olarak bulunması bu gruptaki katılımcı öğretmenlerin, Öğrencilerin doğrudan deneyim kazanmaları için aktif öğrenmeye teşvik etmeleri hizmet yılı bu gruptan farklı olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Scheffe testi sonuçlarına göre 0-5 yıl hizmet süresi olan katılımcıların ortalamaları 0.9639 olarak bulunması bu gruptaki katılımcı öğretmenlerin, Öğrencilerin dikkatlerini konudaki benzerlik ve farklılıklara çekmelerinin hizmet yılı bu gruptan farklı olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Tukey testi sonuçlarına göre 0-5 yıl hizmet süresi olan katılımcıların ortalamaları 1.2410 olarak bulunması bu gruptaki katılımcı öğretmenlerin, öğrencilerin farklı yöntem, materyal ve konularda kısa süreli çalışmalar yapmalarını sağlamalarının hizmet yılı bu gruptan farklı olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Scheffe testi sonuçlarına göre 11-15 yıl hizmet süresi olan katılımcıların ortalamaları 1.1633 olarak bulunması bu gruptaki katılımcı öğretmenlerin Öğrencilerin arkadaşları ile işbirliğine girmelerini ve görüş alışverişinde bulunmalarını sağlamalarının hizmet yılı bu gruptan farklı olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Derse girilen sınıftaki ortalama öğrenci sayısına göre; Scheffe testi sonuçlarına göre derse girdikleri sınıftaki ortalama öğrenci sayısı 21-30 öğrenci olan grubun ortalaması 1.1633 olarak bulunması bu gruptaki katılımcı öğretmenlerin, öğrencilerin diğer derslerde öğrendikleri bilgi ve becerileri transfer etmeleri için çaba göstermelerinin derse girilen sınıftaki ortalama öğrenci sayısı bu gruptan farklı olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Tukey testi sonuçlarına göre derse girdikleri sınıftaki ortalama öğrenci sayısı 0-10 öğrenci olan grubun ortalaması 3.000 olarak bulunması bu gruptaki katılımcı öğretmenlerin, Öğrencilerin temel öğretim materyalleri dışında farklı kaynakları kullanmalarını istemelerinin derse girilen sınıftaki ortalama öğrenci sayısı bu gruptan farklı olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Tukey testi sonuçlarına göre derse girdikleri sınıftaki ortalama öğrenci sayısı 0-10 öğrenci olan grubun ortalaması 3.000 olarak bulunması bu gruptaki katılımcı öğretmenlerin, Öğrencilerin temel bilgi ve

becerileri zihinlerinde yapılandırmaları için açıklamalardan hemen sonrası uygulama yapmalarını istemelerinin derse girilen sınıftaki ortalama öğrenci sayısı bu gruptan farklı olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Tukey testi sonuçlarına göre derse girdikleri sınıftaki ortalama öğrenci sayısı 31 ve üzeri öğrenci olan grubun ortalaması 1.0849 olarak bulunması bu gruptaki katılımcı öğretmenlerin, Öğrencilerin arkadaşları ile işbirliğine girmelerini ve görüş alışverişinde bulunmalarını sağlamalarının derse girilen sınıftaki ortalama öğrenci sayısı bu gruptan farklı olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

İdari göreve göre; Katılımcı öğretmenlerin “Sunuları kavram bilgi haritaları, grafikler ve tahtaya çizerek görselleştiririm ve öğrencilerin kaydetmeleri için fırsat veririm.” ifadesi için katılımları göreve sahip olup olmamalarına göre farklılık bulundurmamaktadır. Eğitim görevi dışında idari görevi olmayan katılımcı öğretmenler “Yeni kavramları somutlaştırıcı örnekler veririm.” İfadesine idari görevi olan öğretmenlerden daha fazla katılmışlardır. Eğitim görevi dışında idari görevi olan katılımcı öğretmenler “Özellikle proje çalışması yaptırırım.” İfadesine idari görevi olmayan öğretmenlerden daha fazla katılmışlardır. Eğitim görevi dışında idari görevi olmayan katılımcı öğretmenler “Öğrencilerin dikkatlerini konudaki benzerlik ve farklılıklara çekerim.” İfadesine idari görevi olan öğretmenlerden daha fazla katılmışlardır. Eğitim görevi dışında idari görevi olan katılımcı öğretmenler “Öğrencilerin temel öğretim materyalleri dışında farklı kaynakları kullanmalarını isterim.” İfadesine idari görevi olmayan öğretmenlerden daha fazla katılmışlardır.

Öğretim stratejileri ile ilgili eğitim alma durumuna göre; Öğretim stratejileri ile ilgili eğitim almayan katılımcı öğretmenler “Öğrencilerin temel öğretim materyalleri dışında farklı kaynakları kullanmalarını isterim.” İfadesine bu eğitimi alan öğretmenlerden daha fazla katılmışlardır. Öğretim stratejileri ile ilgili eğitim almayan katılımcı öğretmenler “Olaylarda öğrencilerin sebep-sonuç ilişkisini bulmalarını test ederim.” İfadesine bu eğitimi alan öğretmenlerden daha fazla katılmışlardır.

ÖNERİLER

- Araştırma, İstanbul ili resmi ilköğretim okullarında yapılmıştır. Bu tarz araştırmalar benzer diğer öğretim kurumları için de yapılabilir.
- Bu tarz bir araştırma birkaç ili kapsayacak şekilde daha geniş çapta yapılabilir. Ülkemizde bütün okullarda bu tarz araştırmaların yapılması öğretmenlerin nitelikli öğretmen olmak için strateji, yöntem ve tekniklerinin gelişmesine olanak sağlar.
- Bu araştırma, ilköğretim okulu dışında diğer okullar için de yapılabilir.
- Öğretim stratejisi eğitimi almayan öğretmenlere bu eğitimin verilmesi adına sürekli eğitimden geçirilmesi gerçekleştirilebilir.
- Kadın erkek farkı gözetmeksizin bütün öğretmenlerin başarılı olabilmeleri için hizmetiçi eğitim programları düzenlenebilir.
- Yaşlarına göre, hizmet yılına göre, derse girilen sınıftaki ortalama öğrenci sayısına göre ve idari görevlerine göre öğretmenler arasında öğretim stratejilerini kullanma oranları arasında bir farklılık olmaması adına toplantı, seminer vb. eğitim programlarından faydalanabilirler.
- Tüm öğretmenlere bu konuda yapılmış araştırmaların, makalelerin daha kolay bir şekilde ulaştırılması olanak sağlanabilir.
- Elde edilen sonuçlara göre aradaki farkı azaltmak için cinsiyetlerine göre tüm öğretmenlere; “Sunuları kavram bilgi haritaları, grafikler ve tahtaya çizerek görselleştirmesi ve öğrencilerin kaydetmeleri için fırsat vermesi”, “Sistemli bir şekilde not tutturması”, “Yeni kavramları somutlaştırıcı örnekler vermesi”, “Bilgisayar, akıllı tahta, projeksiyon gibi materyaller kullanarak mesajlarını sunması”, “Yeni kavramları öğrencilerin ön yaşantılarına dayandırıp, bir düşünce oluşturmalarına çaba göstermesi”, “Konularda öğrencilerin dikkatini genelleme yapabilecekleri benzerlik üzerine çekmesi”, “Öğrenciler bilgileri kendi kendilerine yapılandırsınlar diye sorularını geciktirerek sorması”, “Öğrencilerin temel öğretim materyalleri dışında farklı kaynakları kullanmalarını istemesi”, “Öğrencilerin temel bilgi ve becerileri zihinleride yapılandırmaları için açıklamalardan hemen sonrası uygulama yapmalarını istemesi”, “Öğrencilerin bireysel olarak ödev ve uygulamalarını yapmalarına fırsatlar vermesi” ve “Öğrencilerin arkadaşları ile işbirliğine girmelerini ve görüş alışverişinde bulunmalarını sağlaması” adına eğitim verilebilir.

- Elde edilen sonuçlara göre aradaki farkı azaltmak için yaş gruplarına göre tüm öğretmenlere; “Öğrencileri doğrudan deneyim kazanmaları için aktif öğrenmeye teşvik etmesi”, “Ayrıntılar üzerinde durmaktansa konuların genel hatlarına önem vermesi”, “Öğrencilerin dikkatlerini konudaki benzerlik ve farklılıklara çekmesi”, “Öğrencileri olayın gerçek boyutları üzerinde düşündürüp, objektif kararlar vermeye teşvik etmesi”, “Olaylarda öğrencilerin sebep-sonuç ilişkisini bulmalarını test etmesi”, “Öğrencilerin farklı yöntem, materyal ve konularda kısa süreli çalışmalar yapmalarını sağlaması” ve “Öğrencileri arkadaşları ile işbirliğine girmelerini ve görüş alışverişinde bulunmalarını sağlaması” adına eğitim verilebilir.
- Elde edilen sonuçlara göre aradaki farkı azaltmak için hizmet yılına göre tüm öğretmenlere; “Bilgisayar, akıllı tahta, projeksiyon gibi materyaller kullanarak mesajlarını sunması”, “Öğrencilerin doğrudan deneyim kazanmaları için aktif öğrenmeye teşvik etmesi”, “Öğrencilerin dikkatlerini konudaki benzerlik ve farklılıklara çekmesi”, “Öğrencilerin farklı yöntem, materyal ve konularda kısa süreli çalışmalar yapmalarını sağlaması” ve “Öğrencilerin arkadaşları ile işbirliğine girmelerini ve görüş alışverişinde bulunmalarını sağlaması” adına eğitim verilebilir.
- Elde edilen sonuçlara göre aradaki farkı azaltmak için derse girilen sınıftaki ortalama öğrenci sayısına göre tüm öğretmenlere; “Öğrencilerin diğer derslerde öğrendikleri bilgi ve becerileri transfer etmeleri için çaba göstermesi”, “Öğrencilerin temel öğretim materyalleri dışında farklı kaynakları kullanmalarını istemesi”, “Öğrencilerin temel bilgi ve becerileri zihinlerinde yapılandırmaları için açıklamalardan hemen sonrası uygulama yapmalarını istemesi” ve “Öğrencilerin arkadaşları ile işbirliğine girmelerini ve görüş alışverişinde bulunmalarını sağlaması” adına eğitim verilebilir.
- Elde edilen sonuçlara göre aradaki farkı azaltmak için idari göreve göre tüm öğretmenlere; “Yeni kavramları somutlaştırıcı örnekler vermesi”, “Özellikle proje çarışması yaptırması”, “Öğrencilerin dikkatlerini konudaki benzerlik ve farklılıklara çekmesi” ve “Öğrencilerin temel öğretim materyalleri dışında farklı kaynakları kullanmalarını istemesi” adına eğitim verilebilir.
- Elde edilen sonuçlara göre aradaki farkı azaltmak için öğretim stratejileri ile ilgili eğitim alma durumuna göre tüm öğretmenlere; “Öğrencilerin temel öğretim

materyalleri dışında farklı kaynakları kullanmalarını istemesi” ve “Olaylarda öğrencilerin sebep-sonuç ilişkisini bulmalarını test etmesi” adına eğitim verilebilir.

KAYNAKÇA

- AÇIKGÖZ, K. (1992), İşbirlikçi Öğrenme Kuram Araştırma Uygulama. Malatya: Uğurel Matbaası.
- AÇIKGÖZ, K. (1996), Etkili Öğrenme ve Öğretme. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- AKEL, O. M.Ö. (2012), The Effects Of Implicit, Explicit And Blended Types Of Vocabulary Instructio On The Fourth Graders. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı, İngilizce Öğretmenliği Bilim Dalı.
- AKYOL, H. (2007b), Vygotsky, Piaget Ve Yapılandırmacı Okuma Eğitimi. VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu – Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- ALKAN, C. (1996), Eğitim Teknolojisi, Ankara: Atilla Kitabevi.
- ALKAN, H. ve Altun, M., (1998), Matematik Öğretimi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- ANDERSON, C., L., Anderson, K., M. and Wenzel, E., J. (2000), Oil and water don't mix, but they do teach fractions, Teaching Children Mathematics.
- ARCHER, A.L., Hughes, C.A. (2011), Explicit Instruction Effective And Efficient Teaching. New York: Guilford Press.
- Arends,R.I. (1997), Classroom Instruction and Management. New York: The McgrawHill.
- ARI, E. (2008), Yapılandırmacı Yaklaşım ve Öğrenme Stillerinin Genel Kimya Laboratuar Uygulamalarında Öğrencilerin Başarısı, Bilimsel İşlem Becerileri ve Tutumları Üzerine Etkisi, Doktora Tezi.
- ARICI, A.F. (2010), Türkçe öğretiminde kullanılan strateji-yöntem ve teknikler. e dergi.atauni.edu.tr/index.php/SBED/article/viewFile/322/317,(07.03.2015).
- ASKAR, P. ve Akkoyunlu, B. (1993), Kolb Öğrenme Stili Envanteri. Eğitim ve Bilim.
- AŞKAR, P., & Münire E. (1986), Mikrobilgisayarların okullarda kullanımı. Eğitim ve Bilim.

AYCAN, D. (2008), Gezi-Gözlem Yönteminin Biyoloji Öğretimindeki Önemi ve Diğer Öğretim Yöntemleri Arasındaki Yeri. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

AYDIN A. (2000),Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi. İstanbul: Alfa Babım yayım dağıtım.

BACANLI H. (1999), Gelişim ve Öğrenme. Ankara: Nobel yayıncılık.

Bahar, M. ve Bilgin, İ. (2003), Öğrenme stillerini irdeleyen bir literatür çalışması. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.

BİLGİN, İ. (2003). Öğrenme Stillerini İrdeleyen Bir Literatür Çalışması. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 1(1), 41-70 Kocatepe.

BAKER, R.E., Simon, J.R. (1987), Selecting instructional design for introductory accounting based on the experiential learning model. Journal of Accounting Education.

BEBEK, Kılıç, E. (2004), Boğaziçi Üniversitesi'nde Psikolojiye Giriş Dersi Alan Üniversite Öğrencilerinin Bilişsel Biçemleri ile Cinsiyetleri, Alanları ve Genel Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

BİLEN, M.(1999), Plandan Uygulamaya Öğretim.5. Baskı. Ankara: Anı yayıncılık.

BİLEN, M.(1999), Plandan Uygulamaya Öğretim.5. Baskı. Ankara: Anı yayıncılık.

BLAİR, T. R., Rupley, W. H. (1988), Practice And Application In The Teaching Of Reading. The Reading Teacher. 41, 536-539. <http://media.proquest.com/media/pq/classic/doc> adresinden 07.03.2015 tarihinde alınmıştır.

BLAİR, T. R., Rupley, W. H.,Nichols, W. D. (2007), The Effective Teacher Of Reading: Considering The “What” and “How” of Instruction. The Reading Teacher, 60, 432-439. <http://ehis.ebscohost.com/ehost/pdfviewer> adresinden 08.03.2015 tarihinde alınmıştır.

BLAİR, T. R., Rupley, W. H.,Nichols, W. D. (2007), The Effective Teacher Of Reading: Considering The “What” and “How” of Instruction. The Reading Teacher, 60, 432-439.

<http://ehis.ebscohost.com/ehost/pdfviewer> adresinden 08.03.2015 tarihinde alınmıştır.

BOYDAK, A. (2001), Öğrenme Stilleri. İstanbul: Beyaz Yayınları.

BOZDOĞAN, A. E. (2007), Bilim ve Teknoloji müzelerinin Fen Öğretimindeki Yeri ve Önemi. Yayınlanmış Doktora Tezi. Eğitim bilimleri Enstitüsü. Ankara: Gazi Üniversitesi.

BOZDOĞAN, A. E., Taşdemir, A., Demirbaş, M. (2006), Fen bilgisi öğretiminde işbirlikçi Öğrenme yönteminin öğrencilerin Bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye Yönelik etkisi. Eğitim Fakültesi Dergisi 7 (11), 23- 36 Kırşehir.

BURKE, K. A., & Greenbowe, T. J. (2006), Implementing the Science Writing Heuristic in the Chemistry Laboratory. Journal of Chemical Education.

CHEN, Sherry Y., Robert D. Macredie. (2002), Cognitive Styles and Hypermedia Navigation: Development of A Learning Model. Journal of The American Society for Information Science and Technology.

CLARK, D. B., & Sampson, V. D. (2007), Personally-Seeded Discussion to Scaffold Online Argumentation. International Journal of Science Education , 29(3), 253-277.

CLARK, D. B., & Sampson, V. D. (2007), Personally-Seeded Discussion to Scaffold Online Argumentation. International Journal of Science Education , 29(3), 253- 277.

COLLUM, S. P. (2012), The Impact Of Teacher Attitudes And Perceptions Of Direct Instruction On Student Achievement In Reading, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Liberty University. Lynchburg. <http://search.proquest.com/pqdtft> adresinden 07.03.2015 tarihinde alınmıştır.

ÇEÇEN, R. (2000), Vygotsky'nin Sosyokültürel Perspektifi Işığında Bilişsel Gelişime Katkıları. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12. <http://egitim.cu.edu.tr/efdergi/download.pdf> adresinden 05.03.2015 tarihinde alınmıştır.

ÇELİK, K. & Kılıç, Z. (2007), Öğrencilerin Sosyal Etkileşim ve İletişim Becerilerine Bilimsel Tartışma Tekniğinin Etkisi, İstanbul: 1. Ulusal Kimya Eğitimi Kongresi.

ÇİBIK, A. (2006), Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Fen Bilgisi Dersinde Öğrencilerin

Mantıksal Düşünme Becerilerine ve Tutumlarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ÇİLENTİ, K. (1988), Bireysel eğitim ve eğitim teknolojisinde yeni araç ve yöntemler. Ankara: MEGSB Mesleki ve Teknik Eğitim Sempozyumu 88, Bildiriler.

DARCH, C., Gersten, R., Taylor, R. (1987), Evaluation of the Williamsburg County Direct Instruction Program: Factors Leading to Success in Rural Elementary Programs. Research In Rural Education, 4(3). <http://www.jrre.psu.edu/articles/v4,n3,p111-118> adresinden 05.03.2015 tarihinde alınmıştır.

DEMBO, M. H., Seli, H. P. (2004), Students' resistance to change in learning strategies courses [Elektronik versiyon]. Journal of Developmental Education, 27(3), 2-11.

DEMİREL, O. (2005), Eğitimde program Geliştirme, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

DEMİREL, Ö. (1995), Genel öğretim yöntemleri. Ankara: Usem yayınları.

DİN, F.S. (2000), Direct Instruction In Remedial Math Instructions. National Forum Of Special Education Journal, 9e. www.nationalforum.com/Electronic adresinden 05.03.2015 tarihinde alınmıştır.

DOĞAN, K. (2008), Hücre Konusundaki Kavramların Öğretilmesinde Proje Tabanlı Öğrenmenin Başarıya Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

DOLE, J. A., Duffy, G. G., Roehler, L. R., Pearson, P. D. (1991), Moving From The Old To The New: Research On Reading Comprehension Instruction. Review of Educational Research.

DOYMUŞ, K., Şimşek, Ü., Bayrakçeken, S. (2004), İşbirlikçi Öğrenme Yönteminin Fen Bilgisi Dersinde Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi. Türk Fen Eğitimi Dergisi Yıl 1, Sayı 2, Aralık 2004.

DUFFY, G. G.(2002), The Case For Direct Explanation Of Strategies. C. Block- M. Pressley (Edt.) Comprehension Instruction içinde (s.28-41) New York: Guilford Press

DUNN R., Dunn K. (1992), Teaching Elementary Students Through Their Individual Learning Styles: Practical Approach For Grades 3-6, Massachusetts, Allyn And Bacon.pp.18-85

EKİCİ, G. (2003), Öğrenme Stiline Dayalı Öğretim ve Biyoloji Dersi Elementary and Middle School, Allyn and Bacon.

ERDEM, C. (2012), Türk Dili Ve Edebiyatı Öğretmen Adaylarının Özetleme Stratejilerini Kullanım Tercihleri Ve Metin Dil Bilimsel Bir Özetleme Çalışması. Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 1(3), 36-52.

ERDEN, M. (1997), Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ankara: Alkım Yayıncılık.

ERGÜN, A., ve Özdaş, A. (1997), Öğretim İlke ve Yöntemleri. İstanbul: Kaya Matbaacılık

ERTUĞ, A. (2007), Lise 2. Sınıf Biyoloji Dersinde Okutulan Biyosferdeki Yasama Birlikleri Konusunun Geleneksel ve Gezi-Gözlem Yöntemiyle Öğretimin Öğrenmeye Olan Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

ERTÜRK, S. (1994), Eğitimde Program Geliştirme, Ankara: Meteksan Yayınevi,8.Baskı.

FELDER, R. M., Silverman L. (1988), Learning and Teaching Styles in Engineering Education. Engineering Education 78(7): 674-681.

FİDAN, N.(1996), Eğitim psikolojisi. Okulda Öğrenme ve öğretme. Ankara: Alkım Yayınevi.

GAGNE R. M. ve Driscoll, M.P. (1988), Essentials of Learning for Instructon, Englewood Cliffs,Nj. Prentice-Hall.

GAMBRELL, L. B., Malloy, J. A., Mazzoni, S. A. (2011), Evidence-Based Best Practices In Comprehensive Literacy Instruction. L. M. Morrow ve L. B. Gambrell (Edt.) Best Practices In Literacy Instruction içinde (s.11-36) (4.Baskı). NewYork: The Guilford Press

GÖĞEBAKAN, Y. (2009), Sanat Tarihi Öğretiminde Gösteri Yöntemi İle Gezi-Gözlem Yönteminin Bilginin Kalıcılığı Açısından Karşılaştırılması. Ankara: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi.

GRİGORENKO, L. Elena, Robert J. Sternberg. (1997), Styles of Thinking, Abilities and Academic Performance. Exceptional Children.

GÜNEŞ, F. (2007), Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma. Ankara: Nobel Yayınevi

GÜROL, M. (2002), Eğitim Teknolojisinde Yeni Paradigma: Oluşturmacılık. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1(12), 159-183.

GÜVEN, M. (2004), Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

HANNAFİN, M. J. (1988), The Effects of Instructional Explicitness on Learning and Error Persistence. Contemporary Educational Psychology.

HEİN, T. L. ve Bundy D. (2000), Teaching to students' learning styles: Approaches that work. Frontiers in Education Conference. San Juan, Puerto Rico.

HESAPÇIOĞLU, M., (1998), Öğretim İlke ve Yöntemleri, Eğitim Programları ve Öğretim. İstanbul: Beta Basın Yayın ve Dağıtım.

HIZAL, A. (1989), Bilgisayar Eğitimi ve Bilgisayar Destekli Öğretime ilişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Eskişehir: Anadolu üniversitesi.

HOFSTEİN, A., Navon, O., Kipnis, M. , Mamlok-Naaman, R. (2004), Developing Students' Ability t Ask More and Better Questions Resulting from Inquiry- Type Chemistry Laboratories, Journal of Research in Science Teaching.

HOY, W.K. & Miskel, C.G. (2010), Eğitim Yönetimi. Ankara: Nobel yayıncılık.

İMER, N. (2008), İlköğretim Fen Ve Teknoloji Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarı ve Tutumuna Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. , Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

JAGER, B. (2002), Teaching Reading Comprehension The Effects Of Direct Instruction and Cognitive Apprenticeship On Comprehension Skills and Metacognition.

KARAKIS ,O ve Celenk, S. (2007), Farklı Fakültelerde öğrenim gören Öğrencilerin Genel

Öğrenme Stratejilerini Kullanma Düzeyleri A.İ.B.U. Örneği. A.İ.B.U. Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 7, Sayı 1,26-27. Bolu.

KARAMUSTAFAOĞLU, O., Yaman,S. (2006), Fen Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri I-II. Ankara: Anı Yayıncılık.

KEEFE, W. James. (1991), Learning Style, Cognitive and Thinking Skills. Reston, V.A.: National Association of Secondary School Principals.

KEMERTAŞ, İ. (1997), Uygulamalı Genel Öğretim Yöntemleri. İstanbul: Birsen Yayınevi.

KESER, H. (1988). Bilgisayar destekli eğitim için bir model önerisi. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

KESER, K.Ş. (2008), Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Fen Bilgisi Dersinde Başarı Tutum ve Kalıcı Öğrenmeye Etkisi. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

KESİCİOĞLU, O.S. (2011), Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Hazırlanan Eğitim Programının ve Bu Yönteme Göre Hazırlanan Bilgisayar Destekli Eğitim Programının Okul Öncesi Çocuklarının Geometrik Şekil Kavramlarını Öğrenmelerine Etkisinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı.

KILIÇ, E. (2002), Web temelli öğrenmede baskın öğrenme stilinin öğrenme etkinlikleri tercihi ve akademik başarıya etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, A. U.Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

KİM, T., Axelrod, S. (2005), Direct Instruction: An Educators' Guide And A Plea For Action. The Behavior Analyst Today. 6(2). http://ehis.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer_adresinden_08.03.2015 tarihinde alınmıştır.

KLAHR, D., Nigam, M. (2004), The Equivalence Of Learning Paths In Early Science Instruction: Effects Of Direct Instruction And Discovery Learning. Psychological Science.

15(10), 661-667. 07.03.2015 tarihinde www.psy.cmu.edu/faculty/klahr/KlahrNigam adresinden alınmıştır.

KOLB, D. A. (1999), The kolb learning style inventory. Hay Resources Direct.

KOZİOFF, M.A., Lanunziata, L., Cowardin, J., Bessellieu, F.B. (2001), Direct Instruction: Its Contributions to High School Achievement. The High School Journal. 84(2) 54-71. www.jstor.org/stable/40364405 adresinden 08.03.2015 tarihinde alınmıştır.

KÖSEOĞLU, F., Budak, E. & Kavak, N. (2002), Yapılandırıcı Öğrenme Teorisine Dayanan Ders Materyali - Öğretmen Adaylarına Asit-Baz Konusu ile İlgili Kavramların Öğretilmesi, V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Kongresi, http://www.fedu.metu.edu.tr/UFBMEK-5/b_kitabi/PDF/Kimya/Bildiri/t166d.pdf web adresinden 07.03.2015 tarihinde indirilmiştir.

LENZ, B. Keith (1992), Self-managed learning strategy systems for children and youth. School Psychology Review, 21 (2), 211-228.

MAGLIARO, S.G., Lockee, B.B., Burton, J.K. (2005), Direct Instruction Revisited: A Key Model for Instructional Technology. ETR&D, 53(4), 41-55. <http://projects.ict.usc.edu/itw/materials/lockee> adresinden 08.03.2015 tarihinde alınmıştır.

MARCHAND-Martella, N.E., Martella, R.C., Ausdemore, K. (2005), An Overview of Direct Instruction. <http://home.blarg.net/~building> adresinden 08.03.2015 tarihinde alınmıştır.

MAYER, R. E. (1996), Learners as information processors: Legacies and limitations of Educational Psychology's second metaphor. Educational Psychologist.

MAYER, R.E. (2004), Should There Be a Three-Strikes Rule Against Pure Discovery Learning. American Psychologist. 59(1), 14-19. 12.11.2012 tarihinde <http://psycnet.apa.org/index.cfm> adresinden alınmıştır.

MCCARTY, B.(1987), The 4Mat System: Teaching to learning styles with right/left mode techniques. Barrington: exel, inc.

MCDONALD, K., J., Yanchar, S., C. and Osguthorpe, R. (2005), Learning from programmed instruction: examining implications for modern instructional technology, Educational Technology Research and Development.

MEB (1997), Birleştirilmiş sınıflar Fen Bilgisi Öğretmen Kılavuzu. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, İlköğretim Genel Müdürlüğü.

MEB, 2005. İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu. Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.

NİAZ, M., Aquilera, D., & Maza A. (2002), Arguments Contradictions, Resistances and Conceptual Change in Students' Understanding of Atomic Structure, Inc. Sci. Ed., 86: 505-525.

NORRİS, S. P. & PHillips, L. M. (2003), How Literacy in Its Fundamental Sence is Central to Scientific Literacy, Science Education, 87, 224-240.

NUMANOĞLU, M. (1992), Milli Eğitim Bakanlığı bilgisayar destekli eğitim projesi bilgisayar destekli öğretim ders yazılımlarında bulunması gereken eğitsel özellikler. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, , Ankara: Ankara Üniversitesi.

O'MALLEY J. M. ve diğerleri. (1985), 'Learning strategies. London: Routlodge and Kegan Paul

ORHAN, H. G. (2007), Bilgisayar Destekli Öğretimin İlkokula Yazma Başarısına Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

ORLİCH, D.C., Harder, R.J., Callahan, R.C., Trevisan, M.S., Brown, A.H. (2007), Teaching Strategies. A Guide To Effective Instruction. Boston: Houghton Mifflin Company

ORLİCH, D.C., Harder, R.J., Richard C. Callahan, Trevisan, M.S., Brown, A.H. (2010), Teaching Strategies: A Guide to Effective Instruction. Boston: Cengage Learning Academic Resource Center- USA.

OSBORNE, J., Erduran, S. & Simon, S., Enhancing the Quality of Argumentation in School Science, Journal of Research in Science Teaching (2004), 41(10), 994-1020.

OXFORD, R. Ve Ehrman,M.E. (1995), 'Adults Language Learning Strategies in an intensive Foreign Language program in the United States'. System.23,3:359-386.

Öğretimine Yönelik Ders Planı Örnekleri. Ankara: Gazi Kitabevi. Grasha,

ANTHONY F. (1996), Teaching with Style. Pittsburgh, PA: Alliance Publishers.

ÖZAY, E. (2003), Ortaöğretim Coğrafya Eğitimi ve Öğretiminde Gezi-Gözlem Metodunun Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi ve Diğer Öğretim Metotlarıyla Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul:Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

ÖZDEN, Y. (1999), Öğrenme ve öğretme (3. basım). Ankara: Pegem Yayıncılık.

ÖZER, B. (2008), Öğrenmeyi öğretme. Ayhan Hakan (Ed.).Öğretmenlik Meslek Bilgisi Alanındaki Yenilikler içinde Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

ÖZKAN, İ. (2009), Gezi-Gözlem Ve İnceleme Yönteminin 6.Sınıf Ülkemizin Kaynakları Ünitesindeki Öğrenci Başarılarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ÖZTÜRK, B. (1995), Genel öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanılma durumları. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

PECHOUS, D.J. (2012), Minimizing Reading Regression Through A Direct Instruction Summer Reading Program. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Nebraska. <http://search.proquest.com/pqdtft/docview> adresinden 08.03.2015 tarihinde alınmıştır.

RİDİNG R. ve S. Rayner. (1998), Cognitive Styles and Learning Strategies Understanding Style Differences in Learning and Behaviour. London:David Fulton Publishers.

RİDİNG R. ve S. Rayner. (1998), Cognitive Styles and Learning Strategies Understanding Style Differences in Learning and Behaviour. London:David Fulton Publishers.

SAVAŞ, B. (2007), Yapılandırmacı Öğrenme. A.Kaya (Edt.) Eğitim Psikolojisi içinde (s.519-545) Ankara: Pegem Akademi.

SCHMECK, R.(1988), ' An Introduction to Strategies and Styles of Learning'.Learning

Strategies and learning Styles.ed : Ronald Schmeck. New York: Plenum Pres,3-20.

SCHWARTZ, B. &Reisberg, D. (1991), Learningand Memory,New York:W.W.Nortonand Company.

SENEMOĞLU, N .(2005), Gelişim Öğrenme Ve Öğretim. (12. Baskı) Ankara: Siyasal Kitabevi

SENEMOĞLU, N. (2007), Gelişimi Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya. Ankara: Gönül Yayıncılık.

SİLBERT, J. (2002), Commentary. Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR), 7(2), 265-271. www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1207_adresinden_07.03.2015 tarihinde alınmıştır.

SLAVİN, R. E. (2013), Eğitim Psikolojisi. (10. Baskı) Çev. Edt. Galip Yüksel. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

SMALL, H.H. (2011), The Effects Of Direct Instruction In Teaching Addition And Subtraction Of Decimals And Decimal Word Problems On Students At Risk For Mathematics Failure. Utah State University http://digitalcommons.usu.edu/cgi/viewcontent_adresinden_08.03.2015 tarihinde alınmıştır.

SMİTH, J Robert . (1990), Learning How to Learn-Applied Theory for Adults. Bristol, Great Britain: Open University Press.

SOLOMON, L. J. ve Rothblum, E. D. (1984), Academic procrastination: frequency and cognitive behavioral correlates [Elektronik versiyon]. Journal of Counseling Psychology, 31, 503-509.

SOMUNCUOĞLU, Y. (1998), ‘Öğrenme Stratejileri: Teorik Boyutları, Araştırma Bulguları ve Uygulama İçin Ortaya Koyduğu Sonuçlar’, Eğitim ve Bilim.22(110), 31-39. Ankara.

SÖNMEZ, V. (2008), Eğitim felsefesi. Ankara: Anı Yayıncılık.

STEİN, M., Carnine, D., Dixon, R. (1998), Direct Instruction: Integrating Curriculum

Design And Effective Teaching Practice. Intervention In School And Clinic. 33(4), 227-234. <http://ehis.ebscohost.com/ehost/pdfviewer adresinden 08.03.2015> tarihinde alınmıştır.

SÜNBL, A. M. (2007), Öğretim İlke ve Yöntemleri. Konya: Çizgi kitabevi.

SÜNBL, Ali M. (1998), Öğrenme Stratejilerinin Öğrenci Erişisi ve Tutumlarına Etkisi, Doktora Tezi. , Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ŞAHİN, S., Atasoy, B., Sonyürek, S. (2010), Öğretmen Eğitiminde Örnek Olay Yöntemi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (<http://sbe.gantep.edu.tr>) 2010 9(2):253 - 277s ISSN: 1303-0094.

ŞENOL, H., Bal, Ş., Yıldırım, H.İ. (2007), İlköğretim 6. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Duyu Organları Konusunun İşlenmesinde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısı ve Tutum Üzerinde Etkisi, Kastamonu Eğitim Dergisi ,15(1), 211-220s. Kastamonu.

ŞİMŞEK, Ali. (2004), Öğrenme Stili. Eğitimde Bireysel Farklılıklar. ed. Yıldız Kuzgun, Deniz Deryakulu. Ankara: Nobel Basımevi.

TALU, N. (1997), Ankara Özel Tevfik Fikret Lisesi 10. Sınıf Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi, Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

TALU, N. (1997), Ankara Özel Tevfik Fikret Lisesi 10.Sınıf Öğrencilerinin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

TAŞKOYAN, S.N.(2008), Fen ve Teknoloji Öğretiminde Sorgulayıcı Öğrenme Stratejilerinin Öğrencilerin Sorgulayıcı Öğrenme Becerileri, Akademik Başarıları ve Tutumları Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi İzmir:Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

TAY, B. (2004), Sosyal bilgiler dersinde anlamlandırma stratejilerinin önemi. Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(2), 1-12.Kırşehir.

TELLİ, A., Yıldırım,H.İ., Şensoy, Ö., Yalçın, N. (2004), İlköğretim 7. Sınıflarda Basit

Makinelere Konusunun Öğretiminde Laboratuvar Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24 (3), 291–305s. Ankara.

The Institute Of Education Sciences (2010), Improving Reading Comprehension in Kindergarten Through 3rd Grade. (NCEE 2010-4038) Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. www.eric.ed.gov/PDFS/ED512029.pdf adresinden 08.03.2015 tarihinde alınmıştır.

UŞUN, S. (2000), Özel Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. Ankara: Pegem Yayıncılık.

UŞUN, S. (2006), Applications and problems of computer assisted education in Turkey, The Turkish Online Journal Educational Technology.

ÜLGEN, G. (1997), Eğitim Psikolojisi. İstanbul: Alkım Yayınevi.

ÜNALAN, Ş. (2001), Türkçe Öğretimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

VAN DEN HURK, M. (2006), The relation between self-regulated strategies and individual study time, prepared participation and achievement in a problem-based curriculum [Elektronik versiyon]. Active Learning in Higher Education, 7(2), 155-169.

WEİNSTEİN, C. E. ve Mayer, R. E. (1986), The teaching of learning strategies. Merlin Wittrock (Ed.). Handbook of research on teaching içinde. New York: Macmillan.

WILLIAMS, D. P., Woodward, J. R. and Symons, S. L. (2010), Chemistry Education Research And Practice. 11,33-42. doi: 10.1039/C001045F

YALIN, H.İ. (2006), Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

YAYCI, L. (2005), Bilişsel Gelmişim ve Dil Gelişimi. B. Aydın (Edt.) Gelişim Ve Öğrenme (1. Baskı) içinde (s.99-122) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

YURTTEPE, S. (2007), İlköğretim Fen Bilgisi Dersinde Proje Tabanlı Öğrenmenin Öğrenci Başarısına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Fen

Bilimleri Enstitüsü.

EKLER

EK 1: Anket Soruları

Değerli Öğretmenler,

Bu çalışmada, İlköğretim okullarında kullanılan öğretim stratejileri yöntem ve tekniklerinin geçerlilik ve yeterlilik düzeyleri incelenmektedir. Anketten elde edilen veriler bilimsel amaçlara göre topluca değerlendirilecektir. Bu nedenle ankete adınız ve soyadınızı yazmanıza gerek yoktur.

Araştırmanın geçerliliği açısından lütfen bütün soruları okuyunuz ve mutlaka her soruyu cevaplandırınız. Sizce en doğru olan seçeneği mutlaka doğru yere işaretlemeye dikkat ediniz. Gösterdiğiniz ilgi ve işbirliği için teşekkür ederim.

Danışman Yrd. Doç. Dr. Mustafa MERAL - Tez Öğr. Can AKBULUT

ÖĞRETİM STRATEJİLERİ ANKETİ

Sayın Öğretmen,

Bu anket Yeditepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Can AKBULUT tarafından yürütülmekte olan “İlkokullarda Kullanılan Öğretim Stratejileri Yöntem ve Tekniklerinin Geçerlik ve Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi” konulu tezime veri toplamak üzere Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN tarafından hazırlanmış ve kullanımı için kendisinden izin alınmıştır. Elde edilen veriler tamamıyla bilimsel amaçlar için kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır. Tüm soruları objektif bir şekilde cevaplamanız araştırmanın güvenilirliği açısından büyük önem taşımaktadır.

Ankete ad-soyadı yazmanıza gerek yoktur. Cevaplarınızı kutu içerisine (X) olarak işaretleyiniz.

Araştırmama yaptığınız katkılardan dolayı teşekkür ederim.

1. Cinsiyetiniz

Kadın Erkek

2. Medeni Durumunuz

Evli Bekâr

3. Yaşınız

25 ve altı 26-30 31-35
 36-40 41-45 46 ve üstü

4. Hizmet Yılıınız

0-5 yıl 6-10 yıl 11-15 yıl
 16-20 yıl 21-25 yıl 26 yıl ve üzeri

5. Haftalık Ders Yükünüz (Toplam Saat)

0-10 saat 11-20 saat 21-30 saat
 31-40 saat 41-50 saat 51 saat ve üzeri

6. Branşınız (Yazınız)

.....

7. Derse Girdiğiniz Sınıfta Ortalama Öğrenci Sayıları

0-10 öğrenci 11-20 öğrenci
 21-30 öğrenci 31 öğrenci ve üzeri

8. Eğitim Görevleri Dışında İdari Göreviniz Var Mı?

Evet Hayır

9. Mezun Olduğunuz Fakülte

.....

10. Öğretim Stratejileriyle İlgili Eğitim Aldınız Mı?

Evet Hayır

11. Cevabınız “Evet” İse Bu Eğitimi Nasıl Aldınız?

4 yıllık lisans eğitiminin öğretmenlik meslek bilgisi programı içinde aldım
 4 yıllık lisans eğitimine ek olarak öğretmenlik meslek bilgisi programı içinde aldım
 Hizmet içi eğitim kapsamında kurs olarak aldım
 Kendi merakım nedeniyle çeşitli kaynaklardan yararlandım
Başka.....

12. Kullandığınız Öğretim Stratejileri (Yazınız)

	Her	Sıklıkla	Ara Sıra	Çok Az	Hiç
1) Sunuları kavram bilgi haritaları, grafikler ve tahtaya çizerek görselleştiririm ve öğrencilerin kaydetmeleri için fırsat veririm.....	O	O	O	O	O
...					
2) Sistemli bir şekilde not tuttururum.....	O	O	O	O	O
.....					
3) Bilgisayar, dvd, cd, radyo, akıllı tahta, projeksiyon vb. materyaller kullanarak mesajlarımı sunarım.....	O	O	O	O	O
.....					
4) Yeni kavramları somutlaştırıcı örnekler veririm.....	O	O	O	O	O
5) Sınıf tartışmaları ile öğrencilerin keşfetmesini ve bilgilerini geliştirmesini sağlarım.....	O	O	O	O	O
...					
6) Öğrencilerin doğrudan deneyim kazanmaları için aktif öğrenmeye teşvik ederim.....	O	O	O	O	O
7) Öğrencilerin fiziksel becerilerini kullanacakları etkinliklere yer veririm.....	O	O	O	O	O
8) Özellikle proje çalışması yaptırırım.....	O	O	O	O	O
..					

- 9) Yeni kavramları öğrencilerin ön yaşantılarına dayandırır,
bir düşünce oluşturmalarına çaba
gösteririm.....
...
- 10) Konularda öğrencilerin dikkatini genelleme
yapabilecekleri benzerlik üzerine
çekerim.....
.....
- 11) Öğrencilerin diğer derslerde öğrendikleri bilgi ve
becerileri transfer etmeleri için çaba
gösteririm.....
...
- 12) Ayrıntılar üzerinde durmaktansa konuların genel
hatlarına önem
veririm.....
- 13) Öğrencilerin dikkatlerini konudaki benzerlik ve
farklılıklara
çekerim.....
.....
- 14) Öğrencileri olayın gerçek boyutları üzerinde düşündürüp,
objektif kararlar vermeye teşvik
ederim.....
...
- 15) Olaylarda öğrencilerin sebep-sonuç ilişkisini bulmalarını
test
ederim.....
- 16) Yapılacak bütün çalışmalarda amaçları açıkça ortaya
koyarım.....
- 17) Öğrenciler bilgileri kendi kendilerine yapılandırsınlar
diye sorularımı geciktirerek
sorarım.....

- ...
- 18) Bir etkinliğe başlamadan önce gerekli bütün bilgileri toplamalarını
isterim.....
- 19) Öğrencilerin temel öğretim materyalleri dışında farklı kaynakları kullanmalarını
isterim.....
- 20) Öğrencilerin temel bilgi ve becerileri zihinlerinde yapılandırmaları için açıklamalardan hemen sonrası uygulama yapmalarını
isterim.....
- 21) Öğrencilerin farklı yöntem, materyal ve konularda kısa süreli çalışmalar yapmalarını
sağlarım.....
- ...
- 22) Öğrencilerin bireysel olarak ödev ve uygulamalarını yapmalarına fırsatlar
veririm.....
- 23) İki veya daha fazla öğrenciden oluşan çalışma grupları oluştururum.....
- 24) Öğrencilerin arkadaşları ile işbirliğine girmelerini ve görüş alışverişinde bulunmalarını
sağlarım.....
-

EK 2: İzin Belgesi



meralm

meralm@marmara.edu.tr



Fwd: YNT: ANKET İSTEĞİ

09/03/2015 12:55



Message

Attachment 1

Kurallara uygun olarak kullanabilirsiniz. Başarılar..

Samsung Mobile tarafından gönderildi

----- Orjinal mesaj -----

Kimden: meralm

Tarih: [06 03 2015 11:29 \(GMT+02:00\)](#)

Alıcı: csahin@comu.edu.tr, csahin25240@yahoo.com

Konu: ANKET İSTEĞİ

Sayın hocam

Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Eğitim Bölümü Öğretim Üyesiyim. "İlk öğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kullandıkları öğretim stratejileri" adlı çalışmanızın ölçme aracını Yeditepe Üniversitesi Yüksek Lisans öğrencilerimden Can AKBULUT'un "İlkokullarda kullanılan öğretim stratejileri yöntem ve tekniklerinin geçerlik ve yeterlik düzeylerinin incelenmesi" adlı Yüksek Lisans Tezinde izniniz olursa kullanmak istiyoruz.

Çalışmalarınız da başarılar dileğiyle. Sağlıkla kalınız, saygılar.

Mustafa MERAL

EK 3: ÖZGEÇMİŞ

Curriculum Vitae of Can AKBULUT



Can AKBULUT

Yazar

Web: www.canakbulut.com.tr

PROFILE

EDUCATION

<i>Eğitim Yönetimi ve Denetimi (Yüksek lisans)</i>	Yeditepe Üniversitesi	Devam Ediyor
<i>Uluslararası Lojistik (Lisans)</i>	İstanbul Aydın Üniversitesi	2008
Üst Düzey Yöneticilik	UND	2008
<i>Business English</i>	Euro Centers, Bournemouth	2009 (Yaz)

WORK EXPERIENCE

<i>Referansiyel, EDI</i>	Carrefour Genel Müdürlük	2008
<i>Lojistik</i>	Carrefour Genel Müdürlük	2009
<i>Satın Alma</i>	Atomizer Cosmetics	2011
İhracat Sorumlusu	Koçak Petrol	2015

EDUCATION (OTHER)

- “MS Office Programları Katılım Sertifikası” Bilge Adam BTA, 2006
- “ECDL Word Başarı Sertifikası” ECDL, Bilge Adam BTA, 2006
- “Bilgisayar İşletmenlik Sertifikası” MEB, Bilge Adam BTA, 2006
- “Onur öğrencisi Belgesi” İstanbul Aydın Üniversitesi, 2007
- “Onur öğrencisi Belgesi” İstanbul Aydın Üniversitesi, 2008
- “Level 3 (pre intermediate) Başarı Sertifikası” English Time, 2008
- “Müşteri ilişkileri Yönetimi Başarı Sertifikası” İstanbul Aydın Üniversitesi, 2008
- “Toplam Kalite Yönetimi Başarı sertifikası” İstanbul Aydın Üniversitesi, 2008
- “Geleceğin Yönetimi ve Yönetici Anlayışı Başarı Sertifikası” İstanbul Aydın Üniversitesi, 2008
- “Duygusal Zekâ Yönetimi Başarı Sertifikası” İstanbul Aydın Üniversitesi, 2008
- “Bilgisayarlı Muhasebe Programı Katılım Sertifikası” Bilge Adam BTA, 2008
- “Bilgisayarlı Muhasebe Programı Üstün Başarı Sertifikası” Bilge Adam BTA, 2008
- “Bilgisayarlı Muhasebe Programı İşletmenlik Sertifikası” MEB, Bilge Adam BTA, 2008
- “Level 4 (intermediate) Başarı Sertifikası” English Time, 2008
- “Uluslar arası Nakliyeciler Derneği İRU Katılım Sertifikası” UND,2008
- “Certificate of English Language School” Eurocenters Bournemouth(Level 4), 2009

AND;

- Aşkın İntikamı (Benim İntikamım)
- Hayat(ımın) Kadını

adlı romanların yazarıyım. Bunun dışında; www.1okur1yazar.com adlı kültür-edebiyat sitesinin kurucusuyum.