

**T.C.
KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİMDALI**

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN
ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİ
KULLANMA YETERLİLİKLERİ**

(Kars İli Örneği)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ümit Yaşar ELYILDIRIM

TEZ YÖNETİCİSİ

Yrd. Doç. Dr. Cengiz YANIKLAR

Kars-2006

T.C.
KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Ümit Yaşar ELYILDIRIM' a ait İlköğretim Okullarında Görev yapan Öğretmenlerin Öğretim Yöntemlerini Kullanma Yeterlilikleri (Kars İli Örneği) konulu çalışma Eğitim Bilimleri Anabilim dalında Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

04/07/2006

Öğretim Üyesinin Unvanı	Adı ve Soyadı	İmza
Yrd. Doç. Dr.	Cengiz YANIKLAR	
Yrd. Doç. Dr.	Ali Osman ENGİN	
Yrd. Doç. Dr.	Muzaffer ALKAN	

Bu tezin kabulü Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun/...../200.. tarih ve/..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

UYGUNDUR

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

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

İÇİNDEKİLER

Sayfa No:

ÖZET	I
ABSTRACT.....	II
ÖNSÖZ	III
TABLO LİSTESİ.....	IV
1. GENEL BİLGİLER.....	1
1. 1. Giriş.....	1
1. 2. Temel Kavramlar.....	2
1. 2. 1. Eğitim.....	2
1. 2. 2. Öğretim.....	2
1. 2. 3. Öğrenme.....	3
1. 2. 4. Öğretme.....	4
1. 3. Öğretimin Öğeleri.....	4
1. 3. 1. Öğrenci.....	4
1. 3. 2. Öğretmen.....	4
1. 3. 2. 1. Bir Meslek Olarak Öğretmenlik.....	5
1. 3. 2. 2. Mesleki Yeterlilik Bakımından Öğretmenlik.....	6
1. 3. 2. 3. Öğretmenlerin Yetiştirilmesi.....	7
1. 3. 3. Amaç.....	8
1. 3. 4. Konu.....	8
1. 3. 5. Yöntem.....	9
1. 3. 6. Çevre.....	9
1. 5. Genel Öğretim İlkeleri.....	9
1. 5. 1. Çocuğa görelilik (veya öğrenciye görelilik) ilkesi.....	10
1. 5. 2. Bilinenden bilinmeyene ilkesi.....	10
1. 5. 3. Soyuttan somuta ilkesi.....	10
1. 5. 4. Yakından uzağa ilkesi.....	11
1. 5. 5. Tasarruf (ekonomi) ilkesi.....	11
1. 5. 6. Açıklık ilkesi.....	11
1. 5. 7. Aktivite İlkesi.....	12
1. 5. 8. Hayata yakınlık ilkesi.....	12

1. 5. 9.	Bütünlük İlkesi.....	12
1. 5.10	Otoriteye itaat ve özgürlük ilkesi (sosyallik ilkesi).....	12
1. 6.	Öğretimde Strateji ve Yöntemler.....	13
1. 6. 1.	Öğretim Stratejisi.....	13
1. 6. 2.	Başlıca Öğretim Stratejileri.....	13
1. 6. 2. 1.	Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi.....	14
1. 6. 2. 2.	Keşfetme (Buluş) Yoluyla Öğretim Yaklaşımı (Stratejisi).....	14
1. 6. 2. 3.	Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretim Stratejisi.....	15
1. 6. 3.	Öğretim Yöntemleri.....	16
1. 6. 3. 1.	Anlatma Yöntemi.....	16
1. 6. 3. 2.	Soru-Cevap Yöntemi.....	18
1. 6. 3. 3.	Problem Çözme Yöntemi.....	21
1. 6. 3. 4.	Tartışma Yöntemi.....	22
1. 6. 3. 5.	Gösteri Yöntemi.....	26
1. 6. 3. 6.	Gösterip Yaptırma Yöntemi.....	27
1. 6. 3. 7.	Örnek Olay Yöntemi.....	28
1. 6. 3. 8.	Rol Yapma Yöntemi.....	30
1. 4.	Eğitimde İletişim Süreci.....	31
1. 4. 1.	Tanım.....	31
1. 4. 2.	İletişim Sürecinin Öğeleri.....	32
1. 4. 2. 1.	Kaynak-Kodlama.....	32
1. 4. 2. 2.	Mesaj.....	32
1. 4. 2. 3.	Kanal.....	33
1. 4. 2. 4.	Kod Çözme-Alıcı.....	33
1. 4. 2. 5.	Geri bildirim.....	33
2.	MATERYAL VE YÖNTEM.....	34
2. 1.	Problem Cümlesi.....	34
2. 1. 1.	Alt Problemler.....	34
2. 2.	Araştırmanın Gerekçesi.....	34
2. 3.	Araştırmanın Amacı.....	35
2. 4.	Araştırmanın Önemi.....	35
2. 5.	Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	36

2. 6.	Araştırmanın Sınırlılıkları.....	36
2. 7.	Araştırmanın Varsayımları.....	37
2. 8.	Araştırmanın Yöntemi.....	37
2. 8. 1.	Araştırma Modeli.....	37
2. 8. 2.	Veri Toplama Aracı.....	38
2. 8. 3.	Veri Toplama Araçlarının Uygulanması.....	38
2. 8. 4.	Verilerin Çözümlemesi ve Değerlendirilmesi.....	39
3.	BULGULAR.....	41
3. 1.	Örnekleme İlişkin Sayısal Veriler.....	41
3. 1. 1.	Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları.....	42
3. 1. 2.	Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları.....	42
3. 1. 3.	Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımları...	43
3. 1. 4.	Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Branşa Göre Dağılımları.....	43
3. 2.	İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Anlatma Yöntemini Kullanma Yeterliliklerine Ait Bulgular	44
3. 3.	İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerinin Soru Cevap Yöntemini Kullanma Yeterliliklerine Ait Bulgular.....	45
3. 4.	İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerinin Problem Çözme Yöntemini Kullanma Yeterliliklerine Ait Bulgular.....	47
3. 5.	İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerinin Tartışma Yöntemini Kullanma Yeterliliklerine Ait Bulgular.....	48
3. 6.	İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Gösterip Yaptırma Yöntemini Kullanma Yeterliliklerine Ait Bulgular.....	49
3. 7.	İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Demonstrasyon Yöntemini Kullanma Yeterliliklerine Ait Bulgular.....	51
3. 8.	İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örnek Olay Yöntemini Kullanma Yeterliliklerine Ait Bulgular.....	52
3. 9.	İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Rol Yapma Yöntemini Kullanma Yeterliliklerine Ait Bulgular.....	54

3. 10.	İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretim Yöntemlerini Kullanma Yeterliliklerine İlişkin Görüşlerini Cinsiyet, Mesleki Kıdem, Mezun Olunan Okul Türü ve Görev Yapılan Branş Değişkenlerine Göre Yansıtan Bulgular.....	55
4.	SONUÇ VE ÖNERİLER.....	63
4. 1.	Sonuç.....	63
4. 2.	Araştırmadan Elde Edilen İstatistiksel Sonuçlar.....	70
4. 3.	Öneriler.....	72
	KAYNAKLAR.....	75
	EKLER.....	78
	ÖZGEÇMİŞ.	81

ÖZET

Bu araştırma 2005–2006 eğitim-öğretim yılında yapılmıştır. Araştırmanın amacı ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma yeterlilik düzeylerini öğretmen görüşlerine göre tespit etmektir. Bu araştırmanın, öğretim yöntemleri konusunda öğretmen görüşlerinden ve kuramsal temellerden hareketle ortak bir anlayış çerçevesinde olası sorunları belirlemek, eksiklikleri tespit etmek ve çözüm önerileri ortaya koymak açısından önemli olduğu düşünülmüştür.

Araştırmada “Genel Tarama Modeli” kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Kars il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 160 öğretmen oluşturmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenlere 40 maddelik 5’li likert türü bir ölçek uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 11,5 programında analiz edilmiş, yüzdeler ve frekans dağılımları, “t” testi, “varyans analizi”, “Scheffe” testi kullanılarak yorumlanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular; genel olarak öğretmenlerin araştırma kapsamında bulunan öğretim yöntemlerini kullanma yeterliliklerinin istenilen düzeyde olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğretim yöntemlerini kullanma yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında, mesleki kıdem, görev yapılan branş ve muzun olunan okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna varılmıştır. Bu farklılıkları giderici çalışmaların yapılması için gerekli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretim Yöntemi, Öğretmen Yeterlilikleri

ABSTRACT

This study was carried out in 2005–2006 educational year. The purpose of this study is to determine how teachers assess their levels of competency in the usage of teaching methods. It emphasises that to determine some problems related to the usage of teaching method on the basis of teachers' views and theoretical considerations, and to offer some suggestions are an important issue.

In this research a survey method is employed. The sample of this research consists of 160 teachers who have worked in primary schools in city center of Kars. A Lickert type scale consisting of 40 items was applied to those teachers who participated in the research. Data collected for this study analysed through SPSS 11,5, and frequencies and percentages were interpreted by using “t” tests, “variance analysis” and “Scheffe” tests.

The data indicate that in general teachers's competence of use of teaching methods which are dealt with here is at acceptable level. In addition, it is observed that there are some differences in the views of teachers related to competence of use of teaching methods according to such variables as working years, branch, and the type of school completed.

Key words: Teaching Methods, Teacher Competence.

ÖNSÖZ

Bu çalışma Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim dalında Yüksek Lisans tezi olarak hazırlanmıştır.

Bu çalışma ile ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma yeterlilikleri ile ilgili mevcut durum araştırılarak ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin sahip oldukları öğretim yöntem ve teknikler bilgisi, uygun yöntem ve tekniği seçmesi, aynı zamanda bunları yerinde ve zamanında kullanması, etkili ve anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesi ve öğretimin başarısı açısından oldukça önemlidir. Ortaya çıkan araştırma sonuçları incelenerek, gerekli öneriler ile desteklenmiştir.

Bu çalışmanın ortaya konulmasında bana her zaman destek veren, bilgi, birikim ve deneyimlerinden yararlandığım danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Cengiz YANIKLAR' a, çalışmanın her aşamasında beni yönlendiren Sayın Yrd. Doç. Dr. Muzaffer ALKAN' a ve bu çalışmanın şekillenmesinde olağanüstü gayret ve yardımlarından dolayı Arş. Gör. Ataman KARAÇÖP' e katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Kars–2006

Ümit Yaşar ELYILDIRIM

TABLolar DİZİNİ

	<u>Sayfa No:</u>
Tablo 1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları	42
Tablo 2. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları	42
Tablo 3. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımları...	43
Tablo 4. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Branşlara Göre Dağılımları	44
Tablo 5. Öğretmenlerin Anlatma Yöntemini Kullanma Yeterliliklerini Yansıtan Görüşlerinin Dağılımı.....	44
Tablo 6. Öğretmenlerin Soru Cevap Yöntemini Kullanma Yeterliliklerini Yansıtan Görüşlerinin Dağılımı.....	46
Tablo 7. Öğretmenlerin Problem Çözme Yöntemini Kullanma Yeterliliklerini Yansıtan Görüşlerinin Dağılımı.....	47
Tablo 8. Öğretmenlerin Tartışma Yöntemini Kullanma Yeterliliklerini Yansıtan Görüşlerinin Dağılımı.....	49
Tablo 9. Öğretmenlerin Gösterip Yaptırma Yöntemini Kullanma Yeterliliklerini Yansıtan Görüşlerinin Dağılımı.....	50
Tablo 10. Öğretmenlerin Demonstrasyon Yöntemini Kullanma Yeterliliklerini Yansıtan Görüşlerinin Dağılımı.....	51
Tablo 11. Öğretmenlerin Örnek Olay Yöntemini Kullanma Yeterliliklerini Yansıtan Görüşlerinin Dağılımı.....	53
Tablo 12. Öğretmenlerin Rol Yapma Yöntemini Kullanma Yeterliliklerini Yansıtan Görüşlerinin Dağılımı.....	54
Tablo 13. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre, Öğretim Yöntemlerini Kullanma Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri Dağılımı.....	56
Tablo 14. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre, Öğretim Yöntemlerini Kullanma Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri Dağılımı.....	57
Tablo 15. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre, Öğretim Yöntemlerini Kullanma Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri Dağılımı	59
Tablo 16. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Branşlara Göre, Öğretim Yöntemlerini Kullanma Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri Dağılımı.....	62

1. Genel Bilgiler

1.1. Giriş

Kalkınmanın gerektirdiği nicelik ve nitelikteki insan gücünü yetiştirmek nitelikli bir eğitim sistemiyle mümkündür. Nitelikli bir eğitim sisteminin oluşturulmasında kuşkusuz en önemli rolü öğretmen üstlenmektedir. Yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren meydana gelen hızlı gelişmeler, toplumsal gelişmeleri yakından etkilemiş, toplumun ihtiyaç duyduğu insan niteliklerinin de hızla değişmesine neden olmuştur. Toplumun ihtiyaç duyduğu niteliklerin gerçekleşmesi hiç şüphesiz, eğitim ve öğretimle gerçekleşmektedir. Eğitim ve öğretim faaliyetleri de öğretmenlerden bağımsız düşünülemez. Öğretmenlerin nitelikli insan yetiştirebilmeleri birçok diğer değişkenin dışında elbette ki yeterlilikleri ile doğrudan ilgilidir. Öğretmenlerin sahip oldukları yeterlikler ile sınıf içindeki rollerin etkili bir biçimde gerçekleştirilmesi arasında çok yakın bir ilişki vardır. Diğer bir deyişle öğretmen sahip olduğu yeterlikler oranında etkili ve başarılı olabilecektir.

Yeterlilik kavramı genel olarak ele alındığında bireyin görevleri ile ilgili rollerini örgütün amaçlarına uygun olarak yerine getirebilmesi için gereken bilgi, beceri ve tutumları ifade etmektedir. Yeterlilik temelde “yapabilirlik” kapasitesi ile açıklanabilir. Yeterlilik kavramı ile çok yakından ilişkisi olan “nitelik” ise sahip olunan yeterliliklerin eyleme dönüştürülebilmesi olarak ele alınabilir. Her iki kavramda ortak olan taraf, bireyin sahip olduğu tüm bilgi ve beceri birikimini etkili bir biçimde kullanabilme yetisidir. Yeterli öğretmen, mesleğin gerektirdiği görev ve hizmetleri başarıyla yerine getiren kişidir. Yeterlilik, “bir kişiye belirli bir rolü oynayabilme gücü kazandıran özelliklerin varlığıdır. Yeterli olmak, belli görevleri karşılayabilecek bilgi ve beceriye sahip olmaktır” şeklinde tanımlanmaktadır. Bireyin sahip olduğu yeterlilikler arttıkça, özellikleri de artacaktır. Bu da bireyin kendi alanında ya da mesleğinde daha başarılı ve üretken olması anlamına gelmektedir. Bu bağlamda Öğretmenlerin yeterlilikleri önem kazanmaktadır.

Eğitim bilimsel bir hizmettir. Bilimsellik ilkesi göz önüne alındığında eğitim hizmetlerinin dikkatli bir biçimde planlanması zorunluluğu doğar. Eğitim hizmetleri, günümüzde, çeşitli alanlardaki uzmanların bir araya gelmesiyle planlanmakta ve yürütülmektedir. İstenilen hedeflere ancak planlı eğitim etkinlikleri ile ulaşılabilir. Planlı etkinliklerin öğrencilere ulaştırılmasında çok önemli bir yere sahip olan yöntemler bilimsellik ışığında ortaya konulmalıdır.

1. 2. Temel Kavramlar

1. 2. 1. Eğitim

İnsanların diğer insanlarla ve çevreleriyle etkileşimlerinin maddi ve manevi ürünlerine kültür dendiği dikkate alınrsa, insanın, çevresiyle etkileşimi sonucunda kültürlemeye uğradığı yani kültür edindiği söylenebilir. Çevresiyle etkileşerek öğrendiklerini, yani edindikleri kültürü, diğer insanlara da öğretmeye kalkışan kimse ise, belli bir amaca yönelik olarak o insanları kültürlemeye çalışıyor demektir. İnsanların diğer insanları belli bir maksatla kültürlemelerine ya da kasıtlı kültürleme sürecine ise eğitim denilmektedir (Büyük karagöz ve Çivi 1999).

Eğitim insanlığın doğuşundan beri daima olagelmıştır; günümüzdeki uygarlık düzeyi ne olursa olsun her toplumda süregelmektedir. Nüfusu sınırlı olan ilkel bir kabilede, insanoğlu bir taraftan temel ihtiyaçlarını karşılamak için kullandığı araçları geliştirmeye çalışmış, bir taraftan da toplumdaki çocuk, genç ve diğer yetişkinlere, örgün olmayan bir eğitim vermiştir. Böyle bir toplumda birey, canlı cansız, çevre ile etkileşim yoluyla öğrenmiştir ve öğrenmektedir. Öğrenmenin oluştuğu her durumda, insan davranışlarını değiştiren bir eğitim sürecinden söz edilebilir (Varış 1991).

Eğitim bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk 1972). Günümüzde daha çok tercih edilen ve kullanılan bu tanıma göre eğitimin içeriği şöyle özetlenebilir; eğitim bir süreçtir, eğitim sürecinde, bireyin davranışlarının istenilen yönde değiştirilmesi amaçlanmaktadır, davranışlardaki değişme kasıtlı olarak gerçekleştirilmektedir ve eğitim sürecinde bireyin kendi yaşantıları esastır (Büyükkaragöz ve Çivi 1999). Bununla beraber eğitim, bir bilimdir. Bazı kaynaklar, eğitim alanını inceleyen bilime eğitimbilim (pedagogy) demektedirler (Başaran 1999).

1. 2. 2. Öğretim

Eğitim ve öğretim kavramları çoğu kez aynı anlamda kullanılmaktadır. Oysa eğitim yukarıda açıklandığı gibi bireyde davranış değişikliği meydana getirme süreci, öğretim ise bu davranış değişikliğinin okulda planlı ve programlı bir şekilde yapılması sürecidir (Demirel 1995). Öğretim için çeşitli yazarlar tarafından birbiriyle

çelişmeyen ancak farklı noktaların vurgulandığı tanımlar önerilmiştir. Bruner'e (1966) göre öğretim öğrencinin gelişimine yardım eden bir süreçtir. Mouly (1973) öğretimi, öğrenci gelişimini teşvik etme stratejileri olarak; Saylor, Alexander ve Levis (1981) öğrencilerin planlı öğrenme yaşantılarına katılması olarak ele almaktadır. Glaser'a (1976) göre öğretim öğrencilerin belli davranışları kazanabilmesi için düzenlenen planı etkinlikler sürecidir. Varış (1978) ve Küçükahmet'e (1986) göre öğretim, eğitimin okulda ya da sınıf ortamına, planlı ve programlı bir biçime yürütülen kısmıdır (Açıkgöz 2000). Öğretim eğitimden daha dar kapsamlıdır, eğitim gibi sürekli ve çok boyutlu değildir (Özden 2002).

Öğretim, öğretmenin uyarıcı ve öğrenme durumları yaratarak, öğrencilerin amaçlar yönünde davranışlar geliştirmesine yardım etmesidir. Başka bir deyişle öğretim, öğrencilerin öğrenmelerini en iyi biçimde gerçekleştirmek için öğretmenin öğrencilere yaptığı düzenli etkilerdir (Büyükkaragöz ve Çivi 1999).

1. 2. 3. Öğrenme

İnsan davranışlarının ayrılmaz bir parçası olan öğrenme, insanın çeşitli duyularıyla tepkileri arasında zihinsel bir bağlantı kurulması sonucu elde edilen bir üründür (Telman 1998 içinde Şahinel 2003). Öğrenme, tekrar ya da yaşantı yoluyla organizmanın davranışlarında meydana gelen oldukça kalıcı, sürekli değişikliklerdir (Bacanlı 2002). Öğrenme kavramıyla ilgili değişik tanımlar yapılmıştır. Öğrenme, bireyin olgunlaşma düzeyine göre, çevresiyle etkileşimi (yaşantı) sonucu davranışlarında oluşan kalıcı değişimlerdir (Büyükkaragöz ve Çivi 1999). Öğrenme eylem-sonuç ilişkisi konusunda bilginin içinde bulunduğu süreç ve bu ilişkiler üzerinde çevre etkisinin gelişmesi olup hayatta kalabilmek ve süreklilik için fonksiyonel bir kavramdır (Töremen 2001).

Öğrenmenin varlığını, genel olarak şu üç ölçüte dayalı olarak incelemek mümkündür. Davranışlarda bir değişme olmalıdır, davranışlardaki değişme kalıcı olmalıdır ve davranışlardaki değişme kişinin çevresiyle etkileşimi sonucu (bir yaşantı ürünü) olmalıdır (Taşpınar 2002; Açıkgöz 2000).

1. 2. 4. Öğretme

Öğretme tanımı ile ilgili yazarlar az çok görüş birliği içindedirler. Öğretme genel olarak, öğrenmenin kolaylaştırılması, öğrenme rehberlik edilmesi ve öğrenene öğrenmeyi gerçekleştirmesinde yardımcı olunması süreci olarak ele alınmaktadır (Açıkgöz 2000). Eğitimciler, davranış değişmesinin ancak öğrenme yaşantıları sonucu gerçekleşebileceğini savunmakta ve “öğretme” yi de “herhangi bir öğrenmeyi kılavuzlama ve sağlama faaliyeti” olarak tanımlamaktadırlar. Buna göre öğretme, bireyin davranışında değişiklik meydana getirmek için yani öğrenmeyi gerçekleştirmek için yapılan faaliyetlerin tümüdür (Özden 2000; Büyükkaragöz ve Çivi 1999).

Bir etkinliğin öğretme olarak kabul edilebilmesi için, öğrenmenin gerçekleşmiş olması gerekir. Başka bir deyişle, öğrenmenin olmadığı bir yerde öğretilmede yer almaz (Büyükkaragöz ve Çivi 1999).

1.3. Öğretimin Öğeleri

1. 3. 1. Öğrenci

Öğretimin ekseni ve en önemli ögesi olan öğrenci, eğitim ihtiyacı olan ve bu ihtiyacı karşılamak için örgün veya yaygın eğitim kurumlarına devam eden bireydir. (Büyükkaragöz ve Çivi 1999). Ayrıca öğrenci bir öğretmenin yakın gözetimi ve yönetimi altında okuyan çocuk olarak ta tanımlanabilir (Öncül 2000). Okulda uygulanan tüm etkinlikler öğrenciler içindir. Bir başka deyişle her şey öğrenciye yönelik olmalıdır (Büyükkaragöz ve Çivi 1999).

1. 3. 2. Öğretmen

Öğrenci öğretiminin ekseni ve öğretimde en önemli öge olarak kabul edilmekle birlikte öğretimin hareket ettiricisi ve düzenleyicisi olan öğretilmede öğretimin vazgeçilmez ögesidir (Büyükkaragöz ve Çivi 1999). Öğretmen resmi ya da özel bir eğitim kurumunda, öğrencilerin öğrenme yaşantılarına kılavuzluk etmek ve yön vermek amacı ile görevlendirilmiş kişi olarak tanımlanabilir (Öncül 2000).

1. 3. 2. 1. Bir Meslek Olarak Öğretmenlik

İnsanların doğal olarak toplum içerisindeki konumlarını, yaşam şartlarını belirleyen en önemli unsurların başında meslek gelmektedir. Meslek, bir kimsenin geçimini sağlamak için yaptığı sürekli iş ve birbirine bağlı bilimsel veya felsefi düşünceler birliği; bir fikir çevresinde toplanmış çeşitli bilgiler, dizge, sistem olarak tanımlanmaktadır (TDK 1988).

Türkiye’de milli eğitimle ilgili yasalarda öğretmenlik, özel uzmanlık bilgisi gerektiren bir meslek olarak tanımlanmıştır. 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun’da (1926) ‘maarif hizmetinde asıl olan muallimlikdir’ ifadesi yer almaktadır. Tevhid-i Tedrisat (Öğretimin Birleştirilmesi) Kanunu’nda (1924) da öğretmenlik bir meslek olarak kabul edilmiş, Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu’nun (1924) birinci maddesine göre de ‘devletin umumi hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesini üzerine alan müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslek ‘ olarak tanımlanmıştır (Akyüz 2004). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda (1973) ise öğretmenlikle ilgili şu ifadeler yer almaktadır: ‘Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas (uzmanlık) mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler’(Özdemir ve Yalın 2000).

Milli Eğitim Temel Kanunu’nda öğretmenlik mesleği özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren bir meslek olarak tanımlanmakta ve bu mesleğe yeni başlayacak olanların bir takım yeterliliklere sahip olması ve öğretmen adaylarının meslek öncesi özel bir eğitimden geçirilmesi zorunlu görülmektedir (Özden 2002).

Öğretmenlik mesleği yukarıda belirtilen yasal dayanaklara göre şekillenmiş ve Türk Eğitim Sistemi’nin nasıl bir öğretmen tipi yetiştirmek istediği bu yasal temellere göre ortaya konmuştur ve bir öğretmen yetiştirme felsefesi benimsenmiştir. Bu felsefe bir öğretmen profili geliştirmiştir. Türk Eğitim Sistemi’nin temel felsefesinde biçimlenmiş öğretmen profili Atatürk İlkeleri ve Anayasa doğrultusunda üç boyutlu bir görünüm arz etmektedir. Bunlar; çağdaş insan, profesyonel meslek adamı, uzman ve toplum lideri olarak ortaya çıkmaktadır (Taşpınar 2002).

1. 3. 2. Mesleki Yeterlilik Bakımından Öğretmenlik

Kalkınmanın gerektirdiği nicelik ve nitelikteki insan gücünü yetiştirmek nitelikli bir eğitim sistemiyle mümkündür. Nitelikli bir eğitim sisteminin oluşturulmasında kuşkusuz en önemli rolü öğretmen üstlenmektedir. Yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren meydana gelen hızlı gelişmeler, toplumsal gelişmeleri yakından etkilemiş toplumun ihtiyaç duyduğu insan niteliklerinin de hızla değişmesine neden olmuştur.

İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları yeterlikler ile sınıf içindeki rollerin etkili bir biçimde gerçekleştirilmesi arasında çok yakın bir ilişki vardır. Diğer bir deyişle öğretmen sahip olduğu yeterlikler oranında etkili ve başarılı olabilecektir.

Yeterlik kavramı genel olarak ele alındığında bireyin görevleri ile ilgili rollerini örgütün amaçlarına uygun olarak yerine getirebilmesi için gereken bilgi, beceri ve tutumları ifade etmektedir. Yeterlik temelde “yapabilirlik” kapasitesi ile açıklanabilir. Yeterlik kavramı ile çok yakından ilişkisi olan “nitelik” ise sahip olunan yeterliklerin eyleme dönüştürülebilmesi olarak ele alınabilir. Her iki kavramda ortak olan taraf, bireyin sahip olduğu tüm bilgi ve beceri birikimini etkili bir biçimde kullanabilme yetisidir.

Yeterli öğretmen, mesleğin gerektirdiği görev ve hizmetleri başarıyla yerine getiren kişidir. Yeterlik, “bir kişiye belirli bir rolü oynayabilme gücü kazandıran özelliklerin varlığıdır. Yeterli olmak belli görevleri karşılayabilecek bilgi ve beceriye sahip olmaktır” şeklinde tanımlanmaktadır. Bireyin sahip olduğu yeterlikler arttıkça, özellikleri de artacaktır. Bu da bireyin kendi alanında ya da mesleğinde daha başarılı ve üretken olması anlamına gelmektedir.

Yeterlik kavramı ilköğretim öğretmeni açısından ele alındığında, ilköğretim kurumlarında öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği görev ve sorumlulukları gerçekleştirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri, anlayış ve tutumlar şeklindeki niteliklerdir. İlköğretim öğretmenin sahip olduğu yeterliklerin oluşturulmasında kuşkusuz en belirleyici rolü öğretmenin hizmet öncesi eğitimi oynamaktadır. Öğretmenin yetiştirildiği program ne derece yeterli ve etkili ise öğretmen de o ölçüde yeterli ve etkili olacaktır. Bu da, doğrudan öğrencinin daha nitelikli davranışlar göstermesine ve uygulanan eğitim programının amaçlarına ulaşmasına olanak sağlayacaktır (Gökçe 2003).

Ülkelerin gereksinimi olan nicelikte ve nitelikte insan gücünü eğitime ve yetiştirme sorumluluğunu yüklenen öğretmenlerin, eğitim kurumlarında daha verimli çalışmaları, gelişen ve değişen koşullara uygun öğretim ve öğrenme süreçlerini sürdürebilmeleri için kısa ve uzun süreli eğitim görmeleri ve mesleklerinde yetkinleşmeleri gerekmektedir (Erdem 2002).

Artık eğitim, öğretmenin öğrenciye bilgi aktarması gibi tek yönlü bir etkinlik olmaktan hızla uzaklaşmakta, öğrencinin bilgiyi talep edip kazanması etkinliğine dönüşmektedir. Bu sebeple öğretmenin yeni görevini iyi yapabilmesi için iletişim becerisi ve öğrenci merkezli öğretim için materyal hazırlama becerisi önem kazanmıştır (Şahin 2001).

1. 3. 3. Öğretmenlerin Yetiştirilmesi

Öğretmenlik; bir ulusun ve bir ülkenin geleceğini hazırlama sorumluluğunu taşıyan özel ve çok önemli bir ihtisas alanıdır. Öğretmenlik mesleği; uzmanlık gerektiren alan bilgisi, genel kültür ve öğrenmeyi öğretme becerisi gelişmiş, bütün yeteneklerini bir sanat sunusu içinde yansıtabilme, kavratılabilme beceri ve duygusu ile davranabilme başarısını gösterenlerin yapabilecekleri onurlu bir meslektir.

Nitelikli bir eğitimin en önemli ögesi öğretmendir. Çünkü öğretmenler, eğitim süreci içerisinde yeni kuşakların yetiştirilmesinde etkin bir rol alırlar. Etkili ve verimli bir eğitim, ancak nitelikli öğretmenler yetiştirmekle mümkündür. Böyle bir öğretmenin nasıl yetiştirileceği tüm eğitim sistemlerinde her zaman üzerinde çalışılan bir araştırma konusu olmuştur. Ülkemizde de yaklaşık 150 yıldır öğretmen yetiştirme konusunda önemli deneyimler elde edilmiştir (Gürsoy 2003).

Öğretmenlik mesleğinin kutsallığı, Tanrı mesleği olduğu şeklinde ifade edilmektedir. Ülke yöneticileri de genellikle öğretmenliğin ulvi yönünü öne çıkarmayı tercih eder, sayıları çok olduğu için de maddi destek, yüksek maaş ihmal edilir. Atatürk bir yandan "Öğretmenler yeni nesiller sizlerin olacaktır" derken diğer yandan Cumhuriyeti gençlere emanet ettiğini söylemiştir. Yeni nesiller öğretmenlerin eseri olacaktır, zaten geçmiş nesiller ve günümüz kadroları da öğretmenlerin eseridir. Bu bilinçle tüm ülkeler öğretmen yetiştirmeye özellikle ve ayrı bir önem verir (Doğan 1999).

Öğretmen, genel olarak Türk Eğitim Sisteminde çok önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle öğretmenin yeteri kadar genel kültüre, yeteri kadar kendi branşına ait bilgi ve beceriye sahip olmasında, kendisini yenileyip geliştirebilmesinde, öğretimini en etkili biçimde planlayıp uygulayabilmesinde aldığı eğitim çok önemlidir. Bundan dolayı öğretmen adayları üniversitelerden nitelikli, çağdaş eğitim düzeyine uygun eğitim almış bir biçimde mezun olmalıdırlar. Öğretmen yetiştiren üniversitelerde eğitim ezbercilikten kurtarılıp; uygulamalı, araştırmacı bir düzeye getirilmelidir (Semerci 2001).

Eğitim fakülteleri de bugün temel ve orta öğretimin öğretmen ihtiyacının karşılandığı tek kurum olma özelliğini taşımaktadırlar. Yani diğer tüm meslek dallarına eleman yetiştiren öğretmenler bu kurumlardan mezun olmaktadır. O zaman eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştiren kurumlar olarak diğer fakülteler arasında ayrı bir yeri olması gerekir. Çünkü daha iyi bir neslin yetişmesi, araştıran bir gençlik bulmamız eğitim fakültelerinde yetiştirilen öğretmenlere bağlıdır. Bundan dolayı daha iyi öğretmen nasıl yetiştirebiliriz? Sorusuna cevap aramalıyız (Şahin 2001)

1. 3. 3. Amaç

Öğretimi oluşturan unsurlardan biride amaçtır. Amaç genel anlamda erişilmek istenen sonuç, maksat olarak ifade edilebilir (TDK 1988). Öğretim, amaçlı bir etkinliktir. Başka bir deyişle, öğretimde her etkinliğin mutlaka bir amacı vardır. Öğretimin amacı, öğrencilerde geliştirilmesi istenen davranışları meydana getirmek istenmeyen davranışları azaltmaktır (Büyükkaragöz ve Çivi 1999).

1. 3. 4. Konu

Öğretimin amaçları kendiliğinden gerçekleşmez. Amaçlar bir takım etkinliklerin sonunda gerçekleşebilir. Öğretimin öğelerinden biri olan konu, öğrenme yaşantılarıdır (Büyükkaragöz ve Çivi 1999). Konu aynı zamanda eğitim ve öğretimde, programda yer alan, derslikte ele alınıp işlenen nesne, öğrenme birimi şeklinde de tanımlanabilir (TDK 1988). Öğretimde konunun en önemli görevi, öğrencilere amaçlara en uygun davranışların kazandırılmasını sağlamaktır (Büyükkaragöz ve Çivi 1999).

1. 3. 5. Yöntem

Yöntem kavramı, bugüne kadar farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bir tanımda yöntem; genel anlamda olaylar ve kavramlar üzerinde çalışmanın düzenli yolu, özellikle bilimsel gerçekleri ortaya koymadaki düzenli çalışma biçimi ve dar anlamda, belli bir bilim dalında özel biçimde çalışma türü, bir bilime araştırmalarda yön veren yaklaşım biçimi olarak tanımlanırken, bir diğer tanımda ise hedefe ulaşmak için önceden belirlenmiş ya da izlenecek en kısa yoldur (TDK 1988). Diğer bir tanımda, yöntem, bir sorunu çözmek, bir deneyi sonuçlandırmak, bir konuyu öğrenmek ya da öğretmek gibi amaçlara ulaşmak için bilinçli olarak seçilen ve izlenen düzenli yoldur (Demirel 1995 içinde Oğuzkan 1993).

1. 3. 6. Çevre

Okul dışı çevrenin ve aile ortamının, öğrencilerin yaşantıları üzerinde önemli etkilerin olduğu bilinmekte ve kabul edilmektedir. Bunu yanında öğrencilerin okula gelirken sahip olduğu ön yaşantıları ya da eğitimsel yönden hazır bulunuşluk düzeyleri, onların eğitim ve okul başarısında da etkili olmaktadır (Şişman 2002). Okulun yakın çevresini oluşturan, kişi, grup ve kurumların en etkilileri veliler, okul-aile birliği, işveren ve basındır (Erden 2005). Öğretimde çevre, öğrencinin öğrenme sırasında fiziksel, zihinsel, duygusal ve toplumsal yönlerden etkileşimde bulunduğu alanların tümüdür. Öğretim belirli ve uygun şartlara sahip olan bir çevrede gerçekleşir (Büyükkaragöz ve Çivi 1999).

1. 4. Genel Öğretim İlkeleri

Her faaliyete başlarken o faaliyetin amacına ulaşmasını kolaylaştıran kurallar araştırılır. Bu kurallar ne ölçüde doğru ise, amaca o kadar kolay ulaşılır, değilse amaçlardan uzaklaşılır. Eğitim ve öğretimde amaca ulaşmayı kolaylaştırmak için XVII. Yüzyıldan günümüze kadar bilim adamlarının (Pestalozzi, Comeniuse, Floebel, Dewey gibi) araştırmaları sonucu birçok öğretim ilkeleri ortaya çıkmıştır. Öğretimde muhtevanın öğretilmesi amaçlanır Bu amaçlar için kullanılacak ilkeler, öğretmeni uygun faaliyetlere yönelmesini sağlayacağı gibi, öğrenciyi de güdüleyeceği için başarılı olmasını kolaylaştıracaktır (Küçükahmet 2001).

1. 4. 1. Çocuğa görelik (veya öğrenciye görelik) ilkesi

Çağdaş eğitim anlayışında öğretimin başlangıcı öğrencidir. Eğitim öğretim faaliyetlerinin öğrenciye yönelik olması gerekir. Öğretimin şeklini ve yönelimini öğrencinin gelişim özellikleri, ilgi ve ihtiyaçları, olayları algılama şekli belirler. Bu ilke, öğretimin öğrenciye uygun olarak yürütülmesi, öğrencinin öğrenmesini engelleyen durumların gözlenmesi ve giderilmeye çalışılması, öğrencinin öğrenme hızının tanınması ve öğretimin bu özelliklere göre ayarlanması, öğrencinin özel yeteneklerinin ortaya çıkarılması, öğrencilerin başarı düzeylerinin belirlenerek seviye gruplarının oluşturulması, öğrencilerin kişisel sorunları ile ilgilenilmesi ve çözüm yollarının aranması gibi hususları kapsamaktadır (Küçükahmet 2001).

1. 4. 2. Bilinenden bilinmeyene ilkesi

Öğretim faaliyetlerinde amaca ulaşmak için çoğu kez bilinen gerçekleri başlangıç olarak ele almak, bilinmeyene doğru ilerlemek ve bilinmeyi bulmaya çalışmak gerekir. Bu bağlamda yeni konuya başlamadan önce kazanılmış eski bilgiler hatırlatılmalı ve onlardan yararlanılmalıdır. Sınıfta ders anlatırken, öğrencinin o zamana kadarki bilgi ve tecrübelerinden hareket ederek, yeni bilgi ve tecrübelerin bunlar üzerine kazandırılması çok daha kolay olacaktır (Binbaşıoğlu 1981; Küçükahmet 2001).

1. 4. 3. Soyuttan somuta ilkesi

Çocuktaki zihin gelişimi somuttan soyuta doğru olmaktadır. İnsan her zaman somut olarak gördüğü, algıladığı şeyleri, onların soyut kavramlarla anlatılmasından daha kolay öğrenir. Bu nedenle, öğrenci ders konusu olan eşya ve nesnelere doğrudan karşı karşıya getirilmeli; bu mümkün olmadığı zaman o nesne veya olayın modeli veya başka bir simgesi gösterilmelidir. Öğretimde öğrencilere öncelikle somut şeyler öğretilmeli, daha sonra soyuta ulaşılmalıdır. Soyut konuların öğretiminde somut konulardan faydalanılmalıdır (Binbaşıoğlu 1981; Küçükahmet 2001).

1. 4. 4. Yakından uzağa ilkesi

Öğrenci, biyolojik ve toplumsal bir varlık olarak doğal ve toplumsal bir çevrede yaşar. İhtiyaçları bu çevreden karşılanır. Bundan dolayı öğrenci çevresini öğrenme isteği içindedir. Bu istek tüm bireylerde doğal itici bir güçtür. Bu güç öğretimi de canlı tutar. Öğrenciye öğretilecek bilgilerin düzenlenmesinde, örneklerin verilmesinde, hem doğal hem de sosyal olarak onun en yakın çevresinden hareket etmelidir. Bu, sadece yer ve yaşayış açısından değil zaman açısından da böyledir. Yakın zamandan uzağa, yakın aile ve okul çevresinden uzağa, yakın köy-kasaba-bölge-ülke çevresinden uzağa ilkesi birçok derste rahatlıkla kullanılabilir ve bu ilkeye uyma, öğrenmenin düzeyini yükseltir (Binbaşoğlu 1981; Küçükahmet 2001).

1. 4. 5. Tasarruf (ekonomi) ilkesi

Her türlü eğitim-öğretim faaliyeti en az zaman, en az emek ve enerji sarf edilerek, en yüksek verim elde edilecek şekilde düzenlenmelidir. Bunun için de, öğretim baştan sona her yönden plânlanmalıdır. Plânsız ve metotsuz olarak yapılan dersler çok sınırlı olan öğretim zaman ve imkânlarını israf edeceği gibi, istenilen düzenli bir öğrenme de sağlanamaz (Binbaşoğlu 1981; Küçükahmet 2001).

1. 4. 6. Açıklık ilkesi

Dersin işlenilmesi sırasında ne kadar duyu organının katılımı sağlanırsa öğrenme o ölçüde kolay, unutmada o oranda zorlaşır. Öğrenci, derste işlenen tüm konuları somut olarak görebilmeli; bu mümkün olmuyorsa resmini, sesini, grafiği, modelini v.s. görsel-işitsel olarak algılayabilmelidir.

Öğretim konuları ve öğretmenin kullanacağı yöntem ve teknikler, ne kadar çok duyu organını etkilerse öğretimde açıklık da o derece artar. Bu sebeple, öğretim konularının işlenmesinde gözlem, deney gibi birçok duyuya hitap eden yöntemler kullanıldığı takdirde öğrenme kolaylaşacaktır (Binbaşoğlu 1981; Küçükahmet 2001).

1. 4. 7. Aktivite İlkesi

Buna, öğrenci eylemi veya iş ilkesi de denmektedir. Geleneksel bağlamda eski okul, belki dersleri ve konuları gereği, öğrenciyi derse katmayan, sadece öğretmenin anlattıklarını dinleyerek pasif olarak almaya çalışan bir konumda tutuyordu. Okulların ders programlarında doğa ve günlük sosyal hayatla ilgili dersler artınca; öte yandan pedagoji ve psikolojide öğrencinin aktif öğrenmesinin daha etkili olduğu kanaati ortaya çıkınca, içinde yaşanan katılımcı demokrasi ve rekabete dayalı liberal ekonomi şartları zorlayınca öğretimde aktiflik ilkesinin önemi de arttı.

Artık günümüzdeki öğretim faaliyetlerinde sadece dinleyerek anlamaya çalışan öğrenci yerine, derse aktif olarak katılan, soru soran, bazı konuları kendine özgü plân ve tekniklerle araştıran, bulduklarını sistemli hale getirip düzenleyen, karşılaştırmalar yapan, gözleyen, düşünüp sonuç çıkaran ve bu şekilde derse katılan öğrenci istenmektedir (Binbaşoğlu 1981).

1. 4. 8. Hayata yakınlık ilkesi

Okul öğrencileri hayata hazırlayan bir yer olmaktan çok, hayatın kendisi olmalıdır. Okul ve öğretim ortamı hayattan kopuk, yapay bir ortam olmamalı; hayata yakın, oradaki gerçeklikten uzak olmayan, öğrencinin hayatla bağlantısını koparmayan bir yaşantı sunmalıdır (Binbaşoğlu 1981; Büyükkaragöz ve Çivi 1999).

1. 4. 9. Bütünlük İlkesi

Bu ilke genel anlamda, çocuğun eğitilecek yönlerinin bir bütün olarak alınıp değerlendirilmesini ister. Çocuk bedensel ve ruhsal kuvvetler (düşünce, duygu, irade gibi) bakımından bir bütün olarak ele alınmalı ve her yönü dengeli olarak eğitilmelidir (Binbaşoğlu 1981).

1. 4. 10. Otoriteye itaat ve özgürlük ilkesi (sosyallik ilkesi)

Eğitimin en önde gelen görevlerinden biri, çocukları dengeli olarak sosyalleştirmektir. Bu sosyalleşmenin içinde anne-baba, okul yönetici ve

öğretmenleri, yönetmelikler, yasalar, toplumun manevî otoriteleri olan din, ahlâk, gelenek, töre gibi güçleri tanımalı, saygı göstermelidir. Çünkü bu güçler toplumsal yapının direkleridir ve çocuk da daha sonra yetişkin olduğunda bu rolleri üstlenecek, bu güçlerin temsilcisi olacaktır (Binbaşoğlu 1981).

1. 5. Öğretimde Strateji ve Yöntemler

1. 5. 1. Öğretim Stratejisi

Öğretim stratejisi, öğrenme amaçlarını gerçekleştirmek için öğrencilere yardım etmeyi amaçlayan bir yöntemdir. Öğretmenler, dersin amacını gerçekleştirmeye yardım edecek en uygun stratejiyi seçmelidirler (Doğanay ve Karip 2006).

Strateji dersin hedeflerine ulaşılmasını sağlayan oldukça genel bir yaklaşımdır. Bu anlamda strateji ilgili konunun seçimini, konunun kendi içerisinde analizini ve sentezlenmesini ve konunun öğretiminde psikolojik temele göre hangi öğrenme modelinin uygulanacağını belirlenmesini kapsar. Belirli ölçüde strateji sınıf içi öğretim etkinliklerinin belirlenmesinden değerlendirilmesine kadar dersle ilgili öğretim sürecine yön verir. Bu anlamda strateji, dersin hedeflerine ulaşılmasını sağlayan ve metodun belirlenmesine yön veren genel bir yaklaşımdır. Sözelimi, bir öğretim yaklaşımı olan buluş yoluyla öğretim stratejisini benimsemiş olan bir öğretmenin karşısına tartışma, grupla çalışma, soru-cevap, laboratuvar, örnek olay vb. öğretim metotları çıkacaktır. Öğretmen de bunlar arasından hedeflere ulaşmasını sağlayacak en uygun metodu seçip uygulayacaktır. Bu nedenle, öğretimin hedeflerine ulaşılabilmesi için öğretmenin uygulaması gereken metodun ne olabileceğine benimsemiş olduğu öğretim stratejisi yön vermekte ve metodun belirlenmesini sağlamaktadır (Büyükkaragöz ve Çivi 1999).

1. 5. 2. Başlıca Öğretim Stratejileri

Belli başlı öğretim stratejileri şunlardır:

1. Sunuş yoluyla öğretim stratejisi
2. Buluş yoluyla öğretim stratejisi
3. Araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi

1. 5. 2. 1. Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi

Bu yaklaşım işlenen derste bilgiyi sağlayıp düzenleyen, genellemeleri ve kavramları sunan bunları açıklamaya yarayan örnekler seçip öğrencinin hizmetine sunan asıl faktör öğretmendir. Burada gerek bilgi gerekse yöntemlerin düzenlenmesi açısından merkezde olan öğretmendir. Anlamalı öğrenmenin düzenlenebilmesi için şu iki hususun getirilmesi gerekir. Öğrenilecek bilgiler kendi içinde bir bütünlük ve anlam taşımalıdır ve anlamalı öğrenme için öğrencide olumlu yönde bir hazırlığın olması gerekir. Konu alanı ve hedeflerin gerçekleşme seviyesi açısından baktığımızda, Bloom'un Taksonomisine göre bilgi düzeyindeki hedeflerin gerçekleştirilmesinde dolayısıyla kavramların genellemelerin olgu ve olayların öğretilmesinde sunuş yoluyla öğretim etkili bir şekilde kullanılabilir. Sunuş yoluyla öğretim yaklaşımında, düz anlatım, soru-cevap metotları kullanılabilir (Büyükkaragöz ve Çivi 1999; Demirel 2003).

1. 5. 2. 2. Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi

Bu yaklaşım, belli bir problem ve konu alanı ile ilgili verileri toplayıp analiz ederek bütüne ulaşmayı sağlayan, öğrenci etkinliğine dayanan güdüleyici bir öğretim stratejisidir. Buluş yoluyla öğretim yaklaşımı, Bruner'in kuramına göre temellendirilmiştir. Bu temeller; öğrencilerin, öğrenmeye hazır bulmuşluğunu sağlayacak yaşantıların belirlenmesi, öğretim muhtevasının yapılaştırılması, öğrenme yaşantılarının sıralanması ve öğrenme sürecinde pekiştireçlerin rolünün ve nasıl dağıtılacağına belirlenmesidir.

Keşfetme yoluyla öğretim bir tümevarım yoludur. Burada öğretmen yönlendirici, öğrenci ise etkin olarak ilgili konu ve hedef düzeylerini gerçekleştirmektedir. Bu yaklaşım özellikle, aşamalı sınıflamada kavrama, analiz ve sentez düzeyindeki hedef davranışların kazanılmasında etkili bir şekilde kullanılabilir. Bu yaklaşımda soru cevap, tartışma, gösterip yaptırma, örnek olay, grupta çalışma, çember tartışma, küçük grup tartışması ve laboratuvar metotları kullanılabilir (Büyükkaragöz ve Çivi 1999; Demirel 2003).

1. 5. 2. 3. Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretme Stratejisi

Bu strateji yoluyla öğretme, faaliyetleri öğrencilerin etkinliklerine dayalı konulardaki problemlerin çözümü için uygulanan bir nevi problem çözme yaklaşımıdır. John Dewey'in sistemleştirdiği bu yaklaşımda öğrenci problemi tanımlar ve problemin çözümü için hipotezler (denence-geçici çözüm yolları) kurar, hipotezlerin sınanması için veriler toplar, topladığı verileri değerlendirerek sonuca ulaşır. Öğrenci bu işleri yaparken öğretmen öğrenciyi düşünmeye yöneltir, ona yol gösterir ve rehberlik yapar. Bu strateji ile öğrenciler sadece belirli konularla ilgili problemlerin çözümünü öğrenmekle kalmaz, gelecekte karşılaşacakları problemlerin çözümünü de öğrenirler (Büyükkaragöz ve Çivi 1999; Demirel 2003; Senemoğlu ve Diğerleri 2001).

Bu stratejiye en uygun olan metot problem çözmedir. Araştırma yoluyla öğretme stratejilerinin uygulanması sırasında dikkat edilmesi gereken en önemli noktalardan biri, problemin seçimidir (Açıkgöz 2003). Bu stratejide de problem çözme metodunda olduğu gibi problemi çözebilmek ve sonuca ulaşabilmek için dört temel basamak izlenir. Bunlar; problemin hissedilmesi, tanımlanması, hipotezlerin ortaya konulması, verilerin toplanması ve verileri analizi ve hipotezlerin sınanması ve sonuç olarak ifade edilebilir.

Bu strateji, bir öğretmen özellikle de mesleğe yeni başlayan bir öğretmen için pek çok faydalar sağlar. Bu yaklaşımı kullanan bir öğretmen, öğrencilerine problem çözme becerisi kazandırır. Öğrenciler ise böylece hayatta karşılaşılabilecekleri öteki problemleri de çözmeyi öğrenirler. Öğretmen, araştırmanın zamanını ve biçimini çok dikkatle seçmelidir. Bu yaklaşımın planlanmasında öğretmen, problemin çözümünde kullanılacak araç- gereçleri ve kaynakları hizmete hazır bulundurmalıdır. Bu yaklaşımda öğrencinin gerçekçi yaşantılar geçirmesi, gerçek problemlerin yer aldığı konularla yüz yüze getirilmesi yoluyla sağlanır. Bunun açık bir anlamı, öğrencilere veri toplama sürecini uygulama fırsatı vermek ve uzun zaman almasına aldırmaşızın, problem çözme yoluyla öğrenmeyi gerçekleştirmektir (Büyükkaragöz ve Çivi 1999; Demirel 2003). Bu yaklaşım; uygulama, analiz ve sentez yapma, değerlendirme gibi en yüksek bilişsel davranışların kazandırılmasında etkili olmaktadır. Araştırma-inceleme yoluyla öğretme, problem çözme örnek olay ve laboratuvar metotlarının etkili bir şekilde uygulanabileceği bir yaklaşımdır (Büyükkaragöz ve Çivi 1999; Demirel 2003).

1. 5. 3. Öğretim Yöntemleri

1. 5. 3. 1. Anlatma Yöntemi

Anlatma, öğretmenin ya da onun yerinde olan birinin bir konuya ilişkin bilgileri, karşısında pasif durumda oturarak dinleyen öğrencilere iletmesi biçiminde uygulanan bir öğretim yöntemidir (Büyükkaragöz 1997; Tan ve Erdoğan 2004).Anlatım yöntemi en genel ve en eski öğretim yöntemidir. Çok sık kullanımı, kötüye kullanımı ve yanlış kullanımı nedeniyle en etkisiz yöntem olarak da bilinmektedir (Küçükahmet 2001).

Anlatma yöntemi, öğretmen merkezli bir öğretme yöntem olup daha çok öğretmenin bilgiyi öğrenenlere aktarması sürecini içermektedir. Geleneksel bir öğretme yöntemidir (Demirel 2003). Öğretmen aktif, öğrenci pasiftir. Bu yöntemde öğrenciler pasif bir durumda oturdukları ve genellikle öğretim sırasında soru sorma ve düşüncelerini açıklama imkânına sahip olmadıkları için etkin bir yöntem sayılmaz (İşman ve ESKİCUMALI 2001).

Üstünlükleri

1.Zaman, emek ve masraf bakımından ekonomiktir (İşman ve ESKİCUMALI 2001; Tan ve Erdoğan 2004; Küçükahmet 2001; Büyükkaragöz ve Çivi 1999).

2.Öğretim konularının belli bir düzene göre sunulmasını sağlar (Tan ve Erdoğan 2004; Büyükkaragöz ve Çivi 1999).

3.Dinleyenler konuyla ilgili organize bir görüş kazanır (İşman ve ESKİCUMALI 2001; Küçükahmet 2001; Demirel 2003).

4.Öğrencilere dinleme alışkanlığı kazandırır, not alma becerilerini geliştirir (Tan ve Erdoğan 2004; Demirel 2003; Büyükkaragöz ve Çivi 1999).

5.Bilgileri kalabalık gruplara iletme için yararlı bir yöntem olarak ifade edilebilir (İşman ve ESKİCUMALI 2001; Küçükahmet 2001; Büyükkaragöz ve Çivi 1999).

6.Gezi, gözlem, deney, proje, tümevarım, tümdengelim vb. metotların uygulanışı sırasında ve sonrasında anlatma gerekli ve yararlı olmaktadır (Tan ve Erdoğan 2004; Büyükkaragöz ve Çivi 1999).

7.Oturumda sürpriz bir bilgi ile karşılaşmayacağı için öğretmene “güven” duygusu verir (Küçükahmet 2001).

8.Dinleyerek öğrenmeye yatkın olan işitsel tipler için verimli bir öğrenme yoludur (Tan ve Erdoğan 2004; Büyükkaragöz ve Çivi 1999).

9.Öğrencilere değer takdir duygularının kazandırılması için gerekli heyecanların uyandırılmasını sağlar (Tan ve Erdoğan 2004; Büyükkaragöz ve Çivi 1999).

10.Öğrencilerin çalışma yapabilmeleri için gerekli temel materyallerin sunumu ya da yeni bir alışmayı başlangıç için faydalı yoldur (Küçükahmet 2001).

11.Öğrencilere kısa zamanda çok bilgi verilir (İşman ve Eskicumalı 2001; Demirel 2003).

Sınırlılıkları

1.Öğretmen merkezlidir. Öğrenci pasiftir (İşman ve Eskicumalı 2001; Küçükahmet 2001).

2.Her konuda anlatma yöntemine yer verilmesi öğretimi sıkıcı hale getirir, öğrencilerin öğrenme ilgi ve isteklerini azaltır (İşman ve Eskicumalı 2001; Tan ve Erdoğan 2004; Küçükahmet 2001; Büyükkaragöz ve Çivi 1999).

3.Öğrenciyi öğrenme sorumluluğundan uzaklaştırır (Tan ve Erdoğan 2004; Büyükkaragöz ve Çivi 1999).

4.Öğrencilerin soru sormasına ve katılımına imkân vermediği için tek yönlü iletişimi esas alır, geribildirim ortadan kaldırır (İşman ve Eskicumalı 2001; Küçükahmet 2001)

5.Öğrenci aktif olarak katılmadığı için yüksek seviyeli bilişsel öğrenme olmaz (Küçükahmet 2001; İşman ve Eskicumalı 2001).

6. Duygusal tutumlar ve psikomotor öğrenme çok ender oluşur (Küçükahmet 2001; Büyükkaragöz ve Çivi 1999).

7.Öğrenci etkinliğine dayanmadığı için kazanılan bilgiler tam olarak özümrlenmez ve kısa bir zamanda unutulur (Büyükkaragöz ve Çivi 1999).

8.Öğrencileri ezberciliğe ve hazırcılığa alıştırır. Bu nedenle öğrenciler akıl yürüterek öğrenme ve problem çözme becerisini kazanamazlar (Tan ve Erdoğan 2004; Büyükkaragöz ve Çivi 1999).

9.Öğretmen sınıftaki öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini tanıyamaz onların ilgi ve ihtiyaçlarının karşılanıp karşılanmadığını belirlemek güçtür (Tan ve Erdoğan 2004; Büyükkaragöz ve Çivi 1999).

10.Öğrencilerin anlatılanları dikkatle dinleme süreleri 15–20 dakikayı geçmediği için, bilgilerin ayrıntılı olarak iletilmesi güçtür (Büyükkaragöz ve Çivi 1999).

1. 5. 3. 2. Soru-Cevap Yöntemi

Soru-cevap yöntemi, anlatma yönteminin sıkıcılığını gidermek ve öğretimi daha etkili bir şekilde gerçekleştirmek isteğine dayalı olarak geliştirilmiştir. Anlatma yönteminden sonra eğitimde en çok kullanılan bir öğretim yöntemi olan soru-cevap, eğitim kavramında meydana gelen değişmelere rağmen öğretimdeki önemini hala korumaktadır (Tan ve Erdoğan 2004; Büyükkaragöz ve Çivi 1999). Soru cevap yöntemi, öğretmenin öğrencilere ve öğrencilerinde öğretmene sordukları soruları kapsayan karşılıklı iletişime dayanan bir öğretim yöntemidir (İşman ve Eskicumalı 2001). Soru-cevap metodu, cevap almak amacıyla soru sormak demektir. Başka bir deyişle, öğretmenin bir konuyla ilgili öğrencilere bir takım sorular sorması ve bu sorulara aldığı cevapları eleştirerek öğretim yapmasıdır (Tan ve Erdoğan 2004; Büyükkaragöz ve Çivi 1999).

Öğretmen soruları ile öğrencilerin yalnızca gerçek hatırlama ile cevap vermelerini değil, düşünmelerini de sağlamalıdır. Sorular öğrencilerin kendi bilişsel yeteneklerini kullanmalarına imkân hazırlamalıdır. İyi bir soru sorma yöntemi, öğrencilerin düşünmelerine, değerlendirmelerine ve yaratıcılarına imkân sağlamalıdır (Küçükahmet 2001).

Üstünlükleri

1. Ezberlemeyi ortadan kaldırarak gerçek öğrenmeyi sağlar (Büyükkaragöz ve Çivi 1999).

2. Öğrencileri düşünmeye teşvik eder (Büyükkaragöz ve Çivi 1999; Tan ve Erdoğan 2004).

3. Sorular bilgi, kavrama, uygulama, analiz ve değerlendirme düzeylerindeki öğrenmeyi ölçme amacıyla kullanılabilir (Küçükahmet 2001).

4.Öğrencilerin sordukları sorular, öğretmenin öğrencilerin seviyesini anlamasını ve öğretimi bu seviyeye göre ayarlamasını sağlar (Büyükkaragöz ve Çivi 1999).

5. Öğretim sürecinde öğretmen için dönüt sağlar. Bu dönüt hem tüm olarak sınıfı hem de her bir öğrenciyi anlama imkânı verir (Küçükahmet 2001).

6. Öğrencilerin soru sormaları veya sorulara cevap vermeleri, onların öğretim etkinliklerine aktif olarak katılmalarını sağlar (Büyükkaragöz ve Çivi 1999; Tan ve Erdoğan 2004).

7. Öğretmen soru-cevap yöntemini dört tür düşünme etkilğinde bulunmak için kullanabilir. Hatırlama, yargılama, karar verme ya da değerlendirme ve yaratıcı düşünce (Küçükahmet 2001).

8. Öğretmen soru-cevap yöntemini bir anlamda kontrol aracı olarak kullanabilir. Öğrenci her an kendisine soru sorulacağını bildiği için sürekli dersle ilgilenir (Küçükahmet 2001).

9. Sorular, öğretimde tekrar ve pekiştirmeyi sağlar. Öğretmen yeni bir konuya başlamadan, bir önceki konuyu sorularla tekrarlatır. Böylece öğrenme pekiştirilmiş olur (Büyükkaragöz ve Çivi 1999; Tan ve Erdoğan 2004).

10. İyi hazırlanmış sorular, öğrencileri öğretim konusuna karşı güdeleyerek, öğretim konusuyla öğrenci arasında güçlü bir bağ kurar. Yani öğrencilerin derse ve konuya karşı dikkat ve ilgilerini artırır, onların derse istekle katılmalarını sağlar (İşman ve Eskicumalı 2001; Büyükkaragöz ve Çivi 1999; Tan ve Erdoğan 2004).

11. Öğretim etkiliklerinin ve öğrencilerin başarısının ölçülmesini ve değerlendirilmesini sağlar (Büyükkaragöz ve Çivi 1999; Tan ve Erdoğan 2004).

12. Öğrencilerin düşüncelerini anlamlı bir şekilde açıklamalarına imkân verir (Büyükkaragöz ve Çivi 1999; Tan ve Erdoğan 2004).

Sınırlılıkları

1. Soru cevap yöntemi, anlatım yöntemine göre daha fazla zaman alıcıdır (Tan ve Erdoğan 2004; Büyükkaragöz ve Çivi 1999).

2. Bilgi vermek için anlatım yöntemine göre daha yavaş bir yöntemdir (Küçükahmet 2001).

3. Derste sürekli soru sorulması ve cevap istenmesi öğretimi sıkıcı duruma getirir (Tan ve Erdoğan 2004; Büyükkaragöz ve Çivi 1999).

4. Belirli tip öğrenmeyi ölçmek için soru hazırlama güçtür (Küçükahmet 2001).

5. Sorulara sürekli ve tam doğru cevap verememe öğrencinin kendine güvenini azaltır (Tan ve Erdoğan 2004; Küçükahmet 2001; Büyükkaragöz ve Çivi 1999).

6. Öğrencilerden sık sık yanlış cevaplar alması, hem öğretmenin öğretiminin yetersiz olduğu düşüncesine kapılmasına, hem de zaman kaybına neden olur (Tan ve Erdoğan 2004; Büyükkaragöz ve Çivi 1999)

7. Soruyu öğretmen sorduğu zaman öğrenci öğretmenin sorduğu soruya cevap aramakta dolayısı ile serbest düşünmesi engellenmektedir (Tan ve Erdoğan 2004; Büyükkaragöz ve Çivi 1999).

Kullanılırken dikkat edilecek hususlar

1. Öğretmen soruları samimi, tatlı bir dille sormalı, öğrencilere güveni olduğunu belirten tavırlar takınmalıdır (Büyükkaragöz ve Çivi 1999; İşman ve Eskicumalı 2001; Tan ve Erdoğan 2004).

2. Bütün sınıfı ilgilendiren sorular, tüm sınıfa sorulmalı ve aynı anda herkes cevabı bulmak için düşündürülmeli daha sonrada soruyu cevaplandırarak kişi belirlenmelidir (Büyükkaragöz ve Çivi 1999; Tan ve Erdoğan 2004).

3. Öğrencilere ad ve soyadlarıyla hitap edilerek cevap istenmelidir (Büyükkaragöz ve Çivi 1999; İşman ve Eskicumalı 2001; Tan ve Erdoğan 2004).

4. Doğru cevaplar anında pekiştirilmelidir (İşman ve Eskicumalı 2001; Tan ve Erdoğan 2004).

5. Öğrencilerin sorulara verdikleri cevapların sınıftaki bütün öğrenciler tarafından işitilmesi sağlanmalıdır (Büyükkaragöz ve Çivi 1999).

6. Soru sorma tekniğine uygun olarak sorular hazırlanmalıdır (Tan ve Erdoğan 2004).

7. Soruların cevapları hep aynı öğrencilerden istenmemelidir. Parmak kaldırmadığı halde cevap verebileceklerden, ilgisiz ve başka şeylerle meşgul olanlardan veya sınıfın konuşmasını istediği öğrencilerden de cevap istenmelidir (Büyükkaragöz ve Çivi 1999; Tan ve Erdoğan 2004).

8. Öğrenci cevap veremediği zaman fazla ısrar edilmemeli, başka bir öğrenciden cevap istenmelidir (Büyükkaragöz ve Çivi 1999; Tan ve Erdoğan 2004).

9. Sorulan soru cevapsız kalırsa, soru birkaç parçaya ayrılarak yeniden sorulmalı, böylece öğrencilerin soruyu cevaplamalarına yardımcı olunmalıdır (Büyükkaragöz ve Çivi 1999; Tan ve Erdoğan 2004).

10. Sınıfta konuşma güçlüğü çeken heyecanlı öğrencilere gerekli yardım yapılmalı ve bu öğrenciler konuşmaya isteklendirilip cesaretlendirilmelidir (Büyükkaragöz ve Çivi 1999; Tan ve Erdoğan 2004).

1. 5. 3. 3. Problem Çözme Yöntemi

Problem çözme, istenilen hedefe varabilmek için etkili ve yararlı olan araç ve davranışları türlü olanaklar arasından seçme ve kullanmadır (Demirel 2003). Problem çözme yöntemi bir problemin değişik boyutlarıyla ele alınması, formüle edilmesi, problemin çözümü için gerekli verilerin değerlendirilmesi, eldeki imkân ve araçların problemin çözümünde etkili olarak kullanılması gibi süreçleri içeren bir öğretim yöntemidir (İşman ve Eskicumalı 2001). Bu yöntem, bir problemin çözümünde, genelleme ve sentez yapmada kullanılır. Daha çok araştırma yoluyla öğretme yaklaşımında, bilişsel alanın uygulama düzeyindeki davranışların kazandırılmasında ve duyuşsal alanın analiz ve sentez özelliklerini geliştirmede kullanılır (Demirel 2003). Problem çözme becerisi, bireyin veya grubun, içinde yaşadığı çevreye etkin bir uyum sağlamasına yardım eder (Senemoğlu 1999).

Problem çözme yöntemiyle öğrenme yaklaşımı, bilimsel araştırma yöntemini temel almaktadır. Bu yaklaşımın özü John Dewey'in genel problem çözme yöntemindeki beş aşamaya dayanmaktadır. Bunlar; problemi tanıma, geçici hipotezleri formüle etme, veri toplama, organize etme, değerlendirme ve açıklama, sonuca ulaşma ve sonuçları test etme olarak ifade edilebilir (Küçükahmet 2001; İşman ve Eskicumalı 2001).

Üstünlükleri

1. Öğrencide ilgi ve güdülenmeyi artırır (İşman ve Eskicumalı 2001; Küçükahmet 2003; Tan ve Erdoğan 2004; Büyükkaragöz ve Çivi 1999).

2. Öğrencilerin öğretme-öğrenme etkinliklerine aktif olarak katılmalarını sağlar (Tan ve Erdoğan 2004).

3. Öğrenilenlerin daha kalıcı olmasını sağlar (İşman ve Eskicumalı 2001).

4. Öğrencileri planlı ve düzenli çalışmaya alıştıırır (Tan ve Erdoğan 2004; Büyükkaragöz ve Çivi 1999).

5. Öğrencilere karar vermede acele edilmemesi gerektiği düşüncesini benimsetir (Tan ve Erdoğan 2004; Büyükkaragöz ve Çivi 1999).

6. Öğrencilerde cesaretle önerilerde bulunma veya hipotezler ileri sürme yeteneğini geliştirir (Büyükkaragöz ve Çivi 1999).

7. Bilimsel yöntemi kullanmayı öğretir ve bilimsel tutumu kazandırır (İşman ve Eskicumalı 2001; Tan ve Erdoğan 2004; Büyükkaragöz ve Çivi 1999).

8.Öğrencilere başkalarıyla yardımlaşmanın ve başkalarının fikirlerinden yararlanılmasının gerektiği görüşünü benimsetir (Tan ve Erdoğan 2004; Büyükkaragöz ve Çivi 1999).

9.Öğrencilerde sorumluluk duygusunun geliştirilmesine yardım eder (Küçükahmet 2003; Tan ve Erdoğan 2004; Büyükkaragöz ve Çivi 1999).

10.Öğrencilerin problemleri cesaretle karşılamalarını ve bilimsel yaklaşımla ele almalarını sağlar (Büyükkaragöz ve Çivi 1999)

11.Öğrenmeyi daha mantıklı ve sağlam temele dayandırır (Büyükkaragöz ve Çivi 1999).

Sınırlılıkları

1. Bütün disiplinlere uygulanması mümkün değildir (Tan ve Erdoğan 2004; Büyükkaragöz ve Çivi 1999).

2. Fazla zaman alan bir yöntemdir (Tan ve Erdoğan 2004; İşman ve ESKİCUMALI 2001; Küçükahmet 2001; Büyükkaragöz ve Çivi 1999).

3. Öğrenmenin değerlendirilmesi güçtür (Tan ve Erdoğan 2004; Küçükahmet 2001; Büyükkaragöz ve Çivi 1999).

4. Problem çözümünde gerekli olacak bir takım materyal ve kaynakların öğrenci tarafından sağlanması güç olabilir (Tan ve Erdoğan 2004; İşman ve ESKİCUMALI 2001; Küçükahmet 2001; Büyükkaragöz ve Çivi 1999).

5. Harcanan emek, enerji ve zamana değmeyebilir (Küçükahmet 2001).

6. Öğretmen bu yöntemi kullanırken çok iyi yetişmiş olması gereklidir (İşman ve ESKİCUMALI 2001; Küçükahmet 2001).

7. Öğrencilerin sosyal problemler ve bu problemlerin çözümü üzerine odaklaşmaları diğer önemli eğitim hedeflerinden uzaklaşılmasına neden olabilir (İşman ve ESKİCUMALI 2001; Küçükahmet 2001).

1. 5. 3. 4. Tartışma Yöntemi

Önceden belirlenmiş bir konu üzerinde farklı görüşlere sahip kişilerin bir araya gelerek konu ile ilgili görüşlerini bildirmeleri, görüşlerini savunmaları ve konuyu çözümlmeleri için yaptıkları konuşmalara tartışma adı verilir (Aktaş ve Gündüz 2001). Tartışma yöntemi öğrencilerde düşünmeyi gerçekleştirmeye ve tutumlarını tekrar gözden geçirmeye teşvik eden yararlı bir yöntemdir (Doğanay ve Karip 2006). Tartışma, bir konu üzerinde öğrencileri düşünmeye yöneltmek, iyi

anlaşılmayan noktaları açıklamak ve verilen bilgileri pekiştirmek amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntem daha çok bir konunun kavranması aşamasında karşılıklı olarak görüşler ortaya konurken, bir problemin çözüm yollarını ararken ve değerlendirme çalışmaları yaparken kullanılır. Bu açıdan bakıldığında buluş yoluyla öğretim yaklaşımında ve kavrama düzeyindeki davranışların kazandırılmasında kullanılır (Demirel 2003).

Tartışma yöntemin amacı ele alınan problem veya konu ile ilgili olarak öğrencileri düşündürmek, fikirlerini ve çözüm önerilerini almaktır (İşman ve ESKİCUMALI 2001).

Tartışma yöntemi öğrenme öğretme süreçlerinde çok çeşitli biçimlerde kullanılmaktadır. Yaygın olarak kullanılan tartışma çeşitleri şunlardır;

Münazara

Karşıt görüşlü iki grubun önceden belirlenen bir tez ya da konu hakkında düşüncelerini jüri ve dinleyici önünde savunmasına münazara adı verilir (AKTAŞ ve GÜNDÜZ 2001). Bu teknikte, savunulan fikrin kazanılması ve kaybedilmesi söz konusudur. Münazara metodu, öğrencileri görüşlerini düzenli bir biçimde açıklamalarına, konuları çok yönlü kavramalarına, karşıt görüşleri çürütmek için bilgilerden süratle yararlanmalarına yardım eder (BÜYÜKKARAGÖZ ve ÇİVİ 1999)

Fazla bilimsel olmamakla birlikte bir fikri savunma, söz ustalığı, çabuk cevap hazırlama gibi yetenekleri geliştirdiği için sıklıkla kullanılan bir yöntemdir (KÜÇÜKAHMET 2001). Münazara hem bireysel, hem de grup halinde uzun süre bir çalışmayı ve hazırlığı gerektirir. Öğrencileri birçok kaynaktan yararlanmaya teşvik eder (BÜYÜKKARAGÖZ ve ÇİVİ 1999).

Panel

Bir başkan ve konusunda uzman en az üç konuşmacıdan oluşur. Herhangi bir konu dinleyiciler önünde ele alınır (AKTAŞ ve GÜNDÜZ 2001). Panelin amacı gerçeği bulmaktan çok, bir konunun çeşitli yönlerini aydınlatmak ya da konuyla ilgili çeşitli eğilim ve görüşleri ortaya koymaktır (BÜYÜKKARAGÖZ ve ÇİVİ 1999).

Panel grubu başkan ve üyelerin birbirlerini ve dinleyicileri rahatlıkla görebilecekleri şekilde bir masa etrafında toplanır. Başkanın görevi konuyu sunmak, panel üyelerini tanıtmak, tartışmayı başlatmak, konuşmaları özetlemek, tartışmanın akıcılığını ve konuşmacıların konu üzerinde konuşmalarını sağlamaktır (BÜYÜKKARAGÖZ ve ÇİVİ 1999). Panel başkanının konuyu ana hatları ile takdim etmesiyle başlar. Sıra ile konuşmacılara söz hakkı verir. Konuşmacılar 10–15

dakikalık zamanla sınırlı konuşma süreleri içinde ele aldıkları konuyu dinleyiciler önünde çeşitli yönleriyle dikkatle sunarlar (Aktaş ve Gündüz 2001). Başkan kendisi de zaman zaman tartışmaya katılır (Büyükkaragöz ve Çivi 1999).

Sempozyum

Belli bir konuyla ilgili iki ya da daha çok sayıda konuşmacının katıldığı bir grup tartışması tekniğidir (Tan ve Erdoğan 2004).Her üye belli bir konuda ya da o konunun bir kısmı üzerinde bir konuşma yapmakla görevlidir. Her üye konuşmasını 15–20 dakikada yapmalıdır. Sempozyumda konular dikkatle bölünmelidir. Konuşmacılar arasında bilgi, prestij, konuşma yeteneği bakımından çok büyük farklar bulunmamalıdır. Konuşmacılar konuşmalarını önceden hazırlamadırlar. Sempozyumun başarılı olması için dikkatli bir planlama yapılmalıdır (Büyükkaragöz ve Çivi 1999).

Forum

Aynı konuyla ilgili iki ya da daha fazla konuşmacının katıldığı bir grup tartışması tekniğidir. Bu teknikte tartışmalı bir konunun farklı yönleri, o alanda iyi yetişmiş kişilerce, dileyiciler karşısında tartışılır (Tan ve Erdoğan 2004). Bir başkanın yönetiminde yapılan forum, tartışma konusunun daha geniş bir şekilde ele alınmasını ve yanlış anlamaların düzeltilmesini sağlar. Başkan toplantıya katılanları soru sormaya, eleştiri yapmaya ve katkıda bulunmaya teşvik eder (Büyükkaragöz ve Çivi 1999). Sununun sonunda dinleyiciler konuşuculara konuya ilişkin sorular yöneltirler. Kendine soru yöneltilen öğrenci o sorunun cevabını verebilecek en yetkili kişi olarak açıklamalarda bulunur (Küçükahmet 2001).

Açık Oturum

Bir grubun, bazı kurallara uygun olarak bir konuyu dinleyiciler önünde tartışmalarıdır. Açık oturum, biçim olarak panele benzer. Panelden farklı olarak, üyeler başkandan söz alarak konuşurlar. Ancak panelden farklı olarak, üyeler başkandan söz alarak konuşurlar (Büyükkaragöz ve Çivi 1999).

Kollegyum

İki panel grubundan meydana gelir. İlk panel kaynak kişilerden, ikincisi ise öğrencilerden oluşur. Her grupta üç ya da dört kişi vardır. Kaynak kişiler konu uzmanlarından meydana gelmektedir. Dinleyicileri temsil eden kişilerin mutlaka tartışılan konuya ilgi duymaları hazırlıklı olmaları gereklidir. Kaynak kişilere uygun sorular sormalıdırlar (Büyükkaragöz ve Çivi 1999).

Üstünlükleri

1. Demokratik bir yöntemdir (Küçükahmet 2003).
2. Öğretmen-öğrenci etkileşimi söz konusudur (Demirel 2003).
3. Öğrenciler tartışarak öğrenirler (Küçükahmet 2003).
4. Analiz, sentez ve değerlendirme gücü kazandırır (Demirel 2003).
5. Öğrencilere geçmiş yaşantılarından örnekler vermesi için imkân sağlar (Demirel 2003).
6. Öğrencilerde konuşma, soru sorma, sorulan soruları hemen cevaplama gibi yetenekler geliştirilir (Küçükahmet 2003).
7. Öğrenciler kendi düşünce ve görüşlerini açıkça ortaya koyma imkânına kavuşur, diğerlerinin düşünce ve görüşlerini öğrenirler (Demirel 2003).
8. Serbest akıcı bir tartışma ortamında olmak öğrencileri her zaman rahatlatır ve iyi tutumlar geliştirmelerine neden olur (Küçükahmet 2003).
9. Bu yöntemde öğretmen öğrencilerini daha iyi tanıma imkânına kavuşur. Grup içinde öğrencilerin davranışlarını gözlemek, onların zihinsel, sosyal ve psikolojik gelişimleri hakkında fikir verir (Küçükahmet 2003).
10. İlgi uyandırır, etkin katılımı sağlar (Tan ve Erdoğan 2004).

Sınırlılıkları

1. Zaman gerektirir (Küçükahmet 2003; İşman ve Eskicumalı 2001).
2. Çok kalabalık sınıflarda uygulanamaz (Küçükahmet 2003; İşman ve Eskicumalı 2001).
3. Grup tartışmalarını sonuçlandırmak güç olabilir (Küçükahmet 2003).
4. Bazı konuşmalar çok uzayabilir ve anlamsızlaşabilir (Küçükahmet 2003).
5. Bazı öğrenciler bu tür etkinliklere kesinlikle katılmak istemezler (Küçükahmet 2003).
6. Konuşmaları konu üzerinde tutmak oldukça zordur. Kolayca amacından saptırılabilir (Küçükahmet 2003; İşman ve Eskicumalı 2001).
7. Yine bazı öğrenciler kolaylıkla kendini kontrol edemez duruma gelebilir. Bu yöntem örneğin kolayca sinirlenen öğrenciler için uygun bir yöntem değildir (Küçükahmet 2003).
8. Grup liderliği oldukça zordur (Küçükahmet 2003).
9. Toplantı başkanlığı özel bir hazırlık ve titiz bir uygulama gerektirir (Küçükahmet 2003; İşman ve Eskicumalı 2001).

10. Tartışma yöntemi yaparken öğrencilerin bazı özelliklerinin bilinmesinde fayda vardır. Tartışma yöntemi, tartışmaya katılan kimselerin (kümenin) tartışma kurallarına uyacak kimselerden oluşmasını gerektirir (Küçükahmet 2003).

1. 5. 3. 5. Gösteri Yöntemi

Gösteri yöntemi, öğretmenin öğrencilerin gözleri önünde bir şeyin nasıl yapılacağını göstermesi veya bir prensibi açıklamak üzere yaptığı deneyleri içeren bir yöntemdir (İşman ve Eskicumalı 2001). Başka bir deyişle, öğretmeni bir konuyu öğrencilere bir takım araçları göstererek ya da kullanarak anlatmaya çalışması gösteri metodunun uygulanması demektir (Büyükkaragöz ve Çivi 1999). Gösteride hem görsel hem de işitsel iletişim kullanır. Gösterinin en önemli faydası herhangi bir şeyin en uygun biçimde ya da ustaca nasıl başarılacağını göstermedir. Bu nedenle gösteri en uygun biçimde hazırlanmalı ve uygulanmalıdır. Gösteri yöntemi özellikle, spor, fen, müzik ve sanat alanlarında kullanılmaktadır (Küçükahmet 2003).

Üstünlükleri

1. İyi hazırlanmış bir gösteri öğrencinin ilgi ve dikkatlerini dikkatini çekerek öğrenmeyi kolaylaştırır (Büyükkaragöz ve Çivi 1999; Küçükahmet 2003; İşman ve Eskicumalı 2001; Tan ve Erdoğan 2004).

2. Gösteri öğrencilere olayın gerçek oluşumunu hem görerek hem işiterek öğrenme imkânı sağlar (Büyükkaragöz ve Çivi 1999; Küçükahmet 2003; İşman ve Eskicumalı 2001).

3. Bazı tehlikelerin önlenmesini sağlar (Büyükkaragöz ve Çivi 1999; Küçükahmet 2003).

4. Gösteri özellikle beceriler sahasında yararlıdır (Büyükkaragöz ve Çivi 1999; Küçükahmet 2003; Tan ve Erdoğan 2004).

5. Yalnızca gösteri yapanın materyale ihtiyacı vardır. Bu nedenle oldukça ekonomiktir (Büyükkaragöz ve Çivi 1999).

6. Gösteri kelimelerin yetersiz olduğu fikirler, prensipler, hareketler ve kavramların açıklanması için kullanır (Küçükahmet 2003; Tan ve Erdoğan 2004).

7. Öğrenciler de gösterileri yönetebilirler. Böylece beceri ile tutumların ilişkisi gelişir (Küçükahmet 2003).

8. Toplumdaki insan kaynağından yararlanmayı kolaylaştırır (Küçükahmet 2003; Tan ve Erdoğan 2004).

9. Yanlış yapa yapa öğrenme için harcanarak zamanı azaltır (Küçükahmet 2003).

10. İyi bir gösteri işlemin standartlarını ortaya koyar. El sanatları, resim, müzik ya da beden eğitimi gibi alanlarda güdülendirir (Küçükahmet 2003).

Sınırlılıkları

1. Göstericinin çok fazla planlama ve hazırlık yapmasını gerektirir (Küçükahmet 2003; Tan ve Erdoğan 2004; Büyükkaragöz ve Çivi 1999; İşman ve Eskicumalı 2001).

2. İyi bir gösterinin hazırlanması çok iyi bilgi ve beceri sahibi olmayı gerektirir (Büyükkaragöz ve Çivi 1999).

3. Eğer öğretmen dönütlere dikkat etmeksizin yalnızca göster anlat ilkesini uygularsa etkisiz olabilir (Küçükahmet 2003; Büyükkaragöz ve Çivi 1999).

4. Gösteri anlama olmaksızın taklide dayanabilir (Küçükahmet 2003).

5. Gösteri sırasında çok fazla zaman harcanır (Küçükahmet 2003; Tan ve Erdoğan 2004; İşman ve Eskicumalı 2001).

6. Karmaşık bir gösteride öğrenciler başarısızlık ya da eksiklik duygusuna kapılabilirler (Küçükahmet 2003).

7. Bilişsel ya da yüksek seviyeli duygusal öğrenmede kullanımı güçtür (Küçükahmet 2003).

8. Gösteri esnasında sınıf düzenini ve disiplinini sağlamak güçleşebilir (İşman ve Eskicumalı 2001).

9. Gösteri yöntemi kalabalık sınıflarda ya da çok küçük objelerle tam olarak uygulanamaz. Çünkü iki durumda da öğrencilerin tümü gösteriyi rahatlıkla izlemeyebilir (Küçükahmet 2003; Tan ve Erdoğan 2004; İşman ve Eskicumalı 2001).

1. 5. 3. 6. Gösterip Yaptırma Yöntemi

Gösterip yaptırma yöntemi, bir işlemin uygulanmasını, bir araç gerecin çalıştırılmasını önce gösterip açıklama sonra da öğrenciye alıştırmaya ve uygulama yaptırarak öğretme yoludur (Demirel 2003).

Bu yöntem, uygulama düzeyinde davranış kazandırmaya yönelik bir yöntemdir. Bu yöntemde gösteri öğretmen, yapma işlemi ise öğrenci merkezlidir. İş- teknik dersleri ve beceri kazandırmaya yönelik mesleki eğitimde daha çok uygulanabilen bir yöntem olup, öğrenciler bu metot ile yaparak yaşayarak öğrenirler.

Onun içindir ki iş ilkesi esaslarına göre şekillenen bir yöntemdir. (Büyükkaragöz ve Çivi 1999).

Özellikleri

1.Gösteri öğretmen merkezli, yapma işlemi de öğrenci merkezlidir (Demirel 2003).

2.Bu yöntem daha çok öğrencilerin psikomotor becerileri kazanmalarında etkilidir (Demirel 2003).

3.Öğrenciler becerileri yaparak-yaşayarak öğrenirler (Demirel 2003).

Kullanılırken dikkat edilecek hususlar

1. Kazandırılacak beceriler önce öğretmen tarafından yapılarak öğrencilere gösterilmelidir (Demirel 2003; Büyükkaragöz ve Çivi 1999).

2. Her öğrenciye istenilen beceriyi kazanması için yeterli zaman ve tekrar yapma şansı verilmeli (Demirel 2003; Büyükkaragöz ve Çivi 1999).

3. Gösteri anında kullanılacak şema, grafik, slayt ve film gibi araç gereçler önceden hazırlanmalı (Demirel 2003; Büyükkaragöz ve Çivi 1999).

4. Beceriler sırayla ve aşamalı olarak öğretilmeli, bir beceri tam öğrenilmeden diğerine geçilmemeli (Demirel 2003; Büyükkaragöz ve Çivi 1999).

5. Öğrencilere önce basit, kolay ve yapabilecekleri işler yaptırılmalı(Demirel 2003; Büyükkaragöz ve Çivi 1999).

6. Derslik veya atölyede her türlü sağlık tedbirleri alınmalı ve yeterli araç gereç bulundurulmalı (Demirel 2003; Büyükkaragöz ve Çivi 1999).

7. Dersin yapılacağı yer önceden kontrol edilip öğretime hazır hale getirilmelidir (Demirel 2003).

8. Yapılacak işler bir akış çizelgesinde ya da yazı tahtası üzerinde gösterilmelidir (Demirel 2003; Büyükkaragöz ve Çivi 1999).

1. 5. 3. 7. Örnek Olay Yöntemi

Örnek olay yöntemi, öğrencilerin sorunlu bir olaya aktif olarak katılmalarını gerektiren bir yöntemdir (Küçükahmet 2003). Gerçek hayatta karşılaşılan problemlerin sınıf ortamında çözülmesi yoluyla öğrenmenin sağlanmasıdır. Bu yöntem öğrencilere bir konuyu ya da bir beceriyi kazandırmak için ve o konuda uygulama yaptırmak amacıyla kullanılır. Günlük hayatta karşılaşılan gerçek bir problemin çözümü içinde kullanılır. Bu yöntemde daha çok buluş yoluyla öğretme

yaklaşımında ve kavrama düzeyindeki davranışların kazandırılmasında kullanır (Demirel 2003; Büyükkaragöz ve Çivi 1999).

Bu yöntem öğrenci merkezlidir. Bu yöntemle öğrenciler, bildiklerini ve kavradıklarını gerçek bir duruma uygulama şansına sahip olurlar. Bir problemi çözmeyi ve analiz edip sonuca ulaşmayı öğrenirler (Büyükkaragöz ve Çivi 1999). Örnek olay yöntemi çok esnek bir öğretim yaklaşımıdır. Bütün bir kursu eğitim programının temelini oluşturabileceği gibi tek bir ders içinde kullanılabilir (Sönmez 2004).

Üstünlükleri

1. Problem çözme yeteneği geliştirilir (Küçükahmet 2003; Tan ve Erdoğan 2004).
2. Olayların derinlemesine incelenmesini sağlar (Tan ve Erdoğan 2004).
3. Konuları kavrama, anlama yeteneği geliştirilir (Küçükahmet 2003).
4. Tüm öğrencilerin tartışmalara katılması sağlanır (Küçükahmet 2003).
5. Öğrencilere diğer öğrencilerle çalışma imkânı sağlanır (Küçükahmet 2003).
6. Kişisel sorunları, kişisel olmayan bir yaklaşıma çözüme imkânı verir (Tan ve Erdoğan 2004).
7. Öğrenciler belli bir sorunla ilgilendikleri için ilgi ve güduları genellikle yüksektir (Küçükahmet 2003).
8. Öğrenciler ders kitabı dışındaki materyallerden de yararlanma imkânına kavuşurlar (Küçükahmet 2003).

Sınırlılıkları

1. Uzun zaman alır (Küçükahmet 2003).
2. Kalabalık sınıflarda uygulanması zordur (Küçükahmet 2003).
3. Öğretmenin önceden çok iyi hazırlanmasını gerektirir (Küçükahmet 2003).
4. Tartışmaları yönetmede ve değerlendirmede zorlukla karşılaşılabılır (Küçükahmet 2003).
5. İncelenmesi düşünülen olaya tam olarak uygun bir örnek olay yazmak bazen güç olabilir (Küçükahmet 2003).
6. Öğretmenin grup liderliği yapamayacağı durumlarda olayın ayrıntısını bilen bir lidere ihtiyaç duyulur (Küçükahmet 2003).

1. 5. 3. 8. Rol Yapma Yöntemi

Dramatizasyon, çağdaş öğretim sistemlerinde son yıllarda sıklıkla yer alan bir yöntemdir. Drama, insanın hayatı boyunca süren bir eylemdir ve insanın kafaca sağlığına bağlıdır. Drama yaşama sanatı, dramatizasyon ise oyunlaştırmadır (Tan ve Erdoğan 2004). Dramatizasyon veya rol yapma yönteminde bir fikir, durum, sorun ya da olay bir grup önünde dramatize edilir. Grubun üyeleri yalnızca dinlemek ya da tartışmak yerine olayın nasıl oluştuğunu izlerler ve konunun ayrıntısına inerler (Küçükahmet 2003). Sözü geçen bu etkinlikler sırasında; birey en çok kendi olma durumunu yaşar (Üstündağ 2003). Psikolojik terapide, psikodrama, okulda ya da mesleki rehberlikte sosyodrama olarak kullanılan rol oynama yönteminde dramatizasyon ve rol yapma esastır (Küçükahmet 2003).

Rol oynama yöntemi özel bir değere sahiptir. Çünkü bu yöntemde öğrenciler başka bir kimliğe bürünür, başkalarının nasıl hissettiğini, düşündüğünü ve etkinlikte bulunduğunu anlama imkânına sahip olurlar (Küçükahmet 2003).

Üstünlükleri

1. Öğrencilerin yaratıcılığı güçlendirilir (Küçükahmet 2003).
2. Öğrenciler güdülenirler (Küçükahmet 2003; Tan ve Erdoğan 2004).
3. İletişim sözden çok harekete dayanır (Küçükahmet 2003).
4. Sosyal becerileri geliştirmek için kullanılır (Küçükahmet 2003).
5. Öğrenciler yüz yüze gelecekleri gerçek durumlar için hazırlanırlar (Küçükahmet 2003).
6. Öğrenciler hislerini ve tutumlarını açıklama imkânına sahip olurlar (Küçükahmet 2003).
7. Duygusal öğrenme oluşur ve etkin bir biçimde değerlendirilir (Küçükahmet 2003; Tan ve Erdoğan 2004).
8. Öğrenci gelecekte başvuracağı şeyler hakkında ön fikir edinme şansına sahip olur (Küçükahmet 2003).
9. Öğrenci baskı ya da işlerinin ters gitmesi gibi olaylar karşısında soğukkanlı olmayı öğrenir (Küçükahmet 2003).
10. Öğrenciler bizzat katıldıkları ve hoşlandıkları eylemlerden daha fazla tecrübe edinirler (Küçükahmet 2003).

Sınırlılıkları

1. Zaman gerektirir (Küçükahmet 2003).
2. Küçük grup gerektirir (Küçükahmet 2003).
3. Yetenekli öğrenciler durumu tekelinde bulundurur (Küçükahmet 2003).
4. Katılan her öğrencinin biraz yaratıcılığını gerektirir (Küçükahmet 2003).
5. Bazı öğrenciler karakterleri ya da olayı anlatmakta güçlük çekebilir (Küçükahmet 2003).
6. Öğrencilerle ya da dersle ilgisi kurulamazsa yöntem işe yaramaz hale gelir(Küçükahmet 2003).
7. Amaçları açıklıkla belirtilmezse yalnızca bizzat faaliyete katılanlar için yararlı olur (Küçükahmet 2003).
8. Öğrenciler rolleri oynarken sık sık aşırıya kaçarlar. Bu durum sınıf atmosferini bozabilir (Küçükahmet 2003).

1. 6. Eğitimde İletişim Süreci

İnsanın kendisini bir sosyal varlık olarak ifade etmesi için zorunludur. İnsan çevresiyle iletişim kurarak yaşar. Onun her davranışı konuşması, susması, duruşu ve oturma biçimi, kendini ifade etmesidir; yani çevresine mesaj iletmesidir. İletişim bilgi üretme, iletme ve algılama sürecidir. İletişim kurmakta asıl amaç, anlaşılabilir mesajları gönderilmesi ve karşı tarafın tutum ve davranışlarında değişiklik yapmaktır (Tutar ve diğerleri 2004). Birçok eğitimci iletişimi, öğrenme öğretme süreci ile aynı anlamda kullanmakta ve değerlendirmektedir. İletişim bir kişiden, diğer kişi veya kişilere, bilgi veya anlayışın aktarılmasıdır. Eğitim öğretim süreci içerisinde de yoğun bir şekilde bilgiler, duygular, düşünceler ve anlayışlar aktarılmaktadır.

1. 6. 1. Tanım

İletişim kavramı dilimizde Latince “ortak, müşterek” anlamına gelen “communis” sözcüğünden türetilen communication sözcüne karşılık olarak kullanılmaktadır (Yalın 2003). Ayrıca iletişim genel olarak bir ya da daha çok kişinin, bir ya da daha çok kişi ile belli amaçlara ulaşmak için bir aracı ile ilişki kurmalarıyla ilgili özdeksel ve ruhsal süreçlerin tümüdür (Öncül 2000).

Öğretme ve öğrenme süreci açısından bakıldığında iletişimin temel işlevi anlamları ortak kılmanın yanı sıra duygu, düşünce, bilgi ve becerileri paylaşarak davranış değişikliği meydana getirmektir. İletişim sürecinin temel öğeleri kaynak, kodlama, mesaj, kanal, kod çözme, alıcı ve geribildirim olarak belirtilebilir (Yalın 2003).

1. 6. 2. Eğitimde İletişim Sürecinin Öğeleri

1. 6. 2. 1. Kaynak–Kodlama

Kaynak, iletişim sürecini başlatan; bilgi, duygu veya becerilere sahip olup, bunları başkalarına ileterek bir amacı gerçekleştirmek isteyen ya da başkasının bilgisine ihtiyaç duyan kimsedir (Yalın 2003; Altuntaş ve Çamur 2001).

Kaynak, sahip olduğu bilgi, beceri veya onunla ilgili davranışları alıcı ile paylaşmak isterse, onu önce hareket, yazı, formül, tablo, çizim, resim, jest, mimik gibi bir dizi sembole veya harekete çevirerek kodlar. Kodlama olmadan bilgilerin bir kimseden diğerine iletilmesi mümkün değildir. Kodlamada önemli olan anlam birliğidir. Yani kaynak, alıcının kendisi gibi aynı anlamları vereceği, alıcının anlayabileceği sembolleri ve hareketleri kullanmalıdır (Yalın 2003).

Kaynağın aktardığı duygu ve düşüncelerde o olay öncesindeki ihtiyaç beklentilerinin rolü çok önemlidir. Kaynağın iletişim odağı olan durumuna ilişkin algıları, onun sözlü ve sözsüz mesajlarının hem içeriğini, hem de duygusal tonunu belirler. Kişi bu algıları doğrulturunda yaptığı değerlendirmeleri aktarma noktasına geldiğinde, kaynak olarak iletişimi başlatır (Altuntaş ve Çamur 2001).

1. 6. 2. 2. Mesaj

Kodlanan bilginin aldığı fiziki şekle mesaj denir. Başka bir deyişle mesaj, kaynağın alıcısıyla paylaşmak istediği düşünce, duygu ve davranışları temsil eden semboller ya da işaretler örüntüsüdür (Yalın 2003). Mesaj bir kaynaktan çıkan duygu ve düşüncelerin, alıcının duyu organlarında algılanmasına yöneliktir. Mesaj alıcıya ait ne kadar çok duyu organına ulaşırsa, anlatım o ölçüde başarılı olur. Bu sebeple, görme, işitme, dokunma ve hatta koku ile ilgili faktörlerin iletişimde yer alması mesajın gücünü artırır (Altuntaş ve Çamur 2001).

1. 6. 2. 3. Kanal

Oluşturulan mesajın alıcıya iletilmesini sağlayan ortam (araç- gereç), yöntem ve tekniklerdir. Kodlanan mesajlar, alıcıya nasıl kodlandığına dayalı olarak farklı araç-gereç, yöntem ve teknik kullanılarak gönderilebilir (Yalın 2003). Etkin ve verimli bir iletişim için kullanılan kanal, mesaja uygun olmalıdır. Mesajın bozulmadan iletilmesi, uygun bir kanalla mümkün olur. Burada kastedilen uygunluk, mesajın türüne göre seçilecek kanalın uygunluğudur (Tutar ve diğerleri 2004).

1. 6. 2. 1. Kod Çözme-Alıcı

İletişim sürecinde alıcı konumundaki kişi çok önemlidir. Kaynağın kodladığı anlamı, alıp çözecek ve değerlendirecek kişi alıcıdır. İletişime yapıcı bir etkinlik kazandıran, kaynaktan gelen sözlü veya sözsüz mesaj kodlarının, alıcıda gerçek anlamları ile değerlendirmesidir (Altuntaş ve Çamur 2001). Çeşitli kanallarla alıcıya iletilen mesaj, duyu organları tarafından alınır, beyne gönderilir ve önceden sahip olunan bilgi, duyu ve becerilerle karşılaştırılarak yorumlanır. Kod çözme, alıcının, mesajı yorumlayıp anlamlı bilgilere dönüştürme sürecini içerir (Yalın 2003).

1. 6. 2. 1. Geri bildirim

İletişimin devamını etkileyen bir başka özellik ise, alıcının mesajı çözüp değerlendirdikten sonra, yeni bir mesaj kodlaması ve geribildirim yapmasıdır (Altuntaş ve Çamur 2001).

İletişimin ters yönde işleyen kısmı olup, alıcının mesaja reaksiyonu, kaynağa bu yoldan ulaşır. Burada roller değişir, alıcı kaynak, kaynakta alıcı olur. İletişim sisteminde geri bildirim önemlidir. Çünkü böylece tek yönlü iletişim çift yönlü bir nitelik kazanır ve kaynağa, amaçlanan mesajın alıcı tarafından doğru algılanıp algılanmadığını anlamasına imkân verir. Geri bildirim sözel, yazılı veya beden dili ile sözsüz olabilir. Eğer bilgi paylaşımı amaçlandığı biçimde gerçekleşmiyorsa, sorun iletişim sürecini oluşturan unsurlardan kaynaklanıyor demektir. İletişimi bozan aksatan faktörlere gürültü denir. Gürültü iletişimin her aşamasında ortaya çıkabilir (Yalın 2003).

2. Materyal ve Yöntem

2.1.Problem Cümlesi

İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma yeterlilik düzeyleri nedir?

2. 1. 1. Alt Problemler

1. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin anlatma yöntemini kullanma yeterlilik düzeyleri nedir?

2. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin soru cevap yöntemini kullanma yeterlilik düzeyleri nedir?

3. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin problem çözme yöntemini kullanma yeterlilik düzeyleri nedir?

4. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin tartışma yöntemini kullanma yeterlilik düzeyleri nedir?

5. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin demonstrasyon yöntemini kullanma yeterlilik düzeyleri nedir?

6. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin gösterip yaptırma yöntemini kullanma yeterlilik düzeyleri nedir?

7. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin olay yöntemini kullanma yeterlilik düzeyleri nedir?

8. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin rol yapma yöntemini kullanma yeterlilik düzeyleri nedir?

9. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma yeterliliklerine ilişkin görüşleri arasında cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan okul türü ve görev yapılan branş değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar var mıdır?

2. 2. Araştırmanın Gerekçesi

Etkili ve anlamlı öğrenmelerin gerçekleşebilmesi büyük ölçüde öğretmenlere bağlıdır. Öğretmenlerin sahip oldukları öğretim yöntem ve teknikleri bilgisi, uygun

yöntem ve tekniği seçmesi, aynı zamanda bunları yerinde ve zamanında kullanması, etkili ve anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesi ve öğretimin başarısı açısından oldukça önemlidir.

Çünkü öğretime esas olan konuların aktarımı, elbette ki uygun yöntemin seçilmesine ve bu yöntem eşliğinde uygulanması ile mümkün olabilir. İşte bu açıdan bakıldığında öğretim yöntemlerinin önemi açık ve net bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Hedef Davranışların etkili ve verimli bir şekilde gerçekleşmesi, içeriğin seçimi ve düzeni kadar aynı zamanda diğer bazı unsurlar ile birlikte öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanması ile de ilişkilidir. Öğretmenlerin yöntemleri kullanma yeterlilikleri öğretim faaliyetlerinin kalitesini de ortaya koymaktadır. Bu bağlamda İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma yeterliliklerinin belirlenmesinin önemli olacağı düşünülerek bu araştırmanın yapılması gerekli görülmüştür.

2. 3. Araştırmanın Amacı

Genel anlamda bakıldığında eğitim sistemlerinin amacı öğrencileri belli amaçlar doğrultusunda yetiştirmektir. Bu amaç temel gözetilerek alt unsurlara bakıldığında hiç şüphesiz eğitim sistemlerinin bu genel amaçlarını gerçekleştirmede en temel görev, sorumluluk ve uğraşı öğretmenlerindir. Elbette ki öğretmenlerin eğitim sistemlerinin amaçlarını gerçekleştirmedeki süreç unsurları birçok değişkenle açıklanabilir. Ama bunların içinde en önemlilerinden birisi Öğretmenlerin kullanmış oldukları yöntemlerdir. Çünkü belirlenen içerikler ancak uygun yöntemle kalıcı ve izli öğretiler ve bu şekilde davranış değişikliklerine neden olunabilir.

Bu noktadan hareketle, bu araştırmanın amacı ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretim yöntemleri kullanma yeterliliklerini belirlemek ve elde edilen sonuçlar ışığında öneriler geliştirmektir.

2. 4. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma ile öğretmenlerin öğretim uygulamaları ile ilgili olarak, yöntemleri kullanma düzeyleri hakkındaki durum belirlenmeye çalışılmıştır.

Bilgileri öğrencilere iletme biçimleri, ders içinde ve dersler arasındaki mantıksal sıraları belirleme ve uygulamalar dikkate alındığında araştırma daha bir önem kazanmaktadır.

Genel anlamda bu araştırma öğretim yöntemleri konusunda öğretmenlerden ve kuramsal temellerden hareketle ortak bir anlayış çerçevesinde olası sorunları belirleme, eksiklikleri tespit etmek ve çözüm önerileri ortaya koymak amacı gütmektedir.

2. 5. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini Kars ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın evreninde resmi ve özel toplam 416 ilköğretim okulu bulunmaktadır. Bu okullarda görev yapan öğretmenlerin sayısı 845'i kadın, 1262'si erkek olmak üzere toplam 2107 öğretmen görev yapmaktadır(M.E. B. 2005).

Araştırma evrenindeki ilköğretim okulları; merkez, merkez köy, ilçe merkezleri, ilçelere bağlı merkez köylerde bulunduğundan evrenin tümüne ulaşmak zaman ve maliyet açısından ek külfetler getireceğinden örneklem alma yoluna gidilmiştir.

Örneklem seçiminde oransız eleman örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Oransız eleman örnekleme, evrendeki tüm elemanların birbirine eşit seçilme şansına sahip oldukları örnekleme türüdür. Buna “basit tesadüfî örnekleme”, “yalın örnekleme” , “yansız örnekleme” gibi adlar verilmektedir. Oransız eleman örneklemede, evrendeki eleman türlerinden her birinin örnekleme girenlerin sayısı tümü ile şansa bırakılmıştır (Karasar 2003).

Örneklem seçiminde Kars ilinde görev yapan 160 öğretmen basit tesadüfî örnekleme yoluyla örneklem seçilmiştir.

2. 6. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırmada veri toplamak amacıyla amaçlara uygun olarak geliştirilen 4'ü araştırma örnekleminde yer alan öğretmenlerin kişisel özelliklerini belirlemeye yönelik kapalı uçlu soru, 40'ı araştırmanın alt problemlerine yönelik 5'li likert

türünde olmak üzere 44 soruluk bir anket kullanılmıştır. Araştırma bulguları bu anketle toplanan verilerle sınırlıdır.

2. Kullanılan ölçekle toplanan veriler, 2005–2006 eğitim- öğretim yılının II. döneminde Kars ili sınırları içinde bulunan ilköğretim okulları ve bu okullarda görevli 160 öğretmenin anketteki sorulara verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

2. 7. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmanın planlanması ve yürütülmesinde şu varsayımlardan yola çıkılmıştır.

1. Araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerinin ölçme aracındaki sorulara samimi ve objektif cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

2. Araştırmada kullanılan kaynakların içerdiği bilgilerin güvenilir ve geçerli olduğu kabul edilmiştir.

3. Örnekleme oluşturan öğretmenlerin evreni temsil edecek nitelikte olduğu varsayılmıştır.

4. Hazırlanan anketin çalışmada belirlenen alt problemlere cevap verecek düzeyde ve objektif olduğu varsayılmıştır.

2. 8. Araştırmanın Yöntemi

2. 8. 1. Araştırma Modeli

Bu araştırma genel tarama modelindedir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Genel tarama modelleri ise, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar 2003)

2. 8. 2. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırma amaçları doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilen, ankete katılan öğretmenlerin kişisel özelliklerini belirlemeyi amaçlayan 4 soru ve araştırmanın alt problemlerine yönelik 40 soru olmak üzere toplam 44 sorudan oluşan 5’li likert tipinde bir anket kullanılmıştır. Araştırma anketinde her biri için 5 soru bulunan 8 öğretim yönteminin kullanımı ile ilgili yeterlilik düzeyini belirlemeye yönelik 40 soru bulunmaktadır. Birinci bölümünde yer alan 4 soru, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olduğu okul ve görev yaptığı branşları belirlemeye yöneliktir. İkinci bölümde bulunan 40 soru araştırmanın alt problemlerine göre sekiz alt gruptan oluşmuştur. Bu gruplarda yer alan sorular anket içerisinde aynı amaca yönelik soruların bir arada olmaması için karışık olarak verilmiştir.

Veri toplama aracının 1. bölümünde bulunan, araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özelliklerini belirlemeye yönelik sorular için uygun cevaplar verilmiş ankete katılan öğretmenlerin kendilerine uygun seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Anketin 2. bölümünde bulunan sorular ise “Tamamen”, “Genellikle”, “Kısmen”, “Az” ve “Hiç” seçenekleri ile ifade edilmiş ve yine öğretmenlerin en uygun buldukları seçeneği işaretlemeleri istenmiştir.

2. 8. 3. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Veri toplama aracı uygulanmadan önce çalışmalar Kars İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bir yazı ile sunulmuş ve araştırma için geliştirilen anketin uygulanması için gerekli resmi izin alınmıştır. Gerekli resmi izin alındıktan sonra araştırma anketi çoğaltılarak araştırmacı tarafından örnekleme bulunan Kars ili ve merkez ilçelerde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 80 öğretmene güvenilirlik hesabı için uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS (Statistical Packet for The Social Science) programında girilerek Kuder-Richardson güvenilirlik testi uygulanmış güvenilirlik katsayısı olan Cronbach Alpha 0,86 ve Spearman Brown iki yarı test korelasyonu ise 0,90 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısı 0.50’den yüksek olarak bulunan ölçekler güvenilir olarak alındığından araştırma anketi güvenilir olarak tespit edilmiştir (Büyüköztürk 2005; Baş 2005). Daha sonra araştırma anketi örnekleme

bulunan Kars il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan toplam 160 öğretmene araştırmacı tarafından bizzat uygulanmış ve toplanmıştır.

2. 8. 4. Verilerin Çözümlemesi ve Değerlendirilmesi

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde araştırma kapsamında cevapları aranan alt problemlere yönelik olarak toplanan veriler, SPSS 11,5 programı kullanılarak bilgisayar ortamında girilmiş ve istatistikî çözümlenmeler yapılmıştır.

Öğretmenlerin kişisel bilgileri frekans (f) ve yüzde (%) olarak hesaplanmış ve tablolar (tablo 1–2–3–4) halinde sunulmuştur. Yine öğretmenlerin araştırmanın alt problemlerine göre oluşturulan sekiz alt grupta yer alan sorulara verdikleri cevaplar “Tamamen”, “Genellikle”, “Kısmen”, “Az” ve “Hiç” seçeneklerine göre frekans (f) ve yüzde (%) olarak hesaplanmış ve tablolar (tablo 5–6–7–8–9–10–11–12) halinde ifade edilmiştir. Araştırmanın 9. alt probleminde belirtilen değişkenler (cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan okul türü ve görev yapılan branş) açısından öğretmen görüşlerinin tespit edilmesinde aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplanmıştır. Öğretmenlerin cinsiyet ve görev yapılan branş değişkenine göre görüşleri arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek için “t” testi yapılmış ve 0.05 manidarlık düzeyinde test edilmiştir. Hesaplanan “t” testi sonuçlarından anlamlı olanların yanına “*” işareti konularak tablo 13 ve 16 da sunulmuştur. Ayrıca branş değişkenine göre ikiden fazla (5) grup olduğundan bu gruplardaki öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek için “varyans analizi” (One-way Anova) yapılmış, gruplar arasındaki farklılığı ortaya koymak için de “Scheffe” testi uygulanmıştır. Yapılan “varyans analizi” sonuçlarından 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı olanlara “*” işareti konulmuş, “Scheffe” sonuçlarında aralarında farklılık olan gruplar ise mesleki kıdem için “1–5 yıl” 1, “6–10 yıl” 2, “11–15 yıl” 3, “16–20 yıl” 4 ve “20 yıl üstü” 5 olarak numaralandırılmıştır. Ayrıca mezun olunan okul türü değişkeni için “öğretmen okulu” 1, “eğitim enstitüsü” 2, “eğitim yüksek okulu” 3, “eğitim fakültesi” 4 ve “fen edebiyat fakültesi” 5 olarak numaralandırılmış, ilişkiler bu numaralar kullanılarak gösterilmiş ve bulgular tablolar halinde (tablo 14 ve 15) sunulmuştur.

Araştırmada 5’li likert tipinde bir ölçek kullanılmıştır. Bu ölçekteki her bir maddeye verilen cevaplar 1.00 ile 5.00 arasında değişmektedir. Ölçekte yer alan aralıklar eşit olduğu ve ölçek beş sütun 4 aralıktan meydana geldiği için bir aralığın

değeri hesaplanırken 4/5 düşüncesinden hareket edilerek seçeneklere ait sınırlar şu şekilde belirlenmiş ve elde edilen ortalamalar bu seçenekler kullanılarak değerlendirilmiştir. Ayrıca araştırma anketinde sekiz öğretim yöntemine ait beşer soru olduğundan öğretmenler her öğretim yöntemi için en fazla 25 ve en az 5 değerlerinde ortalama puanlar alacak ve tüm öğretim yöntemleri için ayrı ayrı puanlar toplanacaktır. Veri çözümlene ve verilerin değerlendirilmesinde bu aralıklardaki ortalama puanlar kullanılarak yapılacaktır.

Seçenekler	Sınırlar	Seçenekler	Sınırlar
Hiç	1,00–1,80	Yetersiz	5,00–9,00
Az	1,81–2,60	Yetersiz	9,10–13,00
Kısmen	2,61–3,40	Yeterli	13,10–17,00
Genellikle	3,41–4,20	Yeterli	17,10–21,00
Tamamen	4,21–5,00	Yeterli	21,10–25,00

3. BULGULAR

Bu bölümde, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma yeterlilikleri ile ilgili olarak elde edilen bulgular tablolar halinde açıklanıp yorumlanmaktadır. Araştırmanın alt problemleri dikkate alınarak bulgular sekiz bölüm halinde sunulmuştur. Bu bölümler;

1. Örneklemeye ilişkin sayısal veriler,
2. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerinin anlatma yöntemini kullanma yeterliliklerine ait bulgular
3. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerinin soru cevap yöntemini kullanma yeterliliklerine ait bulgular
4. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerinin problem çözme yöntemini kullanma yeterliliklerine ait bulgular
5. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerinin tartışma yöntemini kullanma yeterliliklerine ait bulgular
6. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerinin demonstrasyon yöntemini kullanma yeterliliklerine ait bulgular
7. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerinin gösterip yaptırma yöntemini kullanma yeterliliklerine ait bulgular
8. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerinin örnek olay yöntemini kullanma yeterliliklerine ait bulgular
9. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin rol yapma yöntemini kullanma yeterliliklerine ait bulgular
10. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma yeterliliklerine ilişkin görüşlerini cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan okul türü ve görev yapılan branş değişkenlerine göre yansıtan bulgular

3.1. Örneklemeye İlişkin Sayısal Veriler

Bu kesimde örneklemeye giren öğretmenlerin, cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olduğu okul türü ve görev yaptıkları branşa ilişkin bilgiler verilmektedir.

3. 1. 1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Ankete cevap veren öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	f	%
Bayan	96	60,0
Erkek	64	40,0
Toplam	160	100,0

Tablo 1’e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları incelendiğinde; öğretmenlerin 96’sının (% 60) bayan, 64’ü (%40) ise erkek olduğu görülmektedir. Buna göre örneklemin 3/5’ü bayan ve 2/5’si ise erkek öğretmenlerden oluşmuştur.

3.1. 2. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları

Ankete katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları

Kıdem yılı	f	%
1–5 yıl	59	36,9
6–10 yıl	36	22,5
11–15 yıl	28	17,5
16–20 yıl	10	6,3
20 ve üstü yıl	27	16,9
Toplam	160	100,0

Tablo 2 incelendiğinde örnekleme oluşturan öğretmenlerin % 36, 9'u 1-5 yıllık, % 22,5'i 6-10 yıllık, % 17,5'i 11-15 yıllık, %6,3'ü 16-20 yıllık ve % 16,9'u ise 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Buradan örnekleme oluşturan öğretmenlerin yaklaşık 3/5'ü öğretmenlik mesleğinin ilk yıllarında, 2/5'sinin ise 10 yılın üzerinde deneyimli öğretmenlerden oluştuğu söylenebilir.

3. 1. 3. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımları

Ankete cevap veren öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre dağılımları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımları

Mezun olunan okul	f	%
Öğretmen okulu	2	1,3
Eğitim enstitüsü	26	16,3
Eğitim yüksek okulu	10	6,3
Eğitim fakültesi	107	66,9
Fen edebiyat fakültesi	15	9,4
Toplam	160	100,0

Tablo 3 incelendiğinde örnekleme oluşturan öğretmenlerin % 66,9'u eğitim fakültesi mezunu, % 16,3'ü eğitim enstitüsü mezunu, % 9,4'ü fen edebiyat fakültesi mezunu, % 6,3'ü eğitim yüksek okulu, % 1,3'ü öğretmen okulu mezunu oldukları görülmektedir. Buradan örneklemin yaklaşık 2/3'sini eğitim fakültesi mezunu öğretmenler oluşturmaktadır.

3. 1. 4. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Branşa Göre Dağılımları

Ankete cevap veren öğretmenlerin görev yaptıkları branşa göre dağılımları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Branşlara Göre Dağılımları

Görev Türü	f	%
Sınıf öğretmenliği	108	67,5
Branş	52	32,5
Toplam	160	100,0

Tablo 4 incelendiğinde örneklemini oluşturan öğretmenlerin 108'i yaklaşık 2/3'ü sınıf öğretmeni olarak, 52'si yaklaşık 1/3'i ise branş öğretmeni olarak görev yapmaktadırlar.

3. 2. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Anlatma Yöntemini Kullanma Yeterliliklerine Ait Bulgular

Tablo 5. Öğretmenlerin Anlatma Yöntemini Kullanma Yeterliliklerini Yansıtan Görüşlerinin Dağılımı

Sorular		Hiç	Az	Kısmen	Genellikle	Tamamen	Toplam
1. Anlatım etkinliğine başlamadan önce öğrencilerin dikkatlerini konuya çekebiliyor musunuz?	f	-	2	29	79	50	160
	%	-	1,3	18,0	49,4	31,3	100
9. Öğrencilerin anlatılanları kavrayabilmeleri için içeriği açık, anlaşılabilir bir şekilde ifade edebiliyor musunuz?	f	5	8	38	74	35	160
	%	3,1	5,0	23,8	46,2	21,9	100
17. Anlatımı belli bir planlama yaparak ve öğretim ilkelerini dikkate alarak gerçekleştirebiliyor musunuz?	f	-	12	40	64	44	160
	%	-	7,5	25,0	40,0	27,5	100
25. Resimler, modeller ve diğer görsel ve işitsel araçlarla anlatımı zenginleştirebiliyor musunuz?	f	-	13	52	61	34	160
	%	-	8,1	32,5	38,1	21,3	100
33. Ders sonunda konunun kavranma düzeyini tespit etmek için değerlendirmeler yapıyor musunuz?	f	1	13	32	60	54	160
	%	0,6	8,1	20,0	37,5	33,8	100

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin uygulanan anketteki anlatma yöntemini kullanma yeterlilikleri hakkındaki görüşlerini yansıtan maddelere verdikleri cevaplara göre;

Öğretmenlerin % 80,7'si anlatım etkinlikleri başlamadan önce öğrencilerin dikkatlerini konuya çekebildiklerini, % 18'i kısmen çekebildiklerini ve çok az bir kısmı (% 1,3'ü) ise anlatma etkinlikleri başlamadan önce öğrencilerin dikkatlerini konuya çekemediklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin % 68,1'i öğrencilerin anlatılanları kavrayabilmeleri için içeriği açık, anlaşılabilir bir şekilde ifade edebildiklerini, % 23,8'i kısmen ifade edebildiklerini, % 8,1'i ise içeriği açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edemedikleri yönünde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin % 67,5'i anlatımı belli bir planlama yaparak ve öğretim ilkelerini dikkate alarak gerçekleştirebildiklerini, % 25'i kısmen gerçekleştirebildiklerini, % 7,5'i ise anlatımı belli bir planlama yaparak ve öğretim ilkelerini dikkate alarak gerçekleştiremediklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin % 59,4'ü anlatımı resimler, modeller ve diğer görsel ve işitsel araçlarla destekleyerek zenginleştirebildikleri, % 40,6'sı ise anlatımı görsel ve işitsel araçlarla çok fazla destekleyemedikleri yönünde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin % 71,3'ü ders sonunda konunun kavranma düzeyini tespit etmek için değerlendirmeler yaptıklarını, % 20'si kısmen değerlendirmeler yaptıklarını, % 8,7'si ise anlatımla işlenen ders sonunda değerlendirmeler yapmadıklarını ifade etmişlerdir.

3. 3. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerinin Soru Cevap Yöntemini Kullanma Yeterliliklerine Ait Bulgular

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin uygulanan anketteki soru cevap yöntemini kullanma yeterlilikleri hakkındaki görüşlerini yansıtan maddelere verdikleri cevaplara göre;

Öğretmenlerin % 88,8'i sorularını sorarken açık, anlaşılabilir ve tatlı bir dil kullandıklarını, % 11,2'si ise soruları sorarken açık ve anlaşılır bir dil kullanmaya çok fazla dikkat etmedikleri yönünde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Soru Cevap Yöntemini Kullanma Yeterliliklerini Yansıtan Görüşlerinin Dağılımı

Sorular		Hiç	Az	Kısmen	Genellikle	Tamamen	Toplam
2. Sorularınızı sorarken içten, açık anlaşılabilir ve tatlı bir dil kullanıyor musunuz?	f	1	3	14	56	86	160
	%	0,6	1,8	8,8	35,0	53,8	100
10. Öğrencilerinizi soru sormaya ve cevap vermeye isteklendirip, cesaretlendiriyor musunuz?	f	1	11	49	55	44	160
	%	0,6	6,9	30,6	34,4	27,5	100
18. Derste sorduğunuz sorular için belli bir düşünme süresi veriyor musunuz?	f	1	6	41	55	57	160
	%	0,6	3,8	25,6	34,4	35,6	100
26. Sormuş olduğunuz sorulardan sonra pekiştireç kullanıyor musunuz?	f	-	6	47	65	42	160
	%	-	3,8	29,4	40,5	26,3	100
34. Öğrencilerin sorulara verdikleri cevapların bütün öğrenciler tarafından işitilmesini sağlıyor musunuz?	f	-	7	37	74	42	160
	%	-	4,4	23,1	46,2	26,3	100

Öğretmenlerin % 61,9'u öğrencilerini soru sormaya ve cevap vermeye isteklendirip, cesaretlendirdiklerini, % 30,6'sı bunu kısmen yaptıklarını ve % 7,5'i ise öğrencileri soru sormaya ve cevap vermeye isteklendirme ve cesaretlendirme etkinliklerini yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin % 70'i sordukları sorular için öğrencilere belli bir düşünme süresi verdikleri, % 30'u ise soru sorduktan sonra öğrencilere belirli bir düşünme süresi vermedikleri yönünde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin % 66,8'i soru sorduktan sonra pekiştireç kullandıklarını ifade ederken, öğretmenlerin % 33,2'si pekiştireçlerden çok az yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Yine öğretmenlerin % 72,5'i sorulan sorulara öğrenciler tarafından verilen cevapların tüm öğrenciler tarafından işitilmesini sağladıkları, % 27,5'i ise bunu yeterince sağlayamadıkları yönünde görüş bildirmişlerdir.

3. 4. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerinin Problem Çözme Yöntemini Kullanma Yeterliliklerine Ait Bulgular

Tablo 7. Öğretmenlerin Problem Çözme Yöntemini Kullanma Yeterliliklerini Yansıtan Görüşlerinin Dağılımı

Sorular		Hiç	Az	Kısmen	Genellikle	Tamamen	Toplam
3. Öğrencilerin yansıtıcı düşünmesini, yaratıcı olmasını, bireysel ve grup problemlerini çözmelerini gerektirecek etkinlikler uyguluyor musunuz?	f	-	2	16	67	75	160
	%	-	1,2	10,0	41,9	46,9	100
11. Öğrencilerin akıl yürütme ve aktif düşünme alışkanlıkları kazanmasını sağlayabiliyor musunuz?	f	-	4	34	79	43	160
	%	-	2,5	21,3	49,4	26,2	100
19. Problem çözmede öğrencilere yardımcı olabilecek günlük yaşam problemlerini sınıf ortamına yansıtabiliyor musunuz?	f	-	8	33	70	49	160
	%	-	5,0	20,6	43,8	30,6	100
27. Öğrencilerin problem çözmelerinde onlara yardımcı olabilecek uygun materyalleri sağlıyor musunuz?	f	3	8	37	71	41	160
	%	1,9	5,0	23,1	44,4	25,6	100
35. Öğrencilerinize Problem çözme aşamaları ve atılabilecek adımlar konusunda rehberlik yapıyor musunuz?	f	-	12	44	58	46	160
	%	-	7,5	27,5	36,2	28,8	100

Tablo 7 incelendiğinde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin uygulanan anketteki problem çözme yöntemini kullanma yeterlilikleri hakkındaki görüşlerini yansıtan maddelere verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular;

Öğretmenlerin % 88,8 gibi büyük bir çoğunluğu öğrencilerin yansıtıcı düşünmesini, yaratıcı olmasını, bireysel ve grup problemlerini çözmelerini gerektirecek etkinliklere yer verdiklerini, % 11,2 si ise söz konusu etkinliklere yerince yer vermediklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin % 76,2'si öğrencilerin akıl yürütme ve aktif düşünme alışkanlıkları kazanmasını sağlayabildiklerini, % 23,8'i ise bunu pek fazla

sağlayamadıklarını belirtmişlerdir. Yine öğretmenlerin % 74,4'ü problem çözmede öğrencilere yardımcı olabilecek günlük yaşam problemlerini sınıf ortamına taşıyabildikleri, % 25,6'sı ise günlük yaşam problemlerini sınıfa taşıyamadıkları yönünde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin % 70'i öğrencilerin problem çözmelerinde onlara yardımcı olabilecek uygun materyalleri sağladıklarını ifade etmişken, % 30'luk bir kısmı ise problem çözmede yardımcı olabilecek materyalleri yeterince sağlamadıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin % 65'i öğrencilerine problem çözme aşamaları ve atılabilecek adımlar konusunda rehberlik yaptıkları, % 35'i ise bu konuda pek fazla rehberlik yapmadıkları yönünde görüş bildirmişlerdir.

3. 5. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerinin Tartışma Yöntemini Kullanma Yeterliliklerine Ait Bulgular

Tablo 8'de araştırmaya katılan öğretmenlerin anketteki tartışma yönteminin kullanımına yönelik sorulara verdikleri cevaplar ışığında elde edilen bulgular;

Öğretmenlerin % 76,3'ü öğrencilerin gelişim düzeylerini ve deneyimlerini de dikkate alarak tartışma konularını belirleyip yönlendirdikleri, % 23,4'ü ise öğrenci gelişim özelliklerini dikkate alarak tartışma konularını belirleyip yönlendirme etkinliklerini çok fazla yapmadıkları yönünde görüş bildirmişlerdir.

Öğrencilerin % 58,1'i öğrencilerin daha etkili bir iletişim ve etkileşime sahip olabilmesi için destekleyici ve düzenleyici ortamlar sağlayabildiklerini, % 32,5' söz konusu ortamları kısmen oluşturabildiklerini, % 9,5'i ise etkili iletişim ve etkileşim için destekleyici ve düzenleyici ortamlar sağlayamadıklarını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin % 68,8'i öğrencilerin görüşlerini açık ve özgür bir şekilde ifade etmelerine fırsat verecek demokratik ortamlar sağlayabildiklerini, %31,2'si ise öğrencilerin görüşlerini özgürce ifade edebilecekleri demokratik ortamları yeterince sağlayamadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin % 81,9'u öğrencilerine tartışma konuları hakkında geri bildirim vererek, tartışmanın gidişatını ders amaçları doğrultusunda kontrol altında tutabildikleri, %18,1'i ise tartışmanın gidişatını ders amaçları doğrultusunda kontrol altında tutabilme etkinliğini yeterince gerçekleştiremedikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Yine öğretmenlerin % 65'i tartışma bitiminde ana temaları da

belirleyerek, ortaya çıkan düşünceler konusunda genel özetler yaptıklarını, % 35'i ise tartışma sonucunda ortaya çıkan düşünceler konusunda yeterince genel özetlemeler yapmadıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Tartışma Yöntemini Kullanma Yeterliliklerini Yansıtan Görüşlerinin Dağılımı

Sorular		Hiç	Az	Kısmen	Genellikle	Tamamen	Toplam
4. Öğrencilerin gelişim düzeylerini ve deneyimlerini de dikkate alarak tartışma konularını belirleyip yönlendiriyor musunuz?	f	-	5	33	83	39	160
	%	-	3,1	20,6	51,9	24,4	100
12. Öğrencilerin daha etkili bir iletişim ve etkileşime sahip olabilmesi için destekleyici ve düzenleyici ortamlar yaratabiliyor musunuz?	f	1	14	52	65	28	160
	%	0,6	8,8	32,5	40,6	17,5	100
20. Öğrencilerin görüşlerini açık, özgür bir şekilde ifade etmelerine fırsat verecek demokratik ortamlar sağlayabiliyor musunuz?	f	1	10	39	67	43	160
	%	0,6	6,2	24,4	41,9	26,9	100
28. Öğrencilerinize tartışma konuları hakkında geribildirim vererek, tartışmanın gidişatını ders amaçları doğrultusunda kontrol altında tutabiliyor musunuz?	f	2	5	22	71	60	160
	%	1,2	3,1	13,8	44,4	37,5	100
36. Tartışma bitiminde ana temaları da belirleyerek, ortaya çıkan düşünceler konusunda öğrencilere genel özetler yapıyor musunuz?	f	-	12	44	58	46	160
	%	-	7,5	27,5	36,2	28,8	100

3. 6. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Gösterip Yaptırma Yöntemini Kullanma Yeterliliklerine Ait Bulgular

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin uygulanan anketteki gösterip yaptırma yöntemini kullanma yeterlilikleri hakkındaki görüşlerini yansıtan maddelere verdikleri cevaplara göre;

Öğretmenlerin %89,4'ü dersliklerde, konuların gerektirdiği becerileri geliştirici ve dersler için yeterli araç gereç ve materyal bulduğunu ifade

ederken % 10,6'lık bir kesim ise konuların gerektirdiği, becerileri geliştirici araç gereç bulunduramadığını ifade etmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Gösterip Yaptırma Yöntemini Kullanma Yeterliliklerini Yansıtan Görüşlerinin Dağılımı

Sorular		Hiç	Az	Kısmen	Genellikle	Tamamen	Toplam
6. Dersliklerde, konuların gerektirdiği becerileri geliştirici ve yeterli araç gereç ve materyal bulunduruyor musunuz?	f	1	2	14	57	86	160
	%	0,6	1,3	8,8	35,6	53,8	100
14. Öğrencilerin becerilerini geliştirici etkinliklerde, örnek etkinliği yapıyor musunuz?	f	-	11	31	72	46	160
	%	-	6,9	19,4	45,0	28,8	100
22. Öğrencilerinize becerilerini geliştirmek için yeterli zaman, imkân ve fırsat veriyor musunuz?	f	-	1	15	73	71	160
	%	-	0,6	9,4	45,6	44,4	100
30. Öğrencilerinizde gerçekleştirmeyi düşündüğünüz becerileri kazandırmak için bu becerileri onlara etkin ve uygulamalı öğretiyor musunuz?	f	-	4	25	71	60	160
	%	-	2,5	15,6	44,4	37,5	100
38. Öğrencilerinize becerileri öğrenmeleri için uygun öğretim ortamları sağlayabiliyor musunuz?	f	1	11	33	71	44	160
	%	0,6	6,9	20,6	44,4	27,5	100

Öğretmenlerin %93,2'si becerileri geliştirici etkinliklerde, örnek etkinliği kendisinin yaptığını, %6,9'u ise örnek etkinliği fazla yapmadığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin %90'ı öğrencilerin becerilerini geliştirmek için yeterli zaman, imkân ve fırsat verdiğini ifade ederken, %10'u ise bu imkânı sağlayamadığını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin %81,9'u öğrencilerde gerçekleştirmeyi düşündükleri becerileri kazandırmak için bu becerileri onlara etkin ve uygulamalı öğrettiklerini ancak %18,1'i ise uygulamalı öğretim yapmadığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin %71,9'u öğrencilerin çeşitli becerileri öğrenmeleri için uygun öğretim ortamları sağladığını,%20,6'sı kısmen sağladığını, %7,5'i az ya da hiç sağlamadığını ifade etmiştir.

3.7. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Demonstrasyon Yöntemini Kullanma Yeterliliklerine Ait Bulgular

Tablo 10. Öğretmenlerin Demonstrasyon Yöntemini Kullanma Yeterliliklerini Yansıtan Görüşlerinin Dağılımı

Sorular		Hiç	Az	Kısmen	Genellikle	Tamamen	Toplam
5. Gösterinin etkili olabilmesi için materyal hazırlama, prova yapma gibi bazı hazırlıkları yapıyor musunuz?	f	4	11	61	47	37	160
	%	2,5	6,9	38,1	29,4	23,1	100
13. Görsel ve işitsel araçlar kullanırken gösterinin amacını öğrencilerinize açıklıyor musunuz?	f	4	16	41	62	37	160
	%	2,5	10,0	25,5	38,8	23,1	100
21. Gösteri yaparken sınıf içinde bulunan tüm öğrencilerin yapılan gösteriyi izlemesine fırsat verecek sınıf düzeni hazırlıyor musunuz?	f	-	6	45	68	41	160
	%	-	3,8	28,1	42,5	25,6	100
29. Sınıf içinde gösteri yaparken öğrencilerin not tutmalarını, şema ve çizimler yapmalarını istiyor musunuz?	f	3	15	29	61	52	160
	%	1,9	9,4	18,1	38,1	32,5	100
37. Gösteri yapılırken öğrencilerin dikkatlerinin sürekli tutulmasını sağlayıcı önlemler alıyor musunuz?	f	-	14	47	63	36	160
	%	-	8,8	29,4	39,4	22,5	100

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin uygulanan anketteki demonstrasyon yöntemini kullanma yeterlilikleri hakkındaki görüşlerini yansıtan maddelere verdikleri cevaplara göre;

Öğretmenlerin %49,5'i gösterinin etkili olabilmesi için materyal hazırlama, prova yapma gibi bazı hazırlıkları yaptığını,%38,1'i bu tür faaliyetleri kısmen yaptığını, %9,4'ü ise yapmadığını veya az yaptığını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin %61,9'u, sunumlarda görsel ve işitsel araçlar kullanırken gösterinin amacını öğrencilere açıkladığını ifade ederken, %35,5'iarada sırada açıkladığını, %2,5'i ise böyle bir uygulama yapmadığı yönünde görüş bildirmiştir.

Öğretmenlerin %68,1'i gösteri yaparken sınıf içinde bulunan tüm öğrencilerin yapılan gösteriyi izlemesine fırsat verecek sınıf düzeni hazırladığını, %28,1'lik bir kesim kısmi düzeyde hazırladığını ifade etmiştir. %3,8'lik bölüm ise sınıf düzeni için çok fazla hazırlık yapmadığını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin %88,6'sının sınıf içinde gösteri yaparken öğrencilerin not tutmalarını, şema ve çizimler yapmalarını istediği, %11,3'nün ise bu etkinliklere çok fazla dikkat etmedikleri konusunda görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin %61,9'u gösteri yapılırken öğrencilerin dikkatlerinin sürekli tutulmasını sağlayıcı önlemler aldıklarını ifade ederken , %29,4'ü kısmen önlem aldıklarını, % 8,8'i ise az önlem aldıkları yönünde görüş bildirmişlerdir.

3. 8. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örnek Olay Yöntemini Kullanma Yeterliliklerine Ait Bulgular

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin uygulanan anketteki Örnek Olay yöntemi kullanma yeterlilikleri hakkındaki görüşlerini yansıtan maddelere verdikleri cevaplara göre;

Öğretmenlerin %90,6'sı öğrencilerin seviyesine ve dersin konusuna uygun olayları öykülemeler yolu ile sınıf içerisinde uygulayabildiklerini ifade ederken, %9,6'sı öğrencilerin seviyesine ve dersin konusuna uygun olayları öykülemeler yolu ile sınıf içerisinde kısmen veya düşük düzeyde uygulayabildikleri yönünde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin %62,5'i öğrencilerin, anlama, analiz etme ve yorumlama gibi yönlerini geliştirici etkinliklere yer verdiklerini ifade ederken, %33,1'i anlama, analiz etme ve yorumlama gibi yönlerini geliştirici etkinliklere kısmen yer verdiklerini, %4,4'lük bir kesim ise bu tür etkinliklere çok az düzeyde yer verdikleri yönünde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin %72,5'i sınıfa getirilen herhangi bir örnek olay üzerinde, tüm öğrencilerin katılımını sağlayabildiklerini, %23,1'i kısmi düzeyde katılım sağladıklarını, %4,4'ü ise katılım sağlayamadıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin %66,2 öğrencilerin kendi deneyimleri ile örnek olayı kavramalarına yönelik fırsatlar sağlayabildiklerini, %26,3'ü bu fırsatları kısmen gerçekleştirebildiklerini, %7,5'i ise fırsat sağlayamadıklarını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin %85,6'sı öğrencilerin düşünme kapasitelerini geliştirici olaylara yer verdikleri yönünde görüş bildirirken, %24,4'lük bir kesim ise kısmen yer verdiklerini ifade etmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin Örnek Olay Yöntemini Kullanma Yeterliliklerini Yansıtan Görüşlerinin Dağılımı

Sorular		Hiç	Az	Kısmen	Genellikle	Tamamen	Toplam
7. Öğrencilerinizin seviyesine, dersin konusuna uygun olayları öykülemeler yolu ile sınıf içerisinde uygulayabiliyor musunuz?	f	-	1	14	73	72	160
	%	-	0,6	8,8	45,6	45,0	100
15. Öğrencilerinizin anlama, analiz etme ve yorumlama gibi yönlerini geliştirici etkinliklere yer veriyor musunuz?	f	-	7	53	65	35	160
	%	-	4,4	33,1	40,6	21,9	100
23. Sınıfa getirilen herhangi bir örnek olay üzerinde, tüm öğrencilerin katılımını sağlayabiliyor musunuz?	f	-	7	37	71	45	160
	%	-	4,4	23,1	44,4	28,1	100
31. Öğrencilerin deneyimleri ile örnek olayı kavramalarına yönelik fırsatlar sağlayabiliyor musunuz?	f	1	11	42	61	45	160
	%	0,6	6,9	26,3	38,1	28,1	100
39. Öğrencilerin düşünme kapasitelerini geliştirici olaylara yer verebiliyor musunuz?	f	-	8	31	73	48	160
	%	-	5,0	19,4	45,6	30,0	100

3. 9. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Rol Yapma Yöntemini Kullanma Yeterliliklerine Ait Bulgular

Tablo 12. Öğretmenlerin Rol Yapma Yöntemini Kullanma Yeterliliklerini Yansıtan Görüşlerinin Dağılımı

Sorular		Hiç	Az	Kısmen	Genellikle	Tamamen	Toplam
8. Öğrencilerin hislerini ve tutumlarını ifade edebilecekleri drama etkinlerine yer veriyor musunuz?	f	-	4	19	81	56	160
	%	-	2,5	11,9	50,6	35,0	100
16. Öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirici ortamlar sağlayabiliyor musunuz?	f	-	4	22	68	66	160
	%	-	2,5	13,8	42,5	41,3	100
24. Drama etkinliklerinde Öğrencilere görev dağılımı yaparken ilgi, istek ve yetenekleri dikkate alıyor musunuz?	f	1	17	55	54	33	160
	%	0,6	10,6	34,4	33,8	20,6	100
32. Drama etkinlikleri sonrası Etkinliklerin tümü üzerinde öğrencilerin değerlendirme yapmasına imken veriyor musunuz?	f	-	9	34	65	52	160
	%	-	5,6	21,3	40,6	32,5	100
40. Drama etkinliklerinde herkesin görebileceği, işitebileceği bir düzen oluşturuyor musunuz?	f	3	16	51	60	30	160
	%	1,9	10,0	31,9	37,5	18,8	100

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin uygulanan anketteki rol yapma yöntemini kullanma yeterlilikleri hakkındaki görüşlerini yansıtan maddelere verdikleri cevaplara göre;

Öğretmenlerin %85,6 'sı derslerinde öğrencilerin hislerini ve tutumlarını ifade edebilecekleri drama etkinlerine yer verdiklerini ifade ederken, %14,4' lük bir kesim ise derslerinde drama etkinliklerine çok fazla yer vermediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin %83,8'i öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirici ortamları sağlayabildiklerini ifade ederken, %16,3'ü ise sosyal becerileri geliştirici ortamları sağlamadıklarını yönünde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin %88,8'i drama etkinliklerinde öğrencilere görev dağılımı yaparken ilgi, istek ve yetenekleri dikkate aldıklarını, %11,8' ise almadıkları ya da az aldıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin %73,5'i drama etkinlikleri sonrası etkinliklerin tümü üzerinde öğrencilerin değerlendirme yapmasına imkân verdikleri yönünde görüş bildirirken, %26,9'u ise drama etkinlikleri sonrası etkinliklerin tümü üzerinde öğrencilerin değerlendirme yapmasına imkân veremedikleri veya az düzeyde verdiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin %56,4'ü drama etkinliklerinde herkesin görebileceği, işitebileceği bir düzen oluşturduklarını ifade ederken %31,9'u kısmen bu düzeni gerçekleştirdiklerini, %11,9'u ise bu düzeni gerçekleştiremediklerini ifade etmişlerdir.

3. 10. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretim Yöntemlerini Kullanma Yeterliliklerine İlişkin Görüşlerini Cinsiyet, Mesleki Kıdem, Mezun Olunan Okul Türü ve Görev Yapılan Branş Değişkenlerine Göre Yansıtan Bulgular

Araştırmada öğretmen anketlerine dayanarak elde edilen veriler analiz edilmiş ve bu verilere bağlı olarak bulgular sunulmuştur. Araştırmanın 10. alt probleminde belirtilen değişkenler (cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan okul türü ve görev yapılan branş) açısından öğretmen görüşlerinin tespit edilmesinde aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin cinsiyet ve görev yapılan branş değişkenine göre görüşleri arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek için "t" testi yapılmış ve 0.05 manidarlık düzeyinde test edilmiştir. Hesaplanan "t" testi sonuçlarından anlamlı olanların yanına "*" işareti konularak bulgular tablo halinde sunulmuştur. Ayrıca mesleki kıdem ve mezun olunan okul türü değişkenine göre öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek için "varyans analizi" yapılmış, gruplar arasındaki farklılığı ortaya koymak için de "Scheffe" testi uygulanmıştır. Yapılan "varyans analizi" sonuçlarından 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı olanlara "*" işareti konulmuş, "Scheffe" sonuçlarında aralarında farklılık olan gruplar ise mesleki kıdem için "1-5 yıl" 1, "6-10 yıl" 2, "11-15 yıl" 3, "16-20 yıl" 4 ve "20 yıl üstü" 5 olarak numaralandırılmıştır. Ayrıca mezun olunan okul türü

değişkeni için “öğretmen okulu” 1, “eğitim enstitüsü” 2, “eğitim yüksek okulu” 3, “eğitim fakültesi” 4 ve “fen edebiyat fakültesi” 5 olarak numaralandırılmış, ilişkiler bu numaralar kullanılarak gösterilmiş ve bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 13. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre, Öğretim Yöntemlerini Kullanma Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri Dağılımı

Yöntemler	Cinsiyet	N	X	SS	t p≤0,05	p(anamlılık)
Anlatım	Kız	96	19,57	2,599	,653	,514
	Erkek	64	19,27	3,334		
Soru-Cevap	Kız	96	20,01	2,642	-,213	,832
	Erkek	64	20,11	3,203		
Problem Çözme	Kız	96	20,14	2,570	,296	,768
	Erkek	64	20,00	3,192		
Tartışma	Kız	96	19,15	2,966	,136	,892
	Erkek	64	19,08	3,238		
Demonstrasyon	Kız	96	18,61	3,252	-,355	,723
	Erkek	64	18,81	3,745		
Gösterip Yaptırma	Kız	95	20,93	2,523	,867	,387
	Erkek	64	20,55	2,960		
Örnek Olay	Kız	96	20,18	2,795	1,055	,293
	Erkek	64	19,69	2,997		
Rol Yapma	Kız	96	19,83	2,646	,945	,346
	Erkek	64	19,38	3,480		

Tablo 13 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma yeterlilikleriyle ilgili sorulara verdikleri cevaplardan aldıkları toplam puanların ortalaması, kız öğretmenler için 18,81- 20,93 değerleri arasında, erkek öğretmenler için 18,61- 20,55 değerleri arasında değişmektedir. Kız ve erkek öğretmenler en düşük puanı demonstrasyon yönteminden almışlardır. İki cinsiyet grubunun da demonstrasyon yöntemini kullanma yeterlilik düzeyleri 17,1–21 puan aralığında yani yeterli kabul edilecek düzeydedir. Yine iki cinsiyet grubundaki öğretmenler en yüksek puanı gösterip yaptırma yönteminden almışlardır. Bu yöneme ait ortalama puanlar 17,1–21 değerleri arasında olup yeterli kabul edilecek düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğretmen görüşleri cinsiyet değişkenine göre t-testi ile analiz edilmiş, cinsiyet değişkenine göre öğretim yöntemlerini kullanma yeterlilik düzeyleri arasında $p \leq 0,05$ manidarlık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Tablo 14. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre, Öğretim Yöntemlerini Kullanma Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri Dağılımı

Yöntemler		Kıdem	n	X	Ss	F p≤0,05	p	“Scheffe testi”
Anlatım	1	1-5 yıl	59	19,29	3,068	2,565	,040 *	
	2	6-10 yıl	36	18,81	2,703			
	3	11-15 yıl	28	19,21	2,885			
	4	16-20 yıl	10	19,20	3,293			
	5	20 yıl üstü	27	21,00	2,304			
Soru Cevap	1	1-5 yıl	59	19,39	2,865	5,976	,000 *	1-5 2-5
	2	6-10 yıl	36	19,39	2,921			
	3	11-15 yıl	28	20,25	2,661			
	4	16-20 yıl	10	19,80	2,700			
	5	20 yıl üstü	27	22,26	1,992			
Problem Çözme	1	1-5 yıl	59	19,78	2,925	2,742	,031 *	
	2	6-10 yıl	36	19,50	2,923			
	3	11-15 yıl	28	20,32	2,736			
	4	16-20 yıl	10	19,30	3,199			
	5	20 yıl üstü	27	21,56	1,928			
Tartışma	1	1-5 yıl	59	18,25	3,160	4,328	,002 *	1-5
	2	6-10 yıl	36	18,86	3,146			
	3	11-15 yıl	28	19,50	2,769			
	4	16-20 yıl	10	18,90	3,281			
	5	20 yıl üstü	27	21,04	2,121			
Gösterip Yaptırma	1	1-5 yıl	59	17,92	3,302	3,287	,013 *	1-5
	2	6-10 yıl	36	18,39	3,442			
	3	11-15 yıl	28	18,96	3,543			
	4	16-20 yıl	10	18,30	3,302			
	5	20 yıl üstü	27	20,67	3,150			
Demonstrasyon	1	1-5 yıl	59	19,64	2,993	2,673	,034 *	
	2	6-10 yıl	36	19,61	2,940			
	3	11-15 yıl	28	20,25	2,444			
	4	16-20 yıl	10	18,70	3,401			
	5	20 yıl üstü	27	21,41	2,358			
Örnek Olay	1	1-5 yıl	59	19,07	3,005	3,041	,019 *	
	2	6-10 yıl	36	19,22	3,261			
	3	11-15 yıl	28	19,86	2,578			
	4	16-20 yıl	10	19,50	2,677			
	5	20 yıl üstü	27	21,33	2,717			
Rol Yapma	1	1-5 yıl	59	20,29	3,029	2,597	,038 *	1-5
	2	6-10 yıl	36	20,44	2,568			
	3	11-15 yıl	28	21,07	1,980			
	4	16-20 yıl	10	20,40	3,098			
	5	20 yıl üstü	27	22,15	2,231			

Tablo 14 incelendiğinde öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma yeterliliklerine ilişkin ortalama puanları arasında, mesleki kıdemlere göre gruplar arasında ve gruplar içinde 8 öğretim yönteminde de $p \leq 0,05$ manidarlık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Genel olarak öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma yerliliklerine ilişkin ortalama puanları 17,92–22,26 değerleri arasında değişmektedir. Araştırmada kullanılan ölçeğe göre her öğretim yönteminden alınabilecek en yüksek puan 25 olabileceği göz önüne alındığında, bu değerler arasındaki ortalama puanlar yönetsel yeterlilik açısından istenilen düzeye sahip olduğunu göstermektedir.

Gruplar arasında ve gruplar içinde istatistiksel olarak fark bulunmasına rağmen, aralarında fark bulunan grupları belirlemeye yönelik yapılan “Scheffe” testi sonuçlarına göre sadece soru cevap, tartışma, gösterip yaptırma ve rol yapma yöntemlerinde mesleki kıdeme göre oluşturulan bazı gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Soru cevap yönteminde 1–5 yıllık ve 6–10 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler ($X=19,39$) ile 20 yıl üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler ($X=22,26$) arasında $p \leq 0,05$ manidarlık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Tartışma yönteminde 1–5 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler ($X=18,25$) ile 20 yıl üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler ($X=21,04$) arasında $p \leq 0,05$ manidarlık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Gösterip yaptırma yönteminde 1–5 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler ($X=17,92$) ile 20 yıl üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler ($X=20,67$) arasında $p \leq 0,05$ manidarlık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Rol yapma yönteminde 1–5 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenler ($X=20,29$) ile 20 yıl üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler ($X=22,15$) arasında $p \leq 0,05$ manidarlık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

Tablo 15. Öğretmenlerin Mezun Olunan Okul Türlerine Göre, Öğretim Yöntemlerini Kullanma Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri Dağılımı

Yöntemler		Okul türü	n	X	Ss	F p≤0,05	p	“Scheffe testi”
Anlatım	1	Öğretmen Okulu	2	20,00	2,828	1,697	,153	
	2	Eğitim Enstitüsü	26	20,77	2,338			
	3	Eğitim Yüksek Okulu	10	19,50	3,567			
	4	Eğitim Fakültesi	107	19,16	2,819			
	5	Fen Edebiyat Fakültesi	15	19,13	3,662			
Soru- cevap	1	Öğretmen Okulu	2	22,50	3,536	3,720	,006 *	2-4
	2	Eğitim Enstitüsü	26	21,77	2,286			
	3	Eğitim Yüksek Okulu	10	20,20	3,155			
	4	Eğitim Fakültesi	107	19,70	2,710			
	5	Fen Edebiyat Fakültesi	15	19,13	3,623			
Problem çözme	1	Öğretmen Okulu	2	22,50	3,536	1,393	,239	
	2	Eğitim Enstitüsü	26	21,04	2,218			
	3	Eğitim Yüksek Okulu	10	19,80	3,458			
	4	Eğitim Fakültesi	107	19,91	2,704			
	5	Fen Edebiyat Fakültesi	15	19,53	3,852			
Tartışma	1	Öğretmen Okulu	2	21,00	2,828	3,686	,007 *	2-4 2-5
	2	Eğitim Enstitüsü	26	20,88	2,142			
	3	Eğitim Yüksek Okulu	10	19,20	3,584			
	4	Eğitim Fakültesi	107	18,86	2,960			
	5	Fen Edebiyat Fakültesi	15	17,60	3,776			

Maddeler		Okul türü	n	X	Ss	F p≤0,05	p	“Scheffe testi”
Gösterip yapma	1	Öğretmen Okulu	2	22,50	2,121	1,700	,153	
	2	Eğitim Enstitüsü	26	21,88	2,321			
	3	Eğitim Yüksek Okulu	10	20,80	3,393			
	4	Eğitim Fakültesi	107	20,57	2,555			
	5	Fen Edebiyat Fakültesi	15	20,13	3,523			
Demonstrasyon	1	Öğretmen Okulu	2	23,00	2,828	3,818	,005 *	2-5
	2	Eğitim Enstitüsü	26	20,15	3,016			
	3	Eğitim Yüksek Okulu	10	18,90	3,957			
	4	Eğitim Fakültesi	107	18,55	3,222			
	5	Fen Edebiyat Fakültesi	15	16,47	4,172			
Örnek olay	1	Öğretmen Okulu	2	23,50	2,121	2,385	,054	
	2	Eğitim Enstitüsü	26	21,04	2,289			
	3	Eğitim Yüksek Okulu	10	19,50	3,837			
	4	Eğitim Fakültesi	107	19,86	2,728			
	5	Fen Edebiyat Fakültesi	15	18,87	3,623			
Rol Yapma	1	Öğretmen Okulu	2	21,50	4,950	2,614	,037 *	
	2	Eğitim Enstitüsü	26	21,08	2,607			
	3	Eğitim Yüksek Okulu	10	19,80	3,293			
	4	Eğitim Fakültesi	107	19,44	2,836			
	5	Fen Edebiyat Fakültesi	15	18,33	3,792			

Tablo 15 incelendiğinde öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma yeterliliklerine ilişkin görüşleri arasında, mezun olunan okul türü değişkenine göre gruplar arasında ve gruplar içinde soru cevap, tartışma, demonstrasyon ve rol yapma yöntemlerinde $p \leq 0,05$ manidarlık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Genel olarak öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma yeterliliklerine ilişkin ortalama puanları 16,47–23,00 değerleri arasında değişmektedir. Araştırmada kullanılan ölçeğe göre her öğretim yönteminden alınabilecek en yüksek puan 25 olabileceği göz önüne alındığında bu değerler, öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma yeterliliklerinin istenilen düzeyde olduğunu göstermektedir.

Aralarında fark bulunan grupları belirlemeye yönelik yapılan “Scheffe” testi sonuçlarına göre sadece soru cevap, tartışma ve demonstrasyon yöntemlerinde mezun olunan okul türü değişkenine göre oluşturulan bazı gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Soru cevap yönteminde eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler ($X=21,77$) ile eğitim fakültesi mezunu öğretmenler ($X=19,70$) arasında $p \leq 0,05$ manidarlık düzeyinde, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Tartışma yönteminde eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler ($X=20,88$) ile eğitim fakültesi mezunu öğretmenler ($X=18,86$) ve fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenler ($X=17,60$) arasında $p \leq 0,05$ manidarlık düzeyinde, her ikisi ile de eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Demonstrasyon yönteminde eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler ($X=23,00$) ile fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenler ($X=16,47$) arasında $p \leq 0,05$ manidarlık düzeyinde, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Tablo 16 incelendiğinde öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma yeterliliklerine ilişkin görüşleri arasında, görev yapılan branş değişkenine göre soru cevap, problem çözme, tartışma, gösterip yaptırma ve rol yapma yöntemlerinde $p \leq 0,05$ manidarlık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılığın sınıf öğretmenleri lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 16. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Branşlara Göre, Öğretim Yöntemlerini Kullanma Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri Dağılımı

	Görev Türü	N	X	SS	t p≤0,05	p(anlamlılık)
Anlatım	Sınıf Öğretmenliği	108	19,60	2,812	,951	,343
	Branş	52	19,13	3,106		
Soru-Cevap	Sınıf Öğretmenliği	108	20,46	2,663	2,673	,008 *
	Branş	52	19,19	3,113		
Problem Çözme	Sınıf Öğretmenliği	108	20,39	2,675	2,003	,047 *
	Branş	52	19,44	3,045		
Tartışma	Sınıf Öğretmenliği	108	19,50	2,879	2,295	,023 *
	Branş	52	18,33	3,318		
Gösterip Yaptırma	Sınıf Öğretmenliği	108	21,14	2,466	2,454	,015 *
	Branş	52	20,04	3,016		
Demonstrasyon	Sınıf Öğretmenliği	108	19,05	3,187	1,879	,062
	Branş	52	17,96	3,865		
Örnek Olay	Sınıf Öğretmenliği	108	20,27	2,743	1,833	,069
	Branş	52	19,38	3,082		
Rol Yapma	Sınıf Öğretmenliği	108	20,06	2,791	2,500	,013 *
	Branş	52	18,81	3,278		

Araştırma örnekleminde sınıf öğretmeni olarak görev yapan (108) ve branş öğretmeni olarak görev yapan (52) öğretmenlerden oluşan iki bağımsız grup bulunmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin öğretim yöntemlerini kullanma yeterliliklerine ilişkin ortalama puanları 19,05-21,14 değerleri arasında, branş öğretmenlerinin ortalama puanları 17,96-20,04 değerleri arasında değişmektedir. Araştırmada kullanılan ölçeğe göre her öğretim yönteminden alınabilecek en yüksek puan 25 olabileceği göz önüne alındığında bu değerlerden, her iki gruba ait öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma yeterliliklerinin istenilen düzeyde olduğu söylenebilir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

4. 1. Sonuç

Bu araştırma ile öğretmenlerin öğretim uygulamaları ile ilgili olarak, ilköğretim okullarında

1. Anlatma yöntemini kullanma yeterlilik düzeyleri,
2. Soru cevap yöntemini kullanma yeterlilik düzeyleri,
3. Problem çözme yöntemini kullanma yeterlilik düzeyleri,
4. Tartışma yöntemini kullanma yeterlilik düzeyleri,
5. Demonstrasyon yöntemini kullanma yeterlilik düzeyleri,
6. Gösterip yaptırma yöntemini kullanma yeterlilik düzeyleri,
7. Örnek olay yöntemini kullanma yeterlilik düzeyleri,
8. Rol yapma yöntemini kullanma yeterlilik düzeyleri,

9. Öğretim yöntemlerini kullanma yeterliliklerine ilişkin görüşleri arasında cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan okul türü ve görev yapılan branş değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar şeklinde dokuz alt aşamada ele alınmıştır.

Araştırmanın verilerini elde etmek için düzenlenen anket beşli ölçeklendirmeye tabi tutulmuş olup elde edilen bulgular çeşitli istatistiksel veriler ile desteklenmiştir. Buna göre elde edilen bulguları şu şekilde değerlendirmek ve tartışmak mümkündür.

1.Öğretmenlerin ders sunumlarını yaparken büyük ölçüde sınıf içerisinde öğrencilerin dikkatlerini konu üzerine çekebildikleri (%80,7) görülmektedir. Özellikle geleneksel bir öğretim yöntemi olan anlatma yönteminde böyle bir sonucun ortaya çıkması aslında bu yöntemin etkili kullanıldığının bir göstergesi olarak görülebilir. Çünkü anlatım faaliyetlerine başlamadan evvel dağılan dikkatlerin konu üzerine çekilmesi, hem kalıcı bir öğrenme oluşturabilir hem de öğretim etkinliğinin kaliteli olması sonucunu doğurabilir. Ancak elbette ki dikkatleri konu üzerine çekmek tek başına yeterli değildir, içeriği açık, anlaşılabilir bir şekilde ifade etmekte gereklidir. Bu tür yeterlik sorusuna öğretmenlerin yaklaşık %68,1'lik bir kesimi net bir şekilde ifade ettiklerini beyan etmişlerdir. Buna göre anlatım yönteminin ders süreci ilerleyince etkinliğinin azaldığının ancak yine en çok kullanılan yöntemlerden olduğu şeklinde düşünülebilir. Anlatım yönteminde önemli olan bir diğer noktada

sunumu planlamak ve sunuma esas olan konu ya da konuları öğretim ilkelerine uygun bir şekilde vermektir. Yani öğretmen öğretme konusunu nasıl anlatacağını planlamalı aynı zamanda öğrencilerin gelişim düzeyleri ile orantılı bir şekilde öğretim ilkelerine de dikkat etmelidir. Öğrenciden hareket almayan, öğrencinin hayatını etkilemeyen, öğrenciyi sosyalleştiremeyen bir anlayıştan tabii ki uzak olmak gerekir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin % 67,5'i anlatımda belli bir planlama yaptıklarını ve öğretim ilkelerine dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir.

Ders sunumlarında çoklu öğrenme ortamları sağlamak, dikkat dağılımını engellemektedir. Çoklu öğrenme ortamlarında duyu organlarına etki edici resimler modeller ve diğer görsel, işitsel araçların kullanılması gereklidir. Anlatım yönteminin en önemli yeterliklerinden biriside anlatımı resimler, modeller ve diğer görse ve işitsel araçlarla desteklemedir. Çünkü anlatımı duyu organlarını harekete geçirecek materyallerle zenginleştirilirse yöntem etkililik kazanır. Öğretmenlerin % 59, 4 ders esnasında yapmış oldukları anlatım faaliyetlerini resimler, modeller, görsel ve işitsel araçlarla zenginleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenleri yarıdan fazlasının anlatımı zenginleştirmek için araç gereç kullanmaları sevindiricidir. Ancak yeterli olmadığı söylenebilir.

Ders sonlarında yani sonuç bölümünde sınama durumları olarak ifade edilen, ölçekte kavranma düzeyini tespit değerlendirme olarak nitelendirilen yeterlik göstergesinin oranı %70'in üzerine çıkması programın öğeleri dikkate alındığında oldukça uygun görülmektedir. Çünkü anlatım yöntemi dikkate alınarak hedef davranışların gerçekleşme düzeyinin tespiti sınama durumları ile belli olmaktadır. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun bu yeterliği gerçekleştirmiş olmaları program açısından olumlu olarak değerlendirilebilir.

2. Soru cevap yöntemi genel anlamda bakıldığında asıl amacı öğrencilerin bilgilerini yoklamaktan daha ziyade öğrencilerin düşünmelerini sağlamak ve önemli noktalara dikkat çekmektir. Bu açıdan bakıldığında öğrencileri düşünmeye sevk edici soruların açık, anlaşılabilir ve karşılıklı iletişim ve bağı güçlendirici olması gerekir. Öğretmenlerin % 88,8'i sorularını sorarken açık, anlaşılabilir ve tatlı bir dil kullanmaları aslında sınıflarımızdaki iletişim ve düşünme bağlamındaki ortak anlayışın bir ifadesidir. Artık sınıflardaki soru cevap anlayışının da çağdaş eğitim anlayışlarından etkilenmesi gereklidir. Aslında sonuç bunu göstermektedir.

Öğretmenlerin % 90'lık bir kesimi öğrencilerini soru sormaya ve cevap vermeye isteklendirip, cesaretlendirdiklerini ifade etmektedirler. Ders esnasında

öğrencileri cesaretlendirme ve isteklendirme yapılırsa ister istemez öğrenciler motive olacaklardır. Bu isteklendirme hem konuların daha iyi kavranmasına neden olacak hem de dersi daha ilgi çekici, zevkli hale getirecektir. Derslerin ilgi çekici ve zevkli hale gelmesi aynı zamanda öğrencilerin düşünme mekanizmaları ile de alakalıdır. Öğretmenin sorduğu sorulara hemen cevap istemesi öğrencileri dersten, öğretmenden soğutabilir. Doğal olarak öğretmenlerin soru ya da soruları tüm sınıfa sorduktan sora belli bir düşünme süresi vermesi gereklidir. Öğrencinin düşünmesi, düşündüğünü anlamlandırması, yorumlayıp, ifade etmesi zaten hedeflenen davranış değişikliklerinden sayılmaktadır. Bu konuyla ilgili araştırmada yer alan % 70'lik sonuç sevindirici olmakla birlikte yeterli değildir. Yine araştırmada yer alan pekiştirici kullanma düzeylerine yine büyük çoğunluk kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin cevapları ile ilgili geribildirim almaları iletişim ve eğitsel açıdan gereklidir. Yine öğretmenlerin % 72,5'i sorulan sorulara öğrenciler tarafından verilen cevapların tüm öğrenciler tarafından işitilmesini sağladıkları beyan etmişlerdir. Öğretme öğrenme süreci açısından ve daha geniş bir şekilde sınıf yönetimi açısından olaya bakıldığında soruların işitilmesi gereklidir. Çünkü konu ile alakalı, iyi hazırlanan sorular, öğrencilerde tam öğrenmeyi gerçekleştirmekte, kırılma noktaları oluşturmaktadır. Bunun içinde sorulan tüm sınıf tarafından işitilmesi gereklidir.

3. Her türlü alanda problem çözme, öğrencilere alt sınıflardan itibaren seviyelerine uygun olarak öğretilmelidir. İhtiyaç duyulan bir konuyu çözmek için ihtiyaç duyulacak çalışmaların başında problem çözme çalışmaları gelmektedir. Karar verme, aslında sorunu bir sonuca bağlama işinin son evresidir. Öğrenmede insan zihninin oynadığı rol büyüktür. Çünkü öğrenme işi en son sırada oluşmaktadır. Öğretmenlerin % 88,8 gibi büyük bir çoğunluğu öğrencilerin yansıtıcı düşünmesini, yaratıcı olmasını, bireysel ve grup problemlerini çözmesini gerektirecek etkinliklere yer verdiklerini ifade ederek, öğrencilerin, analiz, genelleme ve sentez gibi en yüksek bilişsel fonksiyonları kullanmalarına fırsat verdikleri görülmektedir.

Bu etkinlikler aynı zamanda akıl yürütme ve aktif düşünme alışkanlıkları kazandırmaktadır. Öğretmenlerin % 76,2'si öğrencilerin akıl yürütme ve aktif düşünme alışkanlıkları kazanmasını sağlayabildiklerini ifade ederek problem çözme yönteminin süreç içerisindeki aktifliğini de ifade etmişlerdir. Ancak sadece bu etkinliklere yer vermek yeterli değildir. Öğrencilerin günlük yaşam içerisinde

karşılaşabilmesi muhtemel problemleri de sınıf ortamına taşıması gereklidir. Sonuçlar bu açıdan da önem taşımaktadır.

Problem çözme sadece düşünsel bir etkinlik değil, bunun yanında materyal destekli bir etkinlik olarak ta görülmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin gerekli materyalleri sağlaması problem çözme yönteminin uygulanabilirliğini artırmaktadır. Ayrıca problemin aşamalarını dikkate alınarak öğrencilere yol haritası sunulması, onlara rehberlik yapılması gerekmektedir. Ancak bu rehberlik faaliyetlerinin yeterli olmadığı düşünülmektedir.

4. Tartışma yöntemi öğretim süreçleri içerisine öğretime esas olan, konular üzerinde öğrencileri düşünmeye yöneltmek, iyi anlaşılmayan noktaları açıklamak ve verilen bilgileri pekiştirmek amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntem daha çok bir konunun kavranması aşamasında karşılıklı olarak görüşler ortaya konurken, bir problemin çözüm yollarını ararken ve değerlendirme çalışmaları yaparken kullanılır.

Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin gelişim düzeylerini ve deneyimlerini dikkate alma zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin % 76,3'ü öğrencilerin gelişim düzeylerini ve deneyimlerini de dikkate alarak tartışma konularını belirleyip yönlendirdiklerini ifade ederken öğrencilerin zihinsel gelişim özellikleri ile tartışma yöntemi arasında ilişkilere önem verdikleri ortaya çıkmaktadır.

Ancak öğretmenlerin % 58,1'i öğrencilerin daha etkili bir iletişim ve etkileşime sahip olabilmesi için destekleyici ve düzenleyici ortamlar sağlayabildiklerini ve % 32,5'i söz konusu ortamları kısmen oluşturabildiklerini ifade ederlerken aslında bir gerçekte ortaya çıkmaktadır. Tartışma yöntemi kendine uygun teknikler gereği özel fiziksel ortamların olmasını gerektiren bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu ortamlar birçok okulda hazırlanamamaktadır. Doğal olarak yöntem bu açıdan yeterince etkili olamamaktadır.

Tartışma yöntemi aynı zamanda demokrasi kültürünün oluşması içinde doğal bir öğretim ve yaşam fırsatıdır. Öğretmenlerin öğrencilerin görüşlerini açık ve özgür bir şekilde ifade etmelerine fırsat verecek demokratik ortamlar sağlamaları daha yüksek düzeyde oluşturmaları gerekmektedir. Elde edilen sonuçlar tatmin edici düzeyde değildir(% 68,8). Tartışma bir iletişim sanatı olarak ta düşünülebilir. İletişim öğelerinden biriside geribildirimdir. Ancak ana temalar eşliğinde tartışma konuları hakkında geribildirimler verildiğinde tartışma amacına ulaşabilir.

Öğrencilere, tartışma konuları hakkında geri bildirim vererek, tartışmanın gidişatını ders amaçları doğrultusunda kontrol altında tutabildikleri etkili iletişim

açısından olumlu olarak düşünülebilir. Tartışma doğası gereği sonuçla bitmesi gereklidir. Tabi ki etkili, genel özetleri öğretmenlerce verilmesi daha uygun olabilir. Bu yeterlilik göstergesi sonuçları bu açıdan olumlu ve yeterli bir sonuç olarak görülmemektedir Çünkü oran pek tatmin edici değildir.

5. Gösterip yaptırma yöntemi, bir işlemin uygulanmasını, bir araç gerecin çalıştırılmasını önce gösterip açıklama sonra da öğrenciye alıştırma ve uygulama yaptırarak öğretme yoludur. Doğal olarak dersliklerde veya işliklerde yeteri kadar araç, gereç, materyal bulundurulmalıdır.

Bu bağlamda dersliklerdeki araç gereç ve materyalleri konuların gerektirdiği becerileri geliştirici özellikte olması gerekir. Genelde öğretmenlerin derslikler de bu konuda hassas davrandıkları görülmektedir (%89,4). Sadece dersliklerde araç gereçlerin bulunması bu yöntemin etkili olduğu anlamına gelmemelidir. Dersliklerdeki becerileri geliştirici ve dersler için yeterli araç gereç ve materyallerle örnek etkinliği kendilerinin yapması, model olması, rehberlik etmesi gereklidir. Sonuç ise bize yöntemin etkili olarak uygulandığı fikrini vermektedir (%93,2).

Herhangi bir dersin işlenişinde etkili olan unsurlardan biriside süresidir. Hangi yöntem uygulanırsa uygulansın zaman belirleyici faktörlerden birisidir. Gösterip yaptırma yönteminde öğrenci aktivitesi daha fazla olduğundan süre daha bir önem kazanmaktadır. Becerileri geliştirici etkinlerde yeterli zamanın ayrılması araştırma sonuçlarının sevindirici unsurlarındandır (%90).

Davranış model gösterilerek öğrencilerin bu modelden öğrenmeleri sağlanır. Gösterip-yaptırma yönteminin en etkili yönü bir becerinin ustaca ve en uygun bir şekilde nasıl yapılabileceğinin öğretilmesidir. Öğretmenlerin %81,9'u öğrencilerde gerçekleştirilmeyi düşündükleri becerileri kazandırmak için bu becerileri onlara etkin ve uygulamalı öğrettiklerini ifade ederek beceri öğretiminin önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Dersliklerdeki becerileri geliştirici ve dersler için yeterli araç gereç ve materyallerin bulunması, süre, modelden öğrenme, gibi unsurların yanında hepsi için olmazsa olmaz bir koşul olan uygun öğrenme ortamlarını sağlanması da gereklidir (%71,9).

6. Demonstrasyon yöntemi, öğrencilere bir işin nasıl yapılacağını göstermek ya da genel ilkeleri açıklamak için başvurulan bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Gösteri sınıf içinde genellikle öğretmen ya da varsa kaynak kişilerce yapılabilir. Gerektiğinde öğrencilerden de yararlanır. Gösterinin etkili olabilmesi için materyal hazırlama, prova yapma gibi bazı hazırlıkları yapmak gereklidir. Çünkü

iyi hazırlanmış gösterilerin en önemli özelliklerinden birisi de gösteri öncesi belli bir planlama dâhilinde hazırlık yapmadır. Gösteri yöntemini kulana öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun yani %89,6 sının bu tür hazırlıklara duyarlı olduğu görülmektedir. Bu ise anlatımı ve doğal olarak dersi daha etkili hale getirmektedir.

Gösterilerde elbette ki araç gereç ve materyaller kullanılmalıdır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında gösteriler de araç, gereç desteği istenilen seviyededir. Ancak bir önceki sonuç ile karşılaştırıldığında öğretmenlerin bir kısmının gösterileri araç, gereç desteği ile işlemedikleri, kullanımlarını sadece sözlü sunumlara dayandırdıkları ortaya çıkmaktadır. Sunumlarda görsel ve işitsel araçlar kullanırken, pek tabii ki gösterinin amacı öğrencilere açıklanmalıdır. Çünkü gösterinin amacı öğrencilere açıklanırsa, öğrencilerde daha kalıcı öğrenme ürünleri oluşturulabilir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin gösterinin amaçlarının gösteriye başlamadan önce öğrencilere açıklandığı sonucunu vermektedir.

Sınıfın fiziksel ortamı ve yapısı da etkili gösteriler için, uygun olmalıdır. Çünkü tüm öğrencilerin gösterileri izlemeleri, geribildirim vermeleri açısından önemlidir. Öğretmelerin bu konuda daha hassas olmaları gerekmektedir. Öğrencilerin kendilerine yarayacak, bilgileri hatırlatacak not tutmaları alışkanları kazanmaları için sınıf ortamlarının daha bir titizlikle hazırlanması bir ihtiyaçtır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında Öğretmenlerin gösteri yapılırken öğrencilerin dikkatlerinin sürekli tutulmasını sağlayıcı önlemler almalarına yönelik etkinlik oranlarının düşüklüğü göze çarpılmaktadır (%61,9).

7. Örnek olay yöntemi, öğrencilerin herhangi bir olaya aktif olarak katılmalarını gerektirir. Bu olay gerçek ya da hayali olabilir. Olayı anlatan ve gerekli verileri kapsayan bir rapor üzerinde çalışan öğrenciler olayı öğrenir, verileri analiz eder, sorunu değerlendirir. Tartışarak olayın nedenlerine ya da çözümüne ilişkin öneriler getirirler. Bu yöntem gerçek yaşam sorunları ile öğrenciyi karşı karşıya getirir. Önceki bilgilerin üzerine yeni ilke ve uygulamalar konur. Bu yöntemin en büyük yararı öğrencilere gerçek uygulama fırsatı sağlamasıdır. Örnek olaylar öykülemeler yolu ile sınıf içerisinde uygulanabilmektedir. Öğretmenlerin %90,6'sı öğrencilerin seviyesine ve dersin konusuna uygun olayları öykülemeler yolu ile sınıf içerisinde uygulayabildiklerini ifade ederken, sınıf ortamında bu yöntemin uygulanması konusunda etkin olduklarını ortaya koymuşlardır. Ancak yöntemi sadece etkinlik olarak uygulamaya koymak yeterli olmamaktadır.

Öğrencilerin, anlama, analiz etme ve yorumlama gibi yönlerini geliştirici unsurların, etkinliklere yansması gerekmektedir. Bu konuda bir eksiklik göze çarpmaktadır. Sınıf içinde yapılan etkinliklerin anlama, analiz etme ve yorumlama gibi yönleri geliştirici unsurlar ile desteklenmesi gereklidir. Aynı zamanda örnek olaylar bağlamında yapılması gereken etkinliklere, öğrencileri katılımı şarttır. Öğrencilerin katılımını sağlamak, bir ölçüde öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin %72,5'i sınıfa getirilen herhangi bir örnek olay üzerinde, tüm öğrencilerin katılımını sağlayabildiklerini ifade etmektedirler. Sınıflarında mevcutları dikkate alındığın bu sonuç tatmin edici görülmektedir.

Örnek olay etkinliklerinin öğretim ilkeleri ışığında düzenlenmesi gerekmektedir. Öğrencilerin deneyimlerinin ön plana çıkması, yapılan etkinliklerin etkililiğini artırmaktadır. Öğretmenlerin bu konuda fırsatları tam olarak sağlayamadıkları görülmektedir. Örnek olayların sunumunda veya gerçekleştirilmesinde düşünsel, empatik ve ahlaki kapasitelerini artırıcı niteliklerin geliştirilmesi beklenir. Öğretmenlerin %95'lik bir kesimi öğrencilerin düşünme kapasitelerini geliştirici olaylara yer verdikleri yönünde görüş bildirmektedir. Bu tatmin edici görülmektedir.

8. Rol oynama yöntemi özel bir değere sahiptir. Çünkü bu yöntemde öğrenciler başka bir "kimliğe" bürünür, başkalarının nasıl hissettiğini, düşündüğünü ve etkinlikte bulunduğunu anlama imkânına sahip olurlar. Öğretmenlerin derslerinde öğrencilerin hislerini ve tutumlarını ifade edebilecekleri drama etkinliklerine yer vermeleri, onların empatik yönlerini geliştirmektedir. Aynı zamanda kendilerini ifade etmeleri, girişimci ve aktif bir kişilik oluşturmaları açısından da önemlidir (%85,6). Ancak öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirici ortamları sağlamak, onları bu ortamlar eşliğinde değerlendirmek gereklidir. Öğrencileri kendilerini bu ortamlar eşliğinde daha rahat bir şekilde ifade etmektedirler (%83,8).

Elbette ki öğrencilerin ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda görev dağılımları yapılmalıdır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler drama etkinliklerinde öğrencilere görev dağılımı yaparken ilgi, istek ve yetenekleri dikkate almaktadırlar. Bu eğitimin kaliteli olmasına da yol açmaktadır (%88,8). Değerlendirme programın en temel öğelerinden birisidir. Ancak değerlendirmeler sadece ürün değerlendirmeleri ile sınırlı kalmamalıdır.

Aynı zamanda sürecin değerlendirmesine de çalışılmalıdır. Yapılan değerlendirmelerde öğrencilerin kendi değerlendirmelerine ağırlık verilmelidir.

Öğretmenlerin %73,5'i drama etkinlikleri sonrası etkinliklerin tümü üzerinde öğrencilerin değerlendirme yapmasına imkân verdikleri ifade ederek aslında süreci değerlendirmedeki yeterliliklerini de ortaya koymaktadırlar.

Drama etkinlikleri bir görsel şölene dönüştürülmelidir. Görsel şölenleri etkililiği ise hiç şüphesiz herkesin görebileceği, işitebileceği bir düzen oluşturmakla mümkün olabilir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin bu alandaki etkinliğinin gerektiği kadar yeterli olmadığı görülmektedir (%56,4).

4. 2. Araştırmadan Elde Edilen İstatistiksel Sonuçlar

Araştırmada öğretmen anketlerine dayanarak elde edilen bulgular değerlendirilmiş ve bu verilere bağlı olarak sonuçlar sunulmuştur. Öğretmenlerin cinsiyet ve görev yapılan branş değişkenine göre görüşleri arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek için “t” testi yapılmış ve 0.05 manidarlık düzeyinde test edilmiştir. Ayrıca mesleki kıdem ve mezun olunan okul türü değişkenine göre öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek için “varyans analizi” yapılmış, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak için de “Scheffe” testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara bağlı olarak ortaya çıkan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

1. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yapılan istatistikî işlemlerden elde edilen bulgular her iki cinsiyet grubundaki öğretmenlerin araştırma kapsamındaki tüm öğretim yöntemlerini kullanma yeterlilik düzeylerinin istenilen düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca cinsiyet grupları için demonstrasyon yöntemine ait yeterliliklerin diğer yöntemlere ait yeterliliklere göre daha düşük, gösterip yaptırma yöntemine ait yeterliliklerin ise diğer yöntemlere göre daha yüksek oldukları sonuçlarına varılmıştır. Cinsiyet gruplarına göre öğretim yöntemlerini kullanma yeterlilikleri ile ilgili öğretmen görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2. Öğretmenlerin mesleki kıdemlere göre gruplar arasında ve gruplar içinde öğretim yöntemlerini kullanma yeterliliklerine ilişkin görüşleri için, 8 öğretim yönteminde de $p \leq 0,05$ manidarlık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu sonucu elde edilmiştir. Genel olarak mesleki kıdemlerine göre öğretmenlerin araştırma kapsamındaki tüm öğretim yöntemlerini kullanma yeterliliklerinin istenilen düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak soru cevap, tartışma, gösterip yaptırma

ve rol yapma yöntemlerine ilişkin yeterlilikler de mesleki kıdeme göre oluşturulan bazı gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

20 yıl üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin soru cevap, tartışma, gösterip yaptırma ve rol yapma yöntemlerine ilişkin yeterlilik düzeylerinin 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Diğer öğretim yöntemine ait yeterliliklerde gruplar arasında ve gruplar içinde farklılık olduğu elde edilmiş ancak Scheffe testi sonuçlarına göre bu farklılığın gruplar içinde olduğu söylenebilir. Ancak bu öğretim yöntemlerine ilişkin yeterliliklerde de 20 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin düzeyinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bu sonuçlar mesleki kıdemin öğretim yöntemlerini kullanma yeterlilikleri için önemli bir etken olduğu ve yüksek mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanmada daha yeterli oldukları sonucu elde edilmiştir.

3. Öğretmenlerin mezun oldukları okul türlerine göre, gruplar arasında ve gruplar içinde öğretim yöntemlerini kullanma yeterliliklerine ilişkin görüşleri için, soru cevap, tartışma, demonstrasyon ve rol yapma yöntemlerinde $p \leq 0,05$ manidarlık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu sonucu elde edilmiştir. Scheffe testi sonuçları bu farklılıkların rol yapma yöntemi için gruplar içinde, diğer üç yöntem için hem gruplar içinde hem de bazı gruplar arasında olduğunu göstermiştir. Genel olarak araştırma kapsamındaki öğretim yöntemlerini kullanma yeterlilikleri mezun olunan okul türlerine göre tüm gruplar için istenilen düzeydedir. Ancak soru cevap, tartışma ve demonstrasyon yöntemlerine ilişkin yeterliliklerde mezun olunan okul türlerine göre oluşturulan bazı gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin, soru cevap yöntemine ilişkin yeterliliklerinin eğitim fakültesi mezunu öğretmenlere göre, tartışma yöntemine ilişkin yeterliliklerinin eğitim fakültesi ve fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlere göre ve demonstrasyon (gösteri) yöntemine ilişkin yeterliliklerinin fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonuçları elde edilmiştir.

4. Öğretmenlerin görev yaptıkları branşlara (sınıf öğretmeni ve diğer branşlar) göre yapılan istatistikî işlemlerden elde edilen bulgular her iki gruptaki öğretmenlerin araştırma kapsamındaki tüm öğretim yöntemlerini kullanma yeterlilik düzeylerinin istenilen seviyede olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma kapsamındaki

tüm öğretim yöntemlerini kullanmaya ilişkin sınıf öğretmenlerinin yeterlilik düzeylerinin branş öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca yapılan istatistiki değerlendirmeler öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma yeterliliklerine ilişkin görüşleri arasında, görev yapılan branş değişkenine göre soru cevap, problem çözme, tartışma, gösterip yaptırma ve rol yapma yöntemlerinde $p \leq 0,05$ manidarlık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu sonucu elde edilmiş ve bu farklılığın söz konusu öğretim yöntemleri için sınıf öğretmenleri lehinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar sınıf öğretmenlerinin soru cevap, problem çözme, tartışma, gösterip yaptırma ve rol yapma yöntemlerini kullanma yeterliliklerinin ilköğretimde branş öğretmeni olarak görev yapanlara göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

4.3. Öneriler

1. Dersin planlanmasına özel olarak hassasiyet gösterilmeli, sunuma esas olan konular öğretim ilkeleri ışığında öğrencilere verilmelidir. Öğretmenlerin ders sunumlarını yapmaya başlamadan öğrencilerin dikkatlerini konu üzerine çekmeleri ve öğrencileri yönlendirmeleri gereklidir. İşlenen konuların içeriklerinin, açık anlaşılabilir bir şekilde sunulmasına dikkat edilmelidir.

Anlatımın sıkıcılıktan uzaklaşması ve etkili olabilmesi için anlatımlar mutlaka resimler, modeller, görsel ve işitsel araçlarla zenginleştirilmelidir. Öğrencilerin değerlendirmeleri sadece ürün değerlendirmeleri ile sınırlı kalmamalı bunun yanında süreçlerde değerlendirilmelidir.

2. Sınıf içerisinde öğrenciler soru sormaya ve cevap vermeye isteklendirilmelidir. Öğretmenler sınıfa soru sorarken mutlaka öğrencilerin anlayabileceği açık, anlaşılabilir bir dil kullanmalıdır. Öğrencilere sorulması düşünülen sorular, soru sorma teknikleri dikkate alınarak ifade edilmelidir. Etkili bir sınıf yönetimi ve verimli bir öğretim için soruların işitilmesi ve anlaşılmasına dikkat edilmelidir.

3. Öğrencilere problem çözme alışkanlıkları kazandırabilmek için rehberlik yapılmalı, bu amaçla günlük hayatta karşılaşması muhtemel problemler sınıf ortamına getirilerek, akıl yürütmesi ve problem üzerinde düşünmeleri sağlanmalıdır. Öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmek için etkinlikler planlanarak uygulanmalı, onlara yardımcı olabilecek uygun materyaller sağlanmalıdır.

4. Öğrencilerin gelişim düzeyleri dikkate alınarak değişik konuları içeren tartışma konuları belirlenerek, özellikle sınıf içerisinde kişiliklerini de etkileyeceği düşünülerek demokratik ve destekleyici ortamlar yaratılmasına daha fazla dikkat edilmeli, öğrencilerde kalıcı bir davranış değişikliği sağlayabilmek için tartışılan konular hakkında geribildirimler sürekli olarak verilmelidir.

5. Sınıf içerisinde yapılacak gösterinin etkili olabilmesi için önceden materyaller hazırlanmalı, her türlü araç ve gereç kullanımında gösterinin amaçları kesinlikle öğrencilere açıklanmalıdır. Öğrencilerin gösterilerin tamamını rahat bir şekilde izlemelerine fırsat verecek sınıf düzenleri hazırlanarak, not tutma alışkanlıklarının oluşturulmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Aynı zamanda öğrencilerin gösteri esnasında dikkatleri sürekli kılacak önlemler mutlaka alınmalıdır.

6. Öğrencilerin becerileri öğrenmeleri için uygun öğretim ortamları sağlanmalı ve dersliklerde, konuların gerektirdiği becerileri geliştirici ve yeterli araç gereç ve materyal bulundurulmalıdır. Öğrencilerin becerilerini geliştirmeleri için, örnek etkinlikler yapılmalı ve bu etkinliklerin uygulanmasında süre faktörüne dikkat edilmelidir.

7. Öğrencilerin düşünme kapasitelerini geliştirici olaylara yer verilmelidir. Bu olayların öğrencilerin seviyesine ve dersin konusuna uygun olmasına dikkat edilmelidir. Örnek olaylar sınıf içerisinde farklı etkinliklerle işlenmelidir. Bu etkinlikler öğrencilerin anlama, analiz etme ve yorumlama gibi yönlerini geliştirici etkinliklere dayalı olmalıdır.

8. Yapılacak drama etkinliklerinde öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilecekleri ortamlar sağlanmalı ayrıca etkinlikler sosyal yönü geliştirici nitelikte olmalıdır. Öğrencilerin rol yapmalarında ilgi, istek ve yetenekler göz önünde bulundurulmalıdır. Etkinlik süreci sonrasında yapılan değerlendirmeler süreci analiz edici yönde olmasına dikkat edilmelidir.

9. Mesleğe yeni başlayan öğretim yöntemlerini kullanmadaki yeterlilik düzeylerinin artırılmasına yönelik gerekli önlemler alınmalıdır. Bunun için aday öğretmenlik sürecinde ve hizmet içi eğitim faaliyetleri yolu ile bu düzeyler artırılabilir. Ayrıca hizmet öncesi öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmen adaylarına yönelik uygulanan okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine işlerlik kazandırılmalı ve öğretim yöntemlerini kullanma amaçlı daha fazla etkinliğe yer verilmelidir.

Branş öğretmenlerinin öğretim yöntemlerini kullanma yeterlik düzeylerinin artırılması gerekmektedir. Bu amaçla yüksek öğretimdeki branş öğretmenliklerinin ders programlarındaki öğretim derslerinin daha etkin bir düzeye getirilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

Bu alanda yapılacak yeni araştırmalarda öğretim yöntemleri üzerine farklı değişkenlerin etkileri ele alınmalı ve bu araştırmalar ışığında eksikliklerin giderilmesi için gerekli çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

- AÇIKGÖZ, Kamile Ün, (2000), **Etkili Öğretme ve Öğrenme**, Kanyılmaz Matbaası, İzmir
- AÇIKGÖZ, Kamile Ün, (2003), **Aktif Öğrenme**, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir
- AKTAŞ, Şerif ve GÜNDÜZ, Osman, (2001), **Yazılı ve Sözlü Anlatım**, Akçağ Yayınları, Ankara
- AKYOL, Hayati, (2006), **Türkçe Öğretim Yöntemleri**, Kök Yayıncılık, Ankara
- AKYÜZ, Yahya, (2004), **Türk Eğitim Tarihi**, Pegem A Yayınları, Ankara
- ALTUNTAŞ, Ersin ve ÇAMUR, Devrim, (2001), **Sözsüz İletişim ve Beden Dili**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara
- BACANLI, Hasan, (2002), **Gelişim ve Öğrenme**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara
- BAŞ, Türker, (2005), **Anket Nasıl Hazırlanır-Uygulanır-Değerlendirilir?** Seçkin Yayıncılık, Ankara
- BAŞARAN, İbrahim Ethem, (1999), **Eğitime Giriş**, Gül Yayınevi, Ankara
- BAYKUL, Yaşar, (2003), **İlköğretimde Matematik Öğretimi**, Pegem A Yayınları, Ankara
- BİNBAŞIOĞLU, Cavit, (1981), **Genel Öğretim Bilgisi**, Binbaşioğlu Yayınevi, Ankara
- BÜYÜKKARAGÖZ, Savaş, (1997), **Eğitimde Program Geliştirme**, Kuzucular Ofset, Konya
- BÜYÜKKARAGÖZ, Savaş ve ÇİVİ, Cuma, (1999), **Genel Öğretim Metotları**, Beta Basım Yayın Dağıtım, İstanbul
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener,(2005), **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**, Pegem A Yayınları, Ankara
- DEMİREL, Özcan, (1995), **Genel Öğretim Yöntemleri**, Usem Yayınları, Ankara
- DEMİREL, Özcan, KAYA Zeki, (2003), **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Pegem A Yayıncılık, Ankara
- DEMİREL, Özcan, (2003), **Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı**, Pegem A Yayıncılık, Ankara

- DOĞAN, M.,(1999), Öğretmen Yetiştirme Politikası, **Cumhuriyet Bilim Teknik Dergisi**, Sayı:635
- DOĞANAY, Ahmet ve KARİP, Emin, (2006), **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**, Pegem A Yayıncılık, Ankara
- ERDEN, Münire, (2005), **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Epsilon Yayıncılık, İstanbul
- ERGİNER, Ergin, (2000), **Öğretimi Planlama, Uygulama ve Değerlendirme**, Anı Yayıncılık, Ankara
- ERTÜRK, Selahattin(1972), **Eğitimde Program Geliştirme**, Ankara
- GÜRSOY, H., (2003), Öğretmen Yetiştirmede Sorunlar ve Öneriler, **Çağdaş Eğitim Dergisi** Sayı:299
- İŞMAN, Aytekin ve ESKİCUMALI, Ahmet, (2001), **Eğitimde Planlama ve Değerlendirme**, Değişim Yayınları, Adapazarı
- KARASAR, Niyazi, (2003), **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara
- KÜÇÜKAHMET, Leyla (1997), **Eğitim Programları ve Öğretim**, Gazi Kitabevi, Ankara
- KÜÇÜKAHMET, Leyla (2001), **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara
- KÜÇÜKAHMET, Leyla (2003), **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara
- ÖZDEMİR, Servet ve YALIN, Halil İbrahim, (2000), **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara
- ÖZDEN, Yüksel, (2000), **Öğrenme ve Öğretme**, Pegem A Yayıncılık, Ankara
- ÖZDEN, Yüksel, (2002), **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Pegem A Yayıncılık, Ankara
- SEMERCİ, K., (2001), **İlköğretim II.Kademe Fen Bilgisi Eğitimde Laboratuar Uygulamalarındaki Yeterlilikler**, Yüksek Lisans Tezi Gazi Üniversitesi; Ankara
- SENEMOĞLU, Nuray, GÖMLEKSİZ, Müfit ve ÜSTÜNDAĞ, Tülay, (2001), **Öğrenmenin Oluşumu**, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları (Modül 1), Ankara
- SENEMOĞLU, Nuray, (1999), **Öğrenme Ürünleri ve Eğitimi**, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları (Modül 2), Ankara

- ŞAHİNEL, Melek, (2003), **Etkin Öğrenme**, Pegem A Yayıncılık, Ankara
- ŞİŞMAN, Mehmet, (2002), **Eğitimde Mükemmellik Arayışı**, Pegem A Yayıncılık, Ankara
- TAN, Şeref ve ERDOĞAN, Alaattin, (2004), **Öğretimi Planlama ve Değerlendirme**, Pegem A Yayıncılık, Ankara
- TAŞPINAR, Mehmet, (2002), **Öğretmenlik Mesleği**, Elazığ Üniversite Kitabevi, Elazığ
- TEZBAŞARAN, Ata, (1997), **Likert Tipi Ölçe Geliştirme Kılavuzu**, Türk Psikologları Yayınları, Ankara
- TOZLU, Necmettin, (1997), **Eğitim Felsefesi**, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi, Ankara
- TÖREMEN, Fatih, (2001), **Öğrenen Okul**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara
- TÜRK DİL KURUMU, (2005), **Yazım Kılavuzu**, Türk Dil Kurumu, Ankara
- TÜRK DİL KURUMU, (1988), **Türkçe Sözlük**, Türk Dil Kurumu, Ankara
- TUTAR, Hasan, YILMAZ, M. Kemal, ERDÖNMEZ, Cumhur, (2004), **İşletme Grup Becerilerin Çalışması**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara
- VARIŞ, Fatma, (1996), **Eğitimde Program Geliştirme**, Alkım Yayınları, Ankara
- VARIŞ, Fatma, (1997), **Eğitim Bilimine Giriş**, Alkım Yayınları, Ankara
- YALIN, Halil İbrahim, (2003), **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**, Nobel Yayınları, Ankara

Sevgili Öğretmenler

Bu ölçek "*öğretim yöntemleri*" bağlamında yürütülen bilimsel bir araştırma ile ilgilidir. Ölçek sonuçları, bu konudaki tutumları belirlemek amacıyla kullanılacaktır. Bu ölçekte 40 adet ifade bulunmaktadır. Her bir ifadeyi okuduktan sonra, düşüncenizi size verilen liste üzerinde, ayrılan yere ve örneğe uygun olarak işaretleyiniz. Lütfen işaretsiz ifade bırakmayınız. Size verilen tutum listesi üzerine adınızı yazmayınız, kimliğinizi belli edecek herhangi bir işaret koymayınız.

Katkılarınız için teşekkürler...

Ümit Yaşar ELYILDIRIM
Kafkas Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

1.Cinsiyetiniz:

Kız Erkek

2.Mesleki kıdeminiz (yıl) :

1-5 6-10 11-15 16-20 20 ve üstü

3.Mezun olduğunuz okul:

- Öğretmen Okulu
 Eğitim Enstitüsü
 Eğitim Yüksekokulu
 Eğitim Fakültesi
 Fen-Edebiyat Fakültesi
 Diğer (Belirtiniz).....

4.Branşınız

- Sınıf Öğretmenliği
 Diğer (Belirtiniz).....

Davranışlar	Tamamen	genellikle	Kısmen	Az	Hiç
1. Anlatım etkinliğine başlamadan önce öğrencilerin dikkatlerini konuya çekebiliyor musunuz?					
2. Sorularınızı sorarken içten, açık ve anlaşılabilir ve tatlı bir dil kullanıyor musunuz?					
3. Öğrencilerin yansıtıcı düşünmesini, yaratıcı olmasını, bireysel ve grup problemlerini çözmesini gerektirecek etkinlikler uyguluyor musunuz?					
4. Öğrencilerin gelişim düzeylerini ve deneyimlerini de dikkate alarak tartışma konularını belirleyip yönlendiriyor musunuz?					
5. Gösterinin etkili olabilmesi için materyal hazırlama, prova yapma gibi bazı hazırlıkları yapıyor musunuz?					
6. Dersliklerde, konuların gerektirdiği becerileri geliştirici ve yeterli araç gereç ve materyal bulunduruyor musunuz?					
7. Öğrencilerinizin seviyesine, dersin konusuna uygun olayları öykülemeler yolu ile sınıf içerisinde uygulayabiliyor musunuz?					
8. Öğrencilerin hislerini ve tutumlarını ifade edebilecekleri drama etkinliklerine yer veriyor musunuz?					
9. Öğrencilerin anlatılanları kavrayabilmeleri içeriği açık, anlaşılabilir bir şekilde ifade edebiliyor musunuz?					
10. Öğrencilerinizi soru sormaya ve cevap vermeye isteklendirip, cesaretlendiriyor musunuz?					
11. Öğrencilerin akıl yürütmesi ve aktif düşünme alışkanlıkları kazandırabiliyor musunuz?					
12. Öğrencilerin daha etkili bir iletişim ve etkileşime sahip olabilmesi için destekleyici ve düzenleyici ortamlar yaratabiliyor musunuz?					
13. Görsel ve işitsel araçlar kullanırken gösterinin amacını öğrencilerinize açıklıyor musunuz?					
14. Öğrencilerin becerilerini geliştirici etkinliklerde, örnek etkinliği yapıyor musunuz?					
15. Öğrencilerinizin anlama, analiz etme ve yorumlama gibi yönlerini geliştirici etkinliklere yer veriyor musunuz?					
16. Öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirici ortamlar sağlayabiliyor musunuz?					
17. Anlatımı belli bir planlama yaparak öğretim ilkelerini dikkate alarak işliyor musunuz?					
18. Derste sorduğunuz sorular için belli bir düşünme süresi veriyor musunuz?					
19. Problem çözmede öğrencilere yardımcı olabilecek günlük yaşam problemlerini sınıf ortamına yansıtıyor musunuz?					
20. Öğrencilerin görüşlerini açık, özgür bir şekilde ifade etmelerine fırsat verecek demokratik ortamlar sağlayabiliyor musunuz?					

Davranışlar					
21. Gösteri yaparken sınıf içinde bulunan tüm öğrencilerin yapılan gösteriyi izlemesine fırsat verecek sınıf düzeni hazırlıyor musunuz?					
22. Öğrencilerinize becerilerini geliştirmek için yeterli zaman, imkân ve fırsat veriyor musunuz?					
23. Sınıfa getirilen herhangi bir örnek olay üzerinde, tüm öğrencilerin katılımını sağlayabiliyor musunuz?					
24. Drama etkinliklerinde Öğrencilere görev dağılımı yaparken ilgi, istek ve yetenekleri dikkate alıyor musunuz?					
25. Resimler, modeller ve diğer görsel ve işitsel araçlarla anlatımı zenginleştirebiliyor musunuz?					
26. Sormuş olduğunuz sorulardan sonra pekiştirici kullanıyor musunuz?					
27. Öğrencilerin problem çözmelerinde onlara yardımcı olabilecek uygun materyalleri sağlıyor musunuz?					
28. Öğrencilerinize tartışma konuları hakkında geribildirim vererek, tartışmanın gidişatını ders amaçları doğrultusunda kontrol altında tutabiliyor musunuz?					
29. Sınıf içinde gösteri yaparken öğrencilerin not tutmalarını, şema ve çizimler yapmalarını istiyor musunuz?					
30. Öğrencilerinizde gerçekleştirmeyi düşündüğünüz becerileri kazandırmak için bu becerileri onlara etkin ve uygulamalı öğretiyor musunuz?					
31. Öğrencilerin deneyimleri ile örnek olayı kavramalarına yönelik fırsatlar sağlayabiliyor musunuz?					
32. Drama etkinlikleri sonrası Etkinliklerin tümü üzerinde öğrencilerin değerlendirme yapmasına imken veriyor musunuz?					
33. Ders sonunda konunun kavranma düzeyini tespit etmek için değerlendirmeler yapıyor musunuz?					
34. Öğrencilerin sorulara verdikleri cevapların bütün öğrenciler tarafından işitilmesini sağlıyor musunuz?					
35. Öğrencilerinize Problem çözme aşamalarını ve atılabilecek adımlar konusunda rehberlik yapıyor musunuz?					
36. Tartışma bitiminde ana temaları da belirleyerek, ortaya çıkan düşünceler konusunda öğrencileri genel özetler yapıyor musunuz?					
37. Gösteri yapılırken öğrencilerin dikkatlerinin sürekli tutulmasını sağlayıcı önlemler alıyor musunuz?					
38. Öğrencilerinize becerileri öğrenmeleri için uygun öğretim ortamları sağlayabiliyor musunuz?					
39. Öğrencilerin düşünme kapasitelerini geliştirici olaylara yer verebiliyor musunuz?					
40. Drama etkinliklerinde herkesin görebileceği, işitebileceği bir düzen oluşturuyor musunuz?					

ÖZGEÇMİŞ

1971 Yılında Kars İli Selim İlçesinde Doğdu.

1982 Yılında Kars Fevzi Paşa İlkokulu'nu Bitirdi.

1985 Yılında Kars Gazi Kars Ortaokulu'nu Bitirdi.

1988 Yılında Kars Alpaslan Lisesi'ni Bitirdi.

1994 Yılında Atatürk Üniversitesi Erzincan Eğitim Fakültesi'ni Bitirdi.

1994 Yılında Milli Eğitim Bakanlığı Bünyesinde Kars İlinde Öğretmenliğe Atandı.

1995 Yılında Askerlik Görevini Kısa Dönem Olarak Tamamladı.

2002 Yılında Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ne Öğretim Görevlisi Olarak Atandı.

2003 Yılında Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalında Yüksek Lisansı Kazandı.