

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TARİH EĞİTİMİ BİLİM DALI

TARİH UYGULAMA ÖĞRETMENLERİNİN KULLANDIKLARI
ÖĞRETİM STRATEJİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ:
TARİH ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İnanç GENÇ

TRABZON
Haziran, 2016

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TARİH EĞİTİMİ BİLİM DALI

TARİH UYGULAMA ÖĞRETMENLERİNİN KULLANDIKLARI
ÖĞRETİM STRATEJİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ:
TARİH ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ

İnanç GENÇ

Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nce Yüksek
Lisans Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

Tez Danışmanı
Prof. Dr. İsmail H. DEMİRCİOĞLU

TRABZON
Haziran, 2016

KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 29 / 06 / 2016

Tez Danışmanı : Prof. Dr. İsmail H. DEMİRCİOĞLU 

Üye : Yrd. Doç. Dr. Aydın GÜVEN 

Üye : Yrd. Doç. Dr. Aydın KILIÇASLAN 

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Doç. Dr. Nevzat YİĞİT
Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Tezimin içerdđi yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadđımı ve bu tezi KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldđını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

İnanç GENÇ
29 / 06 / 2016

ÖN SÖZ

Öğrenme ortamlarının tasarımında öğretmenler etkin bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda da öğrenme ortamlarının düzenleyicisi konumunda olan öğretmenlerin ilgili ortamlarda kullanacakları öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini yeterli düzeyde bilmeleri öğrencilerde kalıcı öğrenmelerin oluşmasını sağlayacaktır. Eğitim fakültelerinde “Öğretmenlik Uygulaması” gibi uygulamaya yönelik ders sürelerinin arttırılmasıyla adayların teoride öğrendikleri bilgileri uygulamalı olarak özümsemelerine fırsat verilecektir. Bu etkinliklerle adaylar uygulama öğretmenlerinin deneyimlerinden yararlanmalarının yanında, taze olan bilgileri vasıtasıyla hem uygulama öğretmenlerinin eksikliklerini hem kendilerinin zayıf yönlerini belirleme fırsatı kazanır.

Karadeniz Teknik Üniversitesi Tarih Öğretmenliği Pedagoji Programı'na kayıtlı tarih öğretmen adaylarının tarih uygulama öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stratejileri hakkındaki görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın amacı, gerekçesi, sınırlılıkları, varsayımları ve özgün değerinden bahsedilmiştir. Araştırmanın ikinci kısmında ise araştırma kuramsal çerçeveye oturtulmuştur. Üçüncü bölümde ise araştırmanın yöntem kısmına değinilmiş çalışma grubundan veri toplama araçlarından, veri toplama sürecinden ve elde edilen verilerin nasıl analiz edildiğine değinilmiştir. Araştırmanın dördüncü bölümünde ise bulgular ve bulgularla ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Beşinci bölümde ise bulgulardan yola çıkarak elde edilen sonuçlardan bahsedilmiş ve birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Çalışmalarım esnasında yardımlarını esirgemeyen öğrencisi olmaktan gurur duyduğum değerli hocam Prof. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU'na ve Yrd. Doç. Dr. Ebru DEMİRCİOĞLU'na, eğitim hayatım boyunca her zaman yanımda olan aileme sonsuz teşekkürler...

Haziran, 2016

İnanç GENÇ

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
ÖZET	ix
ABSTRACT	x
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ	xiv
1. GİRİŞ.....	1
1. 1. Araştırmanın Problemi	1
1. 2. Araştırmanın Amacı	3
1. 3. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi	3
1. 4. Araştırmanın Varsayımları	4
1. 5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4
1. 6. Araştırma ile İlgili Bazı Tanımlar	4
1. 7. Araştırmanın Özgün Değeri	5
2. LİTERATÜR TARAMASI	6
2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	6
2. 2. Türkiye’de Tarih Öğretimi ve Öğretim Programlarına Bakış	6
2. 3. Eğitim Programı	8
2. 3. 1. Eğitim Programının Temel Öğeleri	9
2. 3. 2. Eğitimde Hedef Belirleme	10
2. 3. 2. 1. Eğitimde Hedef Türleri	11
2. 3. 2. 2. İçerik ve Hedef Davranışlar	12
2. 3. 2. 3. İçeriğin Düzenlenmesinde Kullanılan Stratejiler (Yaklaşımlar)	12
2. 4. Eğitim Durumlarının Düzenlenmesi (Öğrenme-öğretme süreci)	15
2. 4. 1. Öğrenme Stilleri.....	16
2. 4. 2. Öğrenme Modelleri.....	18
2. 4. 3. Eğitim Durumlarının Düzenlenmesinde Öğretim Strateji Yöntem ve Teknikler	21
2. 5. Değerlendirme (Sınama Durumları)	21

2. 6. Başlıca Öğretim Stratejileri ve İlgili Stratejilerle Kullanılan Yöntem ve Teknikler.....	22
2. 6. 1. Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi	24
2. 6. 1. 1. Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisinin Olumlu Yanları	26
2. 6. 1. 2. Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisinin Sınırlı Yanları	26
2. 6. 1. 3. Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisinde Kullanılan Başlıca Yöntem ve Teknikler.....	27
2. 6. 1. 3. 1. Gündümlü Tartışma Yöntemi	27
2. 6. 1. 3. 1. 1. Gündümlü Tartışma Yönteminde Kullanılan Başlıca Teknikler	28
2. 6. 1. 3. 1. 1. 1. Büyük Gurup Tartışması Tekniği.....	28
2. 6. 1. 3. 1. 1. 2. Küçük Gurup Tartışması Tekniği.....	28
2. 6. 1. 3. 1. 1. 3. Çember Tekniği.....	29
2. 6. 1. 3. 1. 1. 4. Zıt Panel Tekniği	29
2. 6. 1. 3. 1. 1. 5. Münazara Tekniği.....	29
2. 6. 1. 3. 1. 1. 6. Açık Oturum Tekniği.....	29
2. 6. 2. Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi	30
2. 6. 2. 1. Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisinin Olumlu Yanları.....	31
2. 6. 2. 2. Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisinin Sınırlı Yanları.....	31
2. 6. 2. 3. Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisinde Kullanılan Başlıca Yöntem ve Teknikler	32
2. 6. 2. 3. 1. Düz Anlatım Yöntemi	32
2. 6. 2. 3. 1. 1. Düz Anlatım Yönteminde Kullanılan Başlıca Teknikler	33
2. 6. 2. 3. 1. 1. 1. Günlük Konuşma Tekniği	33
2. 6. 2. 3. 1. 1. 2. Soru-Cevap Tekniği	33
2. 6. 2. 3. 1. 1. 3. Forum Tekniği	34
2. 6. 2. 3. 1. 1. 4. Sempozyum Tekniği.....	34
2. 6. 2. 3. 1. 1. 5. Söylev Tekniği.....	34
2. 6. 2. 3. 1. 1. 6. Konferans Tekniği	35
2. 6. 3. Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretim Stratejisi.....	35
2. 6. 3. 1. Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretim Stratejisinin Olumlu Yanları.....	36
2. 6. 3. 2. Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretim Stratejisinin Sınırlı Yanları.....	36

2. 6. 3. 3. Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretim Stratejisinde Kullanılan	
Başlıca Yöntem ve Teknikler	37
2. 6. 3. 3. 1. Örnek Olay Yöntemi	37
2. 6. 3. 3. 1. 1. Örnek Olay Yönteminde Kullanılan Başlıca	
Teknikler	38
2. 6. 3. 3. 1. 1. 1. Workshop Tekniği	39
2. 6. 3. 3. 1. 1. 2. Beyin Fırtınası Tekniği	39
2. 6. 3. 3. 1. 1. 3. Problem Çözme Tekniği	40
2. 6. 3. 3. 2. Gösterip Yaptırma Yöntemi	41
2. 6. 3. 3. 2. 1. Gösterip Yaptırma Yönteminde Kullanılan Başlıca	
Teknikler	42
2. 6. 3. 3. 2. 1. 1. Demonstrasyon Tekniği	43
2. 6. 3. 3. 2. 1. 2. Dramatizasyon Tekniği	43
2. 6. 3. 3. 2. 1. 3. Gezi Tekniği	43
2. 6. 3. 3. 2. 2. 4. Gözlem Tekniği	43
2. 7. İlgili Çalışmalar	44
3. YÖNTEM	49
3. 1. Bilim ve Eğitim Bilimleri	49
3. 1. 1. Bilim Nedir?	49
3. 1. 2. Eğitim Bilimlerine Kısa Bir Bakış	50
3. 1. 3. Eğitim Bilimlerinde Araştırma Yaklaşımları	51
3. 1. 3. 1. Nicel Araştırmalar	51
3. 1. 3. 2. Nitel Araştırmalar	52
3. 2. Araştırmanın Modeli	52
3. 3. Araştırma Grubu	53
3. 4. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi ve Verilerin Toplanması	53
3. 4. 1. Araştırmanın Pilot Çalışması	54
3. 4. 2. Veri Toplama Araçlarının Geçerlilik ve Güvenirliliğinin Sağlanması	55
3. 5. Verilerin Analizi	55
4. BULGULAR VE YORUM	56
4. 1. Açık-Uçlu Anketten Elde Edilen Bulgular	56
4. 1. 1. Öğretmen Adaylarının Kişisel Bilgilerine Yönelik Bulgular	56
4. 1. 2. Açık-Uçlu Anketin Birinci Bölümünden Elde Edilen Bulgular	57
4. 1. 3. Açık-Uçlu Anketin İkinci Bölümünden Elde Edilen Bulgular	60
4. 1. 4. Açık-Uçlu Anketin Üçüncü Bölümünden Elde Edilen Bulgular	63

4. 1. 5. Açık-Uçlu Anketin Dördüncü Bölümünden Elde Edilen Bulgular	65
4. 2. Yarı-Yapılandırılmış Mülakat Formundan Elde Edilen Bulgular	69
4. 2. 1. Yarı-Yapılandırılmış Mülakat Sorularından Elde Edilen Bulgular	69
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	74
5. 1. Sonuçlar	74
5. 1. 1. Açık-Uçlu Anket Bulgularına İlişkin Sonuçlar.....	74
5. 1. 2. Yarı Yapılandırılmış Mülakatlardan Elde Edilen Veriler.....	76
5. 2. Öneriler	77
5. 2. 1. Uygulama Öğretmenlerine Yönelik Öneriler.....	77
5. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	77
6. KAYNAKLAR	78
7. EKLER.....	88
8. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ.....	94

ÖZET

Tarih Uygulama Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Stratejilerinin Değerlendirilmesi: Tarih Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Öğretim strateji yöntem ve teknik bilgisi eğitim durumlarının düzenlenmesindeki temel unsurlar arasındadır. Nitelikli öğrenmelerin meydana gelebilmesi için öğretmenlerin bu unsurlarla ilgili bilgi ve beceriye sahip olması gerekmektedir. Bu çalışmanın amacı; tarih öğretiminde tarih uygulama öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stratejilerinin değerlendirilmesidir. Bu amaçla 2014-2015 eğitim öğretim yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Tarih Eğitimi pedagojik formasyon sertifika programına devam eden 123 öğretmen adayının uygulama öğretmenleri hakkındaki görüşlerinden yararlanılmıştır. Bu şekilde uygulama öğretmenlerinin Sunuş, Buluş ve Araştırma İnceleme yoluyla öğretim stratejileri hakkında bilgi ve uygulama düzeylerini, bu stratejileri uygularken karşılaştıkları güçlüklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Nitel bir anlayışa dayanan ve Özel Durum Çalışması olan bu araştırmada veriler açık-uçlu anket ve yarı yapılandırılmış mülakatlar yoluyla elde edilmiştir. Açık-uçlu anketler 123 öğretmen adayının tamamına uygulanırken, yarı yapılandırılmış mülakat formu 19 öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Açık-uçlu anket ve yarı-yapılandırılmış mülakat formundan elde edilen veriler NVivo 10 nitel veri analizi yoluyla çözümlenmiştir. Araştırma kapsamında oluşturulan veri setinin analizinde frekans ve yüzde, betimsel istatistik göstergeleri olarak kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen veriler ışığında tarih uygulama öğretmenlerinin sunuş buluş ve araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi hakkında bilgi düzeylerinin yeterli olmadığı görülmüştür. Bu temel öğretim stratejilerine yönelik tarih uygulama öğretmenlerinin tutumlarının genel anlamda olumlu yönde olduğu, fakat uygulama düzeylerinin yeterli olmadığı, bu öğretim stratejilerini uygularken sınıf yönetiminde zorlanma vb. çok sayıda güçlükle karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sunuş yoluyla öğretim stratejisi kullanımının öğrencilerde kalıcı öğrenmelerin gerçekleştirilmesinde herhangi bir değişiklik yapmadığı ancak buluş ve araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi kullanımının öğrenciler üzerinde kalıcı öğrenmelerin gerçekleştirilmesinde olumlu yönde değişiklikler yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Tarih Eğitimi, Tarih Uygulama Öğretmeni, Tarih Öğretmen Adayı, Sunuş Buluş ve Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretim Stratejisi.

ABSTRACT

Evaluations of Teaching Strategies used Experience History Teachers in Teaching Practice Schools: Views of History Student Teachers

Knowledge of teaching strategies, methods and techniques in education are the basic elements of education process. Qualified teachers should have knowledge and skills about the above elements. The purpose of this study is to evaluate teaching strategies used by experienced history teachers in teaching practice schools in the eyes of 123 history student teachers. With this in mind, views of history student teachers of Karadeniz Technical University of Faith Faculty of Education were gathered in the 2014-2015 academic year. The study illuminated knowledge and skills of experienced history teachers about teaching strategies of presentation, discovery, research and analysis. Besides this, problems encountered by experienced history teachers in the implementation of teaching strategies were also illuminated by this study.

This research is based on qualitative approach in this study and open-ended questionnaires and semi-structured interviews were the main data collection tools. Open-ended questionnaires were administered to 123 teachers and semi-structured interviews were carried out with 19 teachers. The obtained data were analyzed by 10 NVivo qualitative data analysis. The frequency and percentage analysis of the data sets created within the scope of the research, descriptive statistics were used as indicators.

In the light of the data, it seems that experienced history teachers in teaching practice schools do not have enough skills and experience regarding how to implement teaching strategies of presentation, discovery, research and analysis. Although experienced history teachers have positive views about these strategies and believe that they should these strategies, they encountered problems about classroom management and other issues etc. Besides this, research indicates that teaching strategy of presentation implemented by experienced history teachers does not support permanent learning. Furthermore, teaching strategies of discovery, research and analysis in history classrooms had positive impact on permanent learning of students in the eyes of history student teachers.

Key Words: History education, Experienced History Teacher, History Student Teachers, Teaching Strategies of Ppresentation, Discovery, Research and Analysis.

TABLolar LİSTESİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
1.	Buluş Yoluyla Öğrenme Adımları	25
2.	Sunuş Yoluyla Öğretme Adımları	30
3.	Örnek Olay Yönteminin Uygulama Basamakları	37
4.	Nicel ve Nitel Araştırmaların Sınırlılıkları ve Avantajları	52
5.	Araştırmaya Katılan Tarih Öğretmen Adaylarının Demografik Özelliklere Göre Dağılımı	56
6.	Uygulama Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Stratejilerine Yönelik Yeterlilik Durumları	57
7.	Uygulama Öğretmenlerinin Farklı Öğretim Stratejilerini Kullanma Gerekliliğine İnanma Durumları	58
8.	Uygulama Öğretmenlerinin Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisini Kullanırken Takip Ettikleri İşlem Basamakları	58
9.	Uygulama Öğretmenlerinin Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisini Kullanırken Takip Ettikleri İşlem Basamakları	59
10.	Uygulama Öğretmenlerinin Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretim Stratejisini Kullanırken Takip Ettikleri İşlem Basamakları	59
11.	Uygulama Öğretmenlerinin En Sık Kullandıkları Öğretim Stratejileri.....	60
12.	Uygulama Öğretmenlerinin Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisiyle Kullandıkları Yöntem ve Teknikler	61
13.	Uygulama Öğretmenlerinin Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisiyle Kullandıkları Yöntem ve Teknikler	61
14.	Uygulama Öğretmenlerinin Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretim Stratejisiyle Kullandıkları Yöntem ve Teknikler.....	62
15.	Uygulama Öğretmenlerinin Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisini Uygulamada Yaşadıkları Problemler	63
16.	Uygulama Öğretmenlerinin Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisini Uygulamada Yaşadıkları Problemler	64
17.	Uygulama Öğretmenlerinin Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretim Stratejisini Uygulamada Yaşadıkları Problemler	64

18.	Uygulama Öğretmenlerinin Öğretim stratejilerine Yönelik Adaylarda Kazandırdıkları Bilgi-Beceri ve Tutumlar	65
19.	Uygulama Okullarında Adaylara Öğretim Stratejilerine Yönelik Deneyim Kazandırılıp Kazandırılmadığına Ait Görüşler	66
20.	Uygulama Öğretmenlerinin Kullandığı Sunuş Yolu Öğretim Stratejisinin Öğrencilerde Bir değişiklik Yapıp Yapmadığına Ait Görüşler	67
21.	Uygulama Öğretmenlerinin Kullandığı Buluş Yolu Öğretim Stratejisinin Öğrencilerde Bir değişiklik Yapıp Yapmadığına Ait Görüşler	67
22.	Uygulama Öğretmenlerinin Kullandığı Araştırma-İnceleme Yolu Öğretim Stratejisinin Öğrencilerde Bir değişiklik Yapıp Yapmadığına Ait Görüşler	68
23.	Uygulama Öğretmenlerinin Öğretim Stratejileri Konusunda Adaylara Verdikleri Desteğe Yönelik Görüşler	69
24.	Öğretmen Adaylarına Göre Uygulama Öğretmenlerinin Öğretim Stratejileri ve Yöntemlerini Kullanımıyla İlgili Olarak Olumlu ve Olumsuz Yönleri	72

ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekil No</u>	<u>Şekil Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Eğitim programının temel öğeleri.....	10
2.	Öğretim strateji, yöntem ve teknik ilişkisi.....	23



KISALTMALAR LİSTESİ

KTÜ	: Karadeniz Teknik Üniversitesi
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurumu
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
TDK	: Türk Dil Kurumu
DEÜ	: Dokuz Eylül Üniversitesi
KBUZEM	: Karabük Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi
D.E.Ü.İ.İ.B.F	: Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi
H.Ü.İ.İ.B.F	: Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi
ÖA	: Öğretmen Adayı
Ed.	: Editör

1. GİRİŞ

1. 1. Araştırmanın Problemi

Geçmişte olduğu gibi günümüzde de ülkelerin gelecekteki yerini belirleyen en önemli unsurlardan bir tanesi eğitim ve öğretim faaliyetleridir. Eğitim-öğretim faaliyetlerine verilen değer aynı zamanda toplumların gelişmişlik seviyelerini belirlemedeki en önemli kıstaslardan biridir. Buna ilaveten, toplumların nitelikli insan yetiştirebilmeleri eğitim-öğretim sistemindeki kaliteyle doğru orantılıdır ve eğitim öğretim faaliyetinin başarıya ulaşmasında en önemli faktör öğretmenin niteliği ve yeterliliğidir (Büyükkaragöz ve diğ. 1998: 16).

Öğrenciyi bilgiyle buluşturan ve bilgiyi nasıl kullanabileceğini gösteren rehber, öğretmendir. Bu nedenle bilgili, donanım sahibi bireylerin yetiştirilmesinde öğretmenlerin katkısı yadsınamaz. Nitekim öğretmenlerin kendini geliştirebilen bireyler olmalarının yanında öğretimden sorumlu olduğu alan hakkında bilgi sahibi olması gerekir. Fakat bir alanda yeterli bilgi sahibi olunması o konunun öğretilbileceği anlamına gelmemektedir. Açıkgöz (2003: 325), öğretmenlerin konu alan bilgisi bakımından çok iyi olmalarına rağmen, bazı öğretmenlerin öğretmede ve öğrencinin konuyu öğrenmesine yardımcı olmada yetersiz olduğunu savunmaktadır. Bunun yanı sıra öğretme konusunda etkili olamayan birçok öğretmen bulunduğunu bunun da öğretmenlerin öğretim yöntemlerini yeteri kadar bilmemeleri ve onların uygulama becerilerinden yoksun olmalarından kaynaklandığını iddia etmektedir.

Etkili bir öğretmenin üç temel alanda bilgi ve beceri sahibi olması gerekmektedir. Bunlar konu alan bilgisi, genel kültür ve pedagojidir. Öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklerin bir kısmı pedagojiyle ilgili olup, bu nitelikler literatürde "*Pedagojik Alan Bilgisi*" içerisinde yer almaktadır. '*Pedagojik alan bilgisi*' kavramı ilk olarak 1985 yılında Lee Shulman tarafından ortaya atılmıştır (Shulman, 1986) Daha sonra, pedagojik alan bilgisi ile ilgili sürekli değişik çalışmalar yürütülmüştür. Shulman'a göre (1986) PAB, öğretmenin sahip olduğu konu alan bilgisini öğrencilere aktarabilme özelliğidir. Diğer bir ifadeyle PAB, herhangi bir konuyu alanın uzmanı olmayanlar içinde daha anlaşılır kılan ifade şekilleridir. Yani PAB temelinde "*öğretme bilgisini*" diğer bir deyişle "*öğretim yöntemleri bilgisini*" barındırmaktadır.

Shulman, öğretmenlerin bilgilerini alan bilgisinin ikinci bir çeşidi olan pedagojik alan bilgisini, konu alan bilgisinden daha ziyade konu alanının öğretim yöntemi ile ilgili bir tür özel bilgi türü pedagoji ve alanın özel bir karışımı olarak tanımlamıştır (1986: 9).

Shulman'dan sonra Grossmann, (1990), ise bu doğrultuda çalışmalar yapmış ve öğretim yöntemleri bilgisini PAB'in bir alt bileşeni olarak değerlendirmiştir. Shulman (1986) ve Grossmann (1990)'ın pedagojik alan bilgisi tanımlarında PAB'in bir alt bileşenleri olarak yer alan “*öğretim yöntemleri bilgisi*” öğretmenlerin, öğrencilerden istenilen verimin alınabilmesinde faydalı olacak en önemli etmenlerden biridir. Öğretim yöntemleri terimi sınıf içerisindeki eğitim için kullanılan genel prensipler, pedagoji ve yönetim stratejilerini ifade eder (aktaran: Teaching Methods, 2014). Örneğin, tarihin hangi değişik yöntemlerle, nasıl öğretilbileceği, bu yöntemlerin kullanılış biçimleri, özellikleri, avantaj ve dezavantajları ile ilgili bilgiler bütünü ve tarih öğretiminde *öğretim yöntemleri bilgisinin* temelini oluşturmaktadır (Jenkins, 1985; Patrick, 1988).

Öğretim yöntemleri açısından eğitim kurumlarında sağlıklı öğretim faaliyetlerinin yürütülebilmesi için öğretmenlerin ilk olarak bilmesi gereken temel unsurlardan bir tanesi öğretim stratejileridir. Öğretim stratejisi, öğrencide istenilen davranış değişikliklerinin meydana getirmek için gerekli yöntem, teknik, araç ve gereçlerin belli bir bütünlük ve sıra dâhilinde düzenlenmesidir (Demircioğlu, 2003). Diğer bir ifadeyle strateji yönteme ulaşmak için öğrenme etkinliklerinin sıralanmasıdır (Eroğlu, 2007: 57). İlgili literatür incelendiğinde, Buluş, Sunuş ve Araştırma ve İnceleme yoluyla öğretim stratejisi olmak üzere üç temel stratejinin ön plana çıktığı görülmektedir (Demirel, 2005; Çelebi, 2015).

Eğitimin amacına ulaşabilmesi için öğretmenlerin öğretim strateji, yöntem ve teknikleri konusunda yeterli bilgi, beceri ve tutuma sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin sahip olmaları gereken bu nitelik ve bilgiler aynı zamanda öğretim yöntem bilgisini altında değerlendirilebilir. Öğretim yöntemleri bilgisi açısından ülkemizdeki tarih öğretmenleriyle yapılan çalışmalar incelendiği zaman, tarih öğretmenlerinin bir kısmının yeterli düzeyde öğretim yöntem bilgisine sahip olmadıkları ve tarih derslerinde geleneksel öğretim yaklaşımları kullandıkları görülmektedir (Yıldız, 2003; Demircioğlu, 2003; 2004; 2005;2009; Ata, 2007; Yazıcı ve Yazıcı, 2010; Yılmaz, 2011; Bal, 2011; Öztürk, 2012; Tokdemir ve Hayta, 2014).

Tarih öğretmenlerinin öğretim stratejileri konusundaki bilgi, beceri ve tutumlarını ölçmeyi hedefleyen diğer bir çalışmada, tarih öğretmenlerinin öğretim stratejileri ve yöntemleri konusunda yeterli bilgi, beceri ve deneyimlerinin olmadığı görülmektedir (Ermiş, 2012). Tarih derslerinde öğretmenlerin bir kısmının öğretim strateji, yöntem ve teknikleri konusunda yeterli beceri ve deneyime sahip olmamalarının temel nedenlerinden biri, tarih öğretmenlerinin yetiştirilmesi sürecinde uygulama okullarındaki uygulama öğretmenlerinin bu konuda öğretmen adaylarına yeterli yönlendirme yapamamasıdır.

Uygulama okullarında tarih uygulama öğretmenlerinden öğretim stratejilerinin uygulanması konusunda yeterli bilgi ve destek alamayan aday öğretmenlerin, öğretmen

olduktan sonra dersin kazanımlarına uygun öğretim stratejilerini seçme ve uygulama konusunda problemler yaşadıkları anlaşılmaktadır.

Aday öğretmenlerin teoride öğrendikleri alan ve pedagoji bilgilerinin hayata geçirilmesinden sorumlu olan tarih uygulama öğretmenlerinin öğretim stratejileri konusundaki yeterlilikleri konusunda ülkemizde yeterli çalışmaların olmadığı anlaşılmaktadır. Tarih aday öğretmenin gözünde tarih uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulama etkinliklerinde kullandıkları öğretim stratejilerinin değerlendirilmesine dayalı bir çalışmanın bu alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1. 2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Karadeniz Teknik Üniversitesi Tarih Öğretmenliği Pedagoji Programı'na kayıtlı tarih öğretmen adaylarının tarih uygulama öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stratejileri hakkındaki görüşlerini ortaya koymaktır. Bu çerçevede, araştırmayla aşağıdaki alt problemlere cevap aranmaya çalışılacaktır.

1. Aday öğretmenlere göre tarih uygulama öğretmenlerinin öğretim stratejileri hakkındaki bilgi ve beceri düzeyi nedir?
2. Aday öğretmenlere göre tarih uygulama öğretmenlerinin tarih öğretiminde kullandıkları öğretim stratejileri nelerdir?
3. Aday öğretmenlere göre tarih uygulama öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stratejilerinde karşılaştıkları temel problemler nelerdir?
4. Aday öğretmenlere göre tarih uygulama öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stratejilerinin öğretmen adaylarının öğretim stratejilerine yönelik geliştirdikleri bilgi, beceri ve tutumlarına etkisi nedir?
5. Aday öğretmenlere göre tarih uygulama öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stratejilerinin lise öğrencilerinde geliştirdikleri bilgi ve beceriler nedir?

1. 3. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Eğitim ve öğretim ortamlarında sağlıklı öğrenmelerin meydana gelebilmesi için öğretmenlerin kendilerine yol gösteren ve rehberlik eden öğretim stratejileri hakkında detaylı bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekmektedir. Öğretim stratejileri hakkında yeterli bilgi ve becerisi olmayan öğretmenlerin öğretim programlarında belirtilmiş olan kazanımları öğrencilere kazandırması mümkün değildir. Bu çerçevede öğretmen adaylarının yetiştirilme sürecinde gerek eğitim fakültelerinde ve gerekse uygulama okullarında bu konuda öğretmen adaylarına yeterli bilgi ve deneyim sağlanmalıdır. Ülkemizde tarih öğretmen adaylarının gerek eğitim fakültelerinde ve gerekse uygulama

okullarındaki eğitimleri aşamasında öğretim stratejileri konusunda aldığı eğitimin ve yaptıkları uygulamalar konusunda detaylı çalışmaların olmadığı anlaşılmaktadır. Özellikle tarih uygulama öğretmenlerinin öğretim stratejilerini kullanma düzeyiyle ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Tarih öğretmen adaylarının gözüyle uygulama öğretmenlerinin öğretim stratejileri hakkındaki yeterliliğinin ortaya konmasının bu alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öncelikle elde edilen verilerin ışığında tarih öğretmen adaylarının eğitimine ve tarih uygulama öğretmenlerine yönelik olarak öğretim stratejileri bağlamında öneriler getirilebilecektir.

1. 4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırma nitel bir anlayışla gerçekleştirileceği için varsayım gerektirmemektedir.

1. 5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma uygulama öğretmenlerinin Buluş, Sunuş ve Araştırma ve İnceleme yoluyla öğretim stratejileri olarak 3 kategoride değerlendirilmesiyle sınırlandırılmıştır.
2. Araştırma 2014–2015 eğitim öğretim yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesinde ki 123 tarih formasyon öğrencisiyle sınırlıdır.
3. Araştırmada elde edilecek veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen açık-uçlu anket ve mülakat forumlarıyla sınırlıdır

1. 6. Araştırma ile İlgili Bazı Tanımlar

Strateji: Strateji genel manada bir amaca varmak için eylem birliği sağlama ve düzenleme sanatı, olarak ifade edilmektedir (Aktan, 2008: 6).

Öğrenme stratejisi: Öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için izlenen yol, öğrencinin kendi kendine öğrenebilmesi için kullanılan işlemlerdir (Harmanlı, 2000).

Öğretim stratejisi: öğrencide istenilen davranış değişikliklerinin meydana getirmek için gerekli yöntem, teknik, araç ve gereçlerin belli bir bütünlük ve sıra dâhilinde düzenlenmesidir (Demircioğlu, 2003).

Yöntem: Bir amaca erişmek için izlenen, tutulan yol, usul, sistem, prosedür, politika olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2015).

Öğretim Yöntemi: Bir ünitenin veya konunun işlenişinde takip edilen yoldur.

Teknik: Bir bilim, bir meslek dalında kullanılan yöntemlerin hepsidir (TDK, 2015).

Öğretim Tekniği: Eğitimde teknik, yöntemin uygulamaya koyulma şekli ya da sınıf içerisinde yapılan işlemlerin bütünüdür (Tok, 2006: 132).

Öğretmenlik Uygulaması: Öğretmenlik uygulaması, öğretmen adayının üniversitede edinmiş olduğu bilgi ve becerileri, okul ortamında uygulaması, geliştirmesi ve mesleğin gerektirdiği yeterlilikleri kazanması için planlanmış bir derstir (YÖK, 1999: 2).

Uygulama Öğretmeni: Uygulama okulunda görevli, öğretmenlik formasyonuna sahip, alanında deneyimli öğretmenler arasından seçilen, öğretmen adayına öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği davranışları kazanmasında rehberlik ve danışmanlık yapan, çalışmalarını değerlendiren ve uygulama öğretim elamanı ile iş birliği içinde çalışan öğretmendir(RTEÜ (Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi) Öğretmenlik Uygulaması, 2014: 3).

1. 7. Araştırmanın Özgün Değeri

Tarih uygulama öğretmenlerine yönelik ilgili literatür incelendiği zaman, ülkemizde tarih uygulama öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stratejilerinin değerlendirilmesine yönelik bir çalışmanın olmadığı anlaşılmaktadır. Başka bir deyişle tarih uygulama öğretmenlerinin aday öğretmenlere bu konuda yaptığı katkı konusunda elimizde bilimsel veriler bulunmamaktadır. Uygulama öğretmenlerinin aday öğretmenlerin yetişmesindeki yeri ve önemi dikkate alındığında, eğitim ve öğretim sürecinin temel unsurlarından olan öğretim stratejileri konusunda uygulama öğretmenlerinin yeterliliklerinin ortaya koyacak bir çalışmanın bu alana önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Buna ilaveten, verilerin uygulama okullarında tarih uygulama öğretmenlerini yaklaşık yarım dönem gözleme imkânı bulan tarih öğretmen adaylarının gözlem ve deneyimlerine dayalı olarak elde edilecek olması konuyla ilgili geçerliliği yüksek özgün veriler elde edilebilmesine zemin hazırlayacaktır.

2. LİTERATÜR TARAMASI

2. 1. Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi

Bu bölümde öncelikle ülkemizde tarih öğretim programlarının gelişimine genel bir bakış yapılmış, eğitim programının öğeleri açıklanmıştır. Daha sonra ise araştırmanın konusu ile ilgili kuramsal çerçeveye yer verilmiştir. Son olarak ise çalışmayla ilgili yapılan araştırmalar tarihsel sıralamaya uygun olarak verilmiştir

2. 2. Türkiye’de Tarih Öğretimi ve Öğretim Programlarına Bakış

Osmanlıda modern eğitim-öğretim alanındaki ilk yenilikler Batı’ya benzetilmeye çalışılan askeri okullar aracılığıyla başlamıştır (Akyüz, 2012: 44). Ülkemizde ilköğretim okullarında tarih dersinin okutulmaya başlanması ise Tanzimat döneminde 1869 tarihinde yayınlanan “Maârif-i Umûmiye Nizâmnâmesi”nin altıncı maddesi ile Sıbyan Mekteplerine “Muhtasar Tarih-i Osmânî” (Kısa Osmanlı Tarihi) dersi konulmasıyla başlamıştır (Yıldız, 2006: 34). Tarih dersine ait bilinen en eski sivil okul programı 9 Ekim 1858’de yayımlanan Tertibat-ı Dersiyeye-i Mekatibi-i Rüştiye’dir. Bu program II. Abdülhamid döneminde 21 Temmuz 1904’te kaldırılmış fakat ikinci meşrutiyetin ilanından sonra tekrar programlara girmiştir (Merey, 2010: 29).

II. Meşrutiyet döneminde Osmanlılık düşüncesinin çökmesiyle Türkçülük ideolojisine geçişle birlikte 1913-1914 yıllarında bu ideoloji ders kitaplarına girerek tarih dersin saati hem arttırıldı hem de tarih dersi ilköğretim düzeyinde okutulmaya başlatıldı (Demircioğlu, 2012:120). Bu dönemden 1922’ye kadar tarih programları, Batı tarihi, İslam ve Osmanlı Türkleri tarihinden oluşturulmuştu. Tanzimat’tan beri Tarih-i Umumi adıyla okutulan genel tarih, eski çağ, orta çağ, yeniçağ ve yakın çağ şeklinde 1922’de bölümlendirildi (Merey, 2010: 32-33). Cumhuriyet devrinin ilk tarih programı 1924’te yapılmıştır (Akınoğlu ve Diriöz, 2007: 8). 1924’te yapılan bu programda tarih dersi ilköğretim 3’ncü sınıflarda “kıraat ve musahabe” olarak verilirken 4’ncü ve 5’nci sınıflarda genel tarih ve Türk tarihi şeklinde okutulmaktaydı (Çapa, 2002: 41) Lise birinci devresinde yani orta mekteplerin her sınıfında ise ikişer saat tarih dersi okutulmaktaydı (Aslan, 2012:108).

Cumhuriyetin ilk yıllarındaki tarih uygulamaları 1930’lardan itibaren Türk Tarih Teziyle birlikte değişmeye başlamıştır (Çapa, 2002: 40). Bu dönemle birlikte tarih ders programlarında Türk tarihi esas alınmaya başlanmıştır (Demircioğlu, 2006:139). 1935’de Türk Tetkik Cemiyeti (Türk Tarih Kurumu) kontrolünde hazırlanan ders kitapları okutulmaktaydı. Atatürk’ün ölümüyle bu dönemin milli tarih anlayışında yavaşlama

başlayarak hümanist bir tarih anlayışına dönüş yaşandı (Demircioğlu, 2008:436). Cumhuriyetin II. Maarif Şurası 1943 yılında toplanmıştır. Bu Şura incelendiğinde en çok üzerinde durulan konunun tarih öğretimi meselesi olduğu görülmektedir (II. Milli Eğitim Şurası; 1943: 2-4-6-7. karar). 1947 yılından itibaren Batı tarihine daha fazla yer verilmeye başlanmış. Tarih ders kitaplarında İlkçağ Yunan ve Latin medeniyeti tarihine ağırlık verilmeye başlanmıştır (Köken, 2002: 235).

Çok partili dönem lise programlarında (1952, 1956, 1957, 1958, 1960, 1970, 1971, 1974,1976, 1978, 1982 (geçici), 1983 ve 1993) bazı düzenlemeler yapılmıştır. 1971 ve 1974'deki düzenlemelerde tarih öğretiminin amaçları detaylı bir şekilde yazılmış konu dağılımında köklü bir değişim yaşanmıştır (Ata, 2006: 41). II. Dünya Savaşı sonrası tarih öğretiminin amaçlarında değişim ülkemizde de hissedilmiş, 1970'lerde tarih programlarımız problem çözme becerilerine yönelik olarak yeniden şekillendirilmiştir (Safran, 2009: 13).1983 tarihli öğretim programında Türkiye Cumhuriyeti ve Atatürk İlkeleri konularının yoğunluk kazandığı görülmüştür (Köstüklü, 1998:186). 1993 yılına gelindiğinde ders kitaplarında siyasi konulardan çok ekonomik konulara yer verilmiş bunun yanı sıra daha önceden ünite niteliğinde yer alan Osmanlı Tarihi, İslam Tarihi, Genel Türk Tarihi gibi isimlerle seçmeli ders olarak yer almaya başladı (Güllü, 2011: 405). Bu program, 1998 yılında herhangi bir değişiklik yapılmadan sınıf geçme sistemine uygulanmıştır (Kaya 1998”den aktaran, Demircioğlu, 2014: 21).

İlköğretim programlarında 2004 yılında meydana gelen yenileşme hareketi, 2007 yılında ortaöğretim tarih programlarında etkisini göstermeye başlamıştır. Uygulamaya konulan bu programlar bilgi aktarımının yanında düşünme becerilerini de geliştirmeye yönelik olarak hazırlanmıştır (MEB, 2007: 5). 2011 yılında yapılan değişiklikle bu programda beceriler daha ayrıntılı olarak açıklanmış, düşünme becerilerinin yanında öğrencilerin, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, araştırma sorgulama, sorun çözme, gözlem yapma gibi bilimsel becerilerin kazanılmasına yönelik olarak program yeniden hazırlanmıştır (MEB, 2011: 7). Bu bağlamda da son hazırlanan tarih dersi öğretim programının başlıca özellikleri şu şekilde sıralanabilir;

1. Her öğrencinin kendine özgü olduğu kabul edilir
2. Bireylerin geleceklerine yönelik beklenen niteliklerin geliştirilmesine dikkat edilir
3. Öğrenmenin gerçekleşmesini bilgi, kavram, değer becerilerinin gelişmesini sağlayarak yapar
4. Bireyleri bilimsel beceriler kazandırmaya özendirir
5. Milli değerleri merkeze alarak evrensel değerlere önem verir
6. Öğrencileri aktif sorumluluklarını bilen bireyler olarak yetişmesini önemser

7. Öğrencilerin öğrenme sürecinde deneyimlerini kullanarak çevreyle etkileşim kurmasına fırsat tanır
8. Her öğrenciye ulaşabilmek için öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerindeki çeşitliliği dikkate alır (MEB, 2011: 6).

2011'de hazırlanan tarih dersi öğretim programının özelliklerine bakıldığında öğrenciyi merkeze alan ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşim kurmasını amaçlayan bireylerin yetiştirilmesini temele alan bir program olduğu görülmektedir. Fakat bu anlayışın öğretim ortamına uygulanması, öğretim ortamının düzenleyicisi konumunda olan öğretmenlerin öğretim strateji yöntem teknik bilgisine yeterince sahip olmalarına ve bunu eğitim ortamlarında işe koşmalarına bağlıdır. Demircioğlu, (2014)'e göre tarih öğretiminde yaşanan problemlerin ortadan kaldırılarak öğretimden istenilen verimin alınabilmesi için öğrenci merkezli yöntemleri kullanılması gerekmektedir. Bunun yanında da her eğitim durumuna uygun tek bir yöntem veya teknik yoktur. Nitekim yöntem seçimi de öğretmenlerin kendi çaba ve becerileriyle sınıf düzeyine uygun bir öğretim yöntemi belirlenmelidir. Bu sayede de amaca ulaşmayı kolaylaştırır. Eğitim hedeflerinin gerçekleşmesi için uygun strateji, yöntem ve teknik seçilmesi gereklidir (Saracaloğlu, Yenice, Karasakaloğlu ve Gencel, 2008). Bu nedenle tarih eğitim programları hazırlanırken eğitim durumlarının bir aşaması olan öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin detaylandırılmasına ve bu programların kullanıcısı durumunda olan öğretmenlerinde bu strateji yöntem ve teknikleri uygulayabilecek yetkinliğe sahip olması önemlidir.

2. 3. Eğitim Programı

Eğitim, bireyin davranışlarında bilgi, beceri, anlayış, ilgi, tavır, karakter ve önemli sayılan kişilik nitelikleri yönünden kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Boyacı, 2014: 3). Günümüz eğitim sistemlerinden toplumun bir ferdi olan her bireyin eğitimden farklı beklentileri vardır. Eğitim-öğretim ortamlarında bu beklentilerin tamamının karşılanması mümkün olmayabilir, çünkü öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği (Demirel, 2009: 4) olan eğitim programlarının hazırlanması kolay bir süreç değildir. Ülkemizde eğitim programlarının tanımları konusunda tamamen kesin bir tanımın yapılmadığını söyleyebiliriz. Bazı tanımlarda eğitim programı derslerle sınırlandırılarak eğitim programı olarak tanımlayıp sınırlarken bazıları da eğitim programlarını okul içi ve okul dışı etkinliklere doğru genişletmektedir. Yani eğitim programı bireyde davranış değişikliği meydana getirmek üzere bilinçli, planlı ve kasıtlı olarak yapılan, sınıf içi (formal) ve plan ve program olmadan gelişigüzel olarak bireyde davranış

değişikliği getirmek için yapılan, sınıf dışı (informal/örtük) program olarak iki boyutta ele alınmaktadır (Korkmaz, 2007: 4).

Eğitim süreci öğretmen tarafından planlanır, uygulanır ve izlenir. Eğitim başlangıcından bitişine kadar özel bir çevre içinde kontrollü olarak yürütülür. Sürecin belli aşamalarında ve sonunda değerlendirme işlemi yer alır (Fidan, 2012: 4). Örtük program ise, öğrencilerin öğrenme yaşantıları sürecinde yazılı olarak ortaya konulmayan fakat kazanımları istenilen bilgiler, tutumlar, davranışlar ve düşüncelerdir (Korkmaz, 2007: 4). Örtük veya formal eğitim programı eğitimde program geliştirme süreci içerisinde yer alır. Eğitim programı, öğretim programı ve ders programlarını daha çok önceden basılıp hazırlanmış ve öğretmenin eline kılavuz niteliğinde verilmiş materyallerdir ve bu programların kapsadığı amaç ve ilkelerin gerçekleşmesi için yararlanılan esasların, ilkelerin, etkinliklerin operasyonel anlamda gösterilen çabaların tümü program geliştirme kapsamına girer (Varış, 1996: 15–16).

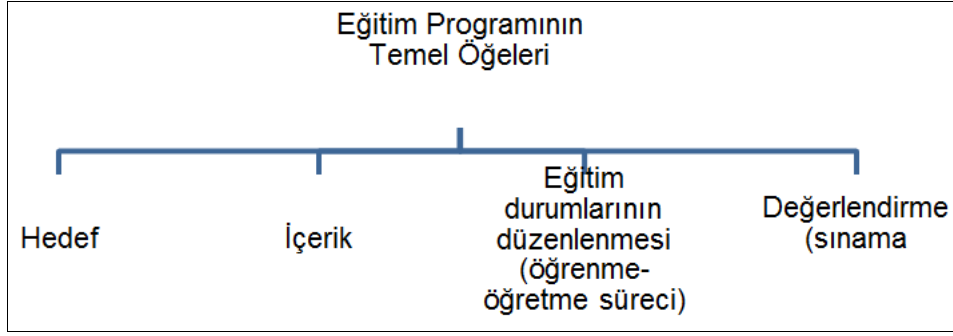
Eğitim programı, öğretim programı kavramını barındırmaktadır. Öğretim programı genellikle belli bilgi kategorilerinden oluşan ve okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına yönelik programdır (Küçükahmet, 2002: 99). Öğretim programları ülkemizde, belli eğitim kademelerinde öğrenilmesi istenen ders konularını, zaman ve süre öğeleri dikkate alınarak, belli eğitim kademesinin ve okul tipinin amaç ve ilkeleri doğrultusunda düzenlemektedir (Varış, 1996: 14). Öğretim programının alt basamağını ise ders programı oluşturmaktadır.

Eğitim programı temelde dört temel öğeden oluşmaktadır. Bunlar;

1. Hedef
2. İçerik
3. Eğitim durumlarının düzenlenmesi (öğrenme-öğretme süreci)
4. Değerlendirme (sınama) durumlarıdır (Demirel, 2009).

2. 3. 1. Eğitim Programının Temel Öğeleri

Eğitim programları, programların geliştirilmesi sürecinde, programın öğeleri olan hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutları arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür (Demirel, 2009: 105). Bir başka tanımda ise program geliştirme gerek okul içinde ve okul dışında, milli eğitimin ve okulun amaçlarına uygun etkinlikler geliştirmek ve gerçekleştirmek üzere düzenlenen içerik ve etkinliklerin, uygun yöntem teknik araç ve gereçler geliştirilmesine yönelmiş çabaların tümüdür (Varış, 1996: 21).



Şekil 1. Eğitim programının temel öğeleri (Demirel, 2009'dan yararlanılarak hazırlanmıştır.)

Eğitim programlarıyla ilgili temel kavramların açıklamaları aşağıdaki gibidir;

- a) **Hedef:** Eğitimde hedefler öğrenciye kazandırılmak üzere seçilen istendik özellikler, yani eğitim yoluyla kazandırılacak istendik özelliklerdir (Demirel, 2009:).
- b) **İçerik:** İçerik hedef davranışların kazandırılması için yardımcı olacak araçlardır (Sönmez, 2007: 59)
- c) **Eğitim durumlarının düzenlenmesi (Öğrenme-öğretme süreci):** Hem öğrencinin hem de öğretmenin program içindeki rollerinin belirlenmesi ve somut olarak ortaya konulduğu, öğretim strateji yöntem ve tekniklerin belirlenerek uygun öğrenme stilleri ve modellerinin seçilmesi ve uygulanmasıdır (Korkmaz, 2007: 8).
- d) **Değerlendirme:** Programdaki konuların içeriği, öğretim yöntemleri, öğretim teknolojileri ve materyalleri başta olmak üzere öğretmenin niteliği, okulun kültürü gibi konuları içermektedir. Değerlendirme; insanların belirlenen amaca ulaşmak için ortaya konan eğitim etkinliklerini kabul etme, değiştirme veya iptal etme kararını vermek için gerekli olan verileri toplama sürecidir (Korkmaz, 2007: 10).

2. 3. 2. Eğitimde Hedef Belirleme

En genel manada hedef, varılacak yer, ulaşılabilecek son nokta olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2015). Eğitimde hedef ise, kişide gözlenen kararlaşırılan istendik özelliklerdir. Bunlar; bilgi, beceri, tutum, ilgi ve alışkanlıklar gibi kendisinin kullanacağı düşünölen özellikler ve ulaşması istenen sonuçlardır. Burada temel kavram istendik özellik terimidir. İstendik davranışların belirleyicileri: insan, toplum, konu alanı (bilim, sanat, felsefe vb.) ve doğa olabilir (Sönmez, 2007-a: 23). Amaç kavramı ise daha çok bu hedefe ulaşma istemi anlamında kullanılmaktadır. Bir eğitim sisteminde programın

hedefleri belirlendikten sonra bunların davranış yönünden de dile getirilmesi önemli görülmektedir (Çelik, 2006: 3).

Okullarda yürütülen eğitim ve öğretim faaliyetlerinin amaçlı ve planlı olması öğrencilerin öğrenmelerinin etkililiği açısından önemlidir. Hedefler ise faaliyetlerin amaçlı ve planlı bir şekilde yürütülmesinde en temel unsuru oluşturur (Eser, 2014: 2). Hedeflerin birey kaynağı, öncelikle çocuğun gelişimi, öğrenme yaşantısı ve davranış kazandırma etkinliklerine yer veren sistematik öğrenme programlarının gerekli kılabilir. Nitekim öğretim programları, sorunlarını fark eden ve çözebilen bireylerin yetişmesini hedefe alır (Çelik, 2006: 9). Öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerini planlayabilmeleri için önceden hangi hedefleri öğreteceğini bilmeleri ya da belirlemeleri gerekir. Öğretim hedeflerini tespit eden öğretmenlerin öğretim ortamını düzenleme ya da öğretim yaklaşımlarını belirleme konusunda etkililik düzeyi artmaktadır (Eser, 2014: 2).

2. 3. 2. 1. Eğitimde Hedef Türleri

Eğitimde hedefleri üç başlık altında incelememiz mümkündür. Bunlar; uzak hedefler, genel hedefler ve özel hedeflerdir.

- a) **Uzak Hedef:** Devletin politik felsefesini yansıtır ve elli, yüz, yüz elli seneyi kapsayabilir. Bir bakıma uzak hedef vizyonu yansıtır. Uzak hedef bir ülkenin hangi düzeye çıkmayı amaçladığını gösterir (Sönmez, 2007-a: 30). Uzak hedefler ülkenin eğitim hedeflerinin en üst seviyesini oluşturmaktadır. En sonra gerçekleşecek veya belki de hiç gerçekleşemeyecek olan hedeflerdir (Eser, 2014: 2). 1739 Sayılı Türk Milli Eğitim Temel Kanunu'nun birinci bölümün 2. Maddesinde Türk Milli Eğitimin uzak hedefi, *“Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır”* şeklindedir.
- b) **Genel Hedefler:** Uzak hedeflerin daha somut, ulaşılabilir ve uygulanabilir kılınması için uzak hedeflere göre belirlenen genel hedefler belli bir eğitim ya da okul türünün ulaşması gereken konumu belirleyen daha sınırlandırılmış genel nitelikler olarak ifade edilmektedir (Eser, 2014: 3). Genel hedefler devletin eğitim felsefesini içerir. Genel hedefler uzak hedeflerle tutarlı olmalıdır çünkü uzak hedefler gerçekleşmeyebilir.
- c) **Özel Hedef:** Bireylere kazandırmak istediğimiz ve eğitim yoluyla kazandırılabilir istedik özelliklerdir. Her dersin hedeflerine özel hedef denir. Her dersin hedef

davranışları okulun, devletin ve eğitimin hedefleriyle sıkı sıkıya bağlı olmalıdır (Sönmez, 2007-a: 31).

2. 3. 2. 2. İçerik ve Hedef Davranışlar

İçerik hedef davranışları kazandıracak biçimde ünite ve konuların düzenlenmesidir. İçerik hedef davranışlar için bir araçtır; çünkü önce hedef ve davranışlar belirlenerek daha sonrasında bu hedef davranışların kazandırılmasına yardımcı olacak şekilde içerik düzenlenir (Sönmez, 2007-b: 120). Eğitim programında programın içerik boyutunda belirlenen amaçlara ulaşmak için “ ne öğretilim?” sorusuna yanıt aranmaktadır. Yani programın içerik boyutuyla öğretilecek konuların düzenlenmesi söz konusudur (Demirel, 2009: 136). İçerik hedef davranışlara göre düzenlenmelidir. İçerik çağdaş bilimsel, sanatsal ve felsefi bilgiye ters düşmemeli ve içerikte gelişme ve değişimlere yer verilmelidir. Bunların yanı sıra içeriğin öğrencinin zihinsel süreçleri kullanması beklendiği için akıl yürütme yollarıyla da tutarlı olmalıdır (Sönmez, 2007-a: 60-61).

İçerik düzenlenirken konu alanlarıyla ilgili sorunların çözümünde kullanılan yöntem ve teknikler içerikte sunulmalıdır. Sunulan yöntem ve tekniklerdeki değişme ve yenilikler, yeni yaklaşımlar, stratejilerin iş ve işlem basamakları, dayandığı ilkeler ve hangi durumlarda nasıl kullanılacağı örnekler üzerinde gösterilmelidir (Sönmez, 2007-a: 61). Örneğin tarih öğretimi için düz anlatım, problem çözme, tarihsel oyun, tümdengelim, tümevarım, analiz yöntemi, sentez yöntemi, sorgulayıcı araştırma tekniği, senaryo hazırlama, analitik düşünme tekniği, rol oynama gibi yöntem ve teknikler örneklerle öğrenciye sunulmalı, değişik konu ve verilerde öğrencilerden istenmelidir. Bilgiden daha çok yöntem ve tekniklerin kullanılması önemlidir. Çünkü her türlü bilgiye yöntem ve tekniklerin kullanılmasıyla ulaşılabilir. Nitekim bilgi kolay unutulur fakat yöntem ve tekniğin kullanılmasıyla elde edilen bilgi kolay kolay unutulmaz (Sönmez, 2007-a: 61).

2. 3. 2. 3. İçeriğin Düzenlenmesinde Kullanılan Stratejiler (Yaklaşımlar)

- 1. Doğrusal Programlama Yaklaşımı (Tyler):** Birbiri ile ardışık sıralı, yakın ilişkili ve zorunlu ya da önkoşul öğrenmelerin ağırlıklı olduğu konuların düzenlenmesinde doğrusal programlama yaklaşımı kullanılır. Özellikle aşamalılık özelliği taşıyan dersler için kullanılır (ppd, 2015). Bu program Tyler tarafından geliştirilmiştir. Önkoşul öğrenmelerin yoğunlukta olduğu, sıkı ilişkilerin özellikle aşamalılık özelliği taşıyan dersler için kullanılır. Örnek; hayat bilgisi, sosyal bilgiler gibi (Kılıçgün, 2015; ppd, 2015).

2. **Sarmal Programlama Yaklaşımı (Bruner):** Bruner tarafından geliştirilen programda konuların yeri ve zamanı geldikçe tekrar tekrar öğretilmesi söz konusudur. Bunun yanı sıra önceki öğrenilenler tekrar edilirken konuların kapsamı genişletilir ve genişleyen kapsam bu tekrarın üzerine kurulur. Daha çok yapılandırılmalı öğrenme yaklaşımında kullanılır. Özellikle de dil öğretim programlarının içeriğini düzenlemede bu yaklaşımdan yararlanılmaktadır. Türkçe, Matematik, Yabancı Dil gibi derslerin konularının yeri ve zamanı geldikçe tekrar tekrar işlenmesini esas alan programda her konu kendi içindeki ardışıklığa göre zamana (yıllara) ve sınıflara dağıtılır (Demirel, 2009: 143; Kılıçgün, 2015; ppd, 2015).
3. **Modüler Programlama Yaklaşımı:** Vygotsky tarafından geliştirilen bu programda içerik düzenlenirken konular öbekler halinde düzenlenir Öğrenme konularının aşamalı olup olmadığı önemli değildir. Her modülün kendi içerisinde anlamlı bir bütün oluşturması önemlidir. Bu yaklaşımda içerik, değişik koşullarda bulunan bireylerin özelliklerine ve ihtiyaçlarına uyarlanabilir nitelikte düzenlenebilir. Her bir modül amaçları, içeriği, öğrenme-öğretme etkinlikleri değerlendirme boyutunu kapsamalıdır. Konuların birbirleriyle ilişkili olması önemli değildir ve sıralama esnekler. Beden Eğitimi dersinde konuların; Koşmalar, Atlamalar, Futbol, Basketbol, Voleybol üniteleri şeklinde modüller halinde düzenlenmesi örnek gösterilebilir (Eser, 2014: 4; Demirel, 2009: 143; Kılıçgün, 2015; ppd, 2015).
4. **Piramitsel Programlama Yaklaşımı:** İlk yıllarda geniş tabanlı konuların yer alması, sonraki yıllarda alanın gittikçe daralarak uzmanlaşmanın küçük birimlerde olduğu bir programlama türüdür. Konu alanlı merkezli desenlemelerin kullanıldığı durumlarda tercih edilen bu programda konuların sunuş yoluyla öğretim stratejisi kullanarak etkili olarak öğretilmesi esasına dayanır. Öğretimin ilk yıllarında geniş konu alanları verilerek, sonraki dönemlerde konular küçük birimler halinde ayrıntılı olarak ele alınır ileriki yıllarda küçük birimlerle derinlemesine ele alınır. Programı tamamlayan öğrenci konunun uzmanı olur. Örneğin, Hayat Bilgisi dersi öğretimin ilköğretimin birinci kademesinde hemen hemen bütün konuları ele alır. İkinci kademe ise Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi dersleri, ortaöğretimde Tarih, Coğrafya, Fizik, Kimya dersleri şeklinde ayrıntılı hale getirilir (Demirel, 2009: 144; Eser, 2014: 6; ppd, 2015).
5. **Çekirdek Program Yaklaşımı:** Bu program yaklaşımında J.Dewey'in savunduğu içerik düzenleme yaklaşım modelidir. Program sosyal bir problemi

veya konuyu merkeze alarak planlanır. Merkeze alınan konu, toplumsal bir problem veya durum olabilir. Konular problem cümlesi şeklinde dile getirilir ve öğretimin merkezine ortak çekirdek (merkez ve önemli) konular öğretilme sırasına göre yerleştirilir. Ortak çekirdek konuları her öğrenci almak zorundadır ve öğrencilerin öğrenme yaşantılarında işbirliğine dayalı öğrenmeyi kullanmalarını ve demokratik değerlerin geliştirilmesini amaçlanmaktadır. Programda sonraki süreçte öğrenci ilgi alanına göre istediği dersleri ve konuları alabilir. Bu program genellikle yan alan öğretiminde kullanılır ve daha çok üniversite düzeyinde kullanılabilir. Örneğin, sosyal alanlar konularının hâkim olduğu çekirdek programında öğrenci öncelikle çekirdek konuları alır çekirdek konuları alındıktan sonra öğrenci ilgi alanına göre tarih, coğrafya, vatandaşlık bilgisi alanlarından ders alabilir ve içerik buna göre düzenlenir (Baş, 2013: 969; Sönmez, 2007: 69).

6. **Konu Ağı-Proje Merkezli Program Yaklaşımı:** J. Dewey' in tarafından savunulan geliştirilmiştir. Bu program yaklaşımında öğrencilere konuların ağı bir harita gibi çıkartılıp verilir ve belirli zamanlarda nerelerde olmaları gerektiği söylenir konuları birbirleriyle ilişkilendirilerek projeler halinde bireysel ya da grup olarak öğrenmeyi sağlayan düzenlemedir. Öğrenme konuları bir harita gibi düzenlenerek birbirleri arasında bağlantı kurulur. Proje tabanlı öğrenme örnek olarak verilebilir (Kılıçgün, 2015; Demirel, 2009: 145).
7. **Sorgulama Merkezli Program Yaklaşımı:** Bu program yaklaşımı da J. Dewey tarafından geliştirilmiştir. Bu yaklaşıma göre içerik önceden saptanmaz. İçerik düzenlemesi öğrencilerin sorularına göre oluşturulur. En esnek içerik düzenleme yaklaşımıdır. Öğrenciler okula gelince ilgi ve ihtiyaçlarına göre içerik belirlenir. İçerik ebeveyn, öğrenci, öğretmen, uzman birlikte belirleyebilirler. Özellikle ilköğretim birinci kademedeki çok değerli bir öğrenme yaşantısı oluşturabilir ve öğrenci soruları öğrenme yaşantılarının hazırlanmasında çıkış noktası olabilir. Konu seçimi yapılırken konunun bireyin yaşamında ki kullanım sıklığına, seçilen konunun popülerliğinden ziyade bilimsel olmasına, kullanım sıklığı olmasa bile hayati durumlarda kullanılabilir kadar önemli olmasına uzun süre evrensel fayda sağlayan bilgi olmasına, okul dışında öğrenilmeyecek bir bilgi ve eğitsel gerekliliğinin olmasına dikkat edilir. Örneğin, Sosyal Bilgiler dersinde seçimlerin olduğu bir günde "demokrasi" konusu işlenebilir (Kılıçgün, 2015; ppd, 2015; Demirel, 2009: 145).
8. **Bütünleştirilmiş Program Yaklaşımı:** Disiplinlerarası (bütünleştirilmiş) yaklaşım öğrencilerin değişik alanlardaki bilgiyi bütünleştirmesine yardım

ederek öğrencilere bir temanın, kavramın, problemin incelenmesi için birden fazla disiplinin yöntem ve bilgisinden yararlanarak öğrencileri analiz, sentez düzeyindeki düşünme düzeylerine çıkarabilen bir yaklaşımdır. İlköğretim birinci kademedeki öğrenciler konu alanlarını birbirinden ayırarak öğrenemezler bu nedenle çocuklara ilginç gelecek, onları öğrenmeye güdüleyecek konular çerçevesinde programların bütünleştirilmesi öğrenmeyi daha doğal ve etkili kılar. Bu nedenle de bu program yaklaşımı ilköğretim öğrencileri için daha uygundur (Jacobs, 1989: 8; ppd, 2015; Aybek, 2001: 2-3).

2. 4. Eğitim Durumlarının Düzenlenmesi (Öğrenme-öğretme süreci)

Eğitim durumu hedef davranışları öğrenciye kazandırmak için gerekli uyarıcıların düzenlenip işe koşulmasıdır (Sönmez, 2007a: 137). Eğitim durumları, program geliştirme çalışmalarının süreç boyutunu oluşturmaktadır. Öğrencilere istenilen davranışların kazandırılmasını sağlayan öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi bu aşamada ele alınmakta ve eğitim durumlarını öğrenci açısından öğrenme yaşantıları düzeneği, öğretmen açısından ise öğretme yaşantıları düzeneği olarak düşünebiliriz (Demirel 2009:151). Nitekim programın öğretme-öğrenme boyutu programın en önemli bölümüdür çünkü öğrenme bu boyutta gerçekleşmektedir (Demirel, 2005: 41). Öğrenme yaşantıları programdaki içeriği “nasıl öğretilim” sorusuna cevap veren boyuttur. Bu yaşantılar hedefler olarak belirlenen yeterlilikleri öğrenciye kazandırmak için hazırlanması gereken yaşantıları içerir (Kemertaş, 2001: 38; Başaran, 1994:176).

Eğitim durumları, ünite sırası, pekiştirme, ipucu, düzeltme, dönüt, fiziksel özellikler, öğrenci katılma, uygun öğrenme-öğretme stratejileri, kuramları, yöntemleri, teknik taktik ve stilleri, akıl yürütme, araç-gereç, eğitim teknolojisi, zaman öğrenmenin niteliği, dönüt alabilmek amacıyla tekrar etkinliklerine ayrılacak süre öğrenciye verilecek olan ödev, proje gibi etkinliklerle öğrenciden istenecekleri kapsayabilir (Sönmez, 2007: Tan, 2005: 13). Yani eğitim durumları öğrencilerin hedeflerine ulaşabilmeleri için geçirmeleri gereken öğrenme yaşantılarını sağlayacak dış koşulların düzenlenmesidir (Erden, 2009: 20). Öğrenme-öğretme yaşantıları, öğrenen kişilerin düşünme becerilerini geliştirmeli onları eleştirel, sorgulayıcı ve yaratıcı düşünmeye sevk edebilmelidir (Demirel, 2009: 145).

Eğitim durumları düzenlenmesi amacıyla çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerden, bunları destekleyen öğretim materyallerinden yararlanır. Yöntem ve tekniklerin seçiminde, hedefler, öğrencilerin ve öğretmenlerin özellikleri, kapsam ve eldeki olanakların göz önünde bulundurulması gerekir (Erden, 2009: 20). Eğitim durumlarının düzenlenmesindeki temel amaç öğrenme işlevinin gerçekleştirilebilmesi içindir. Öğrenme,

öğretim kuram, model, strateji, teknik, taktik, stil ve araçlarının bir bütünlük içerisinde o anki sürecin etkili kullanımıyla kalıcı ve anlamlı olarak gerçekleşir (Duman, 2008: 3). Bu doğrultuda da öğrenme yaşantıları, eğitim durumlarının öğrenci açısından düzenlenmesi, kazandırılması planlanan öğrenme yaşantılarının bir düzeneğe göre sıralanmasıdır.

Öğrenen açısından eğitim durumlarının düzenlenmesine bakıldığında bu düzeneğin sıralanması şu şekilde olabilir;

1. Giriş ya da hazırlık etkinlikleri
2. Gelişme etkinlikleri
3. Sonuç etkinlikleri (Demirel, 2009: 151-152).

Giriş ya da hazırlık etkinlikleri öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyini arttırmaya yönelik faaliyetleri içerir. Öncelikler öğrenci hedeften haberdar edilerek bu hedefe nasıl ulaşabilecekleri söylenir. Hedef-içerik bilgisini anlayabilen birey bilgiyi almaya hazır duruma gelmiş demektir. Sonraki süreç ise gelişme etkinliklerini içerir yani hazır bulunuşluk düzeyi arttırılmış olan bireylere ünite işlenirken yapılması planlanan etkinlikler programlama aşamasında program geliştirme çalışma gurubu tarafından çok iyi bir şekilde analiz edilerek düşünülmeli ve alan bilgisi öğretmenlerinin katkısı ile programın eğitim durumları bölümünde yer almalıdır. Sonuç etkinliklerinde ise ünite veya ders işlendikten sonra yapılması planlanan etkinlikler yer almaktadır (Demirel, 2009: 152). Program geliştirme aşamasında, program geliştirme uzmanları öğrenme yaşantılarını düzenlerken öğrenme stillerini, stratejilerini ve modellerini dikkate almaları gerekir. Çünkü bireysel farklılıkların dikkate alınarak öğretim programının hazırlanması, programın etkililiğini sağlayacaktır.

2. 4. 1. Öğrenme Stilleri

Öğrenme bir tür çevreye uyum süreci olup, aynı zamanda kişinin davranışlarını ihtiyaçları daha iyi karşılayacak şekilde düzene sokması anlamına gelir (Cevizci, 2010: 384). Öğrenme süreci, öğretmen tarafından sunulan uyarıcıların, öğrencilerin duyu organları tarafından alınması ile başlar. Son yıllarda yapılan araştırmalar öğrencilerin bilgiyi alırken hangi duyu organını kullanacağı hakkında tercihleri olduğunu göstermektedir (Erden ve Altun, 2006: 48). Öğrenme stilleri ise öğrencinin öğrenmeyi hangi duyu organıyla yoğun olarak gerçekleştirdiğiyle ilgilidir. Bireyin doğuştan sahip olduğu ve onun başarısını etkileyen karakteristik özelliğidir (Çukacı ve Elagöz, 2006: 39).

Öğrenme stili, her bireyde farklılık gösteren, bireyin yeni ve zor bilgi üzerine konsantre olması ile başlayan, bilgiyi alma ve zihne yerleştirme süreci ile devam eden bir yoldur (Dunn ve Dunn,1992: 2). McCarthy (1987), ise öğrenme stilini, bireylerin bilgiyi alma ve algılama esnasındaki tercihi olarak tanımlamıştır.

Bu bağlamda öğrenmenin temel basamaklarından biri olan öğrenme stillerini eğitimle uğraşan herkesin bilmesi gerekmektedir (Akınoğlu, 2004: 99). Öğretmen çocuğun ilgi ve gereksinimlerine göre farklı alışkanlıklarına değer vererek etkili öğrenme durumları tasarlamak durumundadır (Koray ve Azar, 2008: 126). Bireyler genel olarak dört yoldan bilgi edinirler. Fakat her birey bilgi edinme yollarından birini baskın olarak kullanır. Nitekim öğrencilerin bu baskın yönleri tespit edilerek onlara uygun olan öğrenme stillerini kullanıldığı takdirde öğrenme yaşantıları kolaylaştırılabilir. Öğrenme stillerine göre bireyler sınıflandırılacak olursa;

1. Görsel Ağırlıklı Öğrenenler
 2. İşitsel Ağırlıklı Öğrenenler
 3. Dokunsal / Kinestetik Ağırlıklı Öğrenenler
1. **Görsel Ağırlıklı Öğrenenler:** Görsel ağırlıklı öğrenenler genellikle yaşamlarında düzenlidir. Yazmayı sevmeseler bile defterleri düzenlidir. Düz anlatım yönteminden yeterince faydalanamazlar. Anlatılanlardan birey faydalanabilmesi için dersin görsel malzemelerle desteklenmesi gerekmektedir. Tam olarak anlaşılması için dersin görsel(Harita, poster, şema, grafik vb.) malzemelerle mutlaka desteklenmesi gerekir. Görsellerden kolay etkilenirler ve bu araçlardan öğrendiklerini kolay hatırlarlar. Öğrendikleri konuları gözlerinin önüne getirerek hatırlamaya çalışırlar (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2015: 2).
 2. **İşitsel Ağırlıklı Öğrenenler:** Bu tip bireyler daha çok duyarak öğrenmeyi tercih ederler. Bu bireyler, seslere ve müzik aletlerinin seslerine ilgi gösterirler. Kendi kendine konuşmaları nedeniyle öğretmeni dinlemekte zorlanabilirler, bu özellikleri nedeniyle, işittiklerini daha iyi anlama özelliklerine rağmen bu şanslarını kaybederler. Gözle okuma esnasında anlamakta zorlanabilirler. Bu nedenle sesli okurlar ya da okurken dudakları oynar. İşittiklerini daha iyi anlarlar. Daha çok konuşarak, tartışarak öğrenirler, grup çalışmalarında konuşma ve dinleme eğiliminde oldukları için daha iyi öğrenirler (MEB, 2015: 3; Demirel, 2009: 155; Bacanlı, 2004: 124).
 3. **Dokunsal/Kinestetik Ağırlıklı Öğrenenler:** Bu tarz öğrenme stiline sahip bireyler vücut hareketi gerektiren etkinliklere, alan gezilerine ve sınıftaki rol yapma çalışmalarına aktif olarak katıldıklarında, ellerini kullanabilme fırsatı verildiğinde öğrendiklerini daha iyi hatırlarlar. Bu tarz öğrenme stiline sahip bireylerin en iyi öğrenme yolları canlandırma, taklit yapma, gezerek diğer bir deyişle performans dayalı vb. öğrenmelerdir. (Bengiç, Şahin ve Gümüşçü: 2011: 1534). Bireysel farklılıklar nedeniyle eğitim programları hazırlanırken sezgiyi, hissetmeyi hayal etmeyi, analiz, akıl yürütme ve problem çözme dikkate

alınmalıdır. Öğretim esnasında ise öğretmenler, öğretim yöntemlerini bu öğrenme stillerine göre uyarlamalı aynı zamanda da öğretmenler ses, müzik, görsel hareket, deneyim ve konuşma gibi deneyimsel unsurları dikkate almalıdırlar. Yine değerlendirme aşamasında ise öğretmenler, her bir öğrenme stiline ve tüm zekâ alanlarına odaklanan değişik değerlendirme teknikleri kullanmalıdırlar (Doğanay ve Tok, 2007: 255).

2. 4. 2. Öğrenme Modelleri

Öğrenmenin hangi koşullarda ve durumlarda oluştuğunu açıklamaya çalışan öğrenme psikologları, araştırmaları sonucunda öğrenme kuramları geliştirirken, bu kuramlara bağlı olarak da bir takım öğrenme-öğretme modelleri oluşturmuşlardır (Demirel, 2009: 158). Öğretme öğrenme modelleri öğrenmeyi en etkili ve verimli olarak sağlayabilmek için öğrenme düzeyini etkileyen önemli değişkenlerdir (Senemoğlu, 2004: 430). Bu modeller;

1. **Buluş Yoluyla Öğrenme Modeli:** Bu model öğrenmenin esnek ve buluş yoluyla olduğunu söyleyen J. Bruner tarafından 1960'larda geliştirilmiştir (Senemoğlu, 2004: 470; Akman ve Erden, 1997). Bruner ve bu modelin diğer savunucuları öğrenmenin bir keşfetme işi olduğunu, öğrencinin öğrenmeye hazırbulunuşluğunu arttıracak bireysel yaşantıların sağlanması, içeriğin temel kavram ve ilkelere dayandırılarak anlamlı, somuttan soyuta bir bütünlük gösterecek şekilde yapılanması, öğrenme yaşantılarının küçük yaşlarda sözel olmayan iletilerle başlamak koşuluyla zihinsel evrelerine göre oluşturulması ve keşfetme yoluyla yaparak-yaşayarak öğrenilenlerin pekiştirilmesi gerektiğini savunmuşlardır (Demirel, 2009: 158). Holmes ve Hoffman (2000), buluş yoluyla öğrenmenin keşif yapma ve problem çözme, öğrenci tarafından kendi ilgisine yönelik etkinlikler, var olan bilginin temel olarak kullanılabilmesi olmak üzere üç temel özelliğine dikkat çekmişlerdir.
2. **Programlı Öğretim Modeli:** 1955'ten sonra bireyin kendisinin öğrenmesine fırsat tanıyan ve öğretmeni geleneksel görevlerinden kurtaran araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Bu çalışmalar sonucunda da kendi kendine eğitim, otomatik öğretim, öğretim makinaları ve programlı öğretim gibi adlarla tanınan eğitim teknolojisi uygulama yöntemi geliştirilmiştir (Yaşar, 1990: 1). Skinner, tarafından pekiştirme ilkeleri esas alınarak geliştirilmiş olan bu model temelde öğretimin bireyselleştirilmesi ve hatanın en aza indirilmesi gibi iki temel ilke alır. Bununla birlikte modelde bilgi ünitelerinin adım adım öğrenciyi ilerlemeye yöneltecek şekilde düzenlenmesini öngören "küçük adımlar ilkesi" öğrenme

işinin öğrencinin kendisi tarafından gerektiğini vurgulayan “etkin katılım ilkesi” soruların öğrencilerin başarabileceği güçlükte olması gerektiğini öngören “başarı ilkesi” öğrenilenlerin anında kontrol edilmesi gerektiğine ilişkin olarak “anında düzeltme ilkesi” öğrenmede ilerlemenin aşamalı ve mantıklı olması ve işlemlerin basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene ve kolaydan zora doğru olması gerektiğine ilişkin “ kademeli ilerleme ilkesi” ve öğrencinin zamanı kendi ilerlemesine uygun ayarlaması gerektiğine ilişkin “bireysel hız ilkesi” oluşturmaktadır (Demirel, 2009: 159).

3. **Carroll’un Okulda Öğrenme Modeli:** Carroll tarafından ortaya atılan bu öğrenme modelinin temelinde, hızlı öğrenen ve yavaş öğrenen öğrenciler görüşü vardır (Senemoğlu, 2004: 438). Yani öğrencilere ihtiyaç duyulan zaman ve öğrenme fırsatları verildiğinde öğrencilerin tümü kazandırılmak istenen öğrenme hedeflerine ulaşabilir. Bu modelin üçü öğrenci niteliklerine (yetenek-öğretimden yararlanma yeteneği-sebat) ikisi öğretme sürecine (olanak-öğretimin niteliği) ait olmak üzere beş ögesi bulunmaktadır (Senemoğlu, 2004: 438; Çelebi, 2015: 4). Carroll’un okulda öğrenme modeline dayalı olarak iki temel öğrenme modeli geliştirilmiştir. Fakat bu modeller birbirinden tamamen farklıdır. Bunlar Keller, tarafından geliştirilen “Bireyselleştirilmiş Öğretim Modeli” ve grupla öğretimle kullanılmak üzere Bloom tarafından geliştirilen “Tam Öğrenme Modeli” dir.
4. **Bireyselleştirilmiş Öğretim Modeli:** Fred Keller ve Gilmour Shermon tarafından 1963 yılında ortaya konan bu modelde tam öğrenme önemlidir. Öğrenciye öğrenme esnasında ihtiyaç duyduğu kadar gerekli olan öğrenme zamanı verilir. Bunun yanı sıra Keller planında öğrenme açısından homojen grupların oluşturulması da dikkat edilmesi gereken diğer bir durumdur (Sevindik, 2010). Bireyselleştirilmiş öğretimde öncelikle derste işlenecek materyal ya da konu belirlenir daha sonra belirlenen konu kendi içerisinde bütünlük içerisinde birimlere bölünür ve öğrencinin verilen her birimi başarıma derecesini belirlemek üzere değerlendirme yöntemleri belirlenir. Son olarak da bir birimden diğerine geçişte öğrencinin kendi hızıyla ilerlemesine fırsat verilir (Senemoğlu, 2004: 438).
5. **Bloom’un Tam Öğrenme Modeli:** Bilişsel alandaki öğrenme hedeflerini bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme şeklinde sıralayan Bloom’un ortaya koyduğu bir öğrenme modelidir. Tam öğrenme modelinin temelindeki düşünce, tüm öğrencilerin okulda öğretilenleri öğrenebilecek yeterliliğe sahip olduğudur bu nedenle tüm öğrencilerin öğretilen konuları

öğrenebileceği varsayılır (Özdemir, Yalın ve Sezgin, 2004:146). Tam öğrenme modelinin ana değişkenleri öğrenci nitelikleri, öğretim hizmetinin niteliği, öğrenme ürünleridir. Öğrenci nitelikleri öğrencilerin öğrenme ünitesini öğrenebilmeleri için gerekli olan bütün bilgi, beceri ve yeterlilikleri kapsayan bilişsel giriş özellikleri, duyuşsal özellikleri, bireyin okula ve kendine karşı olan tutumunu kapsar. Öğretim hizmetinin niteliği ise öğrenciye verilen ipuçları, pekiştirmeleri, öğrenci katılımını ve öğrencilerin neyi öğrenip öğrenmediklerini bildiren dönüt ve düzeltmeleri kapsar (Demirel, 2009: 161).

6. **Gagné'nin Öğrenme Modeli:** Gagné, öğrenme kuramlarından bilgiyi işleme modeline dayalı olarak bu öğrenme modelini geliştirmiştir. Bu model tüm disiplinlerin öğretim tasarımında kullanılmış, genel kabul görmüş bir modeldir. Gagné 'ye göre öğretimin amacı, öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesidir (Çelebi, 2015: 8). Öğretme düzeninin kısa ve uzun süreli olmak üzere iki evresi vardır. Uzun olan ders programlarının hazırlanması, kısa süreli olan öğretmenin sınıf içerisinde yapacağı düzenlemeler ile ilgilidir (Demirel, 2009: 161). Gagné ve Briggs öğretme ortamının düzenlenmesinde sırasıyla; Dikkat çekme - öğrenciye kazandırılacak davranışların dersin başında verilmesi - Ön bilgilerin hatırlanması - Uyarıcıların sunulması - Öğrenciye rehberlik etme - Davranışın gözlenmesi - Dönüt verme - Değerlendirme - Kalıcılığın sağlanması için uygulama olanağının verilmesi şeklindedir (Fidan, 2012: 74-78).
7. **Anlamlı Öğrenme Modeli:** David Ausubel tarafından ortaya atılan bu öğretme modeline göre öğrenciler her zaman neyin önemli olduğunu bilmeyebilir. Bu nedenle öğrencinin öğreneceklerini öğrenebilmesi için dışardan desteğe ihtiyaç vardır. Ausubel'e göre sunuş yolu öğrenciyi pasif kılmaz, öğrenciler öğrendikleri ile ilişki kurabilirlerse öğrenme sırasında aktif bir katılım sergilerler (Çelebi, 2015: 8). Bu modelde öğretmenin amacı öğrencinin bilgiyi anlamasını sağlamak için daha önceki öğrendikleri bilgilerle yeni bilgileri birleştirmesine yardım etmektir (Demirel, 2009: 162). Anlamlı öğrenmede üç şeye dikkat edilir. Bunlar;
 - a) İçeriğin yapılandırılması
 - b) Zihnin çalışma ve öğrenme prensipleri
 - c) Belirtilen esaslara uygun olarak içeriğin sunulması (Çelebi, 2015: 8).
8. **Glaser'in Temel Öğretme Modeli:** Glaser'in 1962'de geliştirdiği 1976'da yeniden yorumladığı modelde öğretme süreci; öğretme hedefleri, giriş davranışları, öğretme yolları ve değerlendirme olmak üzere dört öğeden oluşmaktadır (Demirel, 2009: 163). Glaser, hedef davranışların belirlenmesinde iş analizi yapılmasını önermektedir. Giriş davranışlarında ise yeni öğrenme

konuları ile önceki öğrenme konuları arasında bağ kurularak öğrenme sağlanır. Öğretme yollarıyla da uygun öğrenme-öğretme ortamı oluşturularak uygun strateji-yöntem-teknikler ile öğretim uygulanır. Son olarak da değerlendirme safhasında öğrenme ne düzeyde gerçekleştiğine ve öğrenme eksiklikleri kalmışsa, bunlar tanımlanır ve düzeltilir. Bu doğrultuda da öğrenciye dönüt verilir (Sevindik, 2010: 28).

2. 4. 3. Eğitim Durumlarının Düzenlenmesinde Öğretim Strateji Yöntem ve Teknikler

Eğitim durumlarının düzenlenmesi, binlerce araç-gereç ve onlarca yöntem ve tekniğin değişik biçimlerde bileşenlerine göre yapılabilir. Bu bağlamda da öğretme stratejilerinin genel olarak belirlenmesi, kullanılacak araç gereçleri, yöntem ve teknikleri belli bir oranda belirleyebilir ve öğrenme-öğretme durumları için daha uygun seçimler oluşturabilir (Demirel, 2009:166). Literatür incelendiğinde öğrenme-öğretme durumlarında kullanabilecek üç temel öğretim stratejisi vardır. Bunlar;

1. Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi
2. Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi
3. Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretim Stratejisi'dir (Jacobsen, Eggen ve Kauchak, 1992: 171; Sönmez, 2007a: 100; Demirel, 2009: 166).

Eğitim durumlarının düzenlenmesinde ve eğitimde hedeflerin gerçekleştirilmesinde önemli olan diğer bir durumda yöntem seçimidir. Yöntem seçiminin belirlenebilmesi ulaşılmak istenilen hedefin iyi bilinmesine bağlıdır. Öğretme yöntemini uygulamaya koyma biçimi ise öğretim durumlarının düzenlenmesini öğretim tekniği boyutunu oluşturmaktadır (Demirel, 2009: 167).

2. 5. Değerlendirme (Sınama Durumları)

Eğitim programının bir diğer ögesi değerlendirmedir. Programın değerlendirilmesi bir program ve eğitim sistemi için vazgeçilmez bir durumdur (Korkmaz, 2007: 10). Sınama durumları ile yetiştirilen öğrencinin istedik davranışlara sahip olup olmadığına bakarak sınama durumlarını düzenlenebilir (Demirel, 2009: 171). Sınama durumları düzenlenirken ölçme ve değerlendirme ilkelerine uyulması gerekir. Bu ilkeler;

1. Öncelikle belirtke tablosunun düzenlenmelidir
2. Sınama durumunun hangi amaç için düzenlendiğine karar verilmelidir
3. Sınama durumu bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanların özelliklerine göre düzenlenmelidir

4. Sınama durumları yoklamasına karar verilen davranışlarla ilgili olmalıdır
5. Sınama durumu açık, seçik ve anlaşılır olmalıdır
6. Soru olumsuz söz ya da öbekleriyle bitiyorsa bunların altı çizilmeli, koyu ya da italik yazılmalıdır
7. Sınama durumu hedef davranışlar gerektirmiyorsa, öğrencinin doğru yanıtı vermesi için bilgiler tam ve doğru olarak verilmeli, bilimsel ya da mantıksal hatalar yapılmamalıdır
8. Sınama durumunda her sorunun yanıtlanması, diğer sorunun yanıtlanmasından bağımsız olmalıdır (Sönmez, 2007-b: 451-453).

2. 6. Başlıca Öğretim Stratejileri ve İlgili Stratejilerle Kullanılan Yöntem ve Teknikler

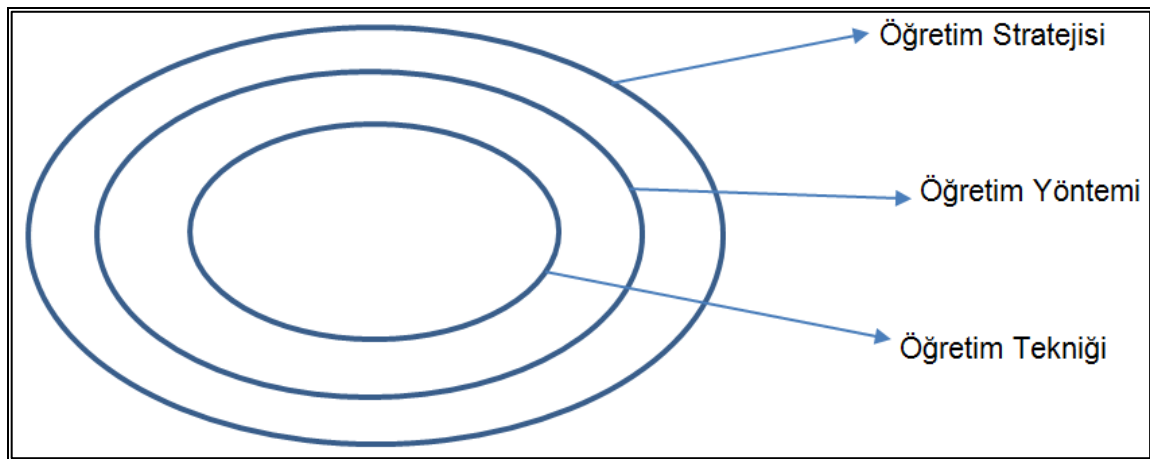
Öğretim, öğrenmenin gerçekleşmesi için planlı, kasıtlı ve sistematik eğitim olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2010: 101). Başka bir tanımda ise amaçlanan hedefler dâhilinde hedeflere bağlı olarak, bireyin ihtiyaçlarının karşılanarak yeteneklerinin geliştirilmesi amacıyla ayrıntılı olarak yapılan bilgi, beceri veya faaliyet süreci olarak tanımlanmıştır (Bacanlı, 2004: 77). Strateji ise eski yunanca "Stratos" (ordu) ve "Ago" (yön vermek, yönetmek) sözcüklerinin bir araya gelmesiyle oluşturulmuştur. Strateji kavramı sosyal bilimlerde 20. yüzyılın ilk yarısında ilk kez Macar matematikçi John Von Neuman ve iktisatçı Oskar Morgenstern tarafından kullanılmıştır (Aydın ve Aksoy, 2007: 297). Strateji kavramı eski çağlardan beri, Machiavelli, Napolyon, Brumarc, Yamamoto ve Hitler gibi askeri ve politika teorisyenleri kullanmakla beraber Shakespeare, Karl, Hely, Liddel Hart ve Tolstoy'unda bu kavramı kullandıkları bilinmektedir (Yüzbaşıoğlu, 2004: 80). Strateji kelimesi, amaçlar yönünde hedeflere ulaşabilmek için önceden belirlenenler doğrultusunda yapılması gerekli ardışık eylemler olarak tanımlanmaktadır (Garih, 2005: 91).

Strateji kavramı, taktik, amaç, hedef, politika, plan, program, süreç, prosedür, kural kavramları ile yakından ilişkilidir. Bu kavram bir yön belirleme sürecini ifade eder. Strateji bir düşünme süreci olduğu için bu sürecin temel amacı önceden hazırlanmaktır. Fakat bu kavram düşünmenin ötesinde bir davranış tutarlılığını da ifade eder. Yani yeni durumlar karşısında konumlanma sürecidir (Pamuk ve diğerleri, 1997: 19-21). Öğretim stratejisi kavramı ise bir dersin hedeflerine ulaşmasını sağlayan yöntem, teknik ve araç-gereçlerin belirlenmesine yön veren yaklaşımdır (Demircioğlu, 2014: 59). Diğer bir deyişle öğretim stratejisi "nasıl öğretilim?" sorusuna verilen bir cevap niteliğinde, öğrenme hedeflerine ulaşmak için izlenen en genel yol olup uygun yöntem ve tekniklerin çerçevesini belirlemektir (Erciyeş, 2007: 172). Strateji, yöntem ve teknik seçilirken belirleyici değişken

hedef alınır. Buna bağılı olarak öğretim stratejisi, yöntem ve teknikler ortaya konur. Strateji hedefe, yöntem stratejiye, teknik yönetime bağılıdır. Bu bağlamda da strateji, yönetime ulaşmak için öğrenme etkinliklerinin sıralanmasıdır (Eroğlu, 2007: 57).

Literatür incelendiği zaman yöntem, teknik ve strateji kavramlarının birbirlerinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Fakat yapılan ilgili çalışmalar sonunda stratejilerin daha geniş bir kavram olduğunu, yöntemlerin stratejilerin altında yer aldığını, tekniklerin ise küçük uygulama biçimi olduğu görülmüştür (Gözütok, 2006:203). Yöntem, bir ilkeler kurallar bütünüdür. Bu ilkelerin ve kuralların belli şekillerde uygulanması ise tekniktir (Zülfikar, 2004: 33). Yöntemle, belirli öğretim teknikleri ve araçları kullanılarak öğretmen ve öğrenci faaliyetlerinin bir plana göre düzenlenmesi ve yürütülmesi amaçlanır (Fidan, 2012: 168). Yani öğretim yöntemi kavramı, öğretim materyalinin ve çalışmalarının içeriğini sunmada standart bir yol olarak tanımlanmaktadır (Öncül, 2000: 1208). Öğretimde teknik kavramı ise yöntemin uygulamaya koyulma şekli ya da sınıf içerisinde yapılan işlemlerin bütünüdür (Tok, 2006: 132). Küçükahmet (2002: 52)'e göre öğretmenin yöntem seçimini etkileyen belirli faktörler vardır. Bunlar;

1. Öğretmenin yönetime yatkınlığı
2. Zaman ve fiziksel imkânlar
3. Maliyet
4. Öğrenci gurubunun büyüklüğü
5. Konunun özelliği
6. Öğretim sonucunda öğrencide geliştirilmek istenilen niteliklerdir.



Şekil 2. Öğretim strateji, yöntem ve teknik ilişkisi

Yapılan bir işte başarılı olabilmek için çalışmaların uygun bir metotla yürütülmesi gerekir. Nitekim yöntemsiz yapılan bir iş amacından uzaklaşır ve sonuca ulaşmak mümkün olmaz (Büyükkaragöz ve Çivi, 1997: 75). Bu bağlamda da eğitim öğretim

esnasında belirlenen kazanımların öğrencilere kazandırılabilmesi için strateji, yöntem ve teknik kavramlarının öğretmen adayları ve öğretmenler tarafında uygulamalarda kullanacak kadar çok iyi bilmeleri gerekir (Demircioğlu, 2014: 58). Bundan dolayı her ders için bir tek bir öğretim stratejisi değil, çok farklı strateji ve yöntemlerinde kullanılması gerekmektedir.

Strateji, yöntem ve teknikler seçilirken, öğretmenin özellikleri, öğrencinin zekâ tipleri, öğrenme stilleri, algılama şekilleri, hazırbulunuşluk düzeyleri, hedeflenen kazanımlar, içerik, zaman, sınıf mevcudu gibi fiziksel ve ekonomik olanaklara dikkat edilmesi gerekmektedir (Tok, 2006: 135).

Tok (2006: 24)'a göre yapılan öğretimin etkili olması için;

1. Dikkat ve güdüleme
2. Amaçlardan haberdar edilmesi
3. Ön bilgilerin uyarılması
4. Öğretim strateji, yöntem ve tekniklerin etkili kullanılması
5. Uygulama yapılması
6. Dönüt ve düzeltmelerin yapılması, gerekmektedir.

Öğretim esnasında yaygın olarak kullanılan üç temel öğretim stratejisi vardır. Bunlar;

2. 6. 1. Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi

Buluş yoluyla öğrenme öğrencinin kendi etkinliklerine ve gözlemlerine dayalı olarak karara varmasını özendirici bir yaklaşımdır. J. Bruner, tarafından ortaya atılan bu yaklaşım, öğrenmede tümevarım, usavurma yolunun üstünlüğünü savunmuştur (Senemoğlu, 2004: 430). Bu yaklaşımda öğrenme-öğretme sürecinde önce öğrencilere belli yaşantılar kazandırılır. Sonra ise öğrencilerden bu yaşantıları üzerinden düşünmeleri ve verilen duruma bir açıklık getirerek çözüm önererek genellemelere varmaları istenir (Sönmez, 2007a: 106). Buluş yoluyla öğretimde beş tür öğrenme yolu vardır. Bunlar;

1. Hücre esaslı öğrenme
2. Tesadüfi veya isteğe bağlı öğrenme
3. Keşfederek öğrenme
4. Düşünme yoluyla öğrenme
5. Eş zamanlı öğrenmedir (Tracy and Hoffman,2000: 313-322).

Buluş yoluyla öğretimde öğretmenin rolü sunuş yoluyla öğretimden farklıdır. Bu stratejide öğretmen öğrencilere kavramları, ilkeleri kendisi vermeyerek öğrencileri deney yapmaya, ilkeleri ve kavramları bulmaya teşvik eder. Yani bu stratejide amaç bireylerin bağımsız öz yeterliliğe sahip bireyler olarak yetişmesini sağlamaktır (Ocak, 2005: 307). Bu stratejiyi kullanan öğretmen, güdümlü tartışma ve örnek olay yöntemlerinden herhangi

birini, küçük ve büyük grup tartışması, soru-cevap, çember, zıt panel, münazara, açık oturum vb. teknikleri eğitim ortamına sokmalıdır (Sönmez, 2007-a: 106). Buluş yoluyla öğrenmede yapılandırılmamış buluş ve yapılandırılmış buluş olmak üzere iki yaklaşım vardır.

1. **Yapılandırılmamış Buluş:** Planlanmamış, doğal bir ortamda kavramları, ilkeleri, bir problemin çözümünü bireyin kendi kendine bulmasıdır (Senemoğlu, 2004: 473). Bulunan sonuç evrensel nitelik taşıyorsa da keşfetme yoluyla elde edilir (Savaş, 2010: 126).
2. **Yapılandırılmış Buluş:** Bu yaklaşımda öğretmen kazandırılacak hedef davranışları belirler. Olması gereken ilke, kavram ve örnekleri organize ederek öğrencilere sorular sorar ve öğrencilerin ellerindeki verileri analiz ederek sonuca ulaşmalarına yardımcı olur (Senemoğlu, 2004: 472)

Buluş yoluyla öğretme adımları aşağıdaki gibidir.

Tablo 1. Buluş Yoluyla Öğrenme Adımları

Öğretmen	Öğrenci
Örneği sunar	Örneği tanımlar
Ek örnekler sunar	İkinci örneği tanımlayarak, öncekiyle karşılaştırır
Ek örnekler ve örnek olmayanları sunar	Örnekleri karşılaştırır
Bireysel farklılıklara yönelik örneğin özelliği ve diğer örnekler arasındaki ilişkileri tanımlar	Tanımı ya da ilişkiyi açıklar

Öğrenciden ek örnekler ister (Jacobsen ve diğerleri 'den aktaran. Senemoğlu, 2004: 474).

Demircioğlu (2004:141)'na göre buluş yoluyla öğretim stratejisini uygulama esnasında öğrencilerin ilgilerinin konuya çekilerek öğrencilerin görüş ve fikirlerinin ortaya konulması gerekmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin konuyla ilgili görüşlerini test etme imkânının yanında onlara fikirlerini genişletme şansında verilerek öğrencilerin buldukları şeyin önemini ortaya koymaları ve buldukları şeyin içerisindeki nasıl bir ilişkinin olduğu vurgulanmalıdır. Son olarak ise öğrencilerin ön bilgileriyle yeni öğrendikleri arasında nasıl bir ilişki olduğu öğrencilerden istenerek ulaşılan sonuncuya da sonuçları farklı şekilde uygulamaları istenmelidir.

Buluş yoluyla öğretim stratejisi kullanılırken Bir takım ilkelere uyulması gerekmektedir. Bunlar;

1. Hedef davranışlar bilişsel alanın kavrama, analiz ve değerlendirme; duyuşsal alanın tepkide bulunma ve değer verme basamaklarından en az birinde olmalıdır.

2. Öğretmen ilke bulunduracak, nedeni, niçin ve niyeyi bulunduracaksa bunlarla ilgili iki üç örneği sınıfa getirerek öğrencilere ya tahtaya çizilmeli ya da yansılar yoluyla göstermelidir.
3. Öğrencilerin örnekler üzerinde gerekli işlemleri yapmalarını sağlayarak hedef davranışlara yönelik açık uçlu sorular sorularak belli bir süre sonunda en az beş öğrenciden gerekçeli yanıt alarak tartışmaya açmalı ve doğru bulunana kadar sürmeli. Doğru bulununca sınıfa pekiştireç verilmelidir.
4. Öğretmen, bu stratejide hiçbir açıklamada ve anlatımda bulunmamalı sadece yol gösterici konumda olmalıdır.
5. Öğretmen tümevarım, aklın tekrar problemine dönmesi, diyalektik gibi akıl yürütme türlerini öğrencilerce kullanılmasını sağlayacak etkinlikleri öğrenme ortamında kullanmalıdır.
6. İlkeyi neden-niçin ve nasılıyla, bulduktan sonra öğrenciden bunlara uygun düşen örnekler istemelidir.
7. Öğretmen tartışmanın başka bir konuya kaymasına izin vermemelidir (Sönmez, 2007-b: 248).

2. 6. 1. 1. Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisinin Olumlu Yanları

Buluş yoluyla öğretim stratejisi öğretim stratejisinde içerikler somut yaşantılar yoluyla öğrenilir bununla beraber bireyler bilgiye birebir kendileri ulaşmaya çalıştıkları için öğrenciler kendi kendilerine öğrenmeye yönelirler (Savaş, 2010: 126). Bu strateji öğrencinin şahsi etkinliğine dayalı güdüleyici öğretmenin yönlendirici konumda olduğu bir öğretim yaklaşımıdır (Kutluata, 2008: 38). Bu öğretim stratejisi öğrenci merkezli olduğu için katılımı sağladığından dolayı öğrencileri güdüler. Bununla birlikte verileri analiz etmede ve bu verilerden soyutlamalar yapmada öğrencilere uygulama olanağı sağlar (Tok, 2007:139). Buluş yoluyla öğretim stratejisinde öğrenme yaşantıları sonucunda bireylerin zihinsel potansiyelleri artarak bireylerde problem çözme becerilerinin geliştirilmesi sağlanır. Bu öğretim stratejisi kullanıldığı takdirde bilgiler daha iyi hatırlanır. Örneklendirmeler verildiği için bireyler zor ve karmaşık konuları daha kolay öğrenirler (Sünbül, 2007:114).

2. 6. 1. 2. Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisinin Sınırlı Yanları

Buluş yoluyla öğretim stratejisinin olumlu yanları olduğu gibi sınırlı olduğu yanları da bulunmaktadır. Bunlar;

1. Buluş yoluyla öğretim stratejisi zaman alıcıdır. Dersin öncesinde detaylı şekilde hazırlanmayı gerektirir (Tok, 2007:139).
2. Örnek seçiminin yetersiz olması ve öğrenciye örnek üzerinde düşünmesi için yeterince zaman verilememesi problem oluşturmaktadır (Gurbetoğlu, 2015: 27).
3. Dersi planlama çok zaman alır, öğretmen dersi öğrenemezse öğrencilerde eksik ya da yanlış öğrenmeler gerçekleşir. Bunu yanı sıra bu stratejiyi kalabalık sınıflarda uygulamak zordur (Çelebi, 2015: 10).
4. Her konu için kullanılmaya uygun değildir. Bu stratejiden başarı elde edilmesi öğrencilerin ön bilgilerine bağlıdır (Turan, 2009: 44).

2. 6. 1. 3. Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisinde Kullanılan Başlıca Yöntem ve Teknikler

Bu strateji ile güdümlü tartışma vb. yöntemler ile grup tartışmaları, çember, zıt panel, münazara ve açık oturum vb. teknikler kullanılabilir (Demircioğlu, 2014: 64).

2. 6. 1. 3. 1. Güdümlü Tartışma Yöntemi

Tartışma, herhangi bir konu üzerinde öğrencileri düşünmeye yöneltmek, eksik olan noktaları açıklamak ve verilen bilgileri pekiştirmek amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Demirel, 2005: 61). Tartışma yönteminin bir türü olan güdümlü tartışma ise, öğrencilerin davranış kazanmaları için yaşantı ve görüşlerini paylaştıkları, öğretmenin gözetiminde yapılan grup kontrol sürecidir (Sönmez, 2007-b: 250). Tartışma yönteminde öğrenci merkezli bir sınıf ortamının olduğu öğrencilerin kendilerini ifade edilebilme olanağı tanıyan demokratik tutum vb. becerileri geliştiren bir yöntemdir. Bunun yanı sıra bu yöntemin kullanılması öğrenmenin kalıcılığı açısından da önemlidir. Çünkü öğrenciler öğrendikleri bu yöntem vasıtasıyla uygulamaya dönüştürerek daha kalıcı bir öğrenme elde ederler (Taşpınar, 2004: 25).

Güdümlü tartışma yönteminde, öğretmen dersi, hedef davranışları gerçekleştirecek biçimde dikkatlice ve öğrenciler soru ve yanıtlara aktif bir şekilde katılmalı, öğretmen bu yöntemi kullanırken genellikle yönlendirici bir konumda bulunmalıdır. Bu yöntem vasıtası ile öğrenciler birbirlerinin düşünce, yaşantı ve görüşlerini paylaşarak hedef davranışların kazanılmasına birbirlerini yönlendirmelidir. Güdümlü tartışma yöntemi bilişsel alanın kavrama, analiz ve değerlendirme duyuşsal alanın tepkide bulunma ve değer verme basamaklarındaki davranışların kazandırılmasında kullanılabilir. Başarılı bir güdümlü tartışma için göz iletişimi önemlidir çünkü göz iletişimi grubun üyeleri arasında bilgi

akışını sağlayabilir. Bu nedenle dersliklerde öğrenciler ya “U” ya da yarım daire düzeni şeklinde oturtulmalıdır (Sönmez, 2007-b: 250).

2. 6. 1. 3. 1. 1. GÜDÜMLÜ TARTIŞMA YÖNTEMİNDE KULLANILAN BAŞLICA TEKNİKLER

Buluş yoluyla öğretim stratejisiyle kullanılan güdümlü tartışma yönteminde başlıca; küçük grup tartışması, büyük grup tartışması, çember, zıt panel, münazara, açık oturum gibi teknikler kullanılabilir.

2. 6. 1. 3. 1. 1. 1. Büyük Grup Tartışması Tekniği

Büyük grup tartışması tekniği, bütün sınıfın ya da büyük bir grubun belli bir konuyu birlikte tartıştıkları tekniktir (Aydın, 2005: 6). Bu tekniğin uygulanabilmesi için, kazandırılacak davranışlar en az kavrama düzeyinde olmalı, öğrenciler tartışacakları konunun bilgi ve becerilerine sahip olmalı, öğrenci sayısı küçük gruplara bölünemeyecek kadar az olmamalı ve konuyu bilen tartışmayı yönetecek iyi bir lider seçilmelidir (Sönmez, 2007-b: 254). Bu teknikte öğretmen tartışmayı belirli öğrencilere değil bütün sınıfa yaptırmalıdır. Bunun yanı sıra da öğrencilerin konunun dışına çıkmalarına dikkat edilmelidir (Çepni, 2008-a:117-118). Yönetici konumundaki kişi bu tekniğin uygulanması sırasında herkese eşit oranda söz vermeli ve zaman zaman konuşulanları özetlemelidir (Sevindik, 2010: 96).

2. 6. 1. 3. 1. 1. 2. Küçük Grup Tartışması Tekniği

Bu tekniğin uygulanabilmesi için, kazandırılacak davranışlar en az kavrama düzeyinde olmalı, öğrenciler tartışacakları konunun bilgi düzeyinde ki hedef davranışları kazanmış olmalı, sınıftaki öğrenci sayısı 12’den fazla olmamalı, öncelikle öğrencilere konferans, panel vb. bir etkinlik yapıldıktan sonra tartışmaya geçilmelidir (Sönmez, 2007-b: 253). Küçük grup tartışmasına vızıltı ya da fısıltı grupları da denir. Bu teknikte öğrenciler belli sayıda gruplar oluşturulur ve belirli konu üzerinde herkes grubun sayısı kadar dakika konuşma yapar. Bu teknikte çok büyük gruplar oluşturulmaz (Sevindik, 2010: 96). Öğrencilerin konuşmaları sonunda öğretmenin seçeceği bir kişi grupların çözümlerini, buluşlarını birleştirerek anlatır. Sınıf bu görüş üzerinde karara varır ve öğretmenince sınıfa sunulur. Eğer doğru çözümler sınıfta bulunamamışsa öğretmen ipucu verebilir fakat doğru çözümü ya da görüşü söylememelidir (Sönmez, 2007-b: 253).

2. 6. 1. 3. 1. 1. 3. Çember Tekniği

Bu tekniğin uygulanabilmesi kazandırılacak davranışın en az kavrama düzeyinde olması bunun yanı sıra öğrencilerin tartışacakları konunun bilgi ve becerilerini kazanmış olmaları gerekmektedir. Bu teknikte öğrenci sayısı genellikle 10-15 civarındadır. Bu teknikte tartışmayı yöneten ve zamanı ayarlayan bir yönetici ve görüşlerin yazılmasından sorumlu olan bir de sekreter seçilir. Öğrenciler çember şeklinde oturur ve tek tek bunlara sorular yöneltilir verilen cevaplar sekreter tarafından yazılmalıdır. Her öğrenciye her defasında 1-2 dakika süre verilmeli ve tartışma bittikten sonra elde edilen ana noktalar vurgulanmalıdır (Sönmez, 2007-b: 254).

2. 6. 1. 3. 1. 1. 4. Zıt Panel Tekniği

Bu tekniğin kullanım amacı önceden işlenen konuların tekrar edilmesi, özetlenmesi, anlaşılmayan konuların tekrar edilmesi ya da eksik kalan noktaların belirlenmesidir. Bu tekniğin uygulama esnasında tüm sınıfın katılımı eşit oranda sağlanmalıdır (Erciyeş, 2007: 187). Bu teknik uygulanırken önce paneli yönetecek bir lider seçilir sonra sınıf ikiye bölünerek her gurup kendi içerisinde 2-3-4 kişiden oluşan guruplara ayrılmalıdır (Sönmez, 2007b: 254). Panel bitiminde öğretmen isterse konuyu tüm sınıfta tartışabilir (Küçükahmet, 2002: 76).

2. 6. 1. 3. 1. 1. 5. Münazara Tekniği

Münazara, iki karşıt görüşün belli bir jüri önünde fikirlerini tartışmaları olarak tanımlanabilir. Guruplar fikirlerini tarafsız bir dinleyici gurubuna anlatır. Burada amaç her gurubun karşı gurubun fikirlerini yanlış göstermektir. Bu nedenle öğrenci hem kendi fikrini hem de karşındakinin fikrini iyi bilmelidir (Sevindik, 2010: 97). Münazara kullanımının öğrencilerin yanlış görüş kazanması ve öğrencileri istenmedik davranışlara götürmesi gibi sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu nedenle münazara konuları iyi seçilmeli ve münazara sonunda öğretmence açıklama yapılmalıdır (Sönmez, 2007-b: 254-255).

2. 6. 1. 3. 1. 1. 6. Açık Oturum Tekniği

Farklı görüşlere sahip küçük bir konuşmacı ya da öğrenci gurubunun bir başkan yönetiminde düşünsel, siyasal ve toplumsal içerikli bir konuyu öğrenci ya da seyirci kitlesi önünde tartışması için düzenlenen tekniktir (Sönmez, 2007-a: 229).

2. 6. 2. Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi

Ausubel, Bruner 'in buluş yoluyla öğrenme yaklaşımına zıt ve alternatif bir yaklaşım olarak önerdiği bu öğretim yaklaşımına göre öğrenci her zaman hangi bilginin önemli, hangi ipuçlarının problemin çözümü için uygun olduğunu bilemeyebilir. Nitekim birey herhangi bir konu alanıyla ilgili öğrenmesi gereken kavram, ilke ve fikirleri buluş yoluyla değil kendine sunulana alma yoluyla kazanabilir (Senemoğlu, 2004: 477). Bu öğretme yaklaşımına göre kalıcı ve anlamlı biçimde öğrenilen bilgileri yaşama aktarılabilmeyi sağlamaktadır (Erciyeş, 2007: 173). Bu yaklaşımda bilgilerin düzenli ve belli bir sıra dâhilinde öğrenciye sunulması gerektiğinden yaklaşımda ki etkinliklerin merkezinde öğretmen bulunmaktadır. Bu nedenle iyi bir öğrenmenin meydana gelebilmesi için öğrenciyle arasında yoğun bir etkileşim olmalıdır. (Demircioğlu, 2014: 61). Ausubel' in bu yaklaşımı öğrenci açısından düşünülürse “*Alış Yoluyla Öğrenme*” öğretmen açısından düşünüldüğünde ise “*Sunuş Yoluyla Öğretim*” olarak ifade edilebilir (Senemoğlu: 2004: 478).

Sunuş yoluyla öğretimin uygulaması mantıksal bir süreçtir. Nitekim bu süreçte ilk olarak öğrencilere soyutlama sunulur. Yani kavram tanımlamaları ve kavramdaki terimleri açıklama işlemi yapılır. Sonraki aşamada ise tanımdaki terimlere açıklık getirmek ve alt kavramları tanımlamak gerekir. Bu stratejinin uygulanmasının en önemli aşaması ise olumlu ve olumsuz örneklerin sunulması aşamasıdır. Bu sayede öğrenci verilmek istenen kavramın ne olup olmadığını anlar (Tok, 2007: 140).

Sunuş yoluyla öğretme adımları aşağıdaki gibidir;

Tablo 2. Sunuş Yoluyla Öğretim Adımları

Öğretmen	Öğrenci
Kavramı tanımlar, terimleri açıklar	Verilen olumlu ve olumsuz örnekleri açıklar ve sınıflar
Kavramı ve alt kavramları açıklar	Ek örnekler sağlar
Olumlu ve olumsuz örnekler sunar	

Jacobsen ve diğerleri 'den aktaran. Tok, 2007: 140.

Sunuş yoluyla öğretim stratejisi kullanılırken bir takım ilkelere uyulması gerekmektedir. Bunlar;

1. Hedef ve davranışlar bilişsel alanın bilgi duyuşsal alanın alma, devinişsel alanın ise uyarılma basamaklarından birinde olmalıdır.
2. Öğretmen önce bilgi düzeyindeki kavramları sınıfta anlatarak her bir kavrama ait yaşamdan en az iki örnek vermelidir.

3. Öğrencilere anlatamadığım bir yer var mı? Diye sormalı varsa tekrar anlatarak değişik bir örnek daha vermelidir.
4. Öğrencilere anlattığı ve örnek verdiği kavramları sorarak içinden 5'e kadar saymalıdır.
5. Kavramların tanımlarını öğrencilerin tamamına tekrarlattıktan sonra önceki dört maddeyi de yaparak öğrencilerden yeni birer örnek istemelidir.
6. Öğretmen bu stratejiyi uygularken ilköğretim 3. Sınıflarda 2-3 dakika 4 ve 5. Sınıflarda 4-5 dakika üniversitelere kadar olan kademelerde ise 5-6 dakika üniversitelerde ise en fazla 7-8 dakika sürekli konuşmalıdır.
7. Öğretmen eğitim ortamını sürekli denetleyerek öğrenciyle göz teması kurmalıdır (Sönmez, 2007-b: 209-210).

2. 6. 2. 1. Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisinin Olumlu Yanları

Sunuş yoluyla öğretim stratejisi, günümüzde okullarda sıklıkla kullanılan öğretim stratejilerindedir. Bu öğretim stratejisinin bu kadar yaygın bir şekilde kullanılmasının birçok nedeni vardır (Tok, 2007: 139). Sunuş yolu öğretim stratejisinin uygulanması kolaydır. Bunun yanında açıklama gerektiren her konu ve durumda kullanılabilir. İlke ve kavramlarla ilgili açıklamalar yapıldığından öğrencilerin yanlış anlamaları önlenebilir. Bir diğer olumlu yanı ise ön öğrenmelerin yeterli olmadığı durumlarda ve konuya giriş yapabilme açısından kullanışlıdır (Çelebi, 2015: 4). Bunların dışında kısa zamanda çok bilgi kazandırması ve anlamlı öğrenmeyi sağlaması açısından yararlıdır (Demircioğlu, 2014: 62).

2. 6. 2. 2. Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisinin Sınırlı Yanları

Sunuş yoluyla öğretim stratejisinin olumlu yanları olduğu gibi sınırlı olduğu yanları da bulunmaktadır. Öğrenme ortamı uygun öğretim yöntem ve tekniklerle zenginleştirilmediği takdirde öğrenme ortamı sıkıcı hale gelir (Erciyeş, 2007: 175). Bu strateji öğretmen merkezli olduğundan bol örneklerle desteklenmediği takdirde etkili değildir. Nitekim ilköğretim öğretmenleri bu stratejiyi kullanırken, fikirleri öğrencinin çok sayıda duyu organına hitap edecek şekilde sunması gerekmektedir (Senemoğlu, 2004: 482).

2. 6. 2. 3. Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisinde Kullanılan Başlıca Yöntem ve Teknikler

Sunuş yoluyla öğretim stratejisinde düz anlatım yöntemi ve günlük konuşma, soru-cevap, forum, sempozyum, söylev vb. teknikler kullanılabilir (Sönmez, 2007-b: 210).

2. 6. 2. 3. 1. Düz Anlatım Yöntemi

Öğretmenin uygun öğretim yardımları ve materyalleri kullanarak uyguladığı tüm sınıf düzeylerinde kullanılan yaygın bir öğretim yöntemidir (Tok, 2007: 163). Sunuş yolu öğretim stratejisi temele alındığı zaman genellikle tercih edilen yöntem düz anlatım yöntemidir (Sönmez, 2007-b: 211). Öğretmeni merkeze alan bu yöntem, dersin başında öğrenciyi güdüleme, herhangi bir konuyu açıklama, özetlenme ve karmaşık konuların açıklanmasında kullanılır (Tok, 2007: 164). Bu yöntemle bilişsel alanın bilgi, duyuşsal alanın alma ve tepkide bulunma, devinişsel alanın uyarılma basamağındaki davranışlar kazandırılabilir (Sönmez, 2007-a: 221).

Düz anlatım yönteminin eğitimde yaygın olarak kullanılmasının belirli nedenleri vardır. Bunlar;

1. Bilgilerin kalabalık guruplara aktarılmasında faydalıdır.
2. Uygulaması kolay ve ekonomiktir (Küçükahmet, 2002: 54).
3. Bireylere konuşulanı veya aktarılan bilgilerden önemli olanı seçme ve özetleme becerisi kazandırır (Çepni, 2008-a:113).
4. Karmaşık konuların bilgilerinin öğrencilere organize edilmiş şekilde aktarılmasını sağlar (Saban, 2000: 186).

Düz anlatım yönteminin kullanılmasında yararlı yönleri olduğu gibi kullanılmasında birtakım sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bunlar;

1. Bireysel farklılıkları dikkate alınmadığı takdirde öğrencilerin dersi takip etmeleri zorlaşabilir.
2. Öğrencilerin konuyu tam anlamıyla anlayıp anlamadığını kontrol etmek zordur.
3. Öğretmen iyi bir konuşmacı olmadığı takdirde kavramları basite indirgeyip vermekte zorlanabilir (Turan, 2009: 31).
4. Öğrencide duyusal tutumların ve psikomotor öğrenmelerin oluşması zordur.
5. Öğrenci aktif olarak öğrenmeye katılmadığı için yüksek düzeyde bilişsel öğrenme gerçekleşmez (Küçükahmet, 2002: 54).

Düz anlatım yönteminin kullanılmasında dikkat edilmesi gereken ilkeler bulunmaktadır. Bunlar;

1. Öğretmen öğrencilere karşı ilgili ve içten davranmalıdır.

2. Gereksiz el, kol vb. vücut hareketleri yapmamalıdır.
3. Sınıfın özelliğine göre ses tonunu ayarlamalıdır.
4. Öğrencilerle göz teması kurmalıdır.
5. Dersin başında ulaşacağı hedefleri belirtmemeli, istedik davranışlara öğrencilerle beraber adım adım ilerlemelidir (Sönmez, 2007-b: 212).
6. Konunun önemli bölümlerini sık sık özetlemelidir.
7. Anlatımı benzer ve zıt örneklerle zenginleştirmelidir.
8. Konuda geçen kavramları tahtaya yazarak mutlaka açıklamalıdır.
9. Zamanı etkili kullanılmalı ve dersin sonunda da işlenen konuya yönelik sorular sormalıdır (Turan, 2009: 31).

2. 6. 2. 3. 1. 1. Düz Anlatım Yönteminde Kullanılan Başlıca Teknikler

Sunuş yoluyla öğretim stratejisiyle kullanılan düz anlatım yönteminde başlıca; günlük konuşma, soru-cevap, forum, sempozyum, söylev gibi teknikler kullanılabilir.

2. 6. 2. 3. 1. 1. 1. Günlük Konuşma Tekniği

Bu teknik herhangi bir hedef davranışı gerçekleştirmek üzere düzenlenmemiş konuşma türüdür. Öğrenme-öğretme ortamında yaygın olarak kullanılmayan bu teknik anlatım esnasında beklenmedik sorular geldiği anda öğretmen tarafından yapılan konuşmalardır. (Sönmez, 2007a: 222).

2. 6. 2. 3. 1. 1. 2. Soru-Cevap Tekniği

Öğrenme-öğretme sürecinde en sık kullanılan tekniklerden biridir. Bu tekniğin temelinde öğretmenin önceden hazırlamış olduğu soruları ders boyunca öğrencilere sorarak onlardan cevap almasına yönelik olan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda genelde;

1. Tanıma ve hatırlamaya yönelik sorular
2. İlişkisel birleştirici sorular
3. Üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik sorular
4. Değerlendirme ve karar vermeye yönelik sorular sorulur (Çepni, 2008-b: 143-144).

Sokrates yöntemi olarak da bilinen bu yöntemde öğrencilere soru sorarken dikkat edilmesi gereken hususlar vardır. Bunlar;

1. Soru sorulduktan sonra düşünmek için zaman bırakılmalıdır.
2. Öğrencilere soruyu kendi cevaplarıyla ifade etmelerine olanak tanınmalıdır.

3. Doğru cevaplar anında pekiştirilmeli yanlış cevaplar uygun bir dille söylenmelidir.
4. Öğrencilerinde soru sormasına fırsat verilmelidir.
5. Cevap vermek isteyen öğrencilere isimleri söylenerek söz verilmelidir (Demirel, 2005: 84-85).

Soru cevap tekniği, öğrencilerin derse olan ilgilerini artırmanın yanı sıra onların konuşma, tartışma ve düşünme ve hoşgörü becerilerini geliştirir (Çepni, 2008-b: 144). Bu tekniğin kullanılmasının birtakım sınırlılıkları bulunmaktadır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir;

1. Her öğrenci için uygun bir yöntem değildir.
2. Sorulan bir sorunun cevaplanması o soruyu tüm sınıfın anladığı anlamına gelmez.
3. Yanlış kullanıldığında aktif öğrenciler arasında gelişen bir öğretim tekniği haline dönüşür (Turan, 2009: 34).

2. 6. 2. 3. 1. 1. 3. Forum Tekniği

Farklı görüşlere sahip kişi ya da gurupların bir başkan eşliğinde herhangi bir sorunu tartışarak sonuca varmak için gerçekleştirilen sözel bir iletişim türüdür (Sönmez, 2007-a: 223). Bu teknikte dinleyici durumunda olanlarda söz alabilir bu nedenle sınıf ortamlarında etkin bir şekilde kullanılabilir (Demirel, 2005:106). Fakat bu teknikte dinleyiciler kendi aralarında tartışması ya da birbirlerine soru sorması mümkün değildir (Erciyeş, 2007: 188). Sunum sonunda dinleyiciler konuşmacılara sorularını yöneltir. İlgili konuşmacı sorularına yönelik açıklamalar yapılır ve oturum sonunda oturuma ait kararlar alınır (Küçükahmet, 2002: 76).

2. 6. 2. 3. 1. 1. 4. Sempozyum Tekniği

Küçük bir gurubun öğrenci ya da dinleyici topluluğuna bilimsel, sanatsal ya da düşünsel bir konunun önceden belli olan bir konusu üzerinde konuşma yapmalarını (Sönmez, 2007-a: 224). Bu teknik, aktif katılımı sağlaması bakımından oldukça etkilidir (Demirel ve Yağcı, 1999: 65). İleri sınıflarda etkin şekilde kullanılan bu tekniğin sınıf içi çalışmalara bilimsel bir hava getireceği söylenebilir (Demirel, 2005: 106).

2. 6. 2. 3. 1. 1. 5. Söylev Tekniği

Bu teknik, bir konuda konuşmacının duygusal yönü baskın ve dinleyicileri coşturmak amacıyla yaptığı bir konuşma türüdür. Bu teknik kullanılırken söylevin kısa olmasına dikkat edilmelidir (Sönmez, 2007-a: 225).

2. 6. 2. 3. 1. 1. 6. Konferans Tekniği

Sanatsal, bilimsel ve toplumsal eğitsel vb. konularda, çeşitli uzmanlarca açıklama yapmak, bilgi vermek amacıyla yapılan bir konuşma türüdür (Sönmez, 2007-a: 224). Konferansı veren kişinin etkili konuşması bunun yanı sıra konuşmasını görsellerle desteklemesi konferansın kalitesini artırır. Dinleyiciler konuşmanın tamamlanmasından sonra konuşmacıya soru sorabilirler (Sevindik, 2010: 99). Bu teknik uygulanırken öğretmen öğrencilerin konuşmacıya soru sormasına fırsat verilmeli. Konferansın yeri ve zamanı öğrencileri bildirilmeli ve öğrencilerden konuya ilişkin soru hazırlamalarına dikkat edilmelidir (Sönmez, 2007-a: 224).

2. 6. 3. Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretim Stratejisi

J. Dewey'in geliştirdiği bu strateji, öğrencilerin araştırma-inceleme yaparak onların üst düzey hedeflere erişerek öğrenmelerini sağlayan yaklaşımdır (Demirel, 2011: 67). Bu anlayışta öğrenci bilgiyi öğrenmenin yanında eleştirel düşünme, üretkenlik vb. becerileri de kazanır (Demircioğlu, 2004-b:143). Dewey'e göre öğrenme süreci bir problemle başa çıkmaya çalışırken ortaya çıkar (Cevizci, 2010: 134). Bu nedenle bu stratejide bilgiye ulaşmada izlenen yol problem çözmedekinin aynısıdır. Öğretmenler bu stratejiyi kullanırken sadece rehber konumundadır (Demirel, 2005: 71). Araştırma-inceleme stratejisi kullanılırken öncelikle ders ile ilgili temel kavramlar belirlenir ve öğrencilerin önkoşul olan bilgilerini ortaya koymaları sağlanır. Sonra ise kazandırılacak hedef davranışlara yönelik olumlu ve olumsuz örnekler oluşturulur ve üzerlerinde tartışılır. Eksikliklerin olduğu durumlarda karşıt örnekler oluşturulur (Sönmez, 2007-b: 290).

Araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi, bilişsel alanın uygulama düzeyinde ki davranışların kazandırılması ve analiz ve sentez özelliklerinin geliştirilmesinde kullanılır. Bu yaklaşımın temel özellikleri şöyledir;

1. Öğrenciyi merkeze alır
2. Öğrencide ilgi ve güdülemeyi artırır
3. Öğrenmelerin kalıcı izli olmasını sağlar
4. Öğrencilere bilimsel yöntemi kullanmayı öğreterek, bilimsel tutum kazanmalarını sağlar (Demirel, 2005: 78).

Bu stratejinin karar verme süreci şöyledir;

1. Problemin farkına varılır
2. Problem tanımlanır
3. Çözüm seçeneklerinin nasıl kullanılacağı belirlenir
4. Verilen kararlardan biri uygulamaya konulur

5. Elde edilen sonuçlar değerlendirilir (Sönmez, 2007-a: 111).

Araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisini eğer deneyimsiz ve bilinçsiz öğretmenler kullanırsa öğrenciyi başarıdan çok başarısızlığa sürükler (Yel, Taşdemir ve Yıldırım, 2008: 45). Bu nedenle bu stratejiyi kullanım esnasında birtakım özelliklere dikkat edilmesi gerekmektedir. Bunlar;

1. Öğretim sürecinde bilimsel araştırma yöntemi temele alınarak, öğrenciler yaşamın gerçek sorunlarıyla karşılaşması gerekmektedir.
2. Öğrenme ortamları öğrencinin etkin olmasını sağlayacak şekilde düzenlenmelidir
3. Öğrencilerin işlenen konu ve bilgi düzeylerine uygun sorunlar seçmeleri onların istekle çalışmalarını sağlayacağı için buna dikkat edilmelidir.
4. Öğrencilere rahat çalışabilecekleri ortam sağlanmalı ve veri toplayabilmeleri için yeterli zaman verilmelidir (Yaşar ve Gültekin, 2006: 117).

2. 6. 3. 1. Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretim Stratejisinin Olumlu Yanları

Araştırma-İnceleme yoluyla öğretim stratejisi, öğrenciler yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı verdikleri için öğrencide etkili bir güdüleme ve öğrenme meydana getirir (Demircioğlu, 2005: 144). Bu strateji ile öğrenciler, planlı ve düzenli çalışma alışkanlığı kazanmanın dışında bilimsel düşünme, araştırma inceleme yapma gibi becerilerde kazanır (Yaşar ve Gültekin, 2006: 117). Araştırma-İnceleme yoluyla öğretim stratejisinin bir diğer olumlu tarafı ise öğrencilere bilişsel alanın uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey basamaklardaki davranışları kazandırır (Erciyeş, 2007: 179).

2. 6. 3. 2. Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretim Stratejisinin Sınırlı Yanları

Araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisinin olumlu yanları olduğu gibi sınırlı olduğu yanları da bulunmaktadır. Bunlar;

1. Uygulanması çok fazla zaman alır
2. Kullanılacak araç-gereçleri temin etmek maliyetlidir
3. Gerekli alt yapıya sahip olmayan öğrenciler bu yaklaşımı uygulamada problem yaşar (Demircioğlu, 2005-b:144)
4. Her konunun öğretilmesinde kullanılamaz
5. Her yaş düzeyine uygun değildir (Erciyeş, 2007: 179).

2. 6. 3. 3. Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretim Stratejisinde Kullanılan Başlıca Yöntem ve Teknikler

Araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisinde örnek olay, gösterip yaptırma yöntemleri ve workshop, beyin fırtınası, problem çözme, dramatizasyon, demonstrasyon, gezi, gözlem vb. teknikler kullanılabilir (Sönmez, 2007-a: 112).

2. 6. 3. 3. 1. Örnek Olay Yöntemi

Bu yöntem gerçek hayatta karşılaşılan ya da karşılaşma ihtimali olan sorunların sınıf ortamında ele alınıp ayrıntılı bir şekilde işlenmesidir (Cin, 2006:139). Örnek olay yöntemi öğrencilere bir konuyu ya da bir beceriyi kazandırarak o konuda uygulama yaptırmak amacıyla kullanılır (Demirel, 2005: 75). Bunun yanı sıra örnek olaylar geliştirilerek olayın içerisindeki sorunun nedenlerini ortaya çıkarıp o soruna ilişkin çözüm önerilerini sınıf ortamında tartışmak amacıyla da kullanılır (Tok, 2007: 169). Bu yöntemde önceden öğrenilen kavram ve ilkelerin uygulanmaya koşılmasıyla, öğrenme-öğretme ortamında kuram ve uygulama arasındaki boşluğun doldurulması bakımından yarar sağlar (Sönmez, 2007-b: 292).

Bu yöntemin uygulanabilmesi, öğrencilerin en az bilgi düzeyinde ön koşul davranışlara sahip olması ve hedef davranışların en az kavrama düzeyinde olmasına bağlıdır (Sönmez, 2007-b: 293). Örnek olay yönteminde önce çözüme ulaştırılması gereken sorun ortama konularak bütün ayrıntılarıyla sorun öğrencilere kavratılır. Sonra sorunun nedenleri sonuçları ve nasıl çözülmesi gerektiğini ortaya çıkarabilmek için tartışma ortamı oluşturulur. Öğretmen tartışmanın gereksiz yönlerine kaymasını önlemenin yanında tartışmacıları çözüm aramaya yöneltir (Cin, 2006: 139). Öğrenciyi merkeze alan bu yöntem gerek yeni konuların ele alınması gerekse öğrenilenlerin tekrarında kullanılabilen bir yöntemdir (Erciyeş, 2007: 189).

Örnek olay yönteminin uygulanışı aşağıdaki gibidir;

Tablo 3. Örnek Olay Yönteminin Uygulama Basamakları

Öğretmen	Öğrenciler
Örnek olayı hazırlar	Kendi deneyimlerini yazarak taslak oluşturur
Değişik şekillerde öğrencilere sunulur	Örnek olayı kaleme alırlar
Örnek olaydaki sorun tanımlanır ve tartışmaya açılır	Yazdıklarını paylaşırlar
Tartışma sonuçlandırılır	Gurup çalışma süresi değerlendirilerek sonuç alınır

Tok, 2007: 171.

Örnek olay yöntemi kullanılırken dikkat edilmesi gereken birtakım hususlar vardır.

Bunlar;

1. Sınıfa sunulacak örnek olayın temel ayrıntıları iyi belirlenmiş olmalı
2. Örnek olayda temel bir sorun bulunmalı
3. Sorunun analiz edilmesi istenerek sorun iyice anlaşılmalı
4. Örnek olay hedefler, ilişkiler ve değerler açısından değerlendirilmeli
5. Beklenen çözüm için öğrencilere ön bilgiler verilmeli
6. Tartışma sonunda görüş birliğine varılan meddeler bir yere kaydedilmeli
7. Elde edilen sonuçlardan kurumlardaki çalışmalarda nasıl yararlanılacağı üzerinde durulmalıdır (Demirel, 2005: 76).

Eğitim-öğretimde örnek olay yöntemini kullanılmasının faydaları şu şekilde sıralanabilir;

1. Öğrencileri edilgen halden kurtarır
2. Öğrencilerde problem çözme becerilerini geliştirir (Sönmez, 2007-b: 293).
3. Seçilen olaylar ilginç olduğu için öğrencileri güdüleme düzeyi yüksektir
4. Öğrencilerde kavrama, analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey hedef davranış becerileri geliştirir (Cin, 2006: 140).

Örnek olay yönteminin kullanımının birtakım sınırlılıkları vardır. Bunlar;

1. Yeterli olgunluğa ulaşmamış sınıflarda uygulanamaz
2. Tek bir çözüm gerektiren durumlar için uygun değildir (Sönmez, 2007b: 293).
3. Zaman alıcı yavaş bir öğretim yöntemidir
4. Öğretmenin önceden çok iyi hazırlanması gerekir
5. Öğretmen tartışmaları yönetmede zorluk çekebilir (Küçükahmet, 2002: 72).
6. Konunun gerçek yaşama çok yakın olması tepkilere neden olabilir
7. Kalabalık sınıflarda uygulanamaz (Cin, 2006:140).

2. 6. 3. 3. 1. 1. Örnek Olay Yönteminde Kullanılan Başlıca Teknikler

Örnek olay yöntemi, hem buluş, hem de araştırma-soruşturma stratejisinde kullanılan bir yöntemdir. Küçük grup-büyük grup tartışmaları, soru-cevap, çember, zıt panel, münazara, açık oturum teknikleri buluş yoluyla öğretim stratejisinde olduğu gibi bu stratejide de kullanılmaktadır. Örnek olay yönteminde kullanılan diğer teknikler ise; workshop, beyin fırtınası, problem çözme teknikleri olarak sıralanabilir.

2. 6. 3. 3. 1. 1. 1. Workshop Tekniği

Bu tekniğin kullanılması hedef davranışların en az uygulama düzeyinde olmasına ve öğrenci sayısının çok az olmasına bağlıdır. Bunların yanı sıra öğrenciler çalışacakları konunun ilke ve yöntemlerini bilmeli konunun bilgi ve kavrama düzeyinde eksiklikleri olmamalıdır (Sönmez, 2007-b: 298). Bu teknikte önce bir grup yöneticisi seçilir ya da öğretmen bu sorumluluğu alarak çalışma planlanarak grup üyelerine sunulur. Grup üyeleri fikir alışverişinde bulunarak problemin çözümünde kullanılacak ilke ve yöntemler kararlaştırılır. Son olarak da elde edilen sonuç özetlenip grubun her bir üyesine sunulur (Sönmez, 2007-a: 237).

2. 6. 3. 3. 1. 1. 2. Beyin Fırtınası Tekniği

Beyin fırtınası, herhangi bir konu ya da soruna mümkün olduğunca çok fazla fikir üreterek çözüm üretmek bir karara varmak için kullanılan bir tekniktir (Demirel, 1995). Bu teknikteki temel amaç bireylerin yaratıcı düşünme becerilerine fırsat sağlamak olduğundan hiçbir birey iler sürdüğu fikir nedeniyle eleştirilmesi uygun değildir (Çepni, 2008-b: 145). Bu teknik uygulamaya konulmadan önce öğrenci seviyesine dikkat edilmeli öğrenciler üzerinde fikir ve bilgi sahibi olmadıkları problemlere maruz bırakılmamalıdır (Demircioğlu, 2014: 73). Beyin fırtınası tekniği bir tartışma tekniğidir bu nedenle bu teknikle işlenen ders esnasında bir sekreter ve bir yönetici seçilir. Sonra sorun sınıfa sunulur ve herkesten çözüm önerisi istenilir. Ortaya atılan öneriler sekreter tarafından yazılır. Öneriler bittikten sonra ileri sürülen her bir çözüm önerisi üzerinde sınıfça tartışılır (Sönmez, 2007-b: 299).

Bu tekniğin uygulama esnasında dikkat edilmesi gereken birtakım nitelikler vardır. Bunlar;

1. Öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesine uygun bir konu seçilmelidir (Cin, 2006: 156).
2. Sorunun ne olduğu belirtilmeli, verilen süre içerisinde herkesin fikrini ifade edebileceği belirtilmelidir (Demirel, 2005: 81).
3. Görüş ve öneriler yanlış olsa bile kabul edilmelidir
4. Ortaya atılan görüş tekniğin uygulanış esnasında değerlendirilmemelidir (Cin, 2006: 156).
5. Tartışma bitince söylenenler analiz edilmeli değerlendirilip yeniden örgütlenmesi yapılmalıdır (Demirel, 2005: 81).

Beyin fırtınası tekniğini kullanmanın yararları şu şekilde sıralanabilir;

1. Öğrencilerin yaratıcılığını geliştirir

2. Sınıf atmosferini yumuşatarak öğrencilerin fikirlerini daha rahat ifade etmelerini sağlar (Demircioğlu, 2014: 74).
3. Çok fazla maliyete araç gerece ihtiyaç duymayan etkili bir problem çözme tekniğidir
4. Öğretmene öğrencilerin neleri yanlış anladıkları hususunda fikir verir (Cin, 2006: 156).

Bu tekniğin yararları olduğu gibi birtakım sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bunlar;

1. Kalabalık sınıflarda uygulanması zordur
2. İstenilen sonucun elde edilebilmesi için öğretmenin sınıfta aktif olup yönlendirici olması gerekir.
3. Psikomotor davranışlara yönelik etkinliklerde uygulanması zordur (Demircioğlu, 2014: 74).
4. Her fikrin yazılması zorunluluğu fikir akışını yavaşlatabilir (Cin, 2006:156).

2. 6. 3. 3. 1. 1. 3. Problem Çözme Tekniği

Problem Çözme Tekniği, bir konunun öğrenciler sınıfta hissettirilip, ihtiyaç duyulması ile başlayan buluş ve araştırma-inceleme yoluyla bilimsel düşünerek bireysel ya da grupla çözüme ulaşmayı amaçlayan bir tekniktir (Yel, Taşdemir ve Yıldırım, 2008: 79). Bu yöntemde öğrencilere gerçek yaşamda karşılaşılan bir problem verilerek bunu çözmeleri ya da çözüm önerileri varsa bunun doğruluğu ya da yanlışlığı üzerinde karara varılmaları istenilir (Turan, 2009: 44). Daha sonra ise ortaya konulan olası çözüm yolları uygulanır ve gerekli ispatlar araştırmaya dayalı olarak tanımlanır. Son aşamada ise elde edilen bulguların yorumlanması ve değerlendirilmesi yapılır (Tan, 2011: 286). Bu yaklaşımın temelinde J. Dewey'in problem çözme yöntemindeki beş temel aşamaya dayanır. Bunlar;

1. Problemi tanıma
2. Geçici hipotezleri formüle etme
3. Veri toplama, organize etme, değerlendirme ve açıklama
4. Sonuçları test etme
5. Sonuca ulaşma
6. Genelleme (Küçükahmet, 2002: 60).

Öğretmenlerin bu tekniği kullanmalarındaki amaç öğrencilere istenilen amaçları kazandırmak için gerekli olan yol, yöntem ve araç gereçleri en etkili ve verimli şekilde kullanma bilgi, beceri ve tutumu kazandırarak ilgili sorunun üstesinden gelmelerini sağlamaktır (Çepni, 2008-b: 125). Öğretmenler bu tekniği kullanırken yalnız yol gösterici ve yardımcı olmalı, öğrenciyi cesaretlendirmelidir (Sönmez, 2007-a: 239).

Problem çözme tekniğinin olumlu yönleri şu şekilde sıralanabilir;

1. Öğrencilere bilimsel araştırma yöntemlerini kullanarak, bilimsel tutum kazanmaları sağlanır
2. Öğrenmeler daha sağlam ve mantıklı bir temele dayandırılır
3. Öğrencilerin öğrenme etkinliklerine aktif katılımını sağlar (Cin, 2006: 132).
4. Öğrencilerde planlı çalışma alışkanlıkları oluşur
5. Öğrencilerin yeni durumlara ve ortamlara uyum sağlayabilmeleri sağlanır (Sünbül, 2007: 244).
6. Öğrencilerin kaynak bulma ve kullanma becerilerini geliştirir
7. Öğrencilerde eleştirel ve çözümlenmeli düşünme becerilerini geliştirir (Turan, 2009: 45).

Problem çözme tekniğinin sınırları ise şöyledir;

1. Bütün disiplinlere kolayca uygulanmaz
2. Değerlendirme süreci birçok faktörü içerdiğinden dolayı, objektif değerlendirilmesi oldukça zordur (Çepni, 2008-b: 128).
3. Fazla zaman gerektirir
4. Öğrencilerin problemin çözümü için gerekli materyal ve kaynaklara ulaşmakta problem yaşayabilir
5. Önemli sosyal problemleri anlayacak olgunluğa erişmemiş öğrencilere uygulanması zordur (Küçükahmet, 2002: 61).

2. 6. 3. 3. 2. Gösterip Yaptırma Yöntemi

Gösterip yaptırma yöntemi, uygulama ve daha üst düzey hedef davranışların kazandırılmasında, duyuşsal alanın değer verme, örgütleme, kişilik haline getirme, devinişsel alanın tüm basamakları için bu yöntem kullanılabilir (Sönmez, 2007-b: 317). Bu yöntem, bir işlemin uygulanmasını, bir araç gerecin çalıştırılmasını önce gösterip açıklama, sonrada öğrenciye alıştırmaya ve uygulama yaptırarak öğretme yoludur (Demirel, 2005: 76). Gösterip yaptırma yöntemi, gösteri tekniği ile benzetme tekniğinin birlikte kullanılmasından oluşmaktadır. Gösteri öğretmen merkezli, yapma öğrenci merkezlidir (Sevindik, 2010: 104). Hem görsel hem işitsel iletişimin kullanıldığı yöntemle bir işin en uygun biçimde nasıl yapılacağı gösterilir. Bu yöntem becerilerin öğretiminde çok etkili bir yöntemdir (Çelebi, 2015: 21). Yöntemde fiziksel ya da zihinsel beceriler, öğretmen tarafından gösterilir, gerekli açıklamalar yapılır, daha sonra da öğrencilerin aynı becerileri tekrarlaması ya da uygulaması istenir, yanlışlar varsa anında düzeltilir. Yanlış kazanılan davranışların anında düzeltilmesindeki amaç yanlış kazanılan becerilerin sonradan düzeltilmesi zor ve zaman alıcı olmasıdır (Sönmez, 2007: 246).

Bu yöntemin uygulanması esnasında birtakım hususlara dikkat edilmesi gerekmektedir. Bunlar;

1. Kazandırılacak davranışlar öncelikle öğretmen tarafından gösterilmelidir
2. Öğrencilerin her birine istenilen beceriyi kazanabilmeleri için yeterli zaman ve tekrar yapma imkânı verilmelidir
3. Kullanılacak her türlü araç-gereç önceden hazırlanmalıdır
4. Her beceri sırayla öğretilmeli bir beceri tam öğrenilmeden diğerine geçilmemelidir
5. Öğretilecek becerilerden basitten zora doğru bir yol izlenilmelidir
6. Ortamda güvenlik ve sağlık tedbirleri alınmalıdır
7. Öğretme ortamı önceden hazırlanmalıdır
8. İşler planlı halde öğrencilere herhangi bir şekilde gösterilmelidir (Demirel, 2005: 77).

Gösterip yaptırma yöntemini eğitim-öğretim etkinliklerinde kullanmanın bazı olumlu yanları bulunmaktadır. Bunlar;

1. İyi bir gösteri yapıldığı takdirde öğrencilerin öğrenmeye yönelik güduları artar (Çelebi, 2015: 21).
2. Öğrencilerin hem görerek hem işiterek öğrenmesine fırsat verildiği için kalıcı öğrenmeleri sağlar
3. Uygulamayı öncelikle öğretmen yaptığından öğrencilerin uygulaması esnasındaki güvenlik sorunları en aza indirgenebilir
4. Zamandan ve malzemedan tasarruf sağlar (Çepni, 2008-a: 115).
5. Öğretmenlere anında dönüt verme ve düzeltme olanağı sağlar (Sevindik, 2010: 105).

Gösterip yaptırma yönteminin sınırlılıkları ise şöyle sıralanabilir;

1. Planlama ve uygulaması zaman alıcıdır
2. Kalabalık sınıflar için uygun değildir (Çepni, 2008-a: 115).
3. Yüksek bilişsel ve duyuşsal öğrenmelerin gerçekleşmesi zordur (Çelebi, 2015: 22).

2. 6. 3. 3. 2. 1. Gösterip Yaptırma Yönteminde Kullanılan Başlıca Teknikler

Hangi öğretim yöntemi olursa olsun tek başına tüm eğitim durumları için uygun değildir. Nitekim gösterip yaptırma yönteminin etkinliğinin artırılması onun bazı öğretim teknikleriyle birlikte kullanılmasına bağlıdır. Gösterip yaptırma yöntemiyle kullanılan bazı teknikler; demonstrasyon, dramatizasyon, gezi, gözlem vb. tekniklerdir.

2. 6. 3. 3. 2. 1. 1. Demonstrasyon Tekniği

Gösterip yaptırma yönteminin, gösterme kısmını içeren bu teknik öğretmen ya da usta tarafından çözecekleri sorunu araç gereçleri kullanarak işlem basamaklarına ve çözüm sırasına yapıp göstermeleri gerektiğine dayanan öğretim yoludur. Bu nedenle demonstrasyon planlanarak hangi iş nasıl, ne zaman hangi araçlarla ve nerede yapılacağı saptanmalıdır (Sönmez, 2007-b: 320). Bir başka tanıma göre ise demonstrasyon, öğrenciye veya dinleyiciye hem görebilecekleri hem de duyabilecekleri malzemenin tanıtıldığı, ilke, ve uygulamaların açıklanarak konunun ifade edildiği bir tekniktir (Sevindik, 2010: 118).

Demonstrasyon tekniği üç amacı gerçekleştirmek için yapılır. Bunlar;

1. Herhangi bir varlığı tanıtmak
2. Herhangi bir işin nasıl oluştuğunu ve geliştiğini öğretmek
3. Herhangi bir işin nasıl yapıldığını göstermek (Cin, 2006: 133-134).

2. 6. 3. 3. 2. 1. 2. Dramatizasyon Tekniği

Öğrencilerin etkin katılımını gerektiren bu teknikte öğrenci hedef davranışın örneğini taklit ederek, jest, mimik, el kol ve vücut hareketleri yaparak, ses tonunu ayarlayarak sunar. Bu teknikte öğrenciye kazandırılacak hedef davranışlar en az uygulama düzeyinde olmalıdır. Bunun yanı sıra öğrenci yapıp sunacağı konuyu kavramalı ve planlamalıdır (Sönmez, 2007-a: 248).

2. 6. 3. 3. 2. 1. 3. Gezi Tekniği

Bu teknik okul ve sınıf içinde yapılan eğitsel çalışmalarını tamamlayarak yaşamla bağlantısını kurmak amacıyla yapılan planlı ziyaretlerdir. Bu tekniğin kullanılması olayları gerçek haliyle tanıma ve bilgiyi ilk elden elde etmede etkili olmaktadır (Demirel, 2005:116). Gezi yaptırılırken öğretmen kurallardan taviz vermeli fakat planda esnek davranabilmelidir (Sönmez, 2007-b:322).

2. 6. 3. 3. 2. 2. 4. Gözlem Tekniği

Bu teknik, etrafta var olan ve eşyaların yardımıyla bilgi edinmelerini, bilgiyi kavramalarını sağlayan etkili bir öğretim tekniğidir (İçen, 2012: 65). Gözlem belirli bir olay, bir nesne ya da durumla ilgili bilgi edinmek için kullanılır. Bunun yanı sıra öğrencilere okul dışı etkinliklerle doğa bilinci kazandırmak amacıyla da kullanılabilir (Demirel, 2005: 116). Bu teknik uygulanırken öncelikle gözlem yapılacak olan doğal ya da toplumsal olgu

belirlenmeli ve sınırlandırılmalı, gözlem zamanı belirlenmeli, gözlem sonuçlarının toplanacağı ölçme aracı belirlenmeli gözlem sonuçları istenilen amaca kadar gözlemin kurallarına uygun olarak yapılmasına devam edilmelidir (Sönmez, 2007-b: 322).

2. 7. İlgili Çalışmalar

Bu bölümde öğretim stratejisi, yöntem ve teknikleri ile ilgili saha çalışmaları değerlendirilmeye çalışılacaktır. Konuyla ilgili 10 adet çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların 6'sı tez çalışması, 4'ü makale 1'ise bildirimdir. İlgili çalışmaların 7'si ilköğretim 4'ü ise ortaöğretim düzeyinde yapılmıştır.

İlköğretim Düzeyinde Yapılan Çalışmalar

Sönmez (1992), ilkokul öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerine yönelik bir araştırma yapmıştır. Çalışmada Ankara ilinde çeşitli ilkokullarda görev yapan 187 öğretmenin sınıf içi etkinliklerini incelenmeye çalışılmıştır. Araştırma neticesinde 187 öğretmenin hiçbirinin buluş yoluyla öğrenme, araştırma yoluyla öğrenme, örnek olay, güdümlü tartışma, görüşme, beyin fırtınası, münazara, panel, zıt panel, örnek olay, gösterip yaptırma, deney, gezi gözlem, demonstrasyon, problem çözme gibi strateji, yöntem ve teknikleri kullanmadıkları tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulguların yanı sıra öğretmenlerin kullandıkları gösterme, yaptırma, soru-cevap gibi yöntem, tekniklerin de sınıf ortamında kurallara uygun olarak kullanılmadığı sonucuna ulaşılmış ve öğretmenlerin sadece informal öğretmen konuşması, soru- cevap, tartışma yöntem ve tekniklerini kullandıkları görülmüştür.

Bektaş (2001), ise hayat bilgisi dersinin öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin ve nedenlerinin belirlenmesine yönelik bir tez çalışması yapmıştır. Çalışmada hayat bilgisi öğretmenlerinin strateji, yöntem ve teknikler hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları sonucuna ulaşılmış ve öğretmenlerin hayat bilgisi dersinde kullandıkları, öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin öğrenci başarısını büyük ölçüde etkilediği görülmüştür. Çalışmada ortaya konan diğer bir sonuçta ise; araştırmaya katılan öğretmenlerin genellikle düz anlatım, soru-cevap gibi yöntem ve teknikleri kullandıkları problem çözme, tartışma, benzetişim, gösterim, dramatizeysen ve örnek olay incelemesi yöntemlerini ya hiç kullanmadıkları ya da ara sıra kullanmayı tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Elyıldırım (2006), da ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma yeterliliklerini belirlemek amacıyla bir tez çalışması yapmıştır. Yapılan bu çalışmada öğretmenlerin anlatım, soru-cevap, problem çözme, tartışma, demonstrasyon, gösterip yaptırma, örnek olay ve rol yapma yöntemlerini kullanma yeterlik düzeylerine araştırılmıştır. Bu bağlamda da çalışma sonucunda mesleki kıdemlerine göre öğretmenlerin tüm öğretim yöntemlerini kullanma yeterliliklerinin istenilen düzeyde olduğu

sonucuna ulaşılmıştır. Fakat 20 yıl üstü mesleki deneyime 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. Bu çalışmada ortaya konan diğer bir sonuç ise mesleki deneyimin öğretim yöntemlerini kullanma yeterlilikleri için önemli olduğu ve mesleki deneyimi fazla olan öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanmada daha yeterli olduklarıdır.

Akgül (2006), sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde kullandıkları yöntemler ve karşılaşılan sorunları tespit etmeye yönelik tez çalışması yapmıştır. Çalışma sonucunda Niğde il merkezi ve ilçelerinden seçilen 210 öğretmenin Sosyal Bilgiler öğretiminde 17 adet öğretim yöntemini yer, zaman ve gerekli duruma göre değişik düzeylerde kullandıkları belirlenmiştir. Bu yöntemler içerisinde Soru- Cevap, Problem Çözme ve Düz anlatım yöntemleri öğretmenlerin Sosyal Bilgiler öğretiminde en fazla kullandıkları görülmüştür. Gözlem Gezisi yöntemi ise en az tercih edilen yöntem olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulguların yanı sıra sınıf mevcudunun kalabalık oluşu, öğretmenlerin yöntem teknik hakkında yeterli teorik bilgiye sahip olmayışı, gerekli araç-gereç eksikliği gibi faktörlerin yöntem seçimini etkilediği bulgusuna ulaşılmış ve öğretmenlere hizmet içi kursların verilmesi ve okullarda eğitim programları ve öğretim konusunda danışılabilir bir uzmanın görevlendirilmesi gibi önerilerde bulunulmuştur.

Çelikkaya ve Kuş (2009) sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikleri tespit etmek amacıyla 20 sosyal bilgiler öğretmeni, 410 öğrenci ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümü 4. sınıf öğrencisi 20 gözlemci katıldığı araştırmada bu üç farklı gruptan elde edilen veriler karşılaştırılarak öğretmenlerin kullandığı yöntem ve teknik tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu araştırma ile sosyal bilgiler öğretmenleri genel olarak tartışma, soru-cevap, beyin fırtınası, gösteri, proje gibi yöntem-teknikleri her zaman kullandıklarını, kaynak kişiden yararlanma, gezi-inceleme, anlatım ve drama gibi yöntem-teknikleri ise az kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Fakat öğrenci ve gözlemci sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin en çok anlatım, soru-cevap, proje, bireysel çalışma yöntem ve tekniklerini kullandıkları en az uygulanan yöntem tekniklerin ise kaynak kişiden yararlanma, gezi-inceleme, grup çalışması, dramatizasyon olduğu bulgusu dahilinde öğretmenlerin kullandıklarını iddia ettikleri yöntem ve tekniklerle katılımcı ve gözlemcilerin öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve teknikler arasında farklılık olduğu ulaşılan diğer bir sonuçtur.

Uysal (2010), sınıf öğretmenlerinin 2009 (1-3.sınıf) Hayat Bilgisi Öğretim Programında belirtilen strateji, yöntem ve teknikleri uygulamadaki yeterlilik düzeylerini tespit etmek amacıyla 30 sınıf öğretmenin örneklem seçildiği bir tez çalışması gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanmada

kendilerini yeterli algılasalar da elde edilen bulgulardan yeterli olmadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler yapılan görüşmelerden edinilen diğer bir sonuçta ise Hayat Bilgisi dersinde anlatım, soru-cevap, beyin fırtınası, yaratıcı drama ve tartışma gibi öğretim yöntem ve tekniklerini çok sık kullandıklarını belirtmişler, gözlemlerde ise derslerde öğretmenlerin anlatım ve soru-cevap yöntemlerini uyguladıkları görülmüştür. Çalışmadan elde edilen bu bulgular ışığında bu konuda öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi ve eğitim programlarının geliştirilmesi gibi önerilerde bulunulmuştur.

Yeşilyurt (2013) sınıf öğretmenlerinin öğretim yöntemlerini kullanma amaçları ve karşılaştıkları sorunlara yönelik Diyarbakır ili Kulp ilçe merkezi ve köylerinde ilköğretim kademesinde görev yapan 52 sınıf öğretmeniyle bir çalışma gerçekleştirilmiş ve veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen verilerden öğretmenlerin yoğunlukla anlatım, soru cevap, gösterip yaptırma ve tartışma yöntemlerini kullandıkları en az ise, işbirlikçi öğrenme, proje, kavram haritası yöntemi ile beyin fırtınası tekniği olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca bunların dışında kalan öğretim yöntemlerinden hiçbirisinin öğretmenler tarafından kullanılmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular dâhilinde öğretmenler, işbirlikçi öğrenme, proje ve kavram haritaları yöntemleri ile beyin fırtınası tekniğini kullanmaya ağırlık vermeleri gerektiği ve hizmet öncesi eğitimde “Öğretim İlke ve Yöntemleri” dersi alan uzmanı tarafından verilmesi gerektiği gibi önerilerde bulunulmuştur.

Ortaöğretim Düzeyinde Yapılan Çalışmalar

Köse (2011)' de ortaöğretim bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilme düzeylerini tespit ederek öğretmen olduklarında öğrendikleri yöntem ve teknikleri kullanabilme durumlarının ne olduğunun anlaşılabilmesi amacıyla Atatürk Üniversitesinde okuyan 150 öğretmen adayıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Öğretmen adaylarına 9 sorudan oluşan bir test ve bir sıralama sorusu verilerek toplanan veriler doğrultusunda öğretmen adaylarının en çok anlatım ve soru-cevap yöntemini kullanabileceklerini, en az beyin fırtınası ve bilgisayar destekli yöntemi kullanabilme yönünde eksikliklerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ermış (2012) tarih öğretmenlerinin araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi hakkında bilgi düzeyinin, tutumlarının, uygulama düzeylerinin ne olduğu ve bu öğretim stratejisini uygularken karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın verileri Uşak ilinde görev yapan 64 tarih öğretmenine uygulanan açık-uçlu anket formu ve 32 tarih öğretmenine uygulanan yarı yapılandırılmış mülakat formundan elde edilmiştir. Elde edilen bulgulardan tarih öğretmenlerinin araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi hakkında bilgi düzeylerinin yeterli olmadıkları ve bu stratejiyi uygulamada birçok güçlükle karşılaştıkları ancak bu stratejiye yönelik olumlu

tutumlarının bulunduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgular ışığında da araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisine, gerek lisans gerekse lisansüstü eğitimlerde ayrıntılı olarak yer verilmesi öğretmenlik uygulamasında bu stratejinin somutlaştırılması, bu stratejiyi uygulamada yaşanan zaman sıkıntısının giderilmesi adına tarih derslerine ayrılan sürenin artırılması ve öğretmenlere yönelik çalıştayların düzenlenmesinin olumlu olacağına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Yulu (2014) Ortaöğretim matematik öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma düzeyinin belirlenmesi ve eğilimlerinin hangi düzeyde olduğunun tespit edebilmek amacıyla İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde görev yapmakta olan 5 lise Matematik öğretmenin gözlemlenmiştir. Veriler 5 lise Matematik öğretmenin 5 farklı dersinden elde edilen video kayıtları ve yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak doküman analizi yöntemiyle elde edilmiştir. Elde edilen verilerden öğretmenlerin düz anlatım, soru-cevap, problem çözme, beyin fırtınası, tanımlar yardımıyla öğretim, analiz yoluyla öğretim, kurallar yardımıyla öğretim, örnekler yoluyla öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma düzeyi yüksek olduğu görülmüştür. Fakat grupta çalışma yöntemi, proje tabanlı öğrenme, gösterip yaptırma, benzetim tekniği, deney yoluyla öğretim, oyunlarla öğretim ve teknoloji destekli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanım düzeyi düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgular dâhilinde de MEB'de görev yapan öğretmenler yapılandırmacı eğitim modeli hakkında derinlemesine eğitilmesi gerektiği bunun yanı sıra öğretmen adaylarının eğitiminin de öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamalı olarak deneyim kazanmalarına yönelik oluşturulması gerektiği gibi önerilerde bulunulmuştur.

Demircioğlu, Genç ve Demircioğlu (2014), tarih uygulama öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterliliklerin neler olduğunu ortaya koymak amacıyla, gerçekleştirdikleri çalışmada Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Tarih Eğitimi Pedagoji Programı'na devam eden 24 tarih öğretmen adayının görüşleri açık-uçlu anket ve mülakat formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerden uygulama öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda yeterli olmadıkları, tarih öğretiminde teknolojiyi yeterince kullanmadıkları ve bu konuda yeterli bilgiye sahip olmadıkları, derslerde aktif öğretim yaklaşım ve yöntemlerini kullanmadıkları düz anlatımla, soru-cevap yöntemi gibi geleneksel teknikleri kullandıkları, gibi sonuçlarına ulaşılmıştır.

Nalbantoğlu (2015), tarih öğretmenlerinin derslerde kullandıkları yöntem - tekniklerin neler olduğunu ortaya koyarak, kullandıkları yöntem - teknikler hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla Erzurum il merkezinde görev yapan 20 lise tarih öğretmeni ile görüşme yöntemi kullanarak yaptığı çalışmada Erzurum il merkezinde görev yapan lise tarih öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen verilerden tarih

öğretmenlerinin, derslerinde ağırlıklı olarak anlatım, soru – cevap ve tartışma yöntemini kullandıkları, proje, drama, gezi ve örnek olay gibi öğretim yöntem – tekniklerine ise nispeten yer verdikleri ayrıca tarih öğretmenlerinin öğretim yöntem – tekniklerini bilme ve uygulama konusunda kendilerini yetersiz buldukları, bunun sebebinin de lisans eğitiminde konu ile ilgili yeterli eğitim almama olduğu tespit edilmiştir.

Öğretim stratejisi, yöntem ve teknikleri ile ilgili olarak yapılan çalışmaların genel bir değerlendirilmesinin yapılması çalışmamızın sonuçlarının farklı boyutlardan değerlendirilmesine imkân verecektir. Bu bağlamda da konu ile ilgili yapılan araştırmalar değerlendirildiğinde şunlar söylenebilir;

- 1) Öğretmenlerin eğitim-öğretim esnasında bireyleri öğretime katacak ve aktif öğrenme ortamları oluşturacak öğretim stratejisi yöntem ve teknikleri kullanmadıkları ve bunun yanı sıra kullandıkları öğretim stratejisi yöntem ve tekniklerinin de kurallarına uygun olarak kullanmadıkları anlaşılmaktadır.
- 2) İlköğretim Sınıf ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yanı sıra ortaöğretim tarih, biyoloji ve matematik branşlardaki öğretmenlerin kullandıkları öğretim stratejisi yöntem ve tekniklerin öğrenci başarısını önemli ölçüde etkilediğidir.
- 3) Mesleki deneyimin öğretim stratejisi yöntem ve tekniklerini uygulamada önemli olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri arttıkça öğretim stratejisi yöntem ve tekniklerini kullanma ve uygulama becerileri arttığı görülmektedir.
- 4) Öğretmenlerin öğretim yöntem-tekniklerini bilme ve uygulama konusunda kendilerini yetersiz buldukları, bunun sebebinin de lisans eğitiminde konu ile ilgili yeterli eğitim almama olduğu anlaşılmaktadır.
- 4) İlgili verilere dayalı olarak sınıfların kalabalık olduğu, öğretmenlerin öğretim stratejilerine uygun teknolojiyi kullanma yeterliliklerine sahip olmadıkları anlaşılmaktadır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın temelini oluşturan problemlerin çözümüne yönelik olarak araştırma deseni, örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizinde kullanılan yöntemlere yer verilmiştir.

3. 1. Bilim ve Eğitim Bilimleri

3. 1. 1. Bilim Nedir?

İnsanlığın varoluşundan bu yana, bilinmeyen her türlü şeyi bilmek için insanoğlu araştırmaya yönelmiştir. Bu yönelim tarihsel süreç içerisinde belli kurallar ve ölçütler kullanılarak yapılmaya bu şekilde de bilim kendini oluşturmaya başladı. Bilim tarihine baktığımızda bilimin ne olduğu, bilimsel bilgiye nasıl ulaşılabileceğine ilişkin anlayışın çağlara ve kültürlere göre değiştiğini görüyoruz (Dikeçligil, 2010: 54). Bu bağlamda da üzerinde henüz herkesin uzlaşabildiği ortak bir bilim tanımının yapılmadığı görülmektedir (Yaşar, 1998: 156).

Köken olarak Latince “scientia” yani “bilgi” kelimesinden türeyen bilim çeşitli kaynaklarda şu şekilde tanımlanmaktadır; Türk Dil Kurumunun sözlüğünde bilim, belli bir konuyu bilme isteğinden yola çıkarak belirli bir amaca yönelen bir bilgi edinme ve yöntemli araştırma süreci olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2015). Karasar (2008: 8), ise bilimi, geçerliliği kabul edilmiş sistemli bilgiler bütünü olarak tanımlamakla yetinilebileceğini ifade etmektedir. Topdemir ve Unat (2013: 2)’a göre bilim doğada meydana gelen olayların nedenlerini, birbiriyle olan bağıntılarını bulan, onları genelleştiren, kuramsallaştıran ve bu kuramsal bilgi yardımıyla sonradan meydana gelecek olayların nasıl ve ne zaman meydana geleceğini önceden saptayan entelektüel bir uğraştır. Diğer bir tanımda ise bilim, insanoğlunun fiziksel evreni anlama ve açıklama gayretleridir.

Yukarıdaki ifadeler doğrultusunda bilim; bir amaç doğrultusunda olay veya olguların birbirleriyle olan ilişkilerini bularak onları genelleştiren ve kuramsallaştıran, bu yolla elde ettiği bilgi yardımıyla, ileride gerçekleşebilecek olay veya olguları öngören entelektüel bir uğraş alanıdır.

Bilim özellikleri açısından ele alındığında ise;

1. Gelişme ve ilerleme halindedir (Dinamiktir).
2. Nesnel, objektif ve eleştireldir.
3. Genelleyici seçici ve arayıcıdır.

4. Eleştireldir.
5. Birikimlidir
6. İlerleyicidir (Yaşar, 1998: 157-158; Yıldırım, 1996: 19; Arslan, 2002: 65).

İlgili literatür değerlendirildiğinde genel olarak bilim dalları aşağıdaki gibi sınıflandırıldığı görülmektedir;

1. **Doğa Bilimleri:** Temel doğa bilimleri fizik kimya biyoloji vb. ve uygulamalı doğa bilimleri denilen tıp ve tüm mühendislik alanlarıdır.
2. **Formel Bilimler:** Aritmetik, geometri, cebir, integro-diferansiyel hesap, topoloji gibi alt dalları olan matematik ve mantık gibi formal bilimler içinde yer alır.
3. **İnsan Bilimleri:** Adından da anlaşılacağı üzere insan ve toplumla ilgilenen bilim alanıdır. Bunlar; Sosyoloji, psikoloji, antropoloji, tarih, güzel sanatlar, filoloji, dilbilim, arkeoloji eğitim bilimleri vb. dir (Kale, 2014: 5; Dereko, 2016: 6-7).

3. 1. 2. Eğitim Bilimlerine Kısa Bir Bakış

Eğitim, en genel anlamıyla insanları belli amaçlarına göre yetiştirme sürecidir (Fidan, 2012: 4). Bu bağlamda da toplumdaki kültürlenme sürecinin bir parçası olan eğitim toplumun kendi kültürünün özelliklerini yeni kuşaklara aktarır (Demirel ve Kaya, 2007: 3). Eğitim bilimleri ise eğitim olay ve durumlarının doğuş koşullarını, bunların oluşup gelişmesini inceleyen bilim dallarının oluşturduğu ortak bir bilimler demetidir (Tunalı, 2009: 138). Eğitimin ilkelendirilerek teorik olarak oluşturulması fikri aydınlanma düşünürleriyle ortaya çıktığı sanılmaktadır. Hume ve Locke, insan bilgisinin tek kaynağı olarak deneyimi eğitim düşüncesinin odağına yerleştirmişken Rönesans ile birlikte eğitimin bir bilim olduğu görüşü ortaya çıkmaya başlamış ve geleneksel anlayışa karşı çıkmıştır (Ata, 2009: 1378-1386). Pestalozzi (1746-1872) programlarda bilimsel içeriğin yer almasında öncülük ederek öğrenme-öğretme sürecinde psikolojinin rolünü ifade edebilmek için öğretimi bir bilim olarak ele almıştır (Johnson, 1973). Nitekim eğitimi (pedagojiyi), bilim yapan unsurlar, eğitim araştırmalarının istatistiğe dayanması değil, felsefe, ahlak ve psikolojiye dayanmasıdır. Eğitimi bu açıdan ele alarak eğitimi bir bilim olarak kabul ettiren kişi Alman eğitim bilimci (1776–1841) J. F. Herbart'tır. Herbart'ın eğitim anlayışının amacı, vatandaşlık eğitimi ve karakter eğitimi olduğu için temel eğitim programının da çekirdeğini tarih, coğrafya ve edebiyatın oluşturması gerekmektedir (Ata, 2009: 1378-1386). Bu dönemde eğitim bilimi ile ilgili ilk eserlerin de Almanya'da yayımlandığı görülmektedir (Bowen, 2003; Brezinka, 1992, aktaran. Yüksel, 2012: 36). Eğitimin bir bilim olduğu düşüncesinin gelişmesi ve yaygınlaşmasıyla birlikte eğitim biliminin üniversitelerde de yer almaya başladığı görülmektedir (Yüksel, 2012: 36-37-38).

Bu akımların etkisiyle Batı'da meydana gelen bu gelişmeler ülkemizi etkilemiş ve Batı tarzı bir eğitim anlayışı Tanzimat'la toplumumuza girmiştir. Böylece Tanzimat dönemi Türkiye'de maarif adı altında eğitimin çağdaş bir çizgide yol almasını sağlamıştır (Baytal, 2000: 24). Bu dönemde başlayan yenilik hareketleri eski kurumlarla birlikte devam etmiştir. 20. yüzyılın başında 1900-1930 yılları arasında Kıta Avrupası'nda ve ABD'de "yeni eğitim" diye bir eğitim hareketi meydana çıktı (Hesapçioğlu, 2009: 129). Bu hareketin etkisiyle ülkemizde İ. H. Baltacıoğlu, S. C. Antel, M. Ş. Tunç, Z. Gökalp, T. Fikret, Satı bey, Nafi Atuf (Kansu), Selim Sabit Efendi, Emrullah Efendi, Ethem Nejat, Kazım Nami Duru gibi eğitim bilimleri alanında düşünürler ortaya çıktı. Bu düşünürlerden Rehnümâ-yi Muallimin (1870) adlı kitabın yazarı olan Selim Sabit Efendi, İlk çağdaş Türk eğitim bilimcisi olarak kabul edilmektedir. Mustafa Satı Beyin kaleme aldığı Fenn-i Terbiye adlı eseri ise ülkemizde ilk modern eğitim bilimi kitabı olarak kabul edilmektedir (Gündüz, 2010-a: 10). Satı Bey, II. Meşrutiyet döneminde gerek aydınlar arasında gerekse siyaset dünyasında saygın birisi olmuştur. Öyle ki, hakkında çıkan pek çok haberde ondan Türk Frobeli diye övgüyle söz edilmektedir(Gündüz-, 2010-b: 1394). Cumhuriyet dönemiyle birlikte 1924-1953 arasında öğretmen okullarında okutulmak üzere Nafi Atuf'un Pedagoji Tarihi kitabı defalarca basılmıştır (Ergün, 2008:2). Ülkemizde 1945 sonrası üniversitelerin yaygınlaşmasıyla birlikte eğitim bilimlerine yönelik çalışmalarda yaygınlaşmaya başlamıştır (Özoğlu, 1982).

3. 1. 3. Eğitim Bilimlerinde Araştırma Yaklaşımları

Her bilim alanında olduğu gibi eğitim bilimleri alanında da mevcut durumu anlamak ve problemleri çözmek için belirli yaklaşımlar kullanılmaktadır. Bu yaklaşımlar nitel ve nicel olmak üzere iki temel alana dayanmaktadır.

3. 1. 3. 1. Nicel Araştırmalar

Niceliksel araştırma yaklaşımları olgu ve olayları nesnelleştirerek gözlemlenebilir, ölçülebilir ve sayısal olarak ifade edilebilir bir şekilde ortaya koyan bir araştırma türüdür. Bu araştırma yönteminde ilgili konuya ait araştırma evrenini temsil edecek örneklerden sayısal sonuçlar elde edilmektedir. Niceliksel araştırma yaklaşımları konu hakkında yoğun bir analizin aksine, daha yüzeysel daha çok sayısal verilere derinlemesine dayanmaktadır. Nicel araştırmalarda sayısal temsiliyet söz konusudur. Bu yüzden, araştırma evrenini temsil edecek örneklemin hatasız tespit edilmesi ve bu örnekleme doğru soruların sorulması niceliksel araştırmalarda önemlidir (Akman, 2014: 10; İftar, 1999: 2).

3. 1. 3. 2. Nitel Araştırmalar

Nitel araştırma yaklaşımları gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algılandığı ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 19). Nitel araştırmalarda belli bir konu ile ilgili araştırma yaparken o konunun “ne kadar iyi” veya “ne kadar kötü” olduğunu öğrenmekten çok ilgili konu hakkında daha geniş bir bakış açısı elde etmek amaçlanır. Nitekim psikolojik ölçümler ve sosyal araştırmalarla ilgili olarak nicel araştırmalara oranla daha derinlemesine bilgi edinilmesini sağlar (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012: 200). Nitel araştırmalar; Fenomenoloji, Etnografi, Gömülü Teori, Örnek Olay gibi yöntemlerle verilere ulaşmayı amaçlar.

Bu bağlamda da araştırmaya uygunluğu açısından nitel araştırma yaklaşımı ve bu yaklaşım desenlerinden Örnek Olay (Case Study) yöntemi kullanılmıştır.

Tablo 4. Nicel ve Nitel Araştırmaların Sınırlılıkları ve Avantajları

Nicel Araştırmalar		Nitел Araştırmalar	
Avantajları	Sınırlılıkları	Avantajları	Sınırlılıkları
Genelleştirilebilir sonuçlar üretilir	Mükemmel örneklem almak güçtür	Özel durumun “gerçekliğini” yansıtır	Deneklerin yaşadıkları deneyimleri olduğu şekliyle ifade etmeleri zordur.
Farklı gruplar arasında farklılaştırma yapılabilir.	Yeteri sayıda veri toplamak güçtür	Sonuçlarla kuram üretilmesi kolaydır	Verilerin analizinde bireylerin sahip oldukları, önyargı da yer alır
Kuramların doğruluk derecesi tespit edilir	Mükemmel ölçüm şartları her zaman sağlanamaz	Farklı faktörlerin anlaşılmasını sağlar	
Belirli bir yapı içindeki ilişkilerin incelenmesine yarar	Ölçme aracı önyargı da yansıtır.	Araştırma sonuçlarının uygulanabilirliği daha yüksektir	
	Model dışındaki veriler ile ilgilenmez.		

Kaynak: Akman, 2014: 12-17’den uyarlanmıştır.

3. 2. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, tarih öğretmen adaylarının tarih uygulama öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stratejileri hakkındaki görüşlerini saptamaya yönelik betimsel bir çalışmadır. Betimsel araştırmalar, olayı olduğu gibi araştırmaya ve var olan durumu belirlemeye çalışan araştırmalardır. Bu tür araştırmalarda ele alınan konular detaylı şekilde incelenmekte, daha önceki olaylarla karşılaştırılarak var olan durum betimlenmeye çalışılmaktadır (Karakaya, 2011: 59). Nitel bir anlayışla gerçekleştirilen bu çalışmada

Case Study (Özel Durum Çalışması) yöntemi kullanılmıştır. Adından da anlaşılacağı üzere özel bir durum, olay, grup, hatta kişi üzerine odaklanır. Durum çalışmaları bir varlığın zamana mekâna bağlı tanımlandığı ve özelleştirildiği araştırmalardır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012: 21). Bunun yanı sıra örnek olay çalışmaları da denilen bu çalışmalar belli bir olay veya olgunun derinlemesine, kendisi ve çevresi ile ilişkisini belirleyerek, ilgili konu hakkında bir yargıya varmak amaçlanır (Karasar, 2008: 86).

Bu bağlamda da 2014-2015 eğitim öğretim yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi'nde yapılan çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden özel durum çalışmasına dayanmaktadır. Bu deseninin tercih edilmesinin nedeni, bu yaklaşımın öğretim strateji, yöntem ve teknikler hakkında, öğretmen adaylarının zihinlerinde oluşturdukları anlamlar ve kavramlar üzerinde durup, bunlar üzerinden tarih uygulama öğretmenleri hakkında bilgi edinilerek onları anlamaya uygun olmasıdır. Nitekim bu yolla tarih uygulama öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stratejisi, yöntem ve tekniklerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin derinlemesine tespit edilmeye çalışılmıştır.

3. 3. Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi pedagojik formasyon sertifika programına devam eden 26 farkı devlet üniversitesine mensup 68'i kadın 55'i erkek olmak üzere 123 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada çalışma grubunun tamamına ulaşıldığı için örneklem seçimine gidilmemiştir. Mülakata katılan 16 öğretmen adayı ise random (seçkisiz) örnekleme yoluyla seçilmiştir. Araştırmadaki katılımcılarının büyük çoğunluğunu Karadeniz Teknik Üniversitesi ve Giresun Üniversitesi öğrencileri oluşturmaktadır.

3. 4. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi ve Verilerin Toplanması

Araştırmada, tarih öğretmen adaylarının tarih uygulama öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stratejileri hakkındaki görüşlerini tespit edebilmek amacıyla açık-uçlu anket ve yarı yapılandırılmış mülakat formu kullanılmıştır. Veri toplama araçlarından açık-uçlu anket ve mülakat formları oluşturulmadan önce ilk olarak problem tanımlanarak araştırmanın amaç ve soruları belirlenmiştir. Daha sonra taslak bir form oluşturulmuştur. Bu işlemlerin ardından 2 uzman görüşü alınarak anketin ilk hali şekillendirilmiştir. Anketler, geniş kitlelere ulaştığı için dış geçerlilik düzeyleri yüksektir.

Örnek olay çalışmaları araştırma metodu olarak; anket, mülakat, gözlem ve doküman analizi gibi veri toplama araçlarını kullanabilen bir nitel araştırma desendir. Araştırmada

veri toplamada kullanılan araçlardan biri olan anket formu beş bölümden oluşmaktadır. Beş bölümden oluşan anket formunda toplam 18 adet soru sorulmuştur.

Öncelikli olarak anketin giriş kısmında çalışmanın amacı ve elde edilecek olan verilerin hangi amaçla kullanılacağı açıklanmıştır. Birinci bölümde cinsiyet, yaş, mezuniyet yılı ve mezun olunan üniversite gibi kapalı uçlu sorular bulunmaktadır. Anketin ikinci bölümünde ise tarih öğretmen adaylarına uygulama öğretmenlerinin öğretim stratejilerini kullanma düzeyler, tutumları ve uygulama öğretmenleri sunuş buluş, araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejilerini kullanırken hangi basamakları takip ettikleri sorulmuştur. Anketin üçüncü bölümünde ise adaylara uygulama öğretmenlerinin en sık hangi öğretim stratejilerini kullandıkları ve sunuş buluş, araştırma inceleme stratejilerinden birini kullanırken hangi yöntem ve teknikleri kullandıkları sorulmuştur. Anketin dördüncü bölümünde ise tarih uygulama öğretmenlerinin sunuş, buluş ve araştırma inceme yoluyla öğretim stratejilerini uygularken yöntem ve tekniklerle ilgili olarak karşılaştıkları temel problemlerin neler olduğu sorulmuştur. Açık-uçlu anketin son bölümünde ise uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulamaları esnasında adaylara kazandırdıkları bilgi, beceri ve tutumlarla, öğretmenlerin ders esnasında kullandıkları bu stratejilerin lise öğrencilerine kazandırdıkları bilgi, beceri ve tutumların ne olduğuyla ilgili sorulmuştur. Bu sorulardan oluşan açık-uçlu anket formu 2014-2015 eğitim öğretim yılının birinci yarısında adaylara uygulanmıştır.

Araştırmanın diğer veri toplama aracı olan mülakatta ise, öğretmen adaylarına uygulamama öğretmenlerinin öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini kullanma düzeyleriyle ilgili sorular sorulmuştur.

3. 4. 1. Araştırmanın Pilot Çalışması

Araştırmada veri toplamak için kullanılacak olan açık-uçlu anket ve mülakat formlarının geçerlilik ve güvenilirliğini arttırmak amacıyla evren içerisinden 16 öğretmen adayı seçkisiz örnekleme yoluyla alınarak araştırmanın pilot çalışması yapılmıştır. Araştırmanın pilot çalışmasına katılan 16 öğretmen adayı asıl çalışmaya dâhil edilmemiştir. Açık-uçlu anket ve mülakat formlarında adaylardan alınan dönütler doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra ise ölçme araçlarıyla ilgili uzman görüşü alınarak anket ve mülakatın son şekli verilmiştir.

3. 4. 2. Veri Toplama Araçlarının Geçerlilik ve Güvenirliliğinin Sağlanması

Durum çalışmalarında geçerlilik ve güvenilirliğin sağlanmasında dikkat edilecek belli hususlar vardır. Bu bağlamda da araştırma verisini toplarken “veri çeşitlemesi” yöntemleri kullanılmıştır. Bu bağlamda da veri toplama esnasında açık-uçlu anket yanında mülakat formu da kullanılmıştır. “Veri çeşitlemesi”, araştırma verilerinin toplanmasında birden fazla veri toplama yönteminin kullanılması ve toplanan verilerin birbirlerini destekleyici ve teyit edici biçimde sunulması olarak tanımlanabilir (Erginer, 2006: 14). Araştırmanın verilerini elde etmek amacıyla hazırlanan açık-uçlu anket ve mülakat formları benzer sorular kullanılmıştır. Açık-uçlu anket sorularına verilen cevaplarla mülakatlara verilen cevaplar karşılaştırılmıştır. Fakat anket ve mülakattan elde edilen verilerin geçerlilik ve güvenilirliğinin arttırılabilmesi için benzer soruların dışında farklı sorular kullanılmıştır.

3. 5. Verilerin Analizi

Bu araştırma nitel bir çalışma olarak tasarlanmış ve verilerin analizinde nitel veri analiz teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada açık-uçlu anket ve mülakatlar yoluyla elde edilen veriler, nitel veri analiz programı olan NVivo 10 programına işlenmiş ve tablolaştırma işlemi yapılmıştır. Nitel veri analizi, verilerin düzenlenmesi, verilerin özetlenmesi ve verilerin yorumlanması olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012: 239- 240). Anketin her bölümünden elde edilen veriler ayrı ayrı değerlendirilmiş son olarak da genel bir değerlendirilmesi yapılmıştır. Mülakattan elde edilen veriler ise ayrı bir başlık halinde değerlendirmeye tabi tutulmuş anketten elde edilen sonuçlarla karşılaştırılması yapılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde tarih öğretmen adaylarının tarih uygulama öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stratejileri hakkındaki görüşlerine yönelik bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

4. 1. Açık-Uçlu Anketten Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın bulgularının elde edildiği anket formunun giriş bölümünde katılımcıların mezun olduğu üniversite ve cinsiyet durumlarına yönelik bulgular yer almaktadır.

4. 1. 1. Öğretmen Adaylarının Kişisel Bilgilerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci bölümünde sorulan kapalı uçlu sorular katılımcıların cinsiyetleri ve hangi üniversiteden mezun olduklarına yöneliktir.

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Tarih Öğretmen Adaylarının Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

Mezun Olduğu Üniversite	Kadın	Erkek	Toplam
Karadeniz Teknik Üniversitesi	46	40	86
Giresun Üniversitesi	4	1	5
Afyon Kocatepe Üniversitesi	2	-	2
Cumhuriyet Üniversitesi	2	-	2
Ege Üniversitesi	-	2	2
Fırat Üniversitesi	-	2	2
Gazi Üniversitesi	2	-	2
Gazi Osman Paşa Üniversitesi	1	1	2
Süleyman Demirel Üniversitesi	2	-	2
Trakya Üniversitesi	-	2	2
Ahi Evran Üniversitesi	1	-	1
Anadolu Üniversitesi	1	-	1
Ardahan Üniversitesi	1	-	1
Atatürk Üniversitesi	-	1	1
Bozok Üniversitesi	-	1	1
Celal Bayar Üniversitesi	1	-	1
Hacettepe Üniversitesi	-	1	1
Tablo 4'ün devamı			
Harran Üniversitesi	-	1	1
İnönü Üniversitesi	-	1	1
İstanbul Üniversitesi	-	1	1

Tablo 5'in devamı

Kafkas Üniversitesi	1	-	1
Marmara Üniversitesi	1	-	1
Pamukkale Üniversitesi	1	-	1
Sakarya Üniversitesi	1	-	1
Selçuk Üniversitesi	1	-	1
Trakya Üniversitesi	-	1	1
TOPLAM	68	55	123

Tablo 5'te görüldüğü üzere araştırmaya katılan 123 öğretmen adayının 68'i kadın 55'i erkektir. Bu öğretmen adaylarından 86'sının Karadeniz Teknik Üniversitesinden diğer 37 öğretmen adayının ise Türkiye'nin farklı şehirlerindeki üniversitelerden mezun olduğu anlaşılmaktadır.

4. 1. 2. Açık-Uçlu Anketin Birinci Bölümünden Elde Edilen Bulgular

Açık-uçlu anketin birinci bölümünde öğretmen adaylarına beş adet soru sorulmuştur. Anketin ikinci bölümünde adaylara yöneltilen ilk soru uygulama öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stratejileriyle ilgili yeterlilik durumlarının ne düzeyde olduğuyla ilgilidir.

Tablo 6. Uygulama Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Stratejilerine Yönelik Yeterlilik Durumları

	Kadın		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Yetersiz	40	58,8	26	47,3	66	53,7
Yeterli	18	26,5	17	30,9	35	28,4
Kısmen Yeterli	10	14,7	12	21,8	22	17,9
TOPLAM	68	100	55	100	123	100

Tablo 6'da görüldüğü üzere 123 öğretmen adayı (%53,7) uygulama öğretmenlerini öğretim stratejileri açısından yetersiz bulmaktadır. Adaylardan 35'i (% 28,4) uygulama öğretmenlerini yeterli görürken adayların 22'si (%17,9) ise uygulama öğretmenlerinin kısmen yeterli olduğu görüşündedirler. Kadın ve erkek öğretmen adaylarının verdikleri cevapların birbirine çok yakın oranda olması dikkat çekicidir.

Anketin birinci bölümünün ikinci sorusu uygulama öğretmenlerinin öğretim esnasında farklı öğretim stratejilerini kullanmanın gerekliliğine inanıp inanmadıklarıyla ilgilidir.

Tablo 7. Uygulama Öğretmenlerinin Farklı Öğretim Stratejilerini Kullanma Gerekliliğine İnanma Durumları

	Kadın		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Evet	40	58,8	28	50,9	68	55,3
Hayır	27	39,7	26	47,3	53	43,1
Cevapsız	1	1,5	1	1,8	2	1,6
TOPLAM	68	100	55	100	123	100

Tablo 7'den anlaşıldığı üzere öğretmen adaylarının 68'i (% 55,3'ü) uygulama öğretmenlerinin eğitim-öğretim etkinliklerinde farklı öğretim stratejilerini kullanmanın gerekliliğine inandıklarını ifade etmelerine karşın; 53'ü (% 43,1'i) uygulama öğretmenlerinin farklı öğretim stratejilerini kullanmanın gerekliliğine inanmadıklarını belirtmişlerdir.

Açık-uçlu anketin birinci bölümünde sorulan üçüncü sorusu ise uygulama öğretmenlerinin buluş yoluyla öğretim stratejilerini kullanırken hangi işlem basamaklarını kullandıklarına yöneliktir.

Tablo 8. Uygulama Öğretmenlerinin Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisini Kullanırken Takip Ettikleri İşlem Basamakları

*	Kadın		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Soru-cevap/tartışma	41	60,2	12	21,8	53	43,1
Bilgi-kavram-ilke-genelleme	11	16,1	7	12,7	18	14,6
Düz Anlatım	3	4,4	10	18,2	13	10,6
Örnek olay	8	11,8	5	9,0	13	10,6
Sorgulama-inceleme-değerlendirme	4	5,9	8	14,5	12	9,8
Tablo 7'nin devamı						
Öğrenci merkezli etkinlik	2	2,9	1	1,8	3	2,4
Kullanılmamaktadır	15	22,1	11	20,0	26	21,1
Cevapsız	3	4,4	5	9,0	8	6,5

Tablo 8 incelendiğinde öğretmen adaylarının 53'ü (% 43,1'i) uygulama öğretmenlerinin buluş yoluyla öğretim stratejisinin uygulama basamağı olarak soru-cevap ve tartışma olduğunu ifade ederken adayların 26'sı (% 21,1'i) ise uygulama öğretmenlerinin herhangi bir işlem basamağı kullanmadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. 18'i (% 14,6'sı) ise bilgi-kavram-ilke ve genellemeyi buluş yoluyla öğretim stratejisi basamakları olarak tanımlamışlardır. Buna ilaveten adayların 13'ü (% 10,6'sı) düz anlatım ve örnek olay cevabını verirken 12 aday (% 9,8'i) ise sorgulama, inceleme ve

değerlendirme şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Yukarıdaki cevaplar uygulama öğretmenlerinin, buluş yoluyla öğretim stratejisinin uygulama basamaklarını bilmediklerini göstermektedir.

Anketin bu bölümünün diğer bir sorusu ise uygulama öğretmenlerinin sunuş yoluyla öğretim stratejilerini kullanırken hangi işlem basamaklarını kullandıklarına yöneliktir.

Tablo 9. Uygulama Öğretmenlerinin Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisini Kullanırken Takip Ettikleri İşlem Basamakları

	Kadın		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Öğretmen merkezli anlatım	37	54,4	16	29,1	53	43,1
Anlatım-soru cevap	19	27,9	24	43,6	43	35,0
İlke kavram genelleme	3	4,4	5	9,1	8	6,6
Sunum	1	1,5	6	10,9	7	5,6
Ön bilgileri yoklayarak derse geçiş	7	10,3	-	-	7	5,6
Cevapsız	1	1,5	4	7,3	5	4,1
TOPLAM	68	100	55	100	123	100

Tablo 9'da görüldüğü üzere öğretmen adaylarının 53'ü (% 43,1'i), uygulama öğretmenlerinin sunuş yoluyla öğretim stratejisinde öğretmen merkezli anlatımı uygulama basamağı olarak kullandığını ifade etmektedir. Öğretmen adaylarının 43'ü (% 35'i) anlatım ve soru cevabı, %6,6'lık oranı ise ilke kavram ve genelleme cevabını vermiştir. Sunum ve ön bilgileri yoklayarak derse geçişi 7'şer aday (% 5,6'i) eşit oranda çıkmıştır. Adayların 5'i (% 4,1'i) ise ilgili soruya herhangi bir cevap vermemiştir. Yukarıdaki cevaplardan tarih uygulama öğretmenlerinin, sunuş yoluyla öğretim stratejisinin uygulama basamaklarını bilmediklerini göstermektedir.

Anketin birinci bölümünün son sorusu uygulama öğretmenlerinin araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejilerini kullanırken hangi işlem basamaklarını kullandıklarına yöneliktir.

Tablo 10. Uygulama Öğretmenlerinin Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretim Stratejisini Kullanırken Takip Ettikleri İşlem Basamakları

	Kadın		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Araştırma, gözlem, sunum	8	11,8	16	29,1	24	19,5
Beyin fırtınası, soru cevap, problem çözme	15	22,1	8	14,6	23	18,7
Gösterip yaptırma, rol, drama	9	13,2	10	18,2	19	15,5
Soru-cevap	3	4,4	7	12,7	10	8,1

Tablo 10'un devamı

Kullanılmamaktadır	23	33,8	12	21,8	35	28,4
Cevapsız	10	14,7	2	3,6	12	9,8
TOPLAM	68	100	55	100	123	100

Tablo 10'da açıkça görüldüğü üzere aday öğretmenlere göre uygulama öğretmenlerinin araştırma-inceleme stratejisinin uygulama basamağı olarak 24 öğretmen adayı (% 19,5'i) araştırma-gözlem-sunum; 23 aday (% 18,7'si) ise beyin fırtınası, soru cevap, problem çözme seçeneğini ifade etmiştir. 19 aday ise (% 15, 5'i) gösterip yaptırma ve dramayı ilgili stratejiyi kullanırken işlem basamağı olarak tercih ettiklerini ifade etmiştir. Bunun yanı sıra 35 aday (% 28'4'i) uygulama öğretmenlerinin herhangi bir işlem basamağını kullanmadıklarını belirtirken 12 adayın da (% 9,8'i) bu soruyu cevapsız bıraktığı görülmektedir. Tablo 10'daki verilerden uygulama öğretmenlerinin, araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisinin uygulama basamaklarını bilmedikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 5-6-7-8-9'dan elde edilen veriler genel olarak değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının % 50'den fazlası uygulama öğretmenlerini öğretim stratejilerini kullanma konusunda yetersiz görmektedir. Ayrıca bu bağlamda uygulama öğretmenleri buluş-sunuş ve araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejilerinin uygulama basamaklarını da yanlış kullandıkları anlaşılmaktadır. Buna rağmen uygulama öğretmenleri öğretmen adayları tarafından öğretim stratejilerini kullanma konusunda yetersiz görülseler de, uygulama öğretmenleri öğretim stratejilerini ders esnasında kullanmanın gerekliliğine inanmaları dikkati çekmektedir.

4. 1. 3. Açık-Uçlu Anketin İkinci Bölümünden Elde Edilen Bulgular

Açık-uçlu anketin ikinci bölümü dört sorudan oluşmaktadır. Bu bölümün ilk sorusu uygulama öğretmenlerinin en sık hangi öğretim stratejilerini kullandıklarına yöneliktir.

Tablo 11. Uygulama Öğretmenlerinin En Sık Kullandıkları Öğretim Stratejileri

*	Kadın		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Sunuş yolu	63	92,6	49	89,1	112	91,1
Buluş yolu	12	17,6	12	21,8	24	19,5
Araştırma-inceleme yolu	8	11,8	5	9,1	13	10,6
Cevapsız	1	1,5	2	3,6	3	2,4

Tablo 11’de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının 112’si (% 91,1’i) uygulama öğretmenlerinin sunuş yolu öğretim stratejisini; 24’ü (% 19,5’i) buluş yolu stratejisini; 13’ü (%10,6’sı) ise araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisini kullanmayı tercih ettiklerini belirtmiştir. Araştırmaya katılan 3 öğretmen adayı da (%2,4’ü) bu soruyu cevapsız bırakmıştır.

Bu bölümün ikinci sorusu ise uygulama öğretmenlerinin sunuş yolu öğretim stratejisinde en sık hangi stratejiyi kullandıklarıyla yöneliktir.

Tablo 12. Uygulama Öğretmenlerinin Sunuş Yolu Öğretim Stratejisiyle Kullandıkları Yöntem ve Teknikler

*	Kadın		Erkek		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Düz anlatım	46	67,6	40	72,7	86	69,9
Soru-cevap	44	64,7	31	56,4	75	61,0
Sunum	17	25,0	11	20,0	28	22,8
Söylev/informal öğretmen konuşması	7	10,3	3	5,4	10	8,1
Örnek olay	3	4,4	1	1,8	4	3,2
Tartışma	3	4,4	-	-	3	2,4
5E modeli	-	-	1	1,8	1	0,8
Cevapsız	-	-	2	3,6	2	1,6

Tablo 12’de görüldüğü üzere öğretmen adaylarına göre uygulama öğretmenlerinin 86’sı (% 69’u) düz anlatımı, 75’i (%61’i) ise soru-cevabı, sıklıkla kullandıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarından 28’i (% 22,8’i) sunumun; 10’u (%8,1’i) söylevin, tarih uygulama öğretmenlerinin bu stratejide en sık kullandıkları yöntem ve tekniklerden olduğunu ifade etmişlerdir. Yukarıdaki verilerin ışığında tarih uygulama öğretmenlerinin sunuş yoluyla öğretim stratejisini kullanırken tercih ettikleri öğretim yöntem ve teknikleri bu stratejinin kullanımına uygun yöntem ve tekniklerdir.

Bu bölümün diğer bir sorusu ise uygulama öğretmenlerinin buluş yolu öğretim stratejisiyle hangi yöntemleri sık kullandığına yöneliktir.

Tablo 13. Uygulama Öğretmenlerinin Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisiyle Kullandıkları Yöntem ve Teknikler

*	Kadın		Erkek		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Soru cevap	42	61,8	31	56,4	73	59,3
Örnek olay	20	29,4	20	36,4	40	32,6
Tartışma	6	8,8	11	20,0	17	13,8
Sunum	5	7,4	4	7,3	9	7,3

Tablo 13'ün devamı

Araştırma/ödev	2	2,9	3	5,4	5	4,1
Rol/drama	2	2,9	1	1,8	3	2,4
Beyin fırtınası	2	2,9	-	-	2	1,6
Problem çözme	1	1,5	-	-	1	0,8
5E modeli	-	-	1	1,8	1	0,8
Kullanılmamaktadır	11	16,1	4	7,3	15	12,2
Cevapsız	5	7,4	4	7,3	9	7,3

Tablo 13'te incelendiğinde 73 (%59,3'ü) öğretmen adayı uygulama öğretmenlerinin buluş yoluyla öğretim stratejisini kullanırken en sık soru-cevabı kullandığını belirtmiştir. Buna ilaveten örnek olayı 40 (%32,6'sı) aday, tartışmayı 17 (%13,8), sunumu ise 9 (%7,3) aday, uygulama öğretmenlerinin bu stratejide en sık kullandıkları yöntem ve teknikler olarak ifade etmişlerdir. Yukarıdaki verilen cevaplardan öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinin kullandığını iddia ettiği soru-cevap, beyin fırtınası, gibi yöntem ve teknikler bu stratejini kullanımına uygundur. Fakat öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinin öğretim esnasında kullandığını iddia ettiği diğer yöntem ve teknikler bu stratejinin kullanımına uygun değildir. Bu bağlamda genel olarak uygulama öğretmenleri bu stratejiye uygun yöntem ve teknikleri bilme ve kullanma yeterliliğine sahip olmadığı söylenebilir.

Bu bölümün son sorusu ise uygulama öğretmenlerinin araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisini kullanırken hangi yöntem ve teknikleri kullandıklarıyla ilgilidir.

Tablo 14. Uygulama Öğretmenlerinin Araştırma-İnceleme Yolu Öğretim Stratejisiyle Kullandıkları Yöntem ve Teknikler

*	Kadın		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Soru cevap	32	47,6	24	43,6	56	45,5
Beyin fırtınası	17	25,0	17	30,9	34	27,6
Gösterip yaptırma	9	13,2	10	18,2	19	15,4
Gözlem	9	13,2	4	7,3	13	10,6
Araştırma	7	10,3	4	7,3	11	8,9
Problem çözme	7	10,3	1	1,8	8	6,5
Rol/drama	6	8,8	-	-	6	4,9
Sunum	-	-	3	5,4	3	2,4
Kullanılmamaktadır	11	16,2	7	12,7	18	14,6
Cevapsız	8	11,8	7	12,7	15	12,2

Tablo 14'te görüldüğü üzere aday öğretmenlere göre araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisini kullanırken uygulama öğretmenlerinin (%45,5'i) soru cevap, (%27,6'sı)

beyin fırtınası, (% 15,4'ü) gösterip yaptırma, (%10,6' sı) gözlem, (% 8,9'u) araştırma ve (% 6,5'i) problem çözmeyi kullanmaktadır. Yukarıdaki tabloda öğretmen adaylarının, uygulama öğretmenlerinin araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisini kullanırken kullandığını iddia ettiği gözlem ve araştırma bu ilgili strateji ile birlikte kullanıma uygundur. Fakat diğer 6 öğretim yöntem ve tekniği araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisiyle kullanıma uygun değildir. Bu bağlamda uygulama öğretmenleri ilgili stratejisinin kullanımına uygun yöntem ve teknikleri bilmedikleri söylenebilir.

4. 1. 4. Açık-Uçlu Anketin Üçüncü Bölümünden Elde Edilen Bulgular

Açık-uçlu anketin üçüncü bölümü üç sorudan oluşmaktadır. Bu bölümün ilk sorusu uygulama öğretmenlerinin sunuş yoluyla öğretim stratejisini uygularken yaşadıkları problemlerin neler olduğuna yöneliktir.

Tablo 15. Uygulama Öğretmenlerinin Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisini Uygulamada Yaşadıkları Problemler

*	Kadın		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Öğrenci ilgisinin dersten uzaklaşması	27	39,7	22	40,0	49	39,8
Öğrencinin derste pasif kalması	11	16,2	13	23,6	24	19,5
Öğrencilerin yetersiz ve hazırlıksız olması	5	7,4	6	10,9	11	8,9
Geleneksel (ezberci) öğretime neden olması	8	11,8	-	-	8	6,5
Altyapı ve teknolojik eksiklikler	4	5,8	4	7,3	8	6,5
Sınıf yönetimi	2	2,9	4	7,3	6	4,9
Öğrenmenin kalıcı olmaması	4	5,8	-	-	4	3,2
Zaman problemi	3	4,4	-	-	3	2,4
Problem yaşanmamaktadır	4	5,8	8	14,6	12	9,8
Cevapsız	4	5,8	3	5,5	7	5,7

Tablo 15 incelendiğinde uygulama öğretmenleri sunuş yoluyla öğretim stratejisini uygulama esnasında yaşadıkları problemlere yönelik öğretmen adaylarından 49'u (% 39,8'i) öğrenci ilgisinin dersten uzaklaşmasını, 24'ü (%19,5'i) öğrenciyi derste pasifleştirmesini, 11'i (% 8,9'u) öğrencilerin yetersiz ve hazırlıksız olmasını en çok yaşanan problem olarak ifade etmişlerdir. Sunuş yoluyla öğretim stratejisinde yaşanan problemler içerisinde en az yaşanan problemin zaman problemi olduğunu öğretmen adaylarından 3'ünün (%2,4'ü) iddia ettiği görülmektedir.

Tablo 15'deki bulgular yorumlandığında uygulama öğretmenlerinin sunuş yoluyla öğretim stratejisini kullanırken bu stratejiyi destekleyici yöntem ve teknikleri kullanma

becerisi bulunmadığı için bu stratejinin öğrenciyi dersten uzaklaştırdığı ve öğrencinin ders esnasında pasif kaldığı söylenebilir.

Bu bölümün ikinci sorusu uygulama öğretmenlerinin buluş yoluyla öğretim stratejisini uygularken yaşadıkları problemlerin neler olduğuna yöneliktir.

Tablo 16. Uygulama Öğretmenlerinin Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisini Uygulamada Yaşadıkları Problemler

*	Kadın		Erkek		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
İlgisiz öğrenci davranışları	12	17,6	11	20,0	23	18,7
Öğrencilerin yetersiz kalması	13	19,1	9	16,4	22	17,9
Uygun tekniklerin kullanılmaması	7	10,3	10	18,2	17	13,8
Sınıf yönetimi	9	13,2	8	14,5	17	13,8
Zaman	9	13,2	4	7,3	13	10,6
Materyal eksikliği	4	5,9	3	5,5	7	5,7
Problem yaşanmamaktadır	8	11,8	6	10,9	14	11,4
Cevapsız	10	14,7	6	10,9	16	13,0

Tablo 16'da açıkça görüldüğü üzere uygulama öğretmenlerinin buluş yoluyla öğretim stratejisini uygulamada yaşadıkları problemlerle ilgili olarak öğretmen adaylarının 23'ü (%18,7'i) ilgisiz öğrenci davranışları, 22'si (%17,9'u) öğrencilerin yetersiz kalmasını, 17'si (%13,8'i) uygun tekniklerin kullanılmamasını yine aynı sayı ve oranda sınıf yönetimi konusunda problemlerin yaşanması görülmektedir. Son olarak ise öğretmen adaylarının 13'ü (10,6'sı) dikkate değer yaşanan diğer bir problemin ise zaman olduğunu iddia etmektedirler. Yukarıdaki bulgular yorumlandığında buluş yoluyla öğretim stratejisinin kullanımı esnasında yaşanan problemlerden ilgisiz öğrenci davranışları ve öğrencilerin yetersiz olmasında uygulama öğretmenlerinin uygun tekniklerin kullanılmaması ile bağlantılı olduğu söylenebilir.

Bu bölümün son sorusu uygulama öğretmenlerinin buluş yoluyla öğretim stratejisini uygularken yaşadıkları problemlerin neler olduğuna yöneliktir.

Tablo 17. Uygulama Öğretmenlerinin Araştırma-İnceleme Yolu Öğretim Stratejisini Uygulamada Yaşadıkları Problemler

*	Kadın		Erkek		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Stratejinin etkin kullanılmaması	12	17,6	12	21,8	24	19,5
Öğrenci ilgi ve isteksizliği	11	16,2	11	20,0	22	17,9
Öğrencilerin araştırma konusunda yetersiz olması	10	14,7	-	-	10	8,1
Materyal eksikliği	3	4,4	4	7,3	7	5,7

Tablo 17'nin devamı

Sınıf hâkimiyeti	4	5,9	3	5,5	7	5,7
Zaman	4	5,9	-	-	4	3,2
Problem yaşanmamaktadır	3	4,4	1	1,8	4	3,2
Kullanılmamaktadır	10	14,7	13	23,6	23	18,7
Cevapsız	13	19,1	11	20,0	24	19,5

Tablo 17 incelendiğinde uygulama öğretmenlerinin araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisini uygulamada yaşadıkları problemlere ilişkin öğretmen adaylarının 24'ü (%19'5'i) ilgili öğretim stratejisinin etkin kullanılmamasını, 22'si (%17,9'u) öğrenci ilgi ve isteksizliğini, 10'u (% 8,1'i) ise öğrencilerin araştırma konusunda yetersiz olmasını iddia etmektedirler. Yukarıdaki öğretmen adaylarının verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde uygulama öğretmenlerinin bu stratejiyi etkin şekilde kullanabilecek yeterliliğe sahip olmadığı, öğrencilerinde araştırma yapacak bilgi-beceri ve donanıma sahip olmadığı söylenebilir.

4. 1. 5. Açık-Uçlu Anketin Dördüncü Bölümünden Elde Edilen Bulgular

Açık-uçlu anketin son bölümünde adaylara altı soru sorulmuştur. Bu bölümde sorulan ilk soru uygulama öğretmenlerinin öğretim stratejileri konusunda öğretim adaylarına kazandırdıkları bilgi-beceri ve tutumların ne olduğuna yöneliktir.

Tablo 18. Uygulama Öğretmenlerinin Öğretim stratejilerine Yönelik Adaylarda Kazandırdıkları Bilgi-Beceri ve Tutumlar

*	Kadın		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Önemli bir kazanım olmamıştır	17	25,0	14	25,5	31	25,2
Teorik bilginin pratiğe dökme/yi öğrenme	15	22,0	11	20,0	26	21,1
Strateji ve tekniklerin uygulanışı	9	13,2	9	16,4	18	14,6
Sınıf yönetimi	5	7,3	12	21,8	17	13,8
Öğretmenlik mesleğini tanıma	9	13,2	7	12,7	16	13,0
Dersin işlenişini kavrama	10	14,7	-	-	10	8,1
Dersi planlama ve uygulama	4	5,9	2	3,6	6	4,9
Cevapsız	4	5,9	6	10,9	10	8,1

Tablo 18'de açıkça görüldüğü üzere öğretmen adaylarından 31'i (% 25'i) uygulama öğretmenlerinden öğretim stratejilerine yönelik önemli bir kazanım elde etmediklerini belirtirken, 26'sı (%21,1'i) teorik bilgilerin pratiğe dökülmesini, 18'i (% 14,6'sı) strateji ve tekniklerin uygulanışı gibi kazanımlar elde ettiklerini ifade etmektedirler. Yukarıdaki

bulgular ışığı altında uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarında öğretim stratejilerine yönelik olarak önemli bir kazanım elde etmedikleri bu konuda uygulama öğretmenlerinin yetersiz olduğu söylenebilir.

Anketin beşinci bölümünün ikinci sorusu ise uygulama okullarında adaylara yeterince deneyim kazandırılıp kazandırılmadığına yöneliktir.

Tablo 19. Uygulama Okullarında Adaylara Öğretim Stratejilerine Yönelik Deneyim Kazandırılıp Kazandırılmadığına Ait Görüşler

*	Kadın		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Hayır	37	54,4	27	49,1	64	52,0
Kısmen sağladı	3	4,4	2	3,6	5	4,1
Evet	26	38,3	24	43,6	50	40,6
Cevapsız	2	2,9	2	3,7	4	3,3
TOPLAM	68	100	55	100	123	100
<i>Cevabı Olumlu Olanların Verdiği Cevaplar</i>						
Mesleki deneyim sağladı	11	42,3	6	25,0	17	34,0
Teorik bilgilerin uygulanması	3	11,5	1	4,2	4	8,0
Öğretim stratejilerini uygulama imkânı	3	11,5	5	20,8	8	16,0
Tablo 18'in devamı						
Sınıf yönetimi deneyimi sağladı	2	7,7	-	-	2	4,0

Tablo 19'da görüldüğü üzere öğretmen adaylarından 64'ü (% 52'i) uygulama okullarında öğretim stratejilerine yönelik herhangi bir deneyim kazandırılmadığını ifade ederken, öğretmen adaylarından 50'si (% 40,6'ı) ise öğretim stratejilerine yönelik bir deneyim kazandırıldığını iddia ettikleri görülmektedir. Olumlu yönde cevap veren adayların 17'si (% 34'ü) ilgili konuda mesleki deneyim sağlandığını, 4'ü (% 8'i) teorik bilgilerin uygulanması yönünde fayda sağlandığını, ayrıca öğretmen adaylarından 8'i (%16'sı) öğretim stratejilerini uygulama imkânı sağlandığını ifade etmişlerdir. Yukarıdaki bulgular değerlendirildiğinde öğretmen adaylarına öğretim stratejilerine yönelik uygulama okullarında deneyim kazandırılmasına ilişkin, adayların %50'den fazlasının olumsuz yönde cevap vermesi nedeniyle ilgili konuda uygulama okullarında eksikliğin olduğu söylenebilir.

Bu bölümün diğer bir sorusu ise uygulama öğretmenlerinin sunuş yolu öğretim stratejisini kullanması öğrencilerde herhangi bir değişiklik yapıp yapmadığına yöneliktir.

Tablo 20. Uygulama Öğretmenlerinin Kullandığı Sunuş Yolu Öğretim Stratejisinin Öğrencilerde Bir değişiklik Yapıp Yapmadığına Ait Görüşler

	Kadın		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Herhangi bir değişiklik olmamakta	18	26,6	17	30,9	35	28,5
Öğrencileri pasifleştirmekte ve ezberci yapmakta	18	26,4	15	27,2	33	26,9
Bilgi düzeyini arttırmakta	12	17,6	11	20,0	23	18,7
İfade etme becerisi kazandırır	12	17,6	-	-	12	9,8
Sınıf içi etkileşim sağlamakta	4	5,9	5	9,1	9	7,2
Cevapsız	4	5,9	7	12,8	11	8,9
TOPLAM	68	100	55	100	123	100

Tablo 20 incelendiğinde öğretmen adaylarından 35'i (% 28,5'i) sunuş yoluyla öğretim stratejisinin öğrencilerde bir değişiklik yapmadığını, 33'ü (% 26,9'u) öğrenciyi ezberci yaparak pasifleştirdiğini iddia ettikleri görülmektedir. Olumlu yönde verilen cevaplar değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının 23'ü (% 18,7'si) ilgili stratejinin öğrencilerin bilgi düzeyini arttırdığını, 12'si (% 9,8'i) ilgili stratejinin öğrencide ifade etme becerisi kazandırdığını ve 9 adayın da (% 7,2'si) sınıf içi etkileşimi sağladığını ifade ettikleri açıkça görülmektedir. Tablo 20 değerlendirildiğinde öğretim esnasında sadece sunuş yolu öğretim stratejisinin işe koşulmasının öğrencinin bilgi düzeyini arttırsa bile öğrenci üzerinde olumsuz yönde etki yaptığı söylenebilir.

Dördüncü bölümün dördüncü sorusu uygulama öğretmenlerinin buluş yolu öğretim stratejisini kullanması öğrencilerde herhangi bir değişiklik yapıp yapmadığına yöneliktir.

Tablo 21. Uygulama Öğretmenlerinin Kullandığı Buluş Yolu Öğretim Stratejisinin Öğrencilerde Bir değişiklik Yapıp Yapmadığına Ait Görüşler

	Kadın		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Derse aktif katılım ve düşünme becerisi	10	14,7	13	23,6	23	18,7
Kalıcı öğrenme	11	16,2	11	20,0	22	17,9
Tartışma ve farklı bakış açısı kazanma	10	14,7	2	3,6	12	9,8
Araştırma ve problem çözme becerisi	5	7,3	5	9,1	10	8,1
Özgüven ve ifade becerisi	5	7,3	3	5,5	8	6,5
Sınıf içi etkileşim	-	-	4	7,3	4	3,3
Tarihi yorumlama becerisi	3	4,4	-	-	3	2,4
Herhangi bir değişiklik sağlamamakta	4	5,9	4	7,3	8	6,5
Kullanılmamaktadır	9	13,3	5	9,1	14	11,4
Cevapsız	11	16,2	8	14,5	19	15,4
TOPLAM	68	100	55	100	123	100

Tablo 21 incelendiğinde öğretmen adaylarından 23'ü (% 18,7'si) uygulama öğretmenlerinin kullandığı buluş yoluyla öğretim stratejisinin öğrencilere derse katılım ve düşünme becerisi kazandırdığını, 22'si (% 17,9'u) kalıcı öğrenme sağladığını, 12'si (% 9,8'i) tartışma ve farklı bakış açısı kazandırdığını 10'u (% 8,1'i) ise araştırma ve problem çözme becerisi gibi becerileri kazandırdığını ifade etmektedir. Bu bulgulardan farklı olarak öğretmen adaylarından 14'ünün (11,4'ü) bu stratejiyi öğretmenlerin kullanmadıklarını iddia ettikleri görülmektedir. Tablo 21'deki bulgular değerlendirildiğinde buluş yoluyla öğretim stratejisi uygulama öğretmenleri tarafından kullanıldığı takdirde öğrencide pek çok olumlu değişiklik yaptığı söylenebilir.

Dördüncü bölümün diğer bir sorusu uygulama öğretmenlerinin araştırma-inceleme yolu öğretim stratejisini kullanması öğrencilerde herhangi bir değişiklik yapıp yapmadığına yöneliktir.

Tablo 22. Uygulama Öğretmenlerinin Kullandığı Araştırma-İnceleme Yolu Öğretim Stratejisinin Öğrencilerde Bir değişiklik Yapıp Yapmadığına Ait Görüşler

*	Kadın		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Araştırma becerisi	11	16,2	9	16,4	20	16,3
Tartışma ve problem çözme becerisi	6	8,8	9	16,4	15	12,2
Öğrencilerin derste aktif olması	8	11,8	5	9,1	13	10,6
Aktif öğretim teknikleri ile kalıcı öğrenme	9	13,2	1	1,8	10	8,1
Düşünme ve sorgulama becerisi	4	5,9	3	5,5	7	5,7
Özgüven ve kendini ifade etme becerisi	1	1,5	4	7,3	5	4,1
Deney gözlem becerisi	3	4,4	-	-	3	2,4
Herhangi bir değişim olmamaktadır	4	5,9	1	1,8	5	4,1
Kullanılmamaktadır	28	41,2	27	49,1	55	44,7
Cevapsız	13	19,1	16	29,1	29	23,6

Tablo 22 incelendiğinde öğretmen adaylarından 20'si (% 16,3'ü) uygulama öğretmenlerinin kullandığı araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisinin öğrencilere araştırma becerisi kazandırdığını, 15'i (% 12,2'si) tartışma ve problem çözme becerileri kazandırdığını, 13'ü (% 10,6'sı) ise ilgili stratejinin öğrencileri derste aktifleştirdiğini düşünmektedir. Bunların dışında öğretmen adaylarından 10'u (%8'1'i) ilgili stratejinin aktif öğretim teknikleri ile kalıcı öğrenmeleri sağladığı, 7'si de (% 5,7'i) düşünme ve sorgulama becerisi kazandırdığını iddia ettikleri görülmektedir. Tablo 22'deki bulgular değerlendirildiğinde araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi uygulama öğretmenleri tarafından kullanıldığı takdirde buluş yoluyla öğretim stratejisinde olduğu gibi öğrencide pek çok olumlu değişiklik yaptığı söylenebilir. Fakat öğretmen adaylarının 55'inin (%

44,7'si) uygulama öğretmenlerinin araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisini kullanmadığını ifade etmesi dikkat çekmektedir.

Dördüncü bölümün son sorusu uygulama öğretmenlerinin adaylara verdiği desteğe yöneliktir.

Tablo 23. Uygulama Öğretmenlerinin Öğretim Stratejileri Konusunda Adaylara Verdikleri Desteğe Yönelik Görüşler

	Kadın		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Yeterli destek verilmedi	33	50,2	29	51,7	63	51,2
Yeterli destek verildi	21	30,8	17	30,9	38	30,9
Cevapsız	13	19,0	9	16,4	22	17,9
TOPLAM	68	100	55	100	123	100

Tablo 23'te görüldüğü üzere öğretmen adaylarının 63'ü (% 51,2'si) uygulama öğretmenlerinin kendilerine yeterli desteği vermediklerini ifade ederken, adayların 38'inin (% 30, 9'u) ise yeterli desteğin verildiğini iddia ettikleri görülmektedir. Yukarıdaki bulgular değerlendirildiğinde uygulama öğretmenlerinin ilgili konuda öğretmen adaylarına faydalı olmadığı söylenebilir.

4. 2. Yarı-Yapılandırılmış Mülakat Formundan Elde Edilen Bulgular

Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış mülakat formunda 6 adet soru bulunmaktadır. Mülakata 2014-2015 eğitim öğretim yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Tarih Pedagoji Programına devam eden 19 öğretmen adayı katılmıştır. Mülakattaki elde edilen verilerle uygulama öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stratejilerine yönelik detaylı bilgi elde edilmesi amaçlanmıştır.

4. 2. 1. Yarı-Yapılandırılmış Mülakat Sorularından Elde Edilen Bulgular

Yarı-yapılandırılmış mülakatın ilk sorusu tarih öğretmenlerine, “*Uygulama öğretmenin öğretim stratejileri konusunda bilgi ve uygulama yeterliği hakkında ne düşünüyorsunuz?*” şeklindedir. İlgili soruya verilen cevaplara göre mülakata katılan 13 aday uygulama öğretmenlerini yetersiz görmekteyken; 5 aday da bu konuda uygulama öğretmenlerini yeterli bulduklarını ifade etmektedir.

Uygulama öğretmenlerini öğretim stratejilerine yönelik yeterli bulan **ÖA1**'in ifadesi şöyledir; “*Öğretmenimiz çok yaşlı olduğu için yerinden kalkmadan öğrenciler dersi anlatıyor. Uygulama süresince öğretmenimiz sadece düz anlatım kullandı hiçbir etkinlik*

yaptırmadı bu nedenle öğretmenimiz yetersizdi” diye ifade etmiştir. Benzer bir ifadede bulunan ÖA7’ya göre “Yetersizdi çünkü uygulama öğretmeni derslerini herhangi bir stratejiye dayalı olarak işlediğini görmedim sadece konuyu anlatıyor öğrencileri derse katacak bir şey yapmıyordu” şeklinde bir cevap vermiştir. Bu cevapların aksi yönde cevap veren ÖA’ nın cevabı ise şöyledir; “Yeterli olduğunu düşünüyorum çünkü öğretmenimiz 5 yıl önce mezun olmuştu ve öğrencileri derse katacak şekilde dersini işlerken arada öğrencilerin sıkılmasını önleyecek şeyler yapıyordu” demiştir.

Mülakatta yer alan ikinci soru ise *“Uygulama öğretmenleriniz en çok hangi öğretim stratejisini kullanmaktadır?”* şeklindedir. Mülakata katılan adayların tamamı (19 aday) ilgili soruya uygulama öğretmenlerinin en çok sunuş yolu öğretim stratejisini kullandıklarını, bunun yanında da bu 19 adayın 4’ü sunuş yolu öğretim stratejisinin yanında buluş yolu öğretim stratejisini de kullandıklarını, 1 adayında Sunuş yolunun yanında uygulama öğretmenin araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisini kullandığını belirtmiştir.

Uygulama öğretmenlerinin en çok sunuş yolu öğretim stratejisini kullandığını ifade eden adaylardan ÖA16’nın ifadesi şöyledir; *“Uygulama öğretmenimiz yoğunlukla sunuş yolunu kullanmaktadır. Çünkü derslerini yoğun olarak düz anlatım yöntemini kullanarak gerçekleştiriyordu.”* demiştir. Sunuş yoluyla öğretim stratejisinin yanında buluş yolunu da kullandığını ifade eden 4 adaydan biri ÖA7’dır. Bu adayın ifadesine göre *“Öğretmenimiz dersi genelde sunma yoluyla anlatmaktadır. Fakat bazen anlattığı konulara yönelik bazı kavramların anlamlarını öğrencilere buluş yoluna dayalı olarak öğretmeye çalışmaktadır.”* cevabını vermiştir. Sunuş yolu öğretim stratejisinin yanında araştırma-inceleme yolu öğretim stratejisini kullandığını ifade eden tek aday ÖA9’dur. Bu adayın verdiği cevap şöyledir *“ Uygulama öğretmenimiz dersi genelde sunuş yoluyla işlemektedir. Ancak benim girdiğim derste yakın dönem tarihiyle ilgili bir konu işlerken öğrencilere gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri bir probleme yönelik öğrencilerden çözüme yönelik birkaç kez araştırma yapmalarını istedi”* şeklindedir.

Mülakat esnasında adaylara *“Uygulama öğretmeniniz Sunuş yoluyla öğretim stratejisini nasıl uyguluyor, uygulama esnasında hangi öğretim yöntemlerini kullanıyor?”* sorusu yöneltilmiştir. İlgili soruya tarih öğretmen adayları uygulama öğretmenlerinin bu stratejiyi kullanırken en çok soru-cevap tekniğini ikinci olarak küçük gurup tartışmasını kullandıklarını ifade etmişlerdir. 4 aday ise öğretmenlerin herhangi bir teknik kullanmadıklarını ifade etmektedir.

Uygulama öğretmenin sunuş yoluyla öğretim stratejisini nasıl uyguladığıyla ve uygulama esnasında hangi öğretim tekniklerini kullandıklarına yönelik adayların verdikleri cevaplar şöyledir; uygulama öğretmenin sunuş yolu öğretim stratejisiyle birlikte soru-cevap tekniğini kullandığını belirten ÖA14 *“Uygulama öğretmenimiz bu stratejiyi kullanırken*

yeri geldikçe öğrencilere soru sorarak cevap vermelerini sağlamaktadır” cevabını vermiştir. Bu yönde ifadede bulunan bir diğer aday olan **ÖA7** ise “uygulama öğretmenimiz *Sunuş yolu öğretim stratejisini kullanırken soru-cevap dışında bir teknik kullandığını fark etmedim*” diye ifade etmiştir. Öğretmenlerin herhangi bu stratejiyle birlikte herhangi bir yöntem teknik kullanmadığını ifade eden 4 adaydan biri olan **ÖA 13**’ün ifadesi ise şöyledir; “Uygulama öğretmenimiz derslerini çok fazla öğretmen merkezli işliyordu bu nedenle de öğrenciler çok sıkılıyordu. Benim gözlemlediğim kadarıyla öğretmenimiz sınıfta herhangi bir yöntem ya da strateji kullanmıyordu” şeklinde cevap vermiştir.

Mülakat esnasında adaylara dördüncü olarak “Uygulama öğretmeniniz *Buluş yoluyla öğretim stratejisini nasıl uyguluyor, uygulama esnasında hangi öğretim yöntemlerini kullanıyor?*” sorusu yöneltilmiştir. İlgili soruya tarih öğretmen adayları, uygulama öğretmenlerinin bu stratejiyi kullanırken en çok düz anlatım yöntemini ve soru-cevap tekniğini kullandıklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Uygulama öğretmenin buluş yoluyla öğretim stratejisini nasıl uyguladığıyla ve uygulama esnasında hangi öğretim yöntem ve tekniklerini kullandıklarına yönelik adayların verdikleri cevaplar şöyledir; düz anlatım yöntemini bu stratejiyle kullandıklarını ifade eden **ÖA6** “Uygulama öğretmenimiz *buluş stratejisini kullanırken öğrencilere konuya ilişkin öncelikle anlatım yaparak konuya ilişkin soru sorarak cevap vermelerine çalışmaktadır*” şeklinde cevap vermiştir. Sunum cevabını veren 3 adaydan biri olan **ÖA19**’un ifadesi ise şu yöndedir “öğretmenimiz *bu stratejiyi slaytlar kullanarak öğrencilere istediği cevapları buldurmaya çalışmaktaydı*” ifadesinde bulunmuştur.

Mülakat esnasında sorulan beşinci soru ise “Uygulama öğretmeniniz *Araştırma-İnceleme yoluyla öğretim stratejisini nasıl uyguluyor, uygulama esnasında hangi öğretim yöntemlerini kullanıyor?*” yönündedir. İlgili soruya tarih öğretmen adayları uygulama öğretmenlerinin bu stratejiyi kullanırken en çok beyin fırtınası tekniği ve araştırma ödevini, 1’er aday ise rol/drama, problem çözme tekniklerini 1 aday ise gösterip yaptırma yöntemini bu stratejiyle kullandıklarını ifade etmektedirler.

Uygulama öğretmeniniz *araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisini nasıl uyguladığıyla ve uygulama esnasında hangi öğretim tekniklerini kullandıklarına yönelik adayların verdikleri cevaplar şöyledir; uygulama öğretmenlerinin bu stratejiyle beyin fırtınası tekniğini kullandığını ifade eden 4 adaydan 1’i olan ÖA5’e göre “uygulama öğretmenimiz sınıfta bu stratejiyle birlikte beyin fırtınasını kullandı. Önce öğrencilere anlattığı güncel bir soruna yönelik bir problemi tahtaya yazdırdı. Daha sonrada öğrencilerden bu konuyla ilgili fikir üretmelerini istedi ve verilen cevapları tahtaya yazdırdı. En sonunda ortaya çıkan fikirleri sınıfta tartıştırdı*” şeklinde cevap vermiştir. Araştırma ödevi kullandığı yönünde cevap veren **ÖA9** ise şöyle ifadede bulunmuştur: “Öğretmenimiz

bu stratejiye yönelik öğrencilere araştırma ödevleri veriyor. Fakat sonrasında nasıl bir uygulama yaptığını görmedim.” Gösterip yaptırma yöntemini kullandı diye cevap veren **ÖA3**: “Öğretmenimiz ilkçağda yaşayan uygarlıkları anlatırken sınıfa birkaç taş, sopa ve ip getirerek öğrencilerden ilkçağda nasıl alet yapıldığıyla ilgili bilgi edinmeleri için önce kendi bir taşı sopaya bağlayarak çekiç yaptı ve öğrencilerden benzerlerini yapmasını istedi. Öğrenciler bunu daha sonra sınıfta uyguladı.” şeklinde cevap vermiştir. Uygulama öğretmenlerinin bu stratejiyi kullanmadıklarını söyleyen 8 adaydan 1’i olan **ÖA4**’ün ifadesi şöyledir. “Öğretmenimiz genelde sunuş yolu stratejisini kullanmaktaydı bu stratejiyi kullandığını hiç görmedim” şeklinde cevap vermiştir.

Aday öğretmenlere sorulan son soru “Genel bir değerlendirme yapacak olursanız uygulama öğretmenlerinin öğretim strateji ve yöntemlerini kullanımıyla ilgili olarak olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?” sorusu yöneltmiştir.

Tablo 24. Öğretmen Adaylarına Göre Uygulama Öğretmenlerinin Öğretim Stratejileri ve Yöntemlerini Kullanımıyla İlgili Olarak Olumlu ve Olumsuz Yönleri

Olumlu Yönler	Toplam <i>f</i>
Öğretmen adaylarına mesleki olarak rol model olması	6
Mesleki tecrübe ile öğrenciyi derse adapte etmesi	4
Öğretim stratejilerine hakim olması ve uygulaması	3
Sınıf yönetimi açısından örnek olması	1
Teknolojik imkânları derse adapte etmesi	1
Olumsuz Yönler	Toplam <i>f</i>
Öğretmen merkezli öğretim yapması	11
Öğretim strateji ve tekniklerine hakim olmama	4
Soru-cevap tekniğinin gereğinden fazla kullanılması	2
Müfredat ve zaman kaygıları ile stratejileri tam uygulayamama	2
Sınıf yönetimi konusunda eksik olma	1

Tablo 24’te açıkça görüldüğü üzere öğretmen adayları uygulama öğretmenlerinin öğretim stratejileri ve yöntemlerini kullanımıyla ilgili olarak olumlu yönleri olarak 6 kez öğretmen adaylarına mesleki olarak rol model olmasını, 4 kez mesleki tecrübe ile öğrenciyi derse adapte etmesini, 3 kez öğretim stratejilerine hâkim olması ve uygulaması cevabını vermişlerdir. Olumsuz yönleri olarak da 11 kez öğretmen merkezli öğretim yapması, 4 kez öğretim strateji ve tekniklerine hâkim olmama, 2’şer kez soru-cevap tekniğinin gereğinden fazla kullanılması, müfredat ve zaman kaygıları ile stratejileri tam uygulayamama, 1 kez de sınıf yönetimi konusunda eksik olma şeklinde cevaplar verilmiştir.

Adayların uygulama öğretmenlerinin öğretim stratejileri ve yöntemlerini kullanımıyla ilgili olarak **ÖA12** şöyle cevap vermiştir; *“Uygulama öğretmenimizin öğretim esnasında kullandığı stratejileri görmemiz bize hem örnek oluyor hem de tecrübe edinmiş oluyoruz. Fakat genelde öğretmen merkezli ders işlemleri bizleri mesleki olarak olumsuz etkilemektedir.”* **ÖA 15**'e göre ise *“Uygulama öğretmenlerinin öğretim stratejilerine hâkim olmaması nedeniyle öğrencileri derse adapte edememesi olumsuzdur. Fakat bizlere öğretim stratejilerini kullanmamanın ne gibi sıkıntılara neden olacağını göstermesi faydalıdır.”* şeklinde bir cevap vermiştir. Yine bu yönde cevap veren bir diğer adayda **ÖA 13** tarafından yapılmıştır. Bu adaya göre *“ Öğretmenimiz öğretim stratejileriyle sınıfa nasıl hakim olduğunu bizlere göstermesi bize yararlı olmuştur”* ifadesinde bulunmuştur.

Mülakattan elde edilen bulgular sırasıyla değerlendirildiğinde şunlar söylenebilir. Öncelikle tarih öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerini öğretim stratejilerine yönelik yetersiz olarak gördükleri anlaşılmaktadır. Bu soruya verilen cevaplardan anlaşıldığı üzere genelde yeterli olarak bulunan uygulama öğretmenlerinin pedagojik olarak bilgileri yeni olan öğretmenler olduğu görülmektedir. Mülakatın ikinci sorusuna verilen cevaplardan ise uygulama öğretmenlerinin tamamı sunuş yolu öğretim stratejisini kullanmaktadır. Çok az sayıda öğretmenin ise sunuş yoluyla öğretim stratejisinin yanında diğer stratejileri de kullandığı anlaşılmaktadır. Mülakatın diğer bir sorusundan çıkan bulgulardan ise uygulama öğretmenleri sunuş yoluyla öğretim stratejisiyle birlikte en çok soru-cevap tekniğini kullanmaktadır. Mülakatın dördüncü sorusundan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde ise buluş yolu öğretim stratejisine yönelik olarak doğru yöntem ve teknikleri kullanmadıkları söylenebilir. Mülakatın beşinci sorusundan ise öğretmen adaylarının araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisini kullanırken genelde beyin fırtınası tekniğini ve araştırma ödevini öğretmenlerin tercih etmelerinde bu tekniklerin uygulanmasının basit olmasının etkili olduğu denilebilir. Mülakatın son sorusundan edinilen bulgulardan ise uygulama öğretmenleri öğretim stratejileri konusunda yeterli durumdaysa sınıf yönetimi öğrencileri derse katma gibi hususlarda bunun kendileri için olumlu örnek olduğu aksi durumların ise olumsuz örnek oluşturduğu söylenebilir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5. 1. Sonuçlar

Tarih uygulama öğretmenlerinin sunuş, buluş ve araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejilerini uygulama yeterliliklerini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

5. 1. 1. Açık-Uçlu Anket Bulgularına İlişkin Sonuçlar

Birinci Alt Probleme İlişkin Ulaşılan Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi uygulama öğretmenlerine göre tarih uygulama öğretmenlerinin öğretim stratejileri hakkındaki bilgi ve beceri düzeylerinin ne olduğuyla ilgilidir. Bu bağlamda açık-uçlu anket formundan aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

1. Uygulama öğretmenleri buluş yoluyla öğretim stratejisini uygulama basamakları hakkında yeterli bilgi ve beceri sahibi olmadıkları anlaşılmaktadır.
2. Uygulama öğretmenleri buluş yoluyla öğretim stratejisi kullanırken en sık soru-cevap, örnek olay ve tartışma gibi yöntem ve teknikleri kullandıkları görülmektedir.
3. Uygulama öğretmenleri sunuş yoluyla öğretim stratejisinin uygulama basamakları hakkında yeterli bilgi ve beceri sahibi olmadıkları anlaşılmaktadır.
4. Uygulama öğretmenleri sunuş yoluyla öğretim stratejisi kullanırken en çok düz-anlatım tekniği ve soru-cevap yöntemini kullanmaktadırlar.
5. Uygulama öğretmenleri araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisinin uygulama basamakları hakkında yeterli bilgi ve beceri sahibi olmadıkları görülmektedir.
6. Uygulama öğretmenleri öğretim stratejileri konusunda yeterli bilgi sahibi olmamalarına rağmen, bu stratejilerin derslerde kullanmaları gerektiğine inanmaktadırlar.
7. Uygulama öğretmenleri araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi kullanırken en sık soru cevap, beyin fırtınası tekniği ve gösterip yaptırma gibi yöntemleri kullanması uygulama öğretmenlerinin ilgili stratejiye uygun yöntem ve teknikleri bilmedikleri anlaşılmaktadır.

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin elde edilen sonuçların (Senemoğlu, 1992; Elyıldırım, 2006; Uysal, 2010; Ermiş, 2012; Demircioğlu, Genç ve Demircioğlu, 2014 ve Nalbantoğlu, 2015)'ten elde edilen sonuçlarla benzerlik taşıdığı görülmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Ulaşılan Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemi uygulama öğretmenlerine göre tarih uygulama öğretmenlerinin tarih öğretiminde kullandıkları öğretim stratejilerinin ne olduğudur. Bu bağlamda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

1. Uygulama öğretmenlerinin eğitim öğretim esnasında yoğun olarak sunuş yoluyla öğretim stratejisini görülmektedir.
2. Uygulama öğretmenlerinin buluş ve araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisini yeterli düzeyde kullanmadıkları anlaşılmaktadır.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin elde edilen sonuçlar (Bektaş, 2001; Akgül, 2006; Çelikkaya ve Kuş, 2009; Uysal, 2010; Köse, 2011; Yeşilyurt, 2013; Yulu, 2014; Demircioğlu, Genç ve Demircioğlu, 2014 ve Nalbantoğlu, 2015)'ten elde edilen sonuçlarla paralellik taşımaktadır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Ulaşılan Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi tarih uygulama öğretmenlerinin öğretim stratejilerini kullanırken karşılaştıkları temel problemlerin neler olduğuyla ilgilidir. Elde edilen verilere dayalı olarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

1. Sunuş yoluyla öğretim stratejisinin sık kullanılmasının öğrencileri pasif kıldığı sonucuna ulaşılmıştır.
2. Buluş yoluyla öğretim stratejisinin kullanılması esnasında öğrenci ilgisizliği, yetersizliği, sınıf yönetimi problemleri ve bu stratejiye uygun tekniklerin kullanılmaması gibi problemlerin ortaya çıktığı görülmektedir.
3. Araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisinin uygulanmasında öğrenci ilgisizliği ve bu stratejinin etkin kullanılmaması temel problemler olarak ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin elde edilen sonuçlar (Akgül, 2006; Uysal, 2010; Demircioğlu, Genç ve Demircioğlu, 2014)'ten elde edilen sonuçlarla benzer nitelik barındırmaktadır.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Ulaşılan Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi tarih uygulama öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stratejilerinin öğretmen adaylarında öğretim stratejilerine yönelik geliştirdikleri bilgi, beceri ve tutumların neler olduğuyla ilgilidir. Bu alt problemle ilgili olarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

1. Uygulama öğretmenleri öğretim strateji yöntem ve teknikleriyle ilgili öğretmen adayları üzerinde yeterli bilgi, beceri ve tutum geliştirememiştir.
2. Öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması esnasında öğretim, strateji yöntem ve teknikleriyle ilgili uygulama yapma şansı bulmuştur.

3. Öğretim, strateji yöntem ve teknikleriyle ilgili uygulamalar esnasında uygulama öğretmenleri öğretmen adaylarına yeterli desteği sağlamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Ulaşılan Sonuçlar

Araştırmanın beşinci alt problemi tarih uygulama öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stratejilerinin lise öğrencilerinde geliştirdikleri bilgi, beceri ve tutumların neler olduğuyla ilgilidir. Bu bağlamda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

1. Uygulama öğretmenlerinin kullandığı sunuş yoluyla öğretim stratejisi lise öğrencilerini ezbere yönelttiği ve pasifleştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.
2. Uygulama öğretmenlerinin kullandığı sunuş yoluyla öğretim stratejisi lise öğrencilerinin bilgi düzeyini artırmanın yanında, sınıf içi etkileşimi sağladığı ve öğrencilerin kendilerini ifade etme becerilerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.
3. Uygulama öğretmenlerinin kullandığı buluş yoluyla öğretim stratejisi lise öğrencilerinde derse aktif katılım ve sınıf içi etkileşimi sağlamanın yanında üst düzey düşünme becerileri kazandırma, araştırma, problem çözme ve tarihi yorumlama becerileri gibi pek çok olumlu özellik kazandırdığı sonucuna varılmıştır.
4. Uygulama öğretmenlerinin kullandığı araştırma-inceleme öğretim yoluyla öğretim stratejisi, lise öğrencilerinde araştırma, tartışma, problem çözme becerileri kazandırmanın yanında kalıcı öğrenmeye de katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

5. 1. 2. Yarı Yapılandırılmış Mülakatlardan Elde Edilen Veriler

1. Uygulama öğretmenlerinin öğretim strateji yöntem ve teknikleri hakkında yeterli bilgi sahibi olmadığı ve bu nedenle öğretim strateji yöntem ve tekniklerine hâkim olamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.
2. Uygulama öğretmenlerinin en çok sunuş yoluyla öğretim stratejisini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.
3. Uygulama öğretmenleri sunuş ve buluş yoluyla öğretim stratejisini kullanırken sıkça soru-cevap tekniğini kullandıkları sonucuna varılmıştır.
4. Uygulama öğretmenlerinin araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisini kullanırken genellikle beyin fırtınası tekniğini ve araştırma ödevi vermek suretiyle ilgili stratejiyi işe koştukları sonucuna ulaşılmıştır.
5. Sunuş ve buluş yoluyla öğretim stratejisine nazaran uygulama öğretmenlerinin araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisini çok az kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

6. Uygulama öğretmenlerinin çok fazla öğretmen merkezli öğretim yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.
7. Uygulama öğretmenlerinin müfredatı yetiştirme nedeniyle zaman kaygısı çekmeleri nedeniyle öğretim stratejilerini gerektiği gibi uygulayamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

5. 2. Öneriler

Araştırmadan ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda tarih uygulama öğretmenleri ve öğretmen adaylarına yönelik şu önerilerde bulunulabilir.

5. 2. 1. Uygulama Öğretmenlerine Yönelik Öneriler

1. Buluş ve araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejilerinin kullanımına yönelik tarih uygulama öğretmenlerine hizmetiçi eğitim verilmelidir.
2. Öğretim stratejilerine uygun öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilme konusunda uygulama öğretmenlerine hizmetiçi eğitim verilmelidir.
3. Öğretim strateji, yöntem ve tekniklerin kullanılmasıyla ilgili aday öğretmenlere nasıl rehberlik yapabileceği konusunda akademik çalışmalar yapılmalıdır.
4. Öğretmenlere eğitim-öğretimi daha fazla çeşitlendirebilecek ve öğrenciyi üst düzey düşünme becerilerine sevk edebilecek öğretim strateji, yöntem ve tekniklerin kullanım imkânı verilmelidir. Bu bağlamda da ders müfredatları düzenlenirken bu konuya daha fazla önem verilmelidir.
5. Uygulama öğretmenlerine verilecek olan hizmet içi eğitimlerde buluş yoluyla ve araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi kullanımına yönelik daha yoğun şekilde eğitim verilmelidir.
6. Uygulama öğretmenleri öğretmen adaylarının uygulama sürecini ihmal etmemeli, adayların eksik yönlerini giderebilmeleri için yeterli fırsat vermelidirler.

5. 2. 2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Mesleki deneyimi farklı olan tarih uygulama öğretmenleriyle bu tür çalışmaların yapılması faydalı olacaktır.
2. Okullarda öğretim stratejisi yöntem ve tekniklerinin kullanımına yönelik olarak TÜBİTAK destekli uygulama projelerinin yapılması faydalı olacaktır.

6. KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K.Ü.(2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*, İzmir: Eğitim Dünyası.
- Akgül, İ. N. (2006). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde kullandıkları yöntemler ve karşılaşılan sorunlar: Niğde ili örneği, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Akinoğlu, O. (2004). Gelişim ve öğrenme, C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*, İçinde, (83-110), Ankara: Pegem A.
- Akinoğlu, O. ve Diriöz, U. (2007). *Tarih eğitiminde eleştirel ve yaratıcı düşüncenin geliştirilmesi*, Ankara: Pegem A.
- Akman, Y. ve Erden, M.(1997). *Eğitim psikolojisi: gelişim-öğrenme ve öğretme*, Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Akman, G.N.(2014). *Nitel ve nitel araştırma yöntemleri*, Afyon Kocatepe Üniversitesi Çay Meslek Yüksekokulu İşletme Yönetimi Programı Yönetim ve Organizasyon Bölümü Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersi, Afyonkarahisar.
- Aktan, C.C. (2008). Stratejik yönetim ve stratejik planlama, *Çimento İşveren*, 4-21. www.ceis.org.tr/dergiDocs/makale132.
- Akyüz, Y.(2012). *Türk eğitim tarihi*, Ankara: Pegem A.
- Arslan, A .(2002). *Felsefeye giriş*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Aslan, E. (2012). İmparatorluktan cumhuriyete geçiş sürecinde orta öğretim programlarında değişim I: Orta Mektep. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(2): 99-128.
- Ata, B. (2006). Üniversite öncesi tarih öğretiminde siyasi tarihin yeri, G. Erdem (Yay. H.), *Türkiye’de siyasi tarihin gelişimi ve sorunları*, İçinde, (31-48), Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.
- Ata, B. (2007). Kıdemli ve aday tarih öğretmenlerinin tarih dersini sevmeyen lise öğrencisine yönelik yaklaşımları, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 29-42.
- Ata, B. (2009). Johann Friedrich Herbart’ın tarih eğitimi üzerine görüşleri, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5.1377-1388. <http://www.gefad.gazi.edu.tr/window/dosyapdf/2009/5/75.pdf>.
- Aybek, B. (2001). Disiplinler arası (bütünleştirilmiş) öğretim yaklaşımı, *Eurasian Journal of Educational Research*, 3,1-7.
- Aydın, M.D. ve Aksoy, S. (2007). Kamu kesiminde stratejik planlama ve çalışanlara yansımaları: Hacettepe üniversitesi örneği, *H.Ü.İ.İ.B.F.Dergisi*, 25, (1), 293-322,

- Aydın, M. Z.(2005). *Din öğretiminde yöntemler*, Ankara: Nobel
- Bacanlı, H. (2004). *Gelişim ve öğrenme*, Ankara: Nobel.
- Bal, M.S.(2011). Türkiye’de tarih öğretiminin sorunları ve çözüm yolları konusunda öğretmen adayı ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8, (15), 371-387.
- Başaran, İ.E. (1994). *Eğitime giriş*, Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Baş, G. (2013) Öğretmenlerin eğitim programı tasarım yaklaşımı tercih ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2),965-962.
- Baytal, Y. (2000). Tanzimat ve II. Abdülhamit dönemi eğitim politikaları, OTAM, (11), 23-32, <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/19/1267/14565.pdf>
- Bengiç, G, Şahin, A. ve Gümüştü, O. (2011). Öğrencilerin öğrenme stillerinin yaşadıkları bölge ve sosyal bölgeler dersindeki başarıları bağlamında incelenmesi, *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(2),1532-1547.
- Bektaş, Ö. (2001). Hayat bilgisi öğretimi, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C. (1997), *Genel öğretim metotları*, İstanbul: Öz Eğitim Yayınları.
- Büyükkaragöz, Ş., Muştı, S. Muammer C., Yılmaz, H., ve Pilten, Ö. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş* (Eğitimin temelleri), Konya: Mikro Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Pegem A.
- Boyacı, A. (2014). Eğitimle ilgili temel kavramlar, 27.01.2015’de <http://home.anadolu.edu.tr/~aboyaci/ders/eb/tekavramlar.pdf> adresinden alınmıştır.
- Cevizci, A. (2010). *Felsefe sözlüğü*, İstanbul: Paradigma.
- Cin, M. (2006). Hayat bilgisi ve sosyal bilgilerde kullanılabilecek strateji, yöntem ve teknikler. A. Tanrıöğen (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*, İçinde (120-164), İstanbul: Lisans Yayınevi.
- Çapa, M. (2002). Cumhuriyetin ilk yıllarında tarih öğretimi, *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, 29(30), 39-55.
- Çelebi, N.(2015). *Öğretim ilke ve yöntemleri*, Karabük: Karabük Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları.
- Çelik, F. (2006). Türk eğitim sisteminde hedefler ve hedef belirlemede yeni yönelimler, *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 1-15.

- Çelikkaya, T. ve Kuş, Z.(2009). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXII (2), 741-758.
- Çepni, S. (2008-a) Öğretim yöntemleri, S. Çepni ve S. Akyıldız (Ed.) *Öğretim ilke ve yöntemleri*, İçinde, (), Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çepni, S. (2008-b) Öğretim teknikleri, *Öğretim ilke ve yöntemleri*, İçinde, (), Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çukacı, Y. C. ve Elagöz, İ. (2006). Muhasebe derslerinde kullanılan öğretim yöntemleri ile öğrenme stillerinin ilişkisinin ortaya konulması ve Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde bir uygulama. *D.E.Ü.İ.İ.B.F.Dergisi*, 21(1), 147-164.
- Demircioğlu, İ.H.(2003). Tarih uygulama öğrencilerinin uygulama öğretmenleri ve uygulama okulları hakkındaki görüşleri: KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi örneği, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, (1), 185-192.
- Demircioğlu, İ.H.(2004). Tarih ve coğrafya öğretmenlerinin sosyal bilimler öğretiminin amaçlarına yönelik görüşleri(Doğu Karadeniz Bölgesi Örneği), *Bilig*, 31, 71-84,
- Demircioğlu, İ.H.(2005).Eğitim fakültelerindeki yeni gelişmelerin tarih uygulama öğretmenlerine yansıtılabilirliği üzerine bir çalışma, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 319, 20-27.
- Demircioğlu, İ. H. (2006). Avrupa Birliği ülkelerinde ve Türkiye'de tarih eğitiminin genel amaçlarının karşılaştırmalı bir değerlendirmesi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2):133-146.
- Demircioğlu, İ.H. (2008). Türkiye'de tarih eğitiminin tarihi, *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 6(12):430-450.
- Demircioğlu, İ.H.(2009). Tarih öğretmenlerinin tarihsel düşünme becerilerine yönelik görüşleri, *Milli Eğitim*, 184, 228-239.
- Demircioğlu, İ. H. (2012). Osmanlı Devleti'nde tarih yazımının tarih öğretimi üzerine etkileri, *Milli eğitim dergisi*, 193:115-126.
- Demircioğlu, İ.H. (2014). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar*, Ankara: Anı.
- Demircioğlu, İ.H. Genç, İ. ve Demircioğlu, E. (2014). Tarih pedagoji programı öğrencilerine göre uygulama öğretmenleri, *III. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu Tam Metinler Kitabı*, 30-37.
- Demirel, Ö. (1995). *Genel öğretim yöntemleri*, Ankara: Usem Yayınları II.
- Demirel, Ö. ve Yağcı, E. (1999), *Anadolu öğretmen liseleri için öğretim ilke ve yöntemleri*, İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Yayınları,
- Demirel, Ö. (2005). *Öğretimde planlama ve değerlendirme öğretme sanatı*, Ankara: Pegem A.

- Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2007). Eğitim ile ilgili temel kavramlar, Ö. Demirel ve Z. Kaya (Ed.). *Eğitim bilimine giriş*. İçinde, (3-24), Ankara: Pegem Akademi
- Demirel, Ö. (2009). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A.
- Demirel, Ö.(2010).*Eğitim sözlüğü*, Ankara: Pegem A.
- Demirel, Ö.(2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*, Ankara: Pegem A.
- Dereko, A.(2016). Bilim tarihine göre bilim, 27.04.2016'da www.dicle.edu.tr/Contents/d6ae83ea-0dd6-4ef6-a7a9-c78818a13b64.pdf den alınmıştır.
- Dikeçligil, B.(2010). Bilimsel paradigmaların oluşumunda ve dönüşümünde sosyolojik bağlam. *Toplum Bilimleri* • Haziran 2010 • 4 (7).
- Doğanay, A. ve Tok, Ş. (2007). Öğretimde çağdaş yaklaşımlar, A. Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri*, İçinde (215-277), Ankara: Pegem A.
- Duman, B. (2008) *Öğrenme-öğretme kuramları ve süreç temelli öğretim*, Ankara: Anı.
- Dunn, R., and Dunn, K. (1992), *Teaching Elementary Students Through Their Individual Learning Styles: Practical Approaches 3-6*, Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Elyıldırım, Ü. Y. (2006). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma yeterlilikleri: Kars ili örneği, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi, Kars.
- Erciyeş, G. (2007). Öğretim yöntem ve teknikleri, Ş. Tan (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri*, İçinde, (167-253). Ankara: Pegem A.
- Erginer, F.(2006). Durum çalışması, *Araştırma Teknikleri Dersi Ödevi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Ankara.
- Erden, M. ve Altun, S. (2006), *Öğrenme stilleri*. İstanbul: Morpa.
- Erden, M. (2009) *Eğitim bilimlerine giriş*, Ankara: Arkadaş.
- Ergün, M. (2008). Cumhuriyet dönemi eğitim tarihi, *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 6(12), 321-348.
- Eroğlu, G.(2007). Mesleki ve teknik eğitim fakültelerinde kullanılan öğrenme ve öğretme stratejilerinin incelenmesi, Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ermış, H. (2012). Tarih öğretmenlerinin araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi hakkında görüşleri: Uşak örneği, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

- Eser, Y. (2014). *Eğitimde program geliştirme*, KBUZEM, Karabük Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi, Karabük.
- Fidan, N. (2012) *Okulda öğrenme ve öğretme*, 3.Baskı, Ankara: Pegem.
- Garih, Ü.(2005). *Yönetim teknikleri*, İstanbul: Hayat Yayınları.
- Gözütok, F. D. (2006). *Öğretim ilke ve yöntemleri*, Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher. teacher knowledge and teacher education*. New York: Columbia University, Teachers College Press.
- Gurbetoğlu, A.(2015). Özel öğretim yöntemleri, 22.04.2015'de <http://agurbetoglu.com/files/3%20%C3%96%C4%9Fretim%20Y%C3%B6ntemleri.pdf> den alınmıştır.
- Güllü, H. A. (2011). Lise I-II tarih kitaplarında içerik sorunları ve üç örnek üzerinden çözüm önerileri, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1),401-416.
- Gündüz, M. (2010-a). *Mustafa Satı Bey ve eğitim bilimi (Fenn-i Terbiye, Cilt 1 ve 2)*, Ankara: Otorite Yayınları.
- Gündüz, M. (2010-b).Gelenek ve modernlik arasında bir eğitimci: Satı Bey ve Fenn-i Terbiye adlı eseri üzerine bir inceleme, *Turkish Studies*, 3/(5),1392-1415
- Harmanlı, Z. (2000). Öğrenme stratejileri (Etkili öğrenme eğitimi), İzmir: DEÜ, Buca Eğitim Fakültesi.
- Hesapçioğlu, M. (2009). Türkiye'de cumhuriyet döneminde eğitim politikası ve felsefesi, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 121-138.
- Holmes, T. B, and Hoffman, P. S. (2000). Elicit, engage, experience, explore: Discovery learning in library instruction. *Reference Services Review*, 28(4), 313-322.
- İçen, M. (2012).Sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının sınıf içi uyguladıkları öğretim stratejileri ile ilişkisi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- İftar K. G.(1999). Bilim ve araştırma, A. A. Bir (Ed), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*, İçinde, (1-10). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Acıkoğretim Fakültesi Yayınları.
- Jacobsen, D., Eggen, P. and Kauchak, D. (1992). *Methods for teaching: a skills approach*, London: Merrill.
- Jacobs, H.H. (1989). Design options for an integrated curriculum, H.H. Jacobs (Ed). *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation*. Alexandria, VA: ASCD.
- Jenkins, K., (1985). Teaching Teachers: A secondary history PGCE Course, *Teaching History*, No: 42, 9-12.

- Johnson, J. A. (1973). *A Brief History of Student Teaching*. DeKalb, IL: Creative Educational Materials.
- Kale, N.(2014). *Felsefiyat*, Ankara: Pegem Akademi.
- Karasar, N. (2008), *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karakaya, İ. (2011). Bilimsel araştırma yöntemleri, A. Tanrıöğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri*, İçinde, (133-164), Ankara: Anı.
- Kemertaş, İ. (2001). *Uygulamalı genel öğretim yöntemleri*. İstanbul: Birsen.
- Kılıçgün, Yurtsever, M.(2015) Program geliştirmede temel kavramlar, *Erzincan Üniversitesi*, Güz, 10.02.2015'de <http://www.erkincan.edu.tr/userfiles/files/DERS%20%20-%20Program%20Geli%C5%9Ftirmede%20Temel%20Kavramlar.pdf>, adresinden alınmıştır.
- Koray, Ö. ve Azar, A. (2008). Ortaöğretim öğrencilerinin problem çözme ve mantıksal düşünme becerilerinin cinsiyet ve seçilen alan açısından incelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi* 16(1)125-136.
- Korkmaz, İ.(2007) Eğitim programı: tasarımı ve geliştirilmesi, A. Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri*, İçinde (1-36), Ankara: Pegem.
- Köken, N. (2002). *Cumhuriyet dönemi tarih anlayışları ve tarih eğitimi: 1923 -1960*. Yayımlanmamış doktora tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi: Isparta.
- Köse, Ö.E. (2011). Öğretmen adaylarının öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilme düzeyleri, *Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 71-88.
- Köstüklü, N. (1998). *Sosyal bilimler ve tarih öğretimi*, Konya: Kuzucular Ofset.
- Küçükahmet, L. (2002). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*, Ankara: Nobel.
- Kutlulata, A. (2008). Bilişsel öğrenme kuramı ışığında Türkçe dersi hedeflerine uygun olarak kullanılabilir yöntem ve teknikler, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul
- MEB, (2007). *Tarih dersi öğretim programı (9.sınıf)*, Ankara.
- MEB, (2011). *Ortaöğretim 10. sınıf tarih dersi öğretim programı ve 10. sınıf seçmeli tarih dersi öğretim programı*, Ankara.
- Milli Eğitim Şurası, (1943). II. Milli Eğitim Şurası Kararları, 15-21 Şubat.
- MEB, (2015). Öğrenme stilleri, 02.27. 2015' de mebk12.meb.gov.tr/meb.../14085657_renmestillervezellikler.docx adresinden alınmıştır.

- Merey, Z. (2010). Dünya’da ve Türkiye’de tarih eğitiminin tarihsel gelişimi, M. Safran. (Ed.), *Tarih nasıl öğretilir? Tarih öğretmenleri için özel öğretim yöntemleri*, İçinde, (),Ankara: Yeni İnsan Yayınevi.
- McCarthy, B. (1987). *The 4MAT system: teaching to learning styles with right/left mode techniques*. Barrington: Excel, Inc.
- Nalbantoğlu, A. (2015). Tarih öğretmenlerinin derslerde kullandıkları yöntem-teknikler hakkındaki görüşleri: Erzurum ili örneği, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ocak, G. (2005).Yapılandırılmış buluş yoluyla öğretimin öğrenmede kalıcılığa etkisi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, VII(2), 305-314, Afyonkarahisar.
- Öncül, R.(2000). *Eğitim ve eğitim bilimler sözlüğü*, İstanbul: MEB Yayınları.
- Özdemir, S., Yalın, H.İ. ve Sezgin, F.(2004). *Öğretmenlik mesleğine giriş*, Ankara: Nobel.
- Öztürk, İ.H.(2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 271-299.
- Özoğlu, S.Ç. (1982). *Eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma*, İzmir: Ege Üniversitesi Matbaası.
- Pamuk, G, Erkuş, H., Ülengin, F., Ülengin, B., Akgüç, Ö., Alpay, Y. ve Koşma, H.(1997). *Stratejik yönetim ve senaryo tekniği*, İstanbul: İrfan Yayıncılık.
- Patrick, H., (1988). History teachers for the 1990s and beyond, *Teaching History*, No: 50, 10-14.
- Ppd, (2015) İçerik düzenleme yaklaşımları, 10.02.2015’de <http://www.ppd.com.tr/kaynaklar/12-icerik-duzenleme-yaklasimlari.html> adresinden alınmıştır.
- RTE. (2014). *Pedagojik eğitim sertifika programı ve öğretmenlik uygulaması kılavuzu*, Rize.
- Saban, A. (2000), *Öğrenme öğretme süreci*, Ankara: Nobel.
- Safran, M. (2009).Türkiye’de tarih öğretim meseleleri, M. Demirel ve İ. Turan (Ed.), *Tarih öğretim yöntemleri*, İçinde, (8-20), Ankara: Nobel.
- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N., Karasakaloğlu, N. ve Gencel, İ. E. (2008). *Türkçe ve fen bilgisi öğretmenlerinin öğrenme stilleri, öğrenme stratejileri ve duyuşsal özellikleri ile tercih edilen öğrenme strateji, yöntem ve teknikleri arasındaki ilişki*, Yayımlanmamış Proje Raporu. Aydın: ADÜ BAP Projesi No: EĞF- 04001.
- Savaş, B.(2010). Öğrenme ve öğretim stratejileri, M. Arslan (Ed.), İçinde, (123-148),*Öğretim ilke ve yöntemleri*, (123-148), Ankara: Anı.

- Senemoğlu, N.(2004). *Gelişim öğrenme ve öğretim, kuramdan uygulamaya*, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sevindik, T. (2010). Özel öğretim yöntemleri ders notları, *Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching, *Educational Researcher*, 15(4), 4-14.
- Sönmez, V. (1992). İlkokul öğretmenlerinin sınıf içi etkinlikleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8. 97-106.
- Sönmez, V. (2007_b) *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2007_a) *Öğretim ilke ve yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık
- Sünbül, A. M. (2007), *Öğretim ilke ve yöntemleri*, Konya: Çizgi Kitabevi.
- Tan, ř. (2005) *Öğretimi planlama ve değerlendirme*, Ankara: Pegem A.
- Tan, ř. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*, Ankara: Pegem A.
- Taşpınar, M. (2004). *Öğretmenlik mesleği*, Elazığ: Üniversite Kitap Kırtasiye.
- TDK, (2015) Hedef, 23.01.2015'de http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.54c1f6c6646777.30803442'den alınmıştır.
- Teaching Methods, (2014). Teach make a difference, 23.01.2015'de <http://teach.com/what/teachers-teach/teaching-methods>. 'den alınmıştır.
- Tok, T.N.(2006). Etkili öğretim için yöntem ve teknikler, *Öğretimde planlama ve değerlendirme*, (Ed. E. Karip ve A. Doğanay.), 131-180, Ankara: Pegem.
- Tok, ř. (2007). Öğretme-öğrenme strateji ve modelleri, A. Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri*, İçinde, (129-159), Ankara: Pegem.
- Tokdemir, M.A. ve Hayta, N.(2014).Tarih öğretmenlerinin ortaöğretim tarih derslerinde tartışma yönteminin kullanılmasına ilişkin görüş ve uygulamaları, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1243-1262.
- Tracy B.H. and Hoffman, P.S. (2000). Elicit, engage, experience, explore: discovery learning in library instruction. *Reference Services Review, Emerald*, 28(4), 313-322.
- Turan, İ. (2009), Tarih derslerinde temel öğretim yöntemlerinin kullanımı, M. Demirel ve İ. Turan (Ed.), *Tarih öğretim yöntemleri*, İçinde, (30-49), Ankara: Nobel.
- Topdemir, H.G ve Unat, Y.(2013). *Bilim tarihi*, Ankara: Pegem Akademi.

- Tunalı, A.(2009). Eğitim bilimleri terim ve kavramlarının modern sözlükbilimi açısından değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Uysal, A.(2010). Sınıf öğretmenlerinin 2009 hayat bilgisi öğretim programında belirtilen strateji, yöntem ve teknikleri uygulamadaki yeterlik düzeylerinin belirlenmesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Varış, F. (1996) *Eğitimde program geliştirme*, Ankara: Alkım.
- Yaşar. Ş. (1990). Yabancı dil öğretiminde programlı öğretim uygulaması, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Yaşar, Ş.(1998). Çağdaş bilim anlayışı, G. Can (Ed.), *Çağdaş yaşam çağdaş insan*, İçinde, 153-160. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Acikoğretim Fakültesi Yayınları
- Yaşar, Ş.ve Gültekin, M.(2006). Anlamli öğrenme için öğretim stratejileri, C. Öztürk, (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*, İçinde, (111-134), Ankara: Pegem.
- Yazıcı, S. ve Yazıcı, F.(2010).yurtseverlik eğitimi: tarih ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin algı, tutum ve eğitimsel uygulamalarına yönelik bir araştırma, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 649-660.
- Yel, S., Taşdemir, A. ve Yıldırım, K.(2008). Sosyal bilgilerde öğretim strateji, yöntem ve teknikler, B.Tay ve A. Öcal (Ed.), *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi*, İçinde, (37-90), Ankara: Pegem A.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma amaçları ve karşılaştıkları sorunlar, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (1): 163-188.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H.(2008).*Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım C, (1996). *Bilim felsefesi*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldız, Ö.(2003). Türkiye’de tarih öğretiminin sorunları ve çağdaş çözüm önerileri, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 15(2), 181-190.
- Yıldız, R. (2006). I. Meşrutiyet döneminde uygulanan tarih eğitimi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, A.A.(2011). Tarih öğretmenlerinin eskiçağ tarihi ve eski Türk tarihi öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(3), 2148-2156.
- YÖK, (1999). *Aday öğretmen kılavuzu*, YÖK/DÜNYA BANKASI Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara. YÖK.

Yulu, Ö. (2014). Ortaöğretim matematik öğretiminde öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri konusunda yeterlilikleri, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Yüksel, S. (2012). Eğitim bilimlerinde paradigmatik dönüşüm: yeni arayış ve yönelimler, *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 1,(1), 35-58.

Yüzbaşıoğlu, N.(2004). *2000'li yıllarda strateji ve planlama*, Konya: Çizgi Kitabevi.

Zülfikar, T.(2004). Okul öncesi eğitim etkinliklerinde kullanılan öğretim yöntemlerinin ve tekniklerinin incelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.





7. EKLER

Ek 1. Anket Formu

TARİH ÖĞRETMEN ADAYLARININ TARİH UYGULAMA ÖĞRETMENLERİNİN KULLANDIKLARI ÖĞRETİM STRATEJİLERİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ ANKETİ

Yönerge

Bu çalışmanın amacı, Karadeniz Teknik Üniversitesi Tarih Öğretmenliği Pedagoji Programı'na kayıtlı tarih öğretmen adaylarının tarih uygulama öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stratejileri hakkındaki görüşlerini ortaya koymaktır.

Veriler tamamen bilimsel amaçla kullanılacaktır. Lütfen anketin üzerine isminizi yazmayınız!

İlgi ve yardımlarınızdan dolayı teşekkürler.

Arş. Gör. İnanç GENÇ

BİRİNCİ BÖLÜM

Cinsiyetiniz:

Mezun Olduğunuz Üniversite:

Mezuniyet Yılı:

Yaş:

İKİNCİ BÖLÜM

2.1. Tarih Uygulama öğretmenlerinin kullandıkları öğretim stratejileriyle ilgili yeterliliklerinin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?

2.2. Uygulama öğretmenlerinin farklı öğretim stratejilerini kullanmanın gerekliliğine inandıklarını düşünüyor musunuz?

2.3. Uygulama öğretmenleri buluş yoluyla öğretim stratejisini kullanırken hangi işlem basamaklarını takip etmektedir?

2.4. Uygulama öğretmenleri sunuş yoluyla öğretim stratejisini kullanırken hangi işlem basamaklarını takip etmektedir?

2.5. Uygulama öğretmenleri araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisini kullanırken hangi işlem basamaklarını takip etmektedir?

Ek 1'in devamı

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3.1. Uygulama öğretmenleri en sık hangi öğretim stratejilerini kullanmaktadır

3.2. Uygulama öğretmenlerinin sunuş yoluyla öğretim stratejisini uygulama sürecinde en sık kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri hangileridir?

3.3. Uygulama öğretmenlerinin buluş yoluyla öğretim stratejisini uygulama sürecinde en sık kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri hangileridir?

3.4. Uygulama öğretmenlerinin araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisini uygulama sürecinde en sık kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri hangileridir?

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4.1. Tarih uygulama öğretmenlerinin sunuş yoluyla öğretim stratejisini uygulaması esnasında kullanılan yöntem ve tekniklerle ilgili karşılaştıkları temel problemler nelerdir?

4.2. Tarih uygulama öğretmenlerinin buluş yoluyla öğretim stratejisini uygulaması esnasında kullanılan yöntem ve tekniklerle ilgili karşılaştıkları temel problemler nelerdir?

4.3. Tarih uygulama öğretmenlerinin araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisini uygulanması esnasında kullanılan yöntem ve tekniklerle ilgili karşılaştıkları temel problemler nelerdir?

BEŞİNCİ BÖLÜM

5.1. Tarih uygulama öğretmenlerinin öğretim stratejileri konusunda size kazandırdıkları, bilgi-beceri-tutum hakkında görüşleriniz nelerdir?

5.2. Uygulama okullarındaki öğretim faaliyetlerinde öğretim stratejilerine yönelik yeterli zaman ve deneyim sizlere sağlandı mı? Eğer cevabınız evetse, bu konuyla ilgili görüşlerinizi yazar mısınız?

Ek 1'in devamı

5.3. Uygulama öğretmenlerinin kullandığı sunuş yoluyla öğretim stratejisi öğrencilerde hangi bilgi, beceri ve tutum değişikliği yapmaktadır?

5.4. Uygulama öğretmenlerinin kullandığı buluş yoluyla öğretim stratejisi öğrencilerde hangi bilgi, beceri ve tutum değişikliği yapmaktadır?

5.5. Uygulama öğretmenlerinin kullandığı araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi öğrencilerde hangi bilgi, beceri ve tutum değişikliği yapmaktadır?

5.6. Uygulama öğretmenlerinin öğretim stratejilerinin kullanımına yönelik olarak size verdiği destek hakkındaki görüşleri nelerdir?

Ek 2. Mülakat Formu**TARİH ÖĞRETMEN ADAYLARININ TARİH UYGULAMA ÖĞRETMENLERİNİN
KULLANDIKLARI ÖĞRETİM STRATEJİLERİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ
MÜLAKAT FORMU**

1. Uygulama öğretmeninin öğretim stratejileri konusunda bilgi ve uygulama yeterliği hakkında ne düşünüyorsunuz?
2. Uygulama öğretmenleriniz en çok hangi öğretim stratejisini veya yöntemlerini kullanmaktadır?
3. Uygulama öğretmeniniz Buluş yoluyla öğretim stratejisini nasıl uyguluyor, uygulama esnasında hangi öğretim yöntemlerini kullanıyor?
4. Uygulama öğretmeniniz Sunuş yoluyla öğretim stratejisini nasıl uyguluyor, uygulama esnasında hangi öğretim yöntemlerini kullanıyor?
5. Uygulama öğretmeniniz Araştırma-İnceleme yoluyla öğretim stratejisini nasıl uyguluyor, uygulama esnasında hangi öğretim yöntemlerini kullanıyor?
6. Genel bir değerlendirme yapacak olursanız uygulama öğretmenlerinin öğretim stratejileri ve yöntemlerini kullanımıyla ilgili olarak olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?

Ek 3. Öğretmen Adaylarının En Doğru Değerlendirmeler Yapabilmek İçin Dağıtılan Özet Bilgi

Öğretim stratejisi: Bir dersin hedeflerine ulaşmak için belirlenen, yöntem seçimine yön veren genel yaklaşımdır.

Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi: İlke, kavram ve genellemelerin öğretmen tarafından düzenli bir şekilde sıralanması ve öğrenciler tarafından alınmaya hazır bir durumda bilginin verilmesi sürecidir.

Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi: Belli bir problem ya da konu alanı ile ilgili verileri toplayıp analiz ederek bütüne ulaşmayı sağlayan, öğrenci etkinliğine dayanan güdüleyici bir öğretim stratejisidir.

Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretim Stratejisi: Bu öğretim stratejisi öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerle yaptığı bir problem çözme sürecidir. Öğrencilere yaşamlarında karşılaşılabilecekleri problem durumlarında değişik çözümler üretmesini öğretilerek, öğrendikleri konuları değişik durumlarda denemelerine olanak sağlar.

Öğretim yöntemi: Bir ünitenin ya da konunun işlenişinde takip edilen sistemli yoldur.

Öğretim tekniği: Öğretim yönteminin bir ders etkinliğinde yapılan uygulamasıdır.

8. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

İnanç Genç, 25.09.1987'de Artvin'in Şavşat ilçesinde doğdu. İlköğretim ve lise eğitimini aynı yerde tamamladıktan sonra 2006 yılında Atatürk Üniversitesi, Tarih Öğretmenliği Bölümünü kazandı. 2011 yılında bölümünü dereceyle bitirerek aynı yıl Atatürk Üniversitesi Tarih Eğitimi Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans Eğitimine başladı. 2014 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Araştırma Görevlisi olarak göreve başladıktan sonra yatay geçişle eğitimine görev yaptığı üniversitede devam ettirdi. 2015 Eylül itibari ile Türkiye İş Kurumu Trabzon il müdürlüğünde Eğitim Uzmanı olarak görev yapmaktadır.

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Adres : İnanç GENÇ, Türkiye İş Kurumu Merkez/Trabzon

E-Posta : tarihci_0008@hotmail.com

Tel : (0533) 168 55 04