

YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİNE GÖRE
ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİ KULLANMA
SIKLIKLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nermin Bayrak

Lefkoşa

Haziran, 2011

YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİNE GÖRE
ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİ KULLANMA
SIKLIKLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nermin Bayrak

Danışman: Yard. Doç. Dr. Çiğdem HÜRSEN

Lefkoşa

Haziran, 2011

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

Bu alışma, j¼rimiz tarafından Eğitim Programları ve ¼đretimi Ana Bilim Dalında Y¼KSEK LİSANS TEZ ALIşMASI RAPORU olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. H¼seyin UZUNBOYLU.....

¼ye: Yard. Doç. Dr. Çiğdem H¼RSEN.....

¼ye: Yard. Doç. Dr. Birikim ¼ZG¼R.....

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen ¼đretim ¼yelerine ait olduğunu onaylarım.

15 / 06 / 2011

Prof. Dr. Cem BİROL
Enstit¼ M¼d¼r¼

ÖNSÖZ

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans çalışma programının gereği olarak hazırlanan bu araştırma, öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri kullanma sıklıklarını değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın problem durumu tartışıldıktan sonra, sırasıyla; amaç, önem, sınırlılıklar, sayıtlılar, tanım ve kısaltmalar sunulmuştur. İkinci bölümde araştırmanın kuramsal boyutu ve ilgili araştırmalar yer almıştır. Üçüncü bölüm, araştırmanın gerçekleştirilmesinde benimsenen araştırma yöntemini içermekte olup, dördüncü bölümde bulgular ve yorumlar sunulmuştur. Bulgular bağlamında ulaşılan sonuçlar ve geliştirilen öneriler ise beşinci bölümde yer almaktadır.

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde bana yol gösteren, yoğun çalışmalarının arasında bana zaman ayıran değerli danışmanım Sayın Yard. Doç. Dr. Çiğdem HÜRSEN' e teşekkür ederim.

Araştırma süresinde destek ve yardımlarını benden esirgemeyen değerli hocam Sayın Prof. Dr. Hüseyin UZUNBOYLU' ya teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca araştırma verilerinin çözümlenmesinde yardım ve desteklerini eksik etmeyen Sayın Yrd. Doç. Dr. Fezile Özdamlı' ya teşekkürlerimi sunarım.

Bunun yanında, araştırma süresince beni yüreklendiren ve sabırla yardımlarını esirgemeyen Sayın Uzm. Sezer Kanbul ve Uzm. Tahir Tavukcu arkadaşlarıma da sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma süresinde hep yanımda olan ve bana destek olan kardeşim Tuğba Bayrak ve Ömer Çelik'e teşekkür ederim. Yine araştırmanın her aşamasında beni sabırla dinleyen ve yardımlarını eksik etmeyen arkadaşım Umut Özyurt'a sonsuz teşekkürler.

Son olarak bugünlere gelmemi sağlayan, benim için hiçbir fedakârlıktan kaçınmayarak öğrenim hayatım boyunca bana güç veren anne ve babama teşekkür ederim.

ÖZET

ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖZLEMLERİNE GÖRE ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİ KULLANMA SIKLIKLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Bayrak, Nermin

Yüksek Lisans, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yard. Doç. Dr. Çiğdem HÜRSEN

Haziran 2011, 85 Sayfa

Bu araştırma, Yakın Doğu Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi'ne bağlı Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Orta Öğretim Alan Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Tarih Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının görüşlerine göre öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri kullanma sıklıklarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırma, genel tarama modelinde yürütülmüş bir çalışmadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri kullanım sıklıklarının belirlenmesi amacıyla KKTC Yakın Doğu Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi sınırları içerisinde öğrenim gören toplam 277 hizmet öncesi öğretmen adayı araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Ancak araştırmaya katılan 76 öğretmen adayının anketleri geri getirmemesinden dolayı araştırma 201 öğretmen adayı ile tamamlanmıştır.

Araştırmanın veri toplama aracını, araştırmacı tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan “öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri kullanma sıklığı” isimli 5’li likert tipinde anket oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından geliştirilmiş ölçek, 5 öğretim yöntemini ve 21 öğretim tekniğini içermektedir. Araştırmadan elde edilen veriler 5’ten (her zaman) 1’e (hiçbir zaman) doğru puanlar verilerek SPSS paket programında analiz edilmiştir. Elde edilen veriler yüzde (%),

frekans(f), ortalama(\bar{X}), standart sapma (SS), çok değişkenli varyans teknikleri (MANOVA) ile analiz edilmiştir.

Öğretmen adaylarının gözlemlerine göre öğretmenler düz anlatım yöntemi ve soru cevap tekniğini “sık sık” sınırları içerisinde kullanmaktadırlar. Ayrıca öğretmen adaylarının gözlemlerine göre öğretmenlerin tartışma, gösterip yaptırma, örnek olay incelemesi, problem çözme yöntemlerini ve bilgisayar destekli öğretim tekniğini “ara sıra” kullandıkları belirlenmiştir.

Yine öğretmenlerin rol oynama, drama, benzetim, beyin fırtınası, mikro-öğretim, altı şapkalı düşünme, deney, bireyselleştirilmiş öğretim, gezi-gözlem, görüşme, sergi, münazara, kartopu, akvaryum, akademik oyunlar ve yarışmalar, konferans, panel, söylev, demeç tekniklerini ise “bazen” sınırları içerisinde kullanmakta oldukları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının gözlemlerine göre öğretmenlerin ders anlatırken “her zaman” ve “hiçbir zaman” sınırları içerisinde kullandıkları öğretim yöntem ve teknikler ise bulunmamaktadır.

Bunun yanında öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri kullanma sıklıklarında da anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Ayrıca araştırma sonuçlarından öğretim yöntemlerini en fazla Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri öğretmenliği bölümünün ve öğretim tekniklerini de en fazla Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri öğretmenliği ve daha sonra Okulöncesi öğretmenliği bölümünün kullandığı da belirlenmiştir. Yine sınıf mevcutlarına yönelik öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri kullanma sıklıklarında da anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Son olarak, öğretim yöntem ve tekniklerinin sınıf mevcudu kalabalık olan sınıflarda daha fazla kullanıldığı görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen adayları, Öğretmen, Öğretim yöntem ve teknikleri

ABSTRACT

AN EVALUATION OF FREQUENCY USE OF TEACHING METHODS AND TECHNIQUES AMONG TEACHERS ACCORDING TO THE TEACHER CANDIDATES OBSERVATION

Bayrak, Nermin

Master Degree, Division of Curriculum and Instruction

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Çiğdem HÜRSEN

June 2011, 85 pages

The aim of this study is to show the frequent use of teaching methods/techniques among teachers which has been observed by teacher candidates currently undergoing Computer and instructional technology teaching, Secondary education area/field teaching, English language teaching, History teaching, Turkish teaching and Preschool teaching programs.

This study undertakes the general research model and the tools used to obtain the necessary data is a questionnaire including personal form and teaching methods/techniques. "Teachers frequent use of teaching methods/techniques" to obtain necessary data a 5 likert scale type of questionnaire has been used. The scale developed on behalf of the researcher involves 5 teaching methods and 21 teaching techniques. The data obtained through 201 questionnaires were evaluated from 5 (always) and 1 (never) as points and has been evaluated through the SPSS package program. In addition, the results of the data have been analysed through the following techniques: frequency (f), percentage (%), average (X), standard deviation (SS) and multivariate variance.

According to the observations made by the teacher candidates the following teaching methods/techniques were undertaken by the teachers according to their teaching field: lecturing method and question-answer technique were *frequently* used, discussion, showing and practicing, case study, problem solving methods and

computer based education, programmed instruction were occasionally used, role playing, drama, simulation, micro-learning, six thinking hats, test, individualized instruction, field trips-observation, interviews, exhibitions, debates, snowball, aquarium, academic games and competitions, conferences, panel, discussions, speech, meeting, statement. According to the teacher candidates, there are no methods and techniques within the limits of “always” and “never”.

In addition, according to the teacher candidates' departments, there were significant differences in incidence of use of teaching methods and techniques. Also, according to a study it was determined that teaching methods used by most department of the Computer and Instructional Technologies Teaching and teaching techniques used by most Computer and Instructional Technologies Teaching and then Preschool teaching programs. Again, according to the size of classroom were significant differences in incidence of use of teaching methods and techniques. Finally, the teaching methods and techniques are used more in classrooms with class sizes are great.

Key words: Teacher candidates, Teacher, Teaching methods/techniques

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	ix

BÖLÜM

1. Giriş	1
Problem Durumu	1
Amaç	8
Önem	8
Sınırlılıklar	9
Sayıtlar	9
Tanımlar ve Kısaltmalar	10

BÖLÜM

2.Araştırmanın Kuramsal Boyutu ve İlgili Araştırmalar	11
Araştırmanın Kuramsal Boyutu	11
Konu İle İlgili Araştırmalar	44

BÖLÜM

3.Yöntem	49
Araştırmanın Modeli	49
Evren ve Örneklem	49
Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması	50
Verilerin Analizi	52

BÖLÜM

4.Bulgular ve Yorumlar	54
Öğretmen Adaylarının Kişisel Bilgilerine Yönelik Bulgular	54
Cinsiyet	54
Uyruk	55
Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Bölümler.....	55
Öğretmen Adaylarının Gözlem Gün Sayıları.....	56
Öğretmen Adaylarının Gözlem Saatleri.....	56
Öğretmen Adaylarının Gözlem Yaptıkları Sınıfların Mevcutları.....	57
Öğretmenlerin Geleneksel Yöntemleri Daha Fazla Kullandıklarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	57
Öğrencilerin Derslere Katılım Yeterlilikleri.....	58
Programda Öğretim Yöntemleri İle İlgili Açıklamalara Yer Verildiğine İlişkin Görüşler.....	58
Programda Öğretim Teknikleri İle İlgili Açıklamalara Yer Verildiğine İlişkin Görüşler.....	59
Öğretmenlerin Öğretim Yöntem ve Teknikleri Kullanma Sıklıklarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	60
Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre Öğretmenlerin Öğretim Yöntem ve Teknikleri Kullanma Sıklıklarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar	62
Öğretmenlerin Sınıf Mevcutlarına Yönelik Öğretim Yöntem ve Teknikleri Kullanma Sıklıklarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	64

BÖLÜM

5.Sonuç ve Öneriler	68
Sonuç	68
Öneriler	69
Kaynakça.....	71
Ekler.....	79

TABLolar LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo1. Örnekleme Alınan Bölüm ve Öğretmen Adaylarının Dağılımı	50
Tablo2. Öğrencilerin derslere katılım durumlarına ve öğrenim gördükleri bölümlerde yöntem-teknik kavramlarının açıklanmasına yönelik 3'lü likert aralıkları	53
Tablo3. Öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanım sıklıklarını belirlemeye yönelik 5'li likert aralıkları	53
Tablo4. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	54
Tablo5. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Uyruklarına Göre Dağılımı.....	55
Tablo6. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre Dağılımı.....	55
Tablo7. Öğretmen Adaylarının Bir Haftada Gözlem Yaptıkları Uygulama Okullarındaki Gün Sayılarının Dağılımı.....	56
Tablo8. Öğretmen Adaylarının Bir haftada Gözlem Yaptıkları Uygulama Okullarındaki Saat Sayılarının Dağılımı.....	56
Tablo9. Öğretmen Adaylarının Gözlem Yaptıkları Uygulama Okullarındaki Sınıf Mevcut Sayılarının Dağılımı.....	57
Tablo10. Öğretmen Adaylarının Gözlem Yaptıkları Uygulama Okulundaki Öğretmenlerin Geleneksel Yöntemleri Daha Fazla Kullandıklarına İlişkin Görüşüne Katılım Durumlarının Dağılımı.....	57
Tablo11. Öğretmen Adaylarının Gözlem Yaptıkları Uygulama Okulundaki Öğrencilerin Derse Katılım Yeterliliğine İlişkin Dağılımları.....	58
Tablo12. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Programda (bölümde), Öğretim Yöntemleri İle İlgili Açıklamalara Yer Verildiğine Katılım Durumlarının Dağılımı.....	58
Tablo13. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Programda (bölümde), Öğretim Teknikleri İle İlgili Açıklamalara Yer Verildiğine Katılım Durumlarının Dağılımı.....	59
Tablo14. Öğretmen Adaylarının Gözlemine Göre Öğretmenlerin Öğretim Yöntem-Teknikleri Kullanma Sıklıklarının Dağılımı.....	60
Tablo15. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre Öğretmenlerin Öğretim Yöntem ve Teknikleri Kullanma Sıklıklarının Dağılımı	62
Tablo16. Öğretmen Adaylarının Gözlem Yaptıkları Uygulama Okullarındaki Sınıf Mevcutlarına Yönelik Öğretim Yöntem ve Teknikleri Kullanma Sıklıklarının Dağılımı...	64

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya yönelik problem durumu, araştırmmanın amacı, araştırmmanın önemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde her toplumun değişmez unsuru olan değişime ve gelişime ayak uydurabilmek ve çağın gerisinde kalmamak amacıyla, eğitim ve öğretim anlayışının da bu değişime paralel olarak hareket etmesi gerekmektedir. Bu değişimler ve bilginin öneminin artması bilgi toplumunu oluşturmuştur. Bilgi toplumu ile birlikte çağın insandan beklentileri de değişmektedir. Eğitim, bu beklentileri gerçekleştirmek ve bilgi toplumunun insanını yetiştirmekle yükümlüdür.

Bilindiği gibi eğitim, en geniş anlamda bireyin doğumuyla başlayan ve yaşamı boyunca devam eden bir süreci betimlemektedir. Bu süreçte birey, doğuştan getirdiği pek çok özelliğini çevreyle etkileşim sırasında ortaya çıkarma ve geliştirme olanağı bulmakta, yeni bilgi beceri ve tutumları kazanmaktadır. Öte yandan öğretim, belirli bir kurumsal yapılanma içinde (örneğin okullar gibi), önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda, bireyin amaçlarına ulaşmasını sağlamak üzere, planlı ve programlı bir biçimde, öğrenilmesi beklenen içeriğin (bilgilerin) dağıtımı ve bu içeriğin öğrenilmesini destekleyecek ve kolaylaştıracak öğrenme etkinliklerinin uygulanması süreci olarak tanımlamaktadırlar (Simith ve Ragan, 1999).

Eğitim ve öğretim kavramları çoğu kez aynı anlamda kullanılmaktadır. Oysa eğitim, genel anlamda "bireyde davranış değiştirme sürecidir". Öğretim ise, bu davranış değişikliğinin okulda planlı ve programlı bir şekilde yapılması sürecidir. Eğitim her yerde, ancak öğretim daha çok okulda yapılmaktadır (Demirel, 2010).

Öğretim, bir toplumun o toplumu oluşturan bireylerde bulunmasını istediği özellikleri kazandıran yani hedefleri açık – seçik belirlenmiş bir süreçtir (Arslan ve diğerleri, 2007). Öğretim kavramıyla bir bütün olan ve öğretim etkinliklerinin var olmasını sağlayan diğer bir kavram ise öğrenmedir.

Senemoğlu (2007) öğrenmeyi, “bireyin çevresiyle belli bir düzeydeki etkileşimleri sonucunda meydana gelen nispeten kalıcı izli davranış değişmesidir” şeklinde tanımlamaktadır. Kalıcı izli davranıştan kastedilen, bireyin kazandığı davranışın unutulmamasıdır.

Öğrenme, bireyin davranışlarında az çok değişmeyi ifade eden bir kavramdır. Bilmediğimiz bilgiyi bilir hale gelmemiz, yapamadığımız bir etkinliği uygulayabiliyor olmamız bir öğrenmedir (Arslan ve diğerleri, 2007).

Oktay (2007)’a göre gerçek bir öğrenmenin meydana gelmesi için bireyin öğrenme sürecine etkin katılımı, öğrenmeyi istemesi ve öğreneceği konu için gerekli alt yapıya ya da hazır bulunuşluğa sahip olması ile gerçekleşmektedir.

Herhangi bir öğrenmeyi kılavuzlama ve sağlama faaliyetleri sonucunda ise öğretim gerçekleşmektedir. Bir başka deyişle öğretim, bireyin davranışlarında değişiklik meydana getirmek için yapılan etkinliklerin tümüdür (Karamustafaoğlu ve Yaman, 2006).

Bireyde geçerli öğrenmelerin oluşturulması günümüzde okullar denen kurumlarda gerçekleştirilir. Okullarda gerçekleştirilen öğrenme-öğretim etkinlikleri gelişigüzel süreçler olmaktan öte, bilimsel esaslara göre düzenlenen süreçlerdir. Hedefler/kazanımlardan başlatılan süreç, uygun içeriğin seçilmesi, eğitim durumları (uygun öğretim ilke, strateji, yöntem ve tekniğin işe koşulması, uygun araç-gerecin seçilmesi) ile devam eder ve değerlendirme ile sonlandırılır. Öğrenme - öğretim sürecinde can alıcı öğe ise eğitim durumlarıdır. Çünkü bireye kazandırılacak davranış değişiklikleri bu aşamada gerçekleşmektedir (Arslan ve diğerleri, 2007). Ayrıca öğretim, planlı ve amaçlı etkinlikler bütünü olduğuna göre rastlantılara bırakılamaz. Bu yüzden öğrenme – öğretim sürecinin etkili olabilmesi ancak uygun yöntemlerin seçilmesi ve doğru uygulanması ile mümkün olacaktır (Kırksekiz, 2005).

Lucas (2001), etkili öğrenme – öğretme sürecini; “otomobiliniz arıza yaptığında nasıl ki farklı gereçler kullanılarak tamiri yapılıyorsa, öğrenme – öğretme süreci de düzenlenirken farklı öğretim yöntem ve tekniklerin kullanılması gerekmektedir” şeklinde açıklamıştır. Öğretmen burada iki durumla karşı karşıyadır: birincisi; öğretim sürecini öğrenci, içerik ve öğrenme ilkelerine göre düzenleme, ikincisi; öğrencilerin öğrenme yollarını keşfetmelerine rehber olmaktır. Buradaki rehberlik görevi; öğretmenin öğrencilerinin öğretim yöntem – tekniklerini belirleme ve uygulayabilme yeterliğini kazandırmadır.

Guilfoyle (2006)'ye göre etkili bir öğrenme – öğretme süreci için öğrenme etkinlikleri seçilen hedeflerle uyumlu hale getirilmeli ve uygun öğretim yöntemleriyle desteklenmeli ve bu süreçte öğrenme etkinlikleri gerçekleştirilirken çeşitli öğretim yöntemleri kullanılarak, süreç geliştirilmelidir (Young ve Bruce, 2003). Etkili bir öğrenme – öğretme sürecinin yaşanabilmesinde ise, öğretmenlerin önemli bir işlevi vardır. Öğretmenler dersin hedefleri doğrultusunda, en uygun stratejileri belirlemek, yöntem ve teknikleri seçmek ve uygulamakla yükümlüdürler (Küçükahmet, 2003).

Eğitimde öğrencilere yeni davranışları kazandırma işleminin nasıl gerçekleşeceği konusunda öğretim strateji, yöntem ve tekniklerin önemi büyüktür. Uygun strateji, yöntem ve tekniklerin seçilmesi durumunda eğitim hedeflerinin gerçekleşmesi sağlanabilir (Demirel, 2010).

Eğitim ve Psikoloji alan yazınında bölümün temel inceleme alanı olan strateji, yöntem ve teknik kavramlarıyla sıklıkla karşılaşılmakta; fakat bu kavramların tanımlanmasında ortak bir anlayışın gelişmediği görülmektedir. Kavramların tanımlanmasındaki farklılıklar, sınıflandırılmasında da yaşanmaktadır. Neredeyse bu kavramları ele alan kişi sayısı kadar farklı sınıflamalarla karşılaşılmaktadır. Bu farklılaşmanın temel nedeni, herhangi bir strateji, yöntem ve tekniğin, ancak belirli bir mantıksal ve kuramsal uyum gerçekleştiğinde birbirleriyle kullanılabilmesi olarak görülebilir. Şöyle ki, hedeflere ulaşmayı sağlayabilecek bir ya da birkaç yol bulunmamakta; hedefe ulaşabilmede birçok yol kullanılabilir. Ancak burada unutulmaması gereken nokta, öğretmede seçilen yolun, öğrenme kuramlarından temelini alması, öğretim kuramlarıyla uygulamaya dönüşmesidir. Böylece, strateji

yöntem ve teknikler, öğrenme – öğretme kuramlarının yaşanabilirliğini sağlayan araçlar olarak düşünülebilir (Altun ve diğerleri, 2009).

Clark ve Starr (1991)'a göre strateji dersin hedeflerine ulaşmasını sağlayan oldukça genel bir yaklaşımdır. Bu anlamda strateji ilgili konunun seçimini, konunun kendi içerisinde analizini, sentezlenmesini ve konunun öğretiminde psikolojik temele göre hangi öğrenme modelinin uygulanacağını belirlenmesinden değerlendirilmesine kadar dersle ilgili öğretim sürecine yön verir. Bu anlamda strateji, hedeflerine ulaşılmasını sağlayan ve yöntemin belirlenmesine yön veren genel bir yaklaşımdır.

Öğrenme hedeflerine ulaşmak üzere belirlenen konunun sunulması için izlenen en genel yol olan strateji, uygun yöntem ve tekniklerin seçilmesine öncülük eder. Bir hedefe ulaşmak için belirlenen strateji oldukça önemlidir. Çünkü özelde kullanılan yöntem ve teknikler tamamıyla bu strateji içerisinde işlev görmektedir (Tan, 2007).

Stratejinin belirlenmesi ile öğretmen ders içi ve ders dışı etkinliklerin genel olarak nasıl yapılacağını, öğrencinin bu etkinlikteki yerini ve öğretim boyunca bu stratejiye uygun hangi yöntem ve teknikleri kullanacağını planlar (Tan, 2007).

Belli başlı öğretim stratejileri şunlardır:

1. Buluş yoluyla öğretim stratejisi.
2. Sunuş yoluyla öğretim stratejisi
3. Araştırma – İnceleme yolu ile öğretim stratejisi.

Eğitimde yöntem kavramı ele alındığında, öğrencilere yeni davranışları kazandırma işleminin nasıl gerçekleşeceği konusu karşımıza çıkmaktadır (Demirel, 2010). Altun ve diğerleri (2009)'ne göre yöntem, hedefe ulaşmak için önceden belirli bir strateji ışığında belirlenen ya da stratejinin doğasına uygun olarak gerçekleştirilecek eylemleri tanımlayan en kısa yoldur.

Öğrenme – öğretme sürecinde öğretmen yöntem seçimini yaparken sınıf mevcuduna, öğrencilerin hazır bulunuşluk durumuna, aktarılacak olan bilginin yapısına (içerik), fiziki ortama, yöntemi uygulayabilme bilgi ve becerisine,

hedeflere uygunluğuna, zaman ve maliyetine uygunluğuna dikkat etmelidir (Uzunboylu ve Hürsen, 2011).

Öğrenme ünitesinin hedeflere ulaşmak için seçilen yöntemi uygulamaya koyma biçimi olarak tanımlanan teknik kavramı, sınıf içinde yapılan işlemler bütünüdür. Aynı hedefi gerçekleştirmek üzere, birçok tekniğin bütünlük oluşturacak şekilde bir arada sunulması yöntemi oluşturur (Tan, 2007).

Eğitim ve öğretimde işe koşulan yöntem ve teknikler, “Nasıl öğretmeli?” sorusuna cevap bulmaya çalışır. “Öğretmen nasıl öğretmeli?”, “Öğrenci nasıl çalışmalı ve öğrenmeli?” gibi sorular öğrenme ve öğretimde büyük bir öneme sahip olan “ekonomiklik” ve “verimlilik” ilkeleri için aranan yolun bulunmasına yöneliktir. Bu tür sorulara bugüne kadar cevaplar aranmış ve bunun bir sonucu olarak birçok yöntem geliştirilmiştir. Doğrusu, öğrencilerde kalıcı izli bir öğrenmenin sağlanabilmesi, öğrenme süreci sırasında seçeceği ve işe koşacağı yöntem ve teknikler ile öğretmenin tutum ve davranışlarıyla çok yakından ilişkilidir. Çok şey öğretmek değil, iyi öğretmek esas olmalıdır (Calp, 2005).

Öğretim stratejisi, hedefe ulaşmak için seçilen kısa ve düzenli yolları yani yöntemi; strateji ve yöntem de tekniği kapsar. Buna göre, öğretim yöntemi dersin stratejisine uygun olarak seçilir. Öğretim tekniği de öğretim yöntemine uygun olarak seçilmelidir (Tan, 2007).

Yalnızca duyarak ya da yalnızca görerek öğrenme aynı zamanda unutmayı da kolaylaştırır. Bu nedenle tüm duyuların kullanılmasına dönük etkinlikler eğitim ortamını oldukça zenginleştirir. Öğrenci etkinliklere etkili biçimde katılırsa yaparak öğrenmeyi gerçekleştirmiş olur. Hem konuyu daha iyi anlar hem de öğrendiklerini kolay kolay unutmaz (Demirel, 2010). Buna ek olarak, öğrencilerin öğretim etkinliklerine katılımı ve öğrenilen konu üzerindeki egemenliği arttıkça kendilerine olan güvenleri de artmaktadır (Polley, 2007).

Öğrenme – öğretme sürecinde yapılan etkinliklerin kalıcı ve etkili olabilmesi için öğretmenin sınıf atmosferinde tüm iletişimlere açık olması gerekmektedir. Öğretmen-öğretmen, öğretmen - öğrenci etkileşimi yanında öğrenci - öğrenci etkileşimine de imkân hazırlanmalıdır (Küçükahmet, 2003). Ayrıca çoğu öğretmen de sınıf içerisinde yaşadıkları deneyimler sonucu,

öğretmenlerin öğrencileriyle karşılıklı olarak kurdukları ilişkilerin öğretim etkililiğini artırdığını ifade etmekte (Murray ve Pianta, 2007) ve öğrenci – öğretmen ilişkisini başarılı bir öğrenme-öğretme sürecinin tamamlayıcısı olarak görmektedirler (Frymier, 2005; Aultman, Johnson ve Schutz, 2009).

Öğrenme – öğretme sürecinde öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki sadece öğretimin verimliliğini artırmamakta bunun yanında öğrenci katılımı ve motivasyonu için de son derece önemli olmaktadır (Davis, 2003; Aultman, Johnson ve Schutz, 2009). Bu bağlamda, öğrenme – öğretme sürecinde farklı öğretim yöntem ve tekniklerin kullanılması, öğrenciyi motive ederek derse ilgi çekmekte ve birden fazla duyu organına hitap ederek kalıcı öğrenmeler sağlamaktadır (Uzunboylu ve Hürsen, 2011).

Şunu açıklıkla belirtmek gerekir ki her yöntemin farklı kullanım biçimi ve farklı özellikleri vardır. Öğretmen konunun en iyi öğrenilebileceği uygun yöntem - teknikleri seçecek ve yine öğrencilerden aldığı tepkilere göre değişikliklere gidecektir (Taşpınar, 2007).

Öğrenme – öğretme sürecinde sürekli aynı yöntemi kullanan öğretmenler dersin işleyiş akışını kendi beklentilerine göre yönlendirmiş olurlar. Sürekli tartışma yöntemini kullanan bir öğretmen dersin akışında tartışmaya yer verdiğinde ve öğrencilerin etkin biçimde tartışmaya katıldığında mutluluk duyar. Oysa olması gereken bu durum değildir. Etkili bir öğretim için öğretmen “her zaman aynı yemeği ustalıklı yapan değil, elindeki mevcut malzemelere göre leziz yemekler yapabilir” (Arslan ve diğerleri, 2007).

Sınıf içinde öğrenme – öğretme sürecinin etkili olabilmesi uygun yöntem ve tekniklerin seçimiyle doğru orantılıdır. Öğretmenlerin yöntem konusunda seçici olabilmesi ise onları çok farklı yöntemleri tanımaları ve kullanabilmeleri ile olanaklıdır. Diğer bir anlatımla, yöntem zenginliğine sahip olmaları gerekmektedir (Demirel, 2010).

Metotlar arasında herhangi birinin en iyi metot olarak kabulü mümkün değildir. Çünkü her metodun iyi ve yararlı yönleri olduğu gibi yetersiz ve sakıncalı yönleri de vardır. Bununla birlikte eğitimde, öğrenciyi yaratıcı düşünmeye yönelten, onları daha aktif olmaya götüren, öğrencilerde öğrenme isteği uyandıran, beden ve zihin etkinliğine yönelten, kişinin hayata uyum

sağlamasını, öfke ve korku gibi coşkularını daha kolay denetlemesini sağlayan yöntemlerin iyi olduğu söylenebilir (Spencer, 1999).

Öğretim yöntem ve tekniklerinin seçimi bir ölçüde öğretmenin tercihinin bırakılmalıdır. Bununla beraber unutulmaması gereken nokta, her öğrencinin farklı şekilde öğrendiği ve araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin öğrenme biçimlerinin genellikle öğretmenlerin öğrenme biçimlerinden farklı olduğudur (Tan, 2007). Buna göre öğretmen öğrenme – öğretme sürecinde kullanacağı yöntem ve teknikleri seçerken öğrencilerin bireysel farklılıklarını da göz önünde bulundurmalıdır. Böylece daha etkin bir öğretim ve kalıcı öğrenmeler sağlanacaktır.

Öğretim etkinliklerinin başarılı olabilmesi için öğretmen konuyu en iyi nasıl öğretebileceğine karar vermelidir. Yani öğretim yöntem ve tekniklerinde başarı sağlanabilmesi için öğretmenin konuya hâkim olması ve konuya en uygun öğretim yöntem ve tekniklerini seçmesi gerekmektedir (Taşpınar, 2007).

Yapılan literatür taraması sonucu, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC)'nde öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma sıklıklarına yönelik gerçekleştirilmiş sadece bir araştırmaya rastlanmıştır. Bu çalışma öğretim yöntemleri başlığı altında gerçekleştirilmiştir. Özellikle öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerini ayrı ayrı değişkenler açısından ne sıklıkla kullandıklarına yönelik çalışmalar gerçekleştirilmemesi, KKTC okullarında, öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma sıklıkları konusunda uygulamalara ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının gözlemleri doğrultusunda, öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma sıklıklarını belirlemeye yönelik bu çalışmanın yapılmasına gereksinim duyulmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; hizmet öncesi öğretmen adaylarının gözlemlerine göre öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri kullanma sıklıklarının belirlemektir. Bu genel amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Öğretmen adaylarının gözlemine göre;

1. Öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri kullanma sıklıkları nasıldır?
2. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri kullanma sıklıklarında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Öğretmen adaylarının uygulama yaptıkları okullardaki sınıf mevcutlarına göre öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri kullanma sıklıklarında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Teknoloji çağı da denilen içinde bulunduğumuz dönem hızla değişim ve gelişim göstermekte ve yaşamın tüm alanlarında bu değişim ve gelişim süreci hissedilmektedir. Bu süreç toplumların kültürel yapısından düşünce yapısına; değerler sisteminden eğitim sistemine kadar geniş bir çerçevede kendini göstermektedir.

Özellikle bilgi toplumlarında, öğrencilerin bilgiyi nasıl edindiklerini, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini bilen, etkili öğrenmelerin olması için farklı yöntem ve tekniklerden düzenli bir biçimde yararlanarak öğrencilerin etkin bir şekilde öğrenme sürecine katılmalarını sağlayan öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu bağlamda, öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri hangi sıklıkla kullandıklarının belirlenmesi etkili bir öğretim için oldukça önemli görülmekte ve araştırmaya önem kazandırdığı düşünülmektedir. Bu amaçla, araştırma ile elde edilen verilerin özellikle;

1. Bilgi toplumunun gerektirdiği nitelikte bireyler yetiştirme sorumluluğunu taşıyan öğretmenlerin, öğretim yöntem ve teknikler konusunda kendilerini geliştirmelerine katkıda bulunacağı,
2. Eğitim ve öğretim sürecinde verimliliği arttırabileceği,
3. Öğretmenlere öğretim yöntem ve teknikler konusunda kaynak olabileceği,
4. Öğretim yöntem ve teknikler konusuna ilişkin bundan sonra yapılacak olan çalışmalara kılavuzluk edebileceği düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2010-2011 eğitim öğretim yılında Lefkoşa bölgesinde öğrenim gören öğretmen adayları ile sınırlıdır.
2. Kapsam açısından; öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri kullanma sıklıklarıyla,
3. Yöntem açısından; tarama modeliyle,
4. Veri kaynağı açısından; KKTC Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi'ne bağlı Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği (BÖTE), Ortaöğretim Alan Öğretmenliği (OAÖ), İngilizce Öğretmenliği (İÖ), Tarih Öğretmenliği (TÖ), Türkçe Öğretmenliği (TÜÖ) ve Okul Öncesi Öğretmenliği (OÖÖ) bölümlerinde öğrenim gören 201 öğretmen adayı ile sınırlıdır.

1.5. Sayıtlılar

Bu araştırmada aşağıdaki sayıtlılardan hareket edilmiştir:

1. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının anket ifadelerini içtenlikle ve doğru yanıtladıkları kabul edilmiştir.

1.6. Tanımlar ve Kısaltmalar

Yöntem: Hedefe ulaşmak için izlenen en kısa yol ya da bir konuyu öğrenmek için seçilen düzenli yol (Demirel, 2010).

Teknik: Öğretme yöntemini uygulamaya koyma biçimi (Demirel, 2010).

KKTC: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

BÖTE: Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği.

OAÖ: Ortaöğretim Alan Öğretmenliği.

İÖ: İngilizce Öğretmenliği.

TÖ: Tarih Öğretmenliği.

TÜÖ: Türkçe Öğretmenliği.

OÖÖ: Okul Öncesi Öğretmenliği.

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences.

Çev: Çeviren.

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL BOYUTU VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1.1. Araştırmanın Kuramsal Boyutu

Bu bölümde yer alan araştırmanın kuramsal boyutu üç aşamada ele alınmıştır. Birinci aşamada yöntem – tekniğin anlam ve nitelikleri, ikinci aşamada öğretim yöntemleri tanımları, özellikleri ve sınırlılıkları, üçüncü aşamada ise öğretim teknikleri üzerinde durulmuştur.

1.1.1. Yöntem - Teknik Anlam ve Niteliği

Her toplum, o toplumu oluşturan kişileri kendi hedefleri doğrultusunda yetiştirmek ister. Bu hedefler öncelikle kişinin ve toplumun yaşamını sürdürebilmesi için gerekli olanlardır. Bu hedeflerin belirlenmesinden sonra öğretilecek olanlar hangi içerikle kişiye kazandırılacaksa belirlenir. Daha sonra bunların öğrenme-öğretme sürecinde (eğitim durumları) öğrenciye nasıl, ne yolla, hangi araç gereç ve öğretim yöntem – teknikleriyle, nerede kazandırılacağı (Steinbronn ve Merideth, 2008) ve öğrencilerin öğretim sürecinde nasıl etkin hale getirileceği belirlenir. Bu işlemlerden sonra “öğrenci, istedik davranışları kazandı mı? Kazanmadı mı? Ne derece kazandı?” sorularının yanıtını bulmak gerekir (Özdemir, 2006).

Programın, eğitim durumları (öğrenme-öğretme süreçleri) ögesi; öğrencilerin program hedeflerine ulaşabilmeleri için gerekli uyarıcıların nasıl düzenlenebileceği sorunuyla ilgilenmektedir. Bir başka anlatımla bireyin öğrenmesini destekleyen tüm dış koşulları açıklamaktadır. Dış koşullar; öğretim stratejilerini, yöntemlerini, tekniklerini, öğretim zamanını, öğrenme ortamının özelliklerini, araç-gereçleri, öğretim hizmetinin niteliğini etkileyen değişkenleri (ipucu-işaretler, katılım, pekiştirme, dönüt ve düzeltme) gibi birçok etkeni içermektedir (Altun ve diğerleri, 2009).

Bu koşullardan öğretim yöntem ve teknikler eğitim – öğretimin amaçlarının öğrencilere davranış olarak kazandırıldığı uygulamalar sırasında çoğunlukla öğretmenler tarafından seçilir ve uygulanır (Taşpınar, 2007).

Osmanlıcada “usul” denilen, Batıdan geçmiş biçimiyle “metot” olan “yöntem” sözcüğü, eğitimde daha çok “bir sorunu çözmek, bir deneyi sonuçlandırmak, bir konuyu öğrenmek ya da öğretmek gibi amaçlara ulaşmak için bilinçli olarak seçilen ve izlenen düzenli yol” anlamında kullanılmaktadır. “Teknik” ise, yine Batıdan gelmiş bir sözcük olup “herhangi bir sanat, üretim ve öğretim etkinliği için başvurulması gereken beceri, işlem ya da yol” demektir (Gültekin ve diğerleri, 2005).

Barnes, Christensen ve Hansen (1994)’e göre yöntem, öğretmenin öğrencilere bir şeyi öğretmek için kullandığı yollardır. Öğretmenin yöntem seçimi, öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyesine ve ne öğretmek istiyoruz sorusuna bağlıdır. Teknik ise öğretim materyallerini sunmada ve öğretim etkinliklerini örgütlenmede izlenen özel bir yoldur (Scheeler ve diğerleri, 2009).

Yöntem ve teknik kavramları birbirine çok karıştırılmaktadır. Yöntem, genelde hedefe ulaşmak için izlenen en kısa yol olarak tanımlanmaktadır. Teknik ise, öğretme yöntemini uygulamaya koyma biçimi, ya da sınıf içinde yapılan işlemlerin bütünü olarak tanımlanabilir. Yöntemi bir tasarım, tekniği de bir uygulayım olarak görebiliriz (Demirel, 2010). Öğrenme – öğretme sürecinde yöntem – teknik seçiminin doğru yapılabilmesi için bu kavramların iyi bilinmesi gerekmektedir.

Yöntem – teknik seçimi öğrencilerin hazır bulunuşluğu ile tamamlanmış olan konuların düzeltilmesinde temele alınmalıdır. Hazır bulunuşluk, motivasyon düzeyi ve ön bilgi düzeyi gibi önceden gerekli olan özelliklerin kapsanması için bütün duyuları içerisine almalıdır (Karamustafaoğlu ve Yaman, 2006).

Günümüzde öğrenme – öğretme sürecinde kullanılan çok sayıda öğretim yöntemi vardır. Bunlardan hangileri, ne zaman ve hangi tekniklerle birlikte kullanılacaktır? Öğretmenler buna karar verirken çeşitli faktörleri dikkate alırlar.

Bunlar genel olarak şöyle özetlenebilir:

- Öğretmenin yöneme yatkınlığı
- Zaman ve fiziksel olanaklar
- Maliyet
- Öğrenci grubunun büyüklüğü
- Konunun özelliği ve öğrencide geliştirilecek nitelikler
- Öğretmenin kişiliği (Taşpınar, 2007).

Öğrenme – öğretme sürecinde yukarıdaki özelliklerin tümünün olumlu yönde gelişmesi iyimser bir düşünce olacaktır. Öğretmen ve öğretmen adaylarından beklenen öğrencilerin ihtiyaçlarının bilinmesi ve gerekli önlemlerin alınmasıdır.

Etkin ve kalıcı bir öğretim için yöntem – teknik zenginliğine gitmek artık evrensel bir kural haline almıştır. Öğretmenin etkin ve kalıcı bir öğretim sağlaması için seçim yapabileceği yöntem sayısı da sınırsızdır. Çünkü her öğretmen kendi yaratıcılığını kullanarak yeni yöntemler geliştirip uygulayabilir.

Bilgi toplumu olma yolunda öncelikli hedefler; düşünme becerilerinin gelişmesi, eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcı düşünme, karar verme ve bu becerileri yaşam becerilerine dönüştürerek bireyin toplumun etkin bir varlığı olmasını sağlamaktır. Öyleyse öğretim yöntem ve tekniklerinin seçiminde bu becerilerin geliştirilmesi hedeflenmelidir (Tan, 2007).

Öğrenme – öğretme sürecinde kullanılan öğretim yöntem ve teknikler şunlardır (Tan, 2007).

1. Anlatım Yöntemi
2. Tartışma Yöntemi
3. Gösterip Yaptırma Yöntemi
4. Örnek Olay İncelemesi
5. Problem Çözme Yöntemi

6. Soru – Cevap Tekniği
7. Rol Oynama Tekniği
8. Drama Tekniği
9. Benzetim (Simülasyon) Tekniği
10. Beyin Fırtınası Tekniği
11. Mikro-öğretim Tekniği
12. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği
13. Deney Tekniği
14. Bireyselleştirilmiş Öğretim Tekniği
15. Bilgisayar Destekli Öğretim Tekniği
16. Gezi – Gözlem Tekniği
17. Görüşme Tekniği
18. Sergi Tekniği
19. Münazara Tekniği
20. Kartopu Tekniği
21. Akvaryum Tekniği
22. Akademik Oyunlar ve Yarışmalar
23. Konferans
24. Panel
25. Söylev
26. Demeç

Bir öğretmen, bu yöntem – teknikleri mutlaka bilmeli, yeri ve zamanı geldiğinde kullanmalıdır. Bu yöntem – teknikleri bilip uygularsa, hem öğretim monotonluktan kurtulur, hem de öğrencilerin dersi ilgi ile izlemeleri sağlanarak verimli bir öğretim gerçekteşmiş olur.

1.1.2. Öğretim Yöntemleri

Eğitimde değişik yöntem – teknik kullanımının öğrenci başarısı üzerinde önemli bir payı vardır. Çünkü anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirmeyi amaçlayan etkili öğretimle ilgili bilgi ve buna bağlı olarak beceri sürekli değişmektedir. Bununla beraber, etkili öğretimin genel yapısı aslında çok fazla değişmemekte, değişim daha çok yöntem – tekniklerde olmaktadır (Milli Eğitim Şurası: Araştırma raporları, 2006: 13-17).

Bu bölümde bazı öğretim yöntemleri üzerinde durularak, kuramdan uygulamaya belirli bir bakış açısı geliştirilmeye çalışılmaktadır (Altun ve Diğerleri, 2009; Moore, 2000).

1.1.2.1. Anlatım Yöntemi

Zamanın hemen hepsini öğretmenin konuşarak geçirdiği 50 dakikalık geleneksel bir ders anlatımı, en eski öğretim yöntemidir. Kullanımındaki kolaylık ve düşük maliyet bu yöntemi 21. yüzyıla taşımıştır. İyi uygulandığında “anlatım” bilgi verici hatta heyecan uyandırıcı olabilir. Görünüşe göre daha uzun yıllar okul ortamında yaygın ve etkin bir yöntem olarak kullanılacak olmasından dolayı, “anlatım” yönteminin avantajlarını ve dezavantajlarını bilmek zorundayız (Tan, 2007).

Anlatım Yönteminin Avantajları:

- Bilgiler kalabalık gruplara rahatça sunulabilir,
- Kısa zamanda daha çok bilgi sunulabilir,
- Konu, düzenli bir biçimde sunulabilir,
- Öğretmen merkezli olduğu için, sunu sırasında öğretmen sürpriz bir bilgi ile karşılaşmayacağı için öğretmenin kendine güvenini artırır,
- Uygulaması kolay ve ekonomiktir (Taşpınar, 2007).

Geleneksel öğretim yöntemi olarak bilinen anlatım yönteminde öğretmen ve öğrenciler arasında bariyerler vardır (Omatseye, 2007). Bu bariyerler yöntemin dezavantajlarını ortaya koymaktadır.

Anlatım Yönteminin Dezavantajları:

- Öğretmen merkezlidir. Öğrenci pasiftir.
- Uzun ve sık tekrara yer veren bir anlatım sıkıcı olabilir.
- Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını çoğunlukla dikkate almaz.
- Öğrencilerin soru sormasına ve katılımına imkân vermediği için tek yönlü bir iletişimi esas alır. Geri dönütü ortadan kaldırır.
- Daha çok bilişsel alana yöneliktir. Duyuşsal ve psiko-motor alanlardaki hedefleri gerçekleştirilmede etkisizdir.
- Öğrenci aktif olarak öğrenmeye katılmadığı için yüksek düzey öğrenmeler gerçekleşmez (İşman ve Eskicumalı, 2006).

Anlatım ve açıklamaların sunumunda bazı ilkelerin uygulanması önerilmektedir;

- Öğrencilerle dostça ilişkiler kurulması,
- Anlatımın önceden hazırlanması,
- Açıklamalar ve anlatım uzunluğunun kontrol edilmesi,
- Öğrencilerin dikkatinin çekilerek güdülenmesi,
- Temel kavramların ve zor fikirlerin doğrusal ve mantıksal bir dizilim içinde sunulması,
- İçeriğin özümlemesine yardımcı olacak örgütleyiciler kullanılması,
- Belirsizliklerin “ bir yerde”, “her nasılsa”, “şöyle, böyle” gibi kelimelerin kullanılmaması,
- Strateji ve öğretim materyallerinin birleştirilmesi,
- Öğrencilerin not almalarının desteklenmesi,
- Dersin sonunda içeriğin özetlenmesi (Ornstein ve Lasley, 2004).

Anlatım yönteminde öğrenciler dinleyici pozisyonunda oldukları için her şey onlara hazır olarak verilir. Bu durumda öğretmen aktif, öğrenciler pasif olduğundan doğal olarak öğrenciler bir süre sonra sıkılırlar, derse ve konuya olan ilgilerinin dağılmasına yol açar (Binler, 2007). Bu yüzden anlatım yöntemini kullanan öğretmen, konuya önceden çok iyi hazırlanmış olmalı;

değişik yollarla konuya ilgi uyandırarak öğrencileri daima uyanık tutmayı başarmalıdır.

Anlatım yöntemi uygulanırken öğrenme ortamında yer alan öğrencilerin bireysel olarak farklı oldukları dikkate alınmalı ve aktarılan bilgi görsel materyallerle de (resim, grafik, harita, fotoğraf, şekil vb.) desteklenmelidir (Uzunboylu ve Hürsen, 2011).

1.1.2.2. Tartışma

Tartışma yöntemi, daha çok bir konunun kavranması aşamasında karşılıklı olarak görüşler ortaya konurken, bir problemin çözüm yollarını ararken ve değerlendirme çalışmaları yaparken kullanılır (Demirel, 2010).

İşman ve Eskicumalı (2006)'ya göre tartışma yöntemi, öğrenci ve öğretmenin her ikisinin de aktif ve etkileşimde olduğu bir öğretim yöntemidir. Tartışma yönteminde, bir konu veya sorun üzerinde öğretmen ve öğrencilerin yoğunlaşarak görüşler öne sürmeleri amaçlanmaktadır. Ayrıca tartışma yöntemi dört amaç üzerinde odaklanmaktadır. Bunlar:

1. Öğrencilerin bilgiye erişme ve bilgiyi gözden geçirme becerisine sahip olmaları,
2. Fikirleri ve düşünceleri inceleme ve sınamalarını sağlama,
3. Problem çözme becerilerini geliştirme,
4. İletişim becerilerini geliştirme (Cruickshank, Jenkins ve Metcalf, 2002)'dir.

Tartışma yöntemi sayesinde öğrencilerin kendilerine olan güven duyguları oluşturulmakta ve topluluk önünde konuşma becerileri kazandırılmaktadır. Her birey özgürce düşüncelerini ifade etme hakkına sahip olmaktadır (Uzunboylu ve Hürsen, 2011). Böylece öğrenme – öğretme sürecine aktif olarak katılan öğrencide kalıcı öğrenmeler meydana gelmektedir.

Her öğretim yönteminde olduğu gibi tartışma yönteminin de sahip olduğu avantajlar ve dezavantajlar vardır.

Tartışma Yönteminin Avantajları

- Tartışma, istenilen nitelikte uygulanırsa grup içinde ve gruplar arasında etkili bir iletişim kurulup sürdürülmesini sağlar, iletişim yeteneğinin gelişmesine yardımcı olur.
- Tartışma süresince tartışanların ve dinleyicilerin ilgi ve dikkatleri her zaman konuya odaklıdır.
- Öğrenciler, soru sorma, soruya hemen cevap verebilme ve toplum önünde konuşma becerilerini geliştirirler.
- Öğrencilere gerçekleri görme, değerlendirme, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerisi kazandırır.
- Öğretmen, sınıf ortamından farklı bir ortamda olan öğrencilerinin davranışlarını izleme, heyecanlarını ölçme, onların zihinsel ve psikolojik gelişmelerini tanıma açısından daha sağlıklı bir yargıya ulaşır.
- Öğrencilere bildiklerini ve düşündüklerini toplumda açıkça söyleme ve savunma alışkanlığı kazandırır.
- Öğrenciler düşüncelerini açıkça ortaya koyarlar. Ayrıca arkadaşlarının düşünce ve görüşlerini de öğrenirler.
- Öğrencilerin konuyu çözümleme, kavrama ve yorumlama yeteneğini geliştirir (Karamustafaoğlu ve Yaman, 2006).
- Öğrencilere analiz, sentez ve değerlendirme gücü kazandırır (Borich, 2004).

Tartışma Yönteminin Dezavantajları

- Tartışma yönteminin kullanılması zaman alıcıdır.
- Bazı öğrencilerin tartışmaya katılmak istememeleri, bu yöntemin uygulanmasında güçlük çıkartır.
- Zaman az olduğunda ve öğrencilerin iyi hazırlanmamaları durumunda bazı tartışmalar sonuca bağlanamaz.
- Kalabalık sınıflarda uygulanması güçtür.
- Grup üyelerinin bilgili, kültürlü ve yaşantılarının zengin olmasını gerektirir.
- Sınıfın sessizliğini sağlama, tartışılan konuyu saptırmadan amaca doğru yöneltme ve zamanı ayarlama güçlüğü vardır (Karamustafaoğlu ve Yaman, 2006).

Tartışma etkinliğinin bir bölümünü öğretmen yeni öğrenme hedeflerinden öğrencileri haberdar etme olarak kullanabilir. Ancak, yaygın kullanımına bakıldığında bu yöntem yeni konuların öğretiminde değil, önceden sunulmuş materyallerin pekiştirilmesinde tercih edilir (Tan, 2007). Bunun sonucunda öğrenciler öğrendiklerini pekiştirme ortamı bulur ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirilir.

1.1.2.3. Örnek Olay İncelemesi

Örnek olay inceleme yöntemi, gerçek hayatta karşılaşılan problemlerin sınıf ortamında çözülmesi yoluyla öğrenmenin sağlanmasıdır. Bu yöntem öğrencilere bir konuyu ya da bir beceriyi kazandırmak ve o konuda uygulama yaptırmak amacıyla kullanılır (Demirel, 2010).

Tan (2007)'a göre örnek olay inceleme yöntemi, gerçek ve aktif öğrenmeyi sağlayarak, öğrencilere konuyu kavratmak ve o konuda uygulama yaptırmak amacıyla kullanılır. Öğretmen veya öğrenciler tarafından sınıfa getirilen iyi bir örnek olay, öğrencinin gerçek yaşamda karşılaştığı; ancak tam olarak belirlenmemiş olguların sınıf içinde tartışılarak sonuca bağlanmasını sağlar (Burden ve Byrd, 2003).

Kunselman ve Johnson (2004)'a göre, etkin bir öğrenme aracı olarak kullanılan örnek olay inceleme yöntemi öğrencilere hem sınıf içinde hem de sınıf dışında önemli başarılar sağlar.

Örnek olay inceleme yöntemi çok esnek bir öğretim yöntemidir. Bütün bir kursun eğitim programlarının temelini oluşturabileceği gibi tek bir ders için de kullanılabilir. Bu yöntem çok yönlülük göstermesine karşılık, bazı durumlarda sınırlı da kalabilir. Bundan dolayı, bu gibi durumlarda diğer öğretim yöntemleri kullanılabilir (Sönmez, 2008).

Alacapınar (2008)'a göre örnek olay inceleme yönteminin avantajları ve dezavantajları vardır. Öğretmen bunları dikkate almazsa, eğitsel amaçlar gerçekleştiremeyebilir.

Örnek Olay İnceleme Yönteminin Avantajları

- Olaylar yaşamdan alındığından gerçeğe en uygun olandır. Yani bir bakıma somuttur. Somut olanları öğrenmek daha kolaydır.
- Örnek olay üzerinde öğrenciler çalışırken yoğun zihinsel etkinliklere girebilirler.
- Öğrenciler birlikte sorun çözerken, tartışırken onların toplumsal becerileri de gelişebilir.
- Öğrenciler tek bir çözümün olmadığını, farklı çözümlerin de olduğunu örnek olay incelemesi sayesinde öğrenebilirler.
- Öğrenciler, daha önceden öğrendiklerinin ne zaman ve nasıl işe yaradığını örnek olayı çözerken görebilirler.
- Örnek olay, öğrencinin gerçek yaşamdaki benzer durumlarda daha çabuk ve doğru karar vermesini, sorumluluk almasını sağlayabilir.
- Örnek olaylarla çalışan öğrenciler, kendilerinden başka insanların da sorunları olduğunu fark ederler.
- Öğrenciler ilerde karşılaşılabilecekleri sorunları tahmin edebilirler. Tahmin ettikleri sorunlarla karşılaşınca kaygılanmayabilirler, ümitsizliğe düşmeyebilirler (Alacapınar, 2008).

Örnek Olay İnceleme Yönteminin Dezavantajları

- Kalabalık sınıflarda uygulanması zordur.
- Öğretmen, öğrencilerin kazanacakları hedef-davranışlara uygun bir olay seçmeyebilir.
- Hazır bulunuşluk düzeyi yetersiz olan öğrencilerde uygulanamaz.
- Tek doğru cevabı olan veya tartışmaya elverişli olmayan olaylar bu yöntemde kullanılamamaktadır.
- Zaman alıcı bir yöntemdir,
- Seçilen örnek olay bazı durumlarda tamamıyla gerçeği yansıtmayabilir (Alacapınar, 2008).

Örnek olay inceleme yöntemini uygulayacak olan öğretmenin iyi bir hazırlık yapması gerekir. Eğer olay iyi dille açıklanmamış veya yazılmamış ise tartışmadan yeterince sonuç alınamayabilir (Taşpınar, 2007). İyi bir sonuç için, bu yöntemde yetenekli bir tartışma lideri olarak görülen öğretmen, öğrencileri

tartışmaya ve eleştirel düşünmeye teşvik eden sorularla sınıfa gelmelidir (Barnes ve Christensen, 2010).

Örnek olay inceleme yönteminden verimli bir şekilde yararlanmak için, öğretmenin olmuş ya da olması muhtemel olayları seçerken öğrencilerin ilgisini çekecek tarzda olmasına dikkat etmesi gerekmektedir. Böylece hem bu yöntemden verimli bir şekilde yararlanılmış olur hem de tartışmadan istenilen yönde sonuç elde edilmiş olur.

1.1.2.4. Gösterip Yaptırma

Gösterip yaptırma yöntemi, öğrenenler tarafından bir tekniğin, bir işlemin uygulanmasının ya da araç-gereçlerin çalıştırılmasının ya da kullanılmasının uzman bir kişi tarafından önce gösterilip açıklanmasına ve sonra da öğrenciye, alıştırma ve uygulama yaptırarak öğretilmesine dayalı bir yöntemdir (Demirel, 2010). Böylelikle öğrenci işin/uygulamanın yapılış sürecini, tekniğini gözlemler, bir başka deyişle öğrenci kendine gösterilen becerinin nasıl yapılacağını basamaklar halinde görür ve öğrenir (Uhumuavbi ve Mamudu, 2009).

Tan (2007)'a göre gösterip yaptırma yöntemi, öğretmenin beceriyi aşama aşama göstermesi, anlatması ve öğrencilerin öğretmeni izledikten sonra, aynı beceriyi yeterli bir düzeye gelene kadar tekrar etmesi şeklinde uygulanan bu öğretim yöntemi, psikomotor alanla ilgili üst düzey becerilerin kazandırılmasında uygun olan bir yöntemdir.

Gösterip yaptırma yöntemi, öğrencilerin aktif katılımını sağladığı için, öğrenci merkezli bir yöntem olarak değerlendirilebilir (Education Technology Collaboration, 2003; Saskatchewan Learning, 2003).

Gösterip yaptırma yöntemini uygulayan öğretmenin ortamı hazırlarken bu yöntemin avantaj ve dezavantajlarını da göz önünde bulundurması gerekmektedir. Bunlar aşağıda sırayla verilmektedir;

Gösterip Yaptırma Yönteminin Avantajları

- Birden fazla duyu organına hitap ederek kalıcı öğrenmeler sağlar.
- Öğrencileri derse motive eder.

- Öğrenciler aktif olarak derse katılır.
- Öğrenme ortamı içerisinde her öğrenci ayrı ayrı beceriyi icra etme şansı bulur (Uzunboylu ve Hürsen, 2011).

Gösterip Yaptırma Yönteminin Dezavantajları

- Zaman alıcıdır.
- Öğretmenin ders öncesi iyi bir ön hazırlık yapmasını gerektirir.
- Beceriyi icra etmeye yönelik olarak hazır bulunuşluk durumlarının uygun olması gerekmektedir.
- Kalabalık sınıflarda her öğrencinin beceriyi icra etmesi veya öğretmenin beceriyi icra ederken öğrencileri takip etmesi zordur.
- Öğretmenin öğretim süreci içerisinde hem aktaran hem de rehber olabilmesi gerekmektedir (Uzunboylu ve Hürsen, 2011).

Öğretim süreci, birden fazla duyu organına yöneldiğinden ilgi çekici ve güdeleyici bir özellik taşıyan gösterip yaptırma yöntemi, becerilerin kazanılma sürecini kısaltmaktadır (Erciyas, 2007).

Gösterip yaptırma yönteminin başarıya ulaşması etkili bir plana bağlıdır. Öğretmenin sırayla işlem basamaklarını oluşturması, gerekli ortam koşullarını düzenlemesi, uygulama süreçlerinde oluşabilecek engelleri önceden kestirip önlem alabilmesi dikkatli ve titiz bir planlamayı gerektirmektedir (Altun ve Diğerleri, 2009).

1.1.2.5. Problem Çözme

Öğrenci merkezli bir eğitim sisteminin temel taşlarında biri de problem çözme yöntemidir. Problem çözme yöntemi, bir problemin değişik boyutlarıyla ele alınması, formüle edilmesi, problemin çözümü için gerekli verilerin değerlendirilmesi, eldeki imkân ve araçların problemin çözümünde etkili olarak kullanılması gibi süreçleri içeren bir öğretim yöntemidir (İşman ve Eskicumalı, 2006).

Problem çözme yöntemi, istenilen hedefe varabilmek için etkili ve yararlı olan araç ve davranışları türlü olanaklar arasından seçme ve kullanmadır. Bu

yöntem, bir problemin çözümünde, genelleme ve sentez yapmada kullanılır (Demirel, 2010).

Problem çözme yönteminin temel amacı, öğrencilere öğrendiklerini günlük yaşamla ilişkilendirebilmelerini ve bununla ilgili bilgi ve beceri kazanmalarını sağlamaktır (Küçükahmet, 2003).

Problem çözme, karmaşık bir süreç olduğundan uzmanlar, bu süreci çeşitli basamaklara bölmeyi önermektedirler. Böylece, hem öğretme hem de öğrenme kolaylaştırılmış olacaktır (Senemoğlu, 2007).

Öğretmenlerin, öğrencileri iyi problem çözümler olarak yetiştirmeleri için çeşitli fırsatlar sağlamaları gerekmektedir. Böylece öğrenciler kendi problemlerini yaratıcı biçimde üretmek için, problem çözme basamaklarını anlayarak uygulayabileceklerdir. Bunun başarılı olabilmesi için, öğrencilerin problem çözme basamakları hakkında bilgileri olmalıdır.

Dewey'e göre karşılaşılan problemin çözümü altı basamakta gerçekleştirilir. Bunlar:

- Problemin belirlenmesi
- Problemin tanımlanması ve sınırlandırılması
- Probleme ilgili bilgilerin toplanması
- Problemin çözümüyle ilgili hipotezler ileri sürme
- Belirlenen çözüm yollarının uygulanması
- Problemin çözülmesi ve sonuca varılması

Öğretmenin problem çözme yöntemini daha etkili kullanabilmesi için, bu yöntemin avantajlarını ve dezavantajlarını bilmesi gerekir. Demirel (2010), Sönmez (2008) ve Küçükahmet (2003)'e göre problem çözme yönteminin avantajları ve dezavantajları aşağıda özet olarak verilmiştir:

Problem Çözme Yönteminin Avantajları

- Problem çözme yöntemi, karşılaştırma ve en doğruyu seçmeye imkân verdiği için nesnel bir yöntemdir.
- Bu yöntem bireye, gerçek yaşama uyumu sağlaması için zihinsel alışkanlıklar kazandırır.

- Öğrencilere belge ve delillere dayanarak yargıda bulunma alışkanlığı, kazandırır.
- Çeşitli araştırma tekniklerine göre elde edilen bilgilerin değerlendirilmesini sağlar.
- Bu yöntemde algılama ve akılda tutma daha uzun süreli olur.
- Bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerileri öğrenmede etkilidir.
- Öğrencilerin sorumluluk duygularını geliştirir.
- Öğrenciler sonuçlara ulaşmak için bağımsız düşünmeleri gerektiğini öğrenirler ve birbirlerinin fikirlerinden yararlanırlar.
- Öğrenciler başarısız oldukları durumları, problemlerin çözülemeyeceği durum ve özellikleri öğrenme imkânına sahip olurlar.
- Problem çözme yöntemi, ünite ve konuları ilgi çekici hale getirir.

Problem Çözme Yönteminin Dezavantajları

- Her konuda uygulamaya elverişli değildir, uygun olmayan durumlarda kullanıldığında eğitim-öğretim sıkıcı hale gelebilir.
- Her zaman ve her konuda iyi sonuç vermez.
- Problemi çözmek için gerekli materyal ve kaynaklar yeterli düzeyde olmadığında arzulanan sonuçlara ulaşmak güçleşir.
- Sürekli problemlerle konular üzerinde çalışmaktan dolayı öğrenci olumsuz tutum ve tavır geliştirebilir.
- Bazı durumlarda ulaşılan çözüm ve ürünler harcanan zaman ve enerjiye değmeyebilir.
- Bu yöntemle ortaya çıkan öğrenme ürünlerinin değerlendirilmesi güçtür.
- En önemli dezavantajı fazla zaman alıcı olmasıdır.
- Problem çözme yöntemi uygulanırken, basamakları karıştırmamak gerekir.
- Problemleri anlayacak olgunluğa erişmemiş öğrencilerle bu yöntemi uygulamak güçtür.

Problemlerin ve problem çözenin öğretim yöntemi olarak kullanılması, öğrencileri araştırma yapmaya, kaynakları tanımlamaya, öğrendiklerini birbirleriyle paylaşmaya yönlendirecektir. Her şeyden önemlisi öğrenciye kendi öğrenmesinin sorumluluğunu taşıma ve sonunda problemi çözerek bir şey elde etmiş olma fırsatı verilmiş olacaktır (Açıkgöz, 2003).

1.1.3. Öğretim Teknikleri

Yönteme göre daha dar kapsamlı olan teknik de, öğrenme-öğretme sürecinde hedeflere ulaşmak için önemli bir yoldur. Hangi tekniğin kullanılacağına, işlenen konuya, öğrenci özelliklerine, eldeki malzemelere ve ulaşılmak istenen amaca göre karar verilir. Bir başka deyişle, belli öğrenme-öğretme süreçleri için belli teknikler seçilmelidir (Açıkgöz, 2003).

Öğrenme – öğretme sürecinde uygun teknikler seçilmesi öğrencilerin öğrendiklerini uzun süre muhafaza etmelerine yardımcı olur (Murley, 2007).

Bu bölümde bazı öğretim teknikleri üzerinde durularak, kuramdan uygulamaya belirli bir bakış açısı geliştirilmeye çalışılmaktadır (Altun ve Diğerleri, 2009).

1.1.3.1. Soru-Cevap

Öğrenme-öğretme ortamında soru-cevap, öğrencinin derse aktif olarak katılımının rahatlıkla sağlanabildiği tekniklerden biridir (Taşpınar, 2007). Soru-cevap tekniği, sınıf içi uygulamalarda en yaygın bir şekilde kullanılan bir tekniktir. Bu teknik, öğrencilere düşünme ve konuşma alışkanlıklarını kazandırma bakımından oldukça önemlidir ve her dersin öğretiminde kullanılır (Demirel, 2010).

Soru sorma diğer öğretim becerileri arasında ilk sırada yer alır. Çünkü öğretmenlerin sınıfta ne yaptıkları üzerine yapılan çalışmalar, %30 unu, sözlü olarak soru sormaya ayırdığını göstermiştir (Tan, 2007). Öğretmenler günde ortalama 400 soru sormaktadır. Bu soruların yaklaşık %80'lik kısmı ise mevcut bilgilerin tekrarı niteliğindeki sorulardır (Fredericks, 2005).

Sorular genellikle; dikkat ve ilgi uyandırma, inceleme ve biçimlendirme, belirli bilgileri hatırlatma, yönetme, üst düzey düşünme süreçlerini destekleme, öğrenmeye yönlendirme ve öğrenilenleri yapılandırma ve duyguların açığa çıkmasına izin verme amacıyla kullanılmaktadır (Borich, 2007).

Soru-cevap tekniğini uygulayacak olan öğretmenin öncelikle bu tekniği iyi bilmeli ve soru sorarken aşağıdaki hususlara dikkat etmelidir (Demirel, 2010).

- Bütün sınıfı ilgilendiren sorular, tüm sınıfa sorulmalı ve aynı anda herkes cevabı bulmak için düşündürülmeli daha sonra da soruyu cevaplandırıcak kişi belirlenmelidir. Bu belirlemede cevap vermeye gönüllü öğrencilere öncelik verilmeli, kolay sorular gruba göre öğrenmesi yavaş olan öğrencilere sorulmalıdır. Yanlış cevap veren öğrenciler azarlanmamalıdır.
- Doğru cevaplar anında pekiştirilmelidir. Yanlış cevaplar doğrusu tekrar ettirilerek düzeltilmelidir. Doğru cevapların verilmesi için ipuçları kullanılmalı ya da yan sorular sorulmalıdır.
- Sınıfa değil de öğrencilere tek tek sorular yöneltiliyorsa, oturma sırası, numara sırası gibi belli bir sıraya göre değil de seçkisiz (random) yolla sorulmasında yarar vardır. Böylece tüm sınıfın dikkatli ve ilgili olması sağlanmış olur.

Soru- cevap tekniğinin etkili bir biçimde uygulanabilmesi için, öğretmenin soru sorma teknikleri hakkında yeterli düzeyde bilgi ve beceriye sahip olması gerekmektedir.

Öğrenme-öğretme sürecinde yer alan soru sorma teknikleri üç şekilde tanımlanmaktadır. Bunlar;

- Soruyu şekillendirme (redirection) tekniği; birden çok cevabı olan soruları içerir ve daha fazla öğrenciye hitap ederek sınıftaki katılımı artırır,
- Hatırlatma (Prompting) tekniği; tek cevabı olan soruları içerir ve ipuçları vererek öğrenciyi düşünmeye sevk eder, doğru cevabı bulmasına yardımcı olur (Uzunboylu ve Hürsen, 2011).
- Deşme/İrdeleme (Probing) tekniği; öğrencilerin cevabı doğru ancak yetersiz olduğu durumlarda, öğrencilerden ek bilgi istenerek, soruyu istenen şekilde cevaplamalarını sağlar (Erginer, 2006).

Öğretmenin bu tekniği düzgün bir şekilde kullanabilmesi için, öncelikle avantaj ve dezavantajları hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi olması gerekmektedir.

Soru-Cevap Tekniğinin Avantajları

- İyi hazırlanmış sorular, öğrencilerin derse ve konuya karşı dikkat ve ilgilerini artırır, derse istekle katılmalarını sağlar.
- Sorular öğretimde tekrar ve pekiştirmeyi sağlar.
- Grup çalışmasına katılan öğrenciler soru-cevap tekniği ile bilgi toplama ve yorumlama yeteneklerini geliştirirler.
- Öğrencilerin sordukları sorular, öğretmenin öğrencilerinin seviyesini anlamasını ve öğretimi bu seviyeye göre ayarlamasına yardımcı olur.
- İçeride dönük öğrencilerin sosyalleşmesine katkıda bulunur.
- Bir sorunun yanlış cevaplanması halinde, doğru bilginin sınıfça öğrenilmesine yardımcı olur.
- Öğretim etkinliklerinin ve öğrencilerin başarısının ölçülmesini ve değerlendirilmesini sağlar (Karamustafaoğlu ve Yaman, 2006).

Soru-Cevap Tekniğinin Dezavantajları

- Öğretmenin soru-cevap tekniğine yönelik gerekli bilgi ve beceriye sahip olması gereklidir.
- Öğrenciye yönelteceği soru türlerini çok iyi bilmeli ve amacına uygun soru türlerini öğrencilere yöneltilmelidir.
- Her öğrenciye söz hakkı verildiğinden dolayı kalabalık sınıflarda uygulanması zordur.
- Zaman alıcıdır.
- Öğrencilerde kaygı düzeyini arttırabilir (Uzunboylu ve Hürsen, 2011).

Öğrencilerin kendilerine doğrudan ders anlatılmasından çok, doğrudan uyarıcı nitelikte sorular yöneltilmesi ile dersleri daha kolay öğrendiklerini araştırma sonuçlarından biliyoruz (Tan, 2007). Öyleyse öğretmenin öğrenme-öğretme sürecini verimli şekilde sürdürmesi ve sağlıklı bir değerlendirme yapması için, soru-cevap tekniğine yönelik bilgi ve beceriye sahip olması gerekmektedir.

1.1.3.2. Rol Oynama

Rol oynama, öğrencinin başka bir kişiliğe girerek belli bir durumu, koşulu, süreci ya da düşünceleri kendi duygu ve düşünceleriyle oyunlaştırdığı, öğrenci merkezli bir etkinliği açıklamaktadır (Burden ve Byrd, 2003; Demirel, 2007)

Belli bir durumdan önce veya sonra rol oynanabilir. Öğrencilerin çeşitli duygular ve empati kazanması açısından önemlidir (Arslan ve diğerleri, 2007). Yani, öğrencilerde duyuşsal becerilerin kazandırılmasında etkilidir.

Armstrong ve Savage (1990)'e göre bu teknik, kişilerarası ilişkileri geliştirmek, öğrencileri farklı kültür, sosyal ve etnik grupların bakış açılarını duyarlı kılmak, farklı kuşaklarda bulunan aile üyelerinin bakış açılarını anlamak ve empati kurmak, karar verici konumda olmaktan çok, verilen kararların karşı taraf üzerindeki etkisini tahmin etmek ve dersin içeriğini, konuya ilişkin olaylara doğrudan katılmış kişilerin rollerini tekrarlatarak işlemek için kullanılmaktadır.

Rol oynama tekniğinin uygulanma amaçlarını gerçekleştirmek için, öğretmenin dikkat etmesi gereken noktalar vardır. Bunlar;

- Amaca ulaşmak için rol oynamanın planlanması gerekmektedir,
- En iyi rol konuları, öğrencilerin ilgisini en çok çekenlerdir. Öğretmen öğrencilerin ilgisini çekecek konuları seçmelidir,
- Rol dağıtımı sırasında dikkatli olunmalı, öğrenciler zorlanmamalıdır,
- Başarılı ve üretken bir rol oynama etkinliği için, tüm sınıfın sürece katılımıyla mümkündür,
- Oyun sırasında öğrencilerin yanlış yapmalarına izin verilmeli, eleştirilmemelidir,
- Oyun bittikten sonra, oyunun sunuluşu hakkında öğrencilerin tartışmaları ve fikirlerini söylemeleri sağlanmalıdır (Tan, 2007).

Her tekniğin olduğu gibi bu tekniğin de avantajlı ve dezavantajlı yönleri vardır. Bunlar şöyle özetlenebilir:

Rol Oynama Tekniğinin Avantajları

- Güncel bir sunum canlandırılabilir.
- Sergilenen rollerin özelliklerini farklı bakış açılarıyla değerlendirme fırsatı sağlar.

- Sonuçları keşfetme şansı verir.
- Becerileri deneme/test etme imkânı verir.
- Öğrenciler işbirlikli öğrenme ortamında takım çalışması yaparak bilgilerle tecrübeleri birleştirmeyi öğrenirler.
- Oynanan roller konusunda farklı görüş ve düşünceleri dinleyerek eleştirel düşünceleri gelişir.
- Öğrencilerin sorumluluk alma, problem çözme, olayları izleme becerileri gelişir.

Rol Oynama Tekniğinin Dezavantajları

- Bazı öğrenciler rol oynamak için aşırı utangaç davranabilirler.
- Bazı öğrenciler rol almaktan korkabilirler.
- Büyük gruplarda uygulamak güçtür.
- Öğretmen dersin hedeflerinden uzaklaşabilir (Uzunboylu ve Hürsen, 2011).

Eğitim ve öğretim amacıyla uygulanan bu yöntemde yazılı esere, ezberlenecek satırlara ve provaya gerek yoktur. Karamustafaoğlu ve Yaman (2006)'a göre, temsil edilecek konunun seçilmesi, rol dağılımı, sahnenin hazırlanması, durumun oynanması ve değerlendirmesi gibi işlem basamakları vardır.

1.1.3.3. Drama

Drama, son yıllarda öne çıkan öğretim tekniklerinin başında gelmektedir. Eğitim ortamlarında bu tekniğin kullanılmasındaki amaç, öğrenciyi doğrudan öğrenmenin merkezine alarak aktif katılım yoluyla kalıcı öğrenmeyi sağlamaktır (Tan, 2007).

Drama tekniği ile öğrenciler hangi durumlarda nasıl davranmaları gerektiğini yaşayarak öğrenirler. Sorun çözme ve iletişim kurma becerilerinde kullanılan etkili bir tekniktir (Hanbay, 2007).

Drama da yer alan öğrenciler bir anlamda olayın bir parçası olurlar. Drama onlara rolünü oynadıkları kişilerle konuşma olanağı sağlar (Morris ve Obenchain, 2003).

Öğrenciler, duygularını, davranışlarını, fikirlerini ve ilişkilerini geliştirirler. Drama da yer alan bir öğrencinin, keşfedici, genelleyici, seçici, tanımlayıcı, sınıflandırıcı, analiz edici, sonuç çıkarıcı yönlerdeki düşünce boyutları gelişebilir (Katz, 2000).

Drama Tekniğinin Avantajları

- Etkili ve dikkatli dinleme yeteneğini geliştirir.
- Kişinin kendine olan güvenini artırır.
- Anlama yeteneğini ve yaratılığını artırır.
- Akıcı konuşmayı geliştirir.
- Dile hâkimiyeti ve iyi ifade yeteneğini geliştirir.
- Bilgilerin etkin kullanımını sağlayarak onları pekiştirir (Demirel, 2010).

Drama Tekniğinin Dezavantajları

- Kalabalık sınıflarda uygulanması zordur.
- Zaman alıcıdır.
- Kazandırılacak hedeflerle oyun tutarlı olmadığı takdirde öğrenme süreci amacından uzaklaşmış olmaktadır.
- Her öğrenciye eşit öğrenme fırsatları verilmeyebilir (Uzunboylu ve Hürsen, 2011).

Bu teknikle yapılan etkinliklerde öğrenciye kazandırılacak hedef davranışlar en az uygulama düzeyinde olmalıdır. Öğrenci yapıp sunacağı şeyi kavramalı ve planlamalıdır. Drama da hem öğrenme, hem de eğlenme vardır (Sönmez, 2008).

1.1.3.4. Benzetim (Simülasyon)

Öğrencilerin bir olayı gerçekmiş gibi ele alıp üzerinde eğitici çalışma yapmalarına olanak sağlayan, öğrenmeyi desteklemek üzere gerçeğe uygun olarak geliştirilen bir model üzerinde yapılan çalışmalarını açıklamaktadır (Demirel, 2010).

Simith ve Ragan (1999)'a göre benzetim, öğrenenlerin, gerçekliğin olmazsa olmaz özelliklerine benzeyen ortamlarda denemeler yapmalarını

ancak, bu gerçeklikte, sonuçlarına katlanmaksızın karar vermelerini sağlayan bir etkinliktir.

Benzetim tekniği ile öğrenciler ileride alabilecekleri rolleri şimdiden denedikleri için ilgi, katılım ve güdülenme artmaktadır. Sınıf içinde uygulanan benzetim tekniği ile öğrencilerin bildikleri ilkeleri yaşama geçirebilme, problem çözme, karar verme, kişiler arası iletişim, analiz ve sentez yapabilme yetileri gelişmektedir (Ornstein ve Lasley, 2004; Demirel, 2010).

Bu tekniği uygulayan öğretmen organizatör ve danışman rolündedir. Materyalleri hazırlar, kuralları duyurur ve sonuçtaki tartışma ortamını düzenler. Öğretmen amaçların dışında bir gelişim gözlemlenmediği sürece öğrencilere bazı hatalar yapma şansı tanıyabilir. Aksi bir durumda araya girerek onlara durumu düzeltmeleri için uyarıda bulunabilir (Prince ve Felder, 2006).

Soyut öğrenmeleri somutlaştırarak, öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenme fırsatları tanıyan benzetim tekniğinin etkili olarak uygulanması için öğretmenin bu teknikle ilgili yeterli düzeyde bilgi sahibi olması gerekmektedir. Bu tekniğin avantaj ve dezavantajları (Tan, 2007; İşman ve Eskicumalı, 2006) ise sırasıyla şunlardır;

Benzetim (Simülasyon) Tekniğinin Avantajları

- Öğrencileri derse motive etmektedir.
- Öğrencilerin gerçek hayatta karşılaştıkları sorunları çözebilme becerilerine sahip olmalarını sağlamaktadır.
- Öğrencilerde öğretmenle birlikte öğretim sürecine aktif olarak katılmaktadır.
- Öğrencilerde üst düzey davranışlar geliştirir.

Benzetim (Simülasyon) Tekniğinin Dezavantajları

- Zaman alıcı bir tekniktir.
- Öğretmenin tekniği uygulayabilmesi için yeterli bilgi ve beceriye sahip olması gerekmektedir.
- Planlanan hedeflerden uzaklaşılabilir.
- Öğretmen sınıfın kontrolünde zorlanabilir.

Benzetim tekniğinin kullanılmasında öğretmen her zaman öğrenciye anında dönüt verebilmelidir. Araştırmalara göre bu teknik, öğrencilerin derse

katılımlarını ve güdülenmelerini artırmakta, öğrenmeyi soyutluktan kurtarıp yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlamaktadır (Demirel, 2010).

1.1.3.5. Beyin Fırtınası

Beyin fırtınası tekniği, bir problemi çözmekle görevlendirilen grubun üyeleri mümkün olduğu kadar çok sayıda fikir ileri sürmeleri konusunda desteklenmektedir. Dile getirilen her çözüm teklifi, diğer grup üyelerini daha yeni ve iyi buluşlar ortaya çıkarmaya yöneltmektedir. Tüm öneriler yargılanmaksızın ve eleştirilmeksizin kabul edilmektedir. Ortaya atılan fikirlerin ayrıntılı bir şekilde açıklanması istenmekte; sadece fikirlerin mümkün olduğu kadar hızlı ifade edilerek yazıya geçirilmesi; daha sonra problemin çözümüne odaklanılarak bu fikirlerin değerlendirilmesi yapılmaktadır (Demirel, 2010; Ornstein ve Lasley, 2004; Cruickshank ve diğerleri, 2003).

Bu teknik öğrencilerin canlı bir şekilde, aniden akıllarına gelen görüşlerinin ortaya çıkması ve açıklanan görüşlerin öğrenciler arasında uyarıcı etki yaptığı bir uygulamadır (Demirel, 2010).

Bu yöntemin uygulanmasına karar verildiğinde öncelikle ilginç bir konu veya problem seçilmeli ve sınıfta herkesin fikirlerini rahatça söyleyebileceği bir ortam hazırlanmalıdır (Doğanay, 2007; Uşun ve Alıcı, 2006). Beyin fırtınası tekniği kullanılırken dikkat edilmesi gereken başlıca kurallar vardır. Bunlar;

- Tartışmanın başkanı, üzerinde düşünce üretilecek konuyu anlaşılır hal getirip gruba sunmalıdır.
- Tartışma süresi saptanmalıdır.
- Rahat, demokratik, güvenli bir eğitim ortamı sağlanmalıdır.
- Düşünceleri tahtaya yazacak en az iki kişi saptanmalıdır.
- Gruptaki her üyenin düşüncesi alınmalıdır.
- Hiçbir görüş atlanmamalıdır. Her görüş tahtaya yazılmalıdır.
- Herkesin zamanla düşüncelerini geliştirebileceği ve değiştirebileceği vurgulanmalıdır.
- Herkesin görüşü alındıktan sonra “başka görüşü olan var mı?” diye sorulmalıdır.

- Bütün düşünceler söylendikten sonra tartışma/açıklama, yeni görüşler oluşturma basamağına geçilmelidir.
- Benzer düşünceler gruplandırılmalıdır.
- Düşünceler açıklanıp yorumlanması, anlaşılması sağlanmalıdır.
- Hedefe uygun olmayan, daha önceden üretilmiş düşünceler, buluşlar ve çözümler elenmelidir.
- Beyin fırtınası yapılarak yeni, özgün çözümler üretilmelidir (Alacapınar, 2008).

Beyin Fırtınası Tekniğinin Avantajları

- Herkesin fikirlerini toplum karşısında ifade etme gücü kazanmasını sağlar.
- Öğrencileri içine kapanıklıktan kurtarır.
- Farklı görüş ve düşüncelere hoşgörülle bakma alışkanlığı kazandırır.

Beyin Fırtınası Tekniğinin Dezavantajları

- Fazla zaman alır.
- Kalabalık sınıflarda uygulama güçlüğü vardır.
- Bazı öğrenciler bu tip etkinlik için çekingen davranabilirler (Uşun ve Alıcı, 2006).

Uygulamanın başarısı için öğretmenin öğrencileri konuşmaya özendirilmesi, ortamı iyi organize etmesi ve yönetmesi gereklidir. Hızlı bir biçimde uygulandığı için bazı öğrencilerin izlemesi güçleşebilir, yeterli dikkat gösterilmezse öğrenciler arası iletişim bozulabilir (Taşpınar, 2007).

1.1.3.6. Mikro-Öğretim Tekniği

İlk kez 1960 yılında öğretmen eğitiminde kaliteyi artırması amacıyla yapılan deneysel bir programın bir parçası olarak Stanford üniversitesinde geliştirilmiş, bizde kimi özel kurumlarla üniversitelerde son yıllarda uygulanmasına başlanmıştır. Bu teknikle öğretmen yetiştirmek, öğretmen adaylarına kişilik kazandırmak ve araştırma yeteneklerini geliştirmek amaçlanmıştır (Demirel, 2010).

Mikro-öğretim, öğretim karmaşıklığını teşhis etmek, bu karmaşıklığa odaklanmak ve buna göre sorunları çözmek için kullanılan bir laboratuvar

tekniki olarak kabul edilebilir. Bu teknik öğretmen adaylarına zengin deneyimler kazandırır ve öğretim programına başlamadan önce ek eğitim almalarını sağlar (Al-Methan, 2003).

Her mikro-öğretim dersinde bir ders anlatımının sadece bir parçası işlenir ve çoğu zaman video kayıt cihazıyla kaydedilir. Böylece öğretmen adayı öğrencinin belirli bir öğretmenlik becerisinin gözlenmesi ve sonrasında geri bildirimlerle beceri ve yeterliklerini geliştirmesi için olanak sağlamış olur (Matsuda ve Noda, 2004).

Mikro-Öğretim tekniği, öğrencilerin beklentileri doğrultusunda, öğrencilere daha fazla uygulama yapabilme şansı tanınması, heyecan faktörünü azaltabilmek için öğretmen adaylarının bir başka gruba sunu yapması, özel mikro-öğretim laboratuvarları oluşturularak çoklu ortamlarda uygun sayıda öğretmen adayları ile nitelikli öğretmen yetiştirebilmeye yönelik uygulamaların sürekli kılınması açısından çok faydalıdır (Tan, 2007).

Mikro öğretim tekniği ile ders verilirken aşağıdaki aşamalara dikkat edilmesi gerekmektedir;

- Belli bir konuda 5-10 dakikalık bir ders planının hazırlanması.
- Dersin işlenmesi, varsa video kamera ile kaydedilmesi.
- Dersin izlenmesi ya da videoya kaydedilen dersin izlenmesi.
- Dersin hem öğretmen hem de izleyen grup tarafından değerlendirilmesi, ayrıca grup üyelerinin öneri, katkı ve eleştirileri sonucu bazı düzeltmelerin yapılması.
- Dersin tekrar hazırlanıp işlenmesi.
- Grup tarafından tekrar işlenip değerlendirilmesi ve varsa öneri yapılmasıdır (Demirel, 2010).

Öğretim sürecinin hem sanatsal hem de bilimsel tüm yönleri düşünülerek gerekli bilgi ve becerilerin bir bütün olarak geliştirilmesine yönelik bir teknik düşünüldüğünde, mikro-öğretim tekniği sınırlı kalmaktadır. Mikro-öğretim uygulamaları için her seferinde okullardan az sayıda (5 ila 10 arası) öğrenciden oluşan küçük öğrenci gruplarını bulup getirebilmek için organizasyon ve yönetim zorlukları yaşanabilmektedir (Singh ve Sharma, 2004). Öğrenci yerine öğretmen adaylarından küçük gruplar oluşturarak

onların öğrenci rolü oynayarak sınıf ortamının taklit edilmeye çalışılması da gerçek öğretim ortamını doğallığından uzaklaşıp yapaylığa iterken tekniğin amaçlarına ulaşmasını olumsuz etkilemektedir (Altun ve diğerleri, 2009).

1.1.3.7. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği

De Bono (2002) altı şapkalı düşünme, çok yönlü düşünmeyi, düşünceleri ayrıştırmayı, düşünmeyi belirli bir sistem içinde gerçekleştirmeyi ve belli temellere dayanarak fikir üretmeyi sağlayan; böylelikle, öğrencileri yaratıcı fikirlere yönelten bir öğretim tekniğidir. Yaratıcı düşünme, problem çözme ve yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmek için kullanılmaktadır (Çev: Ercan Tuzcular, 2008). Bu tekniği uygulamak için hedef ve davranışların en az uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde olması gerekmektedir (Sönmez, 2007).

Altı şapkalı düşünme tekniği uygulanırken kullanılan renkli şapkalar, nasıl düşünüleceğinin dayanaklarını oluşturan ve düşüncelerin ayrıştırılmasını sağlayan bir çeşit semboldür. Şapkanın rengi değiştiğinde öğrenciden o rengin temsil ettiği pencereden düşünmesi beklenmektedir. Bu süreçte, öğrencilerin kendi düşüncelerine göre değil, şapkanın temsil ettiği temelde düşünmesi, tartışması ve savunması gerekmektedir. Bu renklerin anlamları ise şöyledir;

- Beyaz – Tarafsızlık
- Kırmızı – Duygusallık
- Siyah – Karamsarlık
- Sarı – İyimserlik
- Yeşil – Yaratıcılık
- Mavi – Kontrollük

Altı şapkalı düşünme tekniği ile birey egolarından kurtularak çok yönlü düşünme becerilerini geliştirir ve etkin katılım sürecini işletir. Böylece tartışma sürecinin gelişimine katkıda bulunur. Diğer yandan, grupta yer alanların sayısı arttıkça disiplin ve süre problemleri yaşanabilir (Arslan ve diğerleri, 2007).

Öğrenci merkezli olan bu teknik, öğrencilere genellikle önceden öğretilmiş bir konunun daha iyi pekiştirilmesi amacıyla son zamanlarda çok sık kullanılmaktadır (Uzunboylu ve Hürsen, 2011). Böylece hem önceki konular

pekiştirilmiş olur hem de öğrencilerde konu öğretiminin yanında yaratıcı düşünme, problem çözme gibi beceriler geliştirilmektedir.

1.1.3.8. Deney

Öğretimde deney tekniği, herhangi bir olay veya varlığı meydana getiren ilişkilerin daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla kullanılır. Bilinmeyen bir şeyi bulmak, bir ilkeyi, bir varsayımı sınamak amacıyla yapılan eylem veya işlem olarak da tanımlanabilir (Tan, 2007).

Deney tekniğinin uygulanabilmesi için, hedef davranışların en az uygulama düzeyinde olması gerekmektedir. Öğrenci deney için gerekli önkoşul davranışlara sahip değilse ve araç-gereç de yoksa bu teknik kullanılamaz (Sönmez, 2008).

Öğrenci deney yaparken,

- İşlem basamaklarına ve zamanlamayı uymayı öğrenir.
- Ölçü ve miktar duygusu gelişir.
- Verim elde etmeyi öğrenir.
- Sebep-sonuç ilişkisi kurmayı öğrenir.
- Tümevarımcı düşünme becerisi kazanır.
- Kulaktan dolma bilgilere, peşin hükümlere pirim vermez.
- İşini doğru zamanlama ve verim ilkesi doğrultusunda yapar (Vural, 2004).

Bunların yanında deney tekniğinin uygulanmasını sınırlayan bazı nedenler bulunmaktadır. Bunlar;

- Öğrenci sayısının fazla olduğu durumlarda
- Bütün öğrencilerin deney yapmalarını gerektiren çalışmalar için uzun zamana gereksinim duyulması.
- Yapılan deneylerde başarısızlık olasılığının bulunması.
- Maliyeti, sunum gerektiren tekniklere göre daha yüksektir (Karamustafaoğlu ve Yaman, 2006).

Deney tekniği uygulanırken, öğretmen öğrencileri denetlemeli, yardım isteyen öğrencilere ipucu vermeli ve rehberli etmelidir (Sönmez, 2008).

1.1.3.9. Birleştirilmiş Öğretim

Bir sınıfı oluşturan öğrenciler arasında bireysel farklar vardır. Bu durum öğrencilerin öğrenme hızlarında da farklılığı ortaya koymaktadır. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılığın giderilmesi, her öğrencinin öğrenme hızına uygun düşecek bir öğretimin yapılması, öğretimin bireyselleştirilmesi ile olası görülmektedir (Demirel, 2010).

Buradan hareketle bireyselleştirilmiş öğretim, bir öğrencinin bir konuyu kendi başına öğrenmek istediği ya da kendi başına çalışma yapmak istediği zaman kullanılır. Daha çok sınıf dışındaki öğrenmelerde yararlı olur, ancak grup çalışmaları gibi sınıf içi uygulamaları da mümkündür. Bu teknikle öğrencileri bilgiye ulaşmasını bilen ve iç disiplin kazanmış bireyler olarak yetiştirmek mümkün olabilir (Tan, 2007).

Bireyselleştirilmiş öğretime göre öğrenciler herhangi bir dersi, yönetsel kuralları da dikkate alarak hızlı veya yavaş bir biçimde tamamlayabilmektedir. Bu esneklik onlara kendi ilerlemelerinde çalışma zamanlarını ve yerini seçmede özgürlük tanımaktadır. Diğer yandan öğrenciler kendilerinden bekleneni göstermek durumundadırlar. Bunu yapamadıkları takdirde yeni konulara geçememektedirler (Altun ve diğerleri, 2009).

Senemoğlu (2007). Bireyselleştirilmiş öğretimin yapıldığı derslerin düzenlenmesini dört adımda açıklamaktadır. Bunlar

- Derste işlenecek materyali ya da konuyu belirleme.
- Konuyu ya da materyali kendi içinde bütünlüğü olan birimlere bölme.
- Öğrencinin, verilen her birimi başarıma derecesini belirlemek üzere değerlendirme yöntemlerini belirleme.
- Bir öğrenme biriminden diğerine öğrencinin kendi hızında ilerlemesine fırsat verme.

Bireysel öğretim tekniği kullanılırken öğretmen ve öğrencilere yeni roller düşmektedir. Her şeyden önce öğretim öğrenci merkezli olmaktadır. Öğretmenin rolü öğrenci merkezli öğrenme etkinliklerini yönetmek düzenlemektir. Öğretmen sınıfın tümüne değil de 3-4 kişiden oluşan küçük gruplara açıklamalar yapmak durumundadır (Demirel, 2010).

1.1.3.10. Bilgisayar Destekli Öğretim

Bilgisayarın öğretimde öğrenmenin meydana geldiği bir ortam olarak kullanıldığı, öğretim sürecini ve öğrenci motivasyonunu güçlendiren, öğrencinin kendi öğrenme hızına göre yararlanabileceği, kendi kendine öğrenme ilkelerinin bilgisayar teknolojisiyle birleşmesinden oluşmaktadır (Uşun, 2004).

Bilgisayar destekli öğretim sürecinde öğrenciler bilgisayarda programlanan dersle etkileşim içerisindeyken, öğretmen bir rehber, bilgisayar ise öğrenme ortamı rolü üstlenmektedir. Belirli aralıklarla öğrencilere verilen geri dönütler ise, öğrencinin sürekli aktif katılmasını ve derse katılımını sağlamaktadır (Tan, 2007).

Bilgisayar Destekli Öğretim Tekniğinin Avantajları

- Veri depolama, düzenleme ve istenilen verilere ulaşmada çok etkilidir.
- Bireysel öğretim olanağı sağladığı için, öğrencinin düzeyine ve hızına uygun bireysel öğretim sağlar.
- Öğrenci kendi öğrenme hızına uygun olarak konuyu ihtiyaç duyduğunda tekrar etme şansına sahiptir.
- Öğrenci güdüsünü artırır.
- Görsel ve işitsel öğelerin etkin kullanıldığı alandır. İstenildiğinde konuya sesli ve görüntülü ekler hazırlanabilir.

Bilgisayar Destekli Öğretim Tekniğinin Dezavantajları

Altun (2009) bilgisayar destekli öğretim tekniğinin dezavantajlarını şöyle özetlemektedir;

- Öğrencinin sosyo-psikolojik gelişimini engeller.
- Radyasyondan dolayı öğrencilerde sağlık problemlerine neden olabilir.
- Yazılımların kullanılabilmesi için özel donanım ve beceriler gerekmektedir.
- Ders yazılımları teknolojik nitelikleri bakımından gelişmiş fakat eğitim programları bakımından değeri az olan materyallerdir.

Bilgisayar destekli öğretim sayesinde öğretimde istenildiği kadar tekrar yapılabilir ve konuların istenilen kısımlarında çok etkili ve dikkat çekici vurgulamalar yapabilmek olanağı sağlar.

1.1.3.11. Gezi – Gözlem

Belirli bir olay, nesne ya da durumla ilgili bilgi edinmek istenildiğinde kullanılan bir tekniktir. Öğrencilerin birden çok duyu organına hitap ederek kalıcı öğrenmeler sağlamaktadır (Demirel, 2010).

Bu teknikte öncelikle öğrencilere gözlenecek durum ile ilgili bilgi verilmekte ve gezi-gözlemin temel amacı açıklanmaktadır. Öğretmen tarafından önceden hazırlanan gözle formu ise gözlemi planlı ve sistematik bir hale getirmektedir (Tan, 2007). Öğrenilenlerin anlamlı ve kalıcı olabilmesi için konular ile ilgili yerlere gezi-gözlem yapılmasında yarar vardır.

Gezi – Gözlem Tekniğinin Avantajları

- Öğrencilerin ilgisini çeker, öğrenmeye motive eder.
- Olayları/işlemleri gerçek ortamında görmek mümkündür.
- Uygulama sayesinde okulun çevre ile işbirliğinde olumlu bir gelişme olur.
- Farklı öğretim ortamlarının kullanılmasını sağlar.
- Öğrencinin çevrelerini daha iyi tanımasını sağlar.

Buna karşın bazı dezavantajları/sınırlılıkları da vardır. Bunlar da şöyle özetlenebilir:

- Gezinin her aşaması çok iyi planlanmalıdır.
- Özellikle planlayıcılar açısından, fazla sorumluluk alınmasını gerektirir.
- Grubun kalabalık olması ve gezi yerinin uzaklığı çeşitli açılardan sorunlar çıkarabilir.
- Gezi sırasında disiplin sorunları yaşanabilir.
- Ekonomik açıdan pahalı bir tekniktir.
- Gezinin yapıldığı zaman dilimi içinde okulda yapılan faaliyetlerden uzak kalınabilir (Taşpınar, 2007).

Gezi-gözlem tekniğinden istenilen verimin alınabilmesi için gezinin iyi planlanması ve bütün detayların önceden düşünülmesi gereklidir.

Gezi-gözlem tekniğinde farklı öğrencilerin aynı durum ya da olayı gözlemleyip, sonuçlarını karşılaştırmaları sağlanmalıdır. Gezi sonrası kaydedilen bu gözlem sonuçları vakit kaybedilmeden tartışılmalı ve değerlendirilmelidir (Tan, 2007).

1.1.3.12. Görüşme

Görüşme tekniği öğretmen, uzman, öğrenciler arasında ve sınıf ortamında genellikle bilişsel alanın kavrama, analiz, değerlendirme; duyuşsal alanın tepkide bulunma ve değer verme ilgili hedef davranışlarının kazandırılması için kullanılan bir öğrenme-öğretme tekniğidir (Sönmez, 2008).

Görüşme tekniğinin uygulanması konusunda öğrenciler bilgilendirilmeli, daha çok güdümlü görüşme yolları öğretilmelidir. Sorulacak sorular önceden belirlenmeli ve görüşmeden sonra rapor hazırlanarak sınıfa sunulmalıdır (Demirel, 2010).

Bu teknikte belli bir konuda uzman olan kişiye sorulacak sorular kısa ve net olmalıdır. Görüşme esnasında saygı ve görgü kurallarına uyulmalı ve görüşme yapılacak kişinin fazla zamanı alınmamalıdır (Tan, 2007).

Günlük yaşamda pek çok kişi belli konularda karşılıklı olarak konuşur. Bu tür konuşmada da bilgi, duygu ve düşünce alışverişi, yaşantıların paylaşılması söz konusu olabilir; fakat her karşılıklı konuşma görüşme değildir. Görüşme tekniğiyle belli hedef davranışların gerçekleşmesi gerekir (Sönmez, 2008).

1.1.3.13. Sergi

Eğitim açısından sergi, bir konunun tanıtılması ya da bir öğretim etkinliğinin başkalarına duyurulması amacıyla düzenlenen ve görme yoluyla öğrenmeyi sağlayan bir öğretim tekniğidir (Demirel, 2010).

Sergi tekniği, öğrencilerin aktif katılımlarının yanında, estetik ve artistik becerilerini de geliştirir, kendilerine olan özgüvenlerini arttırır. Okul içi sergiler öğrencilerin kendi eserlerinden oluştuğu için, yaparak yaşayarak edinilen yaşantıları içerir. Bu nedenle öğrenme için önemli bir tekniktir (Tan, 2007).

Sergi düzenlenirken her öğrencinin görev alması sağlanmalı; plan esnek yapılmalı; öğretmen yetki ve sorumluluğu paylaşmalı; sergi düzenlemede görev almalıdır. Yalnız yol gösterici, yardımcı rolünü almamalıdır. Her öğrencinin yetki ve sorumluluğu açık bir şekilde belirtilmeli ve bir sergi düzenleme kurulu oluşturulmalıdır (Sönmez, 2008).

1.1.3.14. Münazara

Münazara tekniği, ikişerli veya üçerli iki grup öğrencinin bir fikrin, eylemin ya da önerinin taraf ve karşı noktalarını ortaya koymasısıdır. Amaç bir konudaki birbirine zıt fikirleri tartışmaktır (Erdem, 2006).

Münazara, aynı konuda farklı görüşü savunan iki grubun izleyiciler önünde tartışma yapması biçiminde uygulanan bir tekniktir. Münazara ele alınan tartışma konusu hakkında farklı görüşlerin doğruluk payları olmalıdır (Tan, 2007; Uşun, 2006).

Münazara tekniği, öğrenme-öğretme ortamında sıkça kullanılan bir konuşma türüdür. Münazarada yanlış olan görüş kazanabilir. Bu durum, öğrencileri istenmedik davranışlara götürebilir. Bu nedenle, münazara konuları tutarlı bir biçimde seçilmeli ve münazaranın sonunda jüri başkanı ya da yetkili öğretmence bir açıklama yapılmalıdır (Sönmez, 2008).

1.1.3.15. Kartopu Tekniği

Kartopu tekniğinde, verilen bir problem ya da konu ile ilgili olarak, öğrenciler önce tek başlarına düşünüp, sonra iki, daha sonra dört ve sekiz kişilik gruplarda tartışırlar. Tekniğe kartopu denmesinin sebebi grubun giderek büyümesidir. En son grupta ulaşılan sonuçlar sınıfa sunulur (Açıkgöz, 2003).

1.1.3.16. Akvaryum (İç Çember) Tekniği

Akvaryum tekniğinde, iç içe iki çember oluşturulur, iç gruptaki öğrenciler tartışmaya katılırken, dış çemberdeki öğrenciler tartışmayı izlerler. Dış çemberdeki öğrenciler isterlerse tartışmacı iç gruba soru yöneltebilirler. Süreç içerisinde gruplar yer değiştirebilirler (Sönmez, 2008).

Uygulanması sırasında yer alan işlemler şöyle özetlenebilir:

- Sıralar iç içe iki çember halinde oturulacak şekilde düzenlenmeli.
- Öğrencilere ne yapılacağı söylenmeli ve problem açıklanmalı.
- Eğer daha önceden yapmadıysalar öğrencilerin tartışmaya hazırlanması.

- Tartışmaya katılacak olan öğrencilerin iç çembere, dinleyicilerin dış çembere oturması.
- İç çemberde, sonradan dış çemberden katılacaklar için boş yerler bırakılması.
- Tartışmanın başlatılması.
- Tartışmanın sonuca bağlanması (Açıkgöz, 2003).

Bu teknikle öğrencilerin aktif olarak tartışmaya katılmaları sağlanır.

1.1.3.17. Akademik Oyunlar ve Yarışmalar

Akademik oyun ve yarışma tekniğinde, öğrenenlerin proje tamamlama gibi verilen akademik görevlerde hangi öğrencinin veya grubun daha üstün olduğuna karar vermek amacıyla “takımla takım” veya “teke tek” yarışmaları söz konusudur (Uzunboylu ve Hürsen, 2011).

Akademik oyunlar ve yarışmalar seçilip sınıf ortamında kullanılırken aşağıdaki kurallara uyulması gerekmektedir:

- Hedef davranışları kazandıracak nitelikte olmalıdır.
- Öğrencilerin yaşına, cinsiyetine ve genel ahlak ilkelerine uygun olmalıdır.
- Sınıf ortamında uygulanacak nitelikte olmalıdır.
- Öğrencilerce çabuk anlaşılır ve uygulanabilir olmalıdır.
- Fazla zaman almamalıdır.
- Öğrencilerin istenmedik davranışlar kazanmalarına neden olmamalıdır.
- Öğrencinin yaşamını tehlikeye sokmamalı, yaralanmasına, sakatlanmasına neden olmamalıdır.
- Öğretici, eğitici yönü baskın olmalı; öğrencinin zevk almasını, eğlenmesini de sağlamalıdır (Sönmez, 2008).

Akademik oyunlar ve yarışmalar öğrencinin bulunduğu çevreden, onların yaşamından da seçilebilir. Bu seçim yapılırken yukarıdaki ilkelere uyulmalıdır (Sönmez, 2008).

1.1.3.18. Konferans

Konferans, genellikle bir uzmanın üst düzeyde bilgi gerektiren bir konuda izleyici bir gruba bilgi vermesini amaçlayan bir tekniktir. Konferansı veren

kişinin özellikleri konferansın niteliğini etkiler. Konferansçının etkili konuşması, konuşmasını görsel öğelerle desteklemesi konferansın kalitesini artırır (Tan, 2006).

Konferans sınıf ortamında bir öğretim tekniği olarak kullanılabilir. Ancak uygulama daha çok konferans vermek üzere sınıfa bir uzman getirilmesi ya da öğrencilerin konferansın yapıldığı ortama götürülmesi şeklinde uygulanabilir. Her iki durumda da öğrencilere önceden konferans konusu bildirilmeli, soru sorma için hazırlık yapmaları, not tutmaları önerilmelidir (Taşpınar, 2007).

1.1.3.19. Panel

Panel, genellikle 5-9 kişiden oluşan küçük bir grubun, bir konuyu büyük bir grubun karşısında tartıştıkları bir tekniktir. Güncel konuların tartışıldığı panelde, öncelikle panelistler izleyicilerle diyaloga girmeden konuyu tartışırlar, daha sonra izleyicilerle iletişime girilir (Küçükahmet, 2003; Tan, 2007).

Panel grubundan bir kişi lider olur. Panelistler izleyicilerin görebileceği ve duyabileceği bir konumda, ortada lider olacak biçimde otururlar. Lider bir açılış konuşması yapar ve konuşmacılara sırayla söz verir. Sorulacak soruların önceden konuşmacılara bildirilmesi yararlı olur. Konuşmacılar ya konunun uzmanıdır ya da önceden hazırlıklı olarak panele katılırlar (Taşpınar, 2007).

Panel yalnız düz anlatım yönteminde değil, başka yöntemlerde de kullanılabilir (Sönmez, 2008).

1.1.3.20. Söylev

Söylev, herhangi bir konuda, bir kişinin duygusal yönü baskın ve dinleyicileri coşturmak amacıyla yaptığı bir konuşma türüdür. Anma günlerinde, bayramlarda öğrencilere bu tür konuşma yaptırılabilir. Söylevin kısa olmasına dikkat edilmelidir (Sönmez, 2008).

1.1.3.21. Demeç

Belirli bir konuda otorite veya yetkili bir kişinin yayın organlarına yaptığı açıklamalardır. Okul açılışlarında ve kapanışlarında veya bazı özel etkinliklerde demeç verilebilir (Tan, 2006).

Genel anlamda öğretim yöntem ve teknikleri; öğrencilere istenilen hedefleri kazandırmak için öğretmenler tarafından seçilen ve uygulanan çeşitli yollar olarak ifade edilebilir.

Günümüz bilgi toplumlarının gereksinim duyduğu etkili ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesi farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin eğitimde kullanılmasıyla mümkün olduğu düşünülmektedir.

Etkin ve başarılı bir öğretim için; birçok araştırmacının da söylediği gibi “yöntem zenginliğine gitme artık evrensel bir kural haline gelmiştir”. Fakat her yöntem, her öğrenciye ve sınıfa uygun olmayabilir. Bu bağlamda, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde uygulamayı düşündükleri öğretim yöntem ve tekniklerin verimli olması, öğretmenin öğrencilerin gelişim özelliklerine, hazır bulunuşluk düzeylerine, sınıf mevcutlarının büyüklüğüne, kısacası uygun öğretim yöntem ve tekniklerini seçmesiyle mümkün olmaktadır.

1.2. Konu İle İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

1.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Gerçekleştirilen literatür taraması sonucu KKTC’de öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik gerçekleştirilen sadece bir araştırmaya rastlanmıştır. Sakallı ve Hürsen (2006), yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının gözlemlerine göre öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma sıklıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma evrenini, 2005-2006 öğretim yılında Yakın Doğu Üniversitesi Alan Öğretmenliği programında ve Atatürk

Öğretmen Akademisi pedagoji sertifikası programında öğrenim gören toplam 71 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Bu araştırmada, “düz anlatım” ve “soru-cevap” yöntemlerinin her zaman kullanıldığı, bunun yanında “ev ödevi, “sınıf içi uygulamalar”, “problem çözme” ve “gösterip yaptırma” yöntemlerinin de sıklıkla kullanıldığı ortaya koyulmuştur. Bunun yanında öğretmenlerin genellikle öğretmen merkezli öğretim yöntemlerini tercih ettikleri belirtilmektedir.

1.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Farkas (2003) gerçekleştirmiş olduğu araştırmada, Öğretim Yöntemlerinin Ortaöğretim Öğrencileri Üzerindeki Etkisinin incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırmanın evrenini 2002-2003 öğretim yılı bilim ve teknoloji okulundaki 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Bu araştırmada, deneysel ve kontrol grupları oluşturularak öğretim yöntemleri ile ilgili testler uygulanmıştır. Sonuçlara göre anlatım yöntemi dışındaki öğretim yöntemlerinin öğrencileri öğrenmeleri üzerindeki etkisi yüksek çıkmıştır. Öğretmenlere hangi yöntemleri daha sık kullandıklarına yönelik test uygulanmıştır ve sonuç olarak anlatım ve gösterip yaptırma yöntemlerinin sıklıkla kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öztürk (2004) ise gerçekleştirmiş olduğu araştırmada, Ortaöğretim Coğrafya Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Kullanabilme Yeterliliklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma evrenini, 2002-2003 öğretim yılı Kırşehir ili merkez ve ilçelerindeki ortaöğretim okulları coğrafya dersini yürüten coğrafya öğretmenleri ve bu öğretmenlerin üç yıl boyunca derslerine devam eden 11. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, coğrafya öğretmenlerinin geleneksel yöntemler kullanmaya devam ettiklerini, buna karşılık coğrafya öğretiminin vazgeçilmez unsurlarından biri olan gezi-gözlem tekniğini “hiçbir zaman” kullanmadıklarını göstermektedir. Bunun nedeni ise ekonomik nedenler ve sorumluluk yüklenmeme isteği olarak gösterilmektedir.

Lalley ve Miller (2005) ise, gerçekleştirdikleri çalışmalarında, öğretim sürecinde öğretmenlerin, konuları doğru yönde öğretip öğretemediklerinin belirlenmesini amaçlamışlardır. Araştırmanın evrenini, 2004-2005 öğretim yılı D'Youville College öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada, öğretmenlerin anlatım ve gösterip yaptırma yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Bunun sebebi olarak, öğretmenlerin diğer öğretim yöntemleri konusunda deneyimsiz oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Sariaslan (2005) çalışmasında ilköğretim okullarındaki görevli sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler öğretimi sırasında kullandıkları öğretim yöntemlerini öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma evrenini, 2004-2005 eğitim öğretim yılında Ankara İli Altındağ İlçesi İlköğretim okullarında görev yapan 193 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bu araştırmada, öğretmenlerin öğretim yöntemleri konusunda düzenlenecek olan bir kursa, alandaki yenilikleri görmek, kişisel bilgiler edinmek ve eksiklikleri gidermek için katılmak istedikleri, Sosyal Bilgiler dersinde çoğunlukla anlatım ve soru-cevap yöntemlerinin kullanıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Önder (2006), gerçekleştirmiş olduğu araştırmasında öğrenme stillerine uygun öğretim yöntemleri kullanılarak yapılan Fizik Öğretiminin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma evrenini, 2005–2006 öğretim yılının ikinci döneminde İzmir Namık Kemal Lisesinin 10/A ve 10/B sınıflarında okuyan toplam 61 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada ise şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğrenme stillerine uygun öğretim yöntemlerinin kullanılmasının öğrencilerin Fizik dersi başarısını arttırmada geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğunu, öğrencilerin öğrenme stilleri doğrultusunda uygulanan öğretim yöntemlerinin tüm öğrenme stilineki öğrencilere eşit miktarda hitap ettiğini ve her stildeki öğrenenin Fizik dersi başarısını eşit miktarda arttırdığını göstermektedir.

Yeşil 2006 yılında ise, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sınıf içi öğretim yeterliklerini belirlemek ve bu tespitlerden yola çıkarak, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim çalışmalarının yapı ve içeriğinin biçimlendirilmesine ışık

tutabilecek bulgulara ulaşmayı hedeflemiştir. Araştırmanın çalışma evrenini Milli Eğitim Bakanlığına bağlı, Kırşehir ili merkez ilçesinde bulunan ilköğretim okulları II. kademelerinde Sosyal Bilgiler dersine giren 51 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin Sosyal Bilgiler derslerinde anlatım ve tekrara dayalı bir öğretimi tercih ettikleri ve öğretmenlerin öğretim yöntemlerini etkili kullanabilme becerileri konusunda yetersizlikler olduğu belirlenmiştir.

Murley (2007) ise çalışmasında Yenilikçi Öğretim Yöntemlerinin Öğrencilerin Öğrenmesi Üzerindeki Etkisini incelemiştir. Araştırmanın evrenini, 2006-2007 öğretim yılı Arizona Üniversitesi Hukuk Bölümü öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada, öğretim yöntemleri hem bireysel beceri olarak hem de teknoloji alanında gelişmesine rağmen öğretmenlerin anlatım ve soru-cevap yöntemlerinin sıklıkla, problem çözme yönteminin ise ara sıra kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

2010 yılında ise Bulut, Hatay ili merkez ilköğretim okullarındaki Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin, fen ve teknoloji dersinde uyguladıkları öğretim yöntem ve tekniklerinin belirlenmesini amaçlayan bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmanın çalışma evrenini, 2008-2009 öğretim yılında Hatay ili merkez okullarında MEB' e bağlı resmi ilköğretim okullarında görev yapan 6., 7., ve 8. sınıflarda görev yapan fen ve teknoloji öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada, öğretmenlerin anlatım, soru-cevap, problem çözme, gösterip yaptırma, örnek olay, rol oynama, benzetim, laboratuvar, proje, kavram haritası, beyin fırtınası, işbirlikli öğrenme yöntem ve tekniklerini kullanma sıklıkları drama, münazara, zıt panel, sempozyum, çember tekniği, altı şapkalı düşünme, forum, mikro öğretim yöntem ve tekniklerinden daha iyi olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin yöntem ve teknikler konusunda sahip oldukları bilgi düzeyleri iyi olmasına rağmen, kullanma sıklıklarının az olduğu saptanmıştır.

2011 yılında ise Aykaç, Sinop merkez ve merkez köylerdeki ilköğretim birinci kademedeki Hayat Bilgisi öğretim programında kullanılan yöntem ve tekniklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma evrenini, Sinop merkez ve merkez köylerdeki ilköğretim birinci kademedeki 1. 2. ve 3. sınıfları okutan 140 öğretmen, örneklemini ise

araştırma kapsamına alınan ve rastgele seçilen 16’sı köyde 31’i Őehirde görev yapan 28’i kadın 19’u erkek olmak üzere toplam 47 sınıf ğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmaya göre; derste yapılan etkinlikler içerisinde daha çok soru-cevap, anlatım, tartışma, beyin fırtınası yöntem ve tekniklerine yer verildiği görülmüştür. Ayrıca programda aktif yöntemlere yer verileceği belirtilmesine karşın, araştırma sonucunda öğretmenlerin önemli bir kısmının bu ders için hayati öneme sahip olan gezi-gözlem yöntemi, istasyon yöntemi, altı Şapkalı düşünme tekniği, konuşma halkası ve görüş geliştirme gibi teknikleri çok az kullandıkları saptanmıştır.

Öğretmenlerin ğretim yöntem ve tekniklerini kullanma sıklıklarına yönelik yukarıda özetlenen araştırmalar 2003-2011yıllarını kapsamakta olup, “ğretim yöntemlerinin öğrencilerin başarısı üzerindeki etkisi”, “sosyal bilgiler, fizik ve coğrafya ğretmenlerinin kullandıkları ğretim yöntemleri”, “yenilikçi ğretim yöntemleri” ve “hayat bilgisi ğretim programında kullanılan yöntem ve tekniklerin ğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi” üzerine gerçekleştirildiği görülmektedir. Ayrıca yapılan çalışmalara bakıldığında; öğretmenlerin ders anlatırken genellikle “anlatım yöntemi” ve “soru cevap tekniğini” kullandıkları sonucuna varılmaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analiz edilmesinde kullanılan istatistiksel teknikler üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, öğretmen adaylarının öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri kullanma sıklıklarına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi için genel tarama modelinde yapılmıştır.

Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2007).

Bu çalışmada tarama modeli ile öğretmen adaylarının öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri kullanma sıklıklarına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda elde edilen öğretmen adaylarının görüşlerine yönelik veriler yorumlanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde öğrenim gören öğretmen adayları (4. sınıf öğrencileri) araştırmanın evrenini temsil etmektedir. KKTC'deki Yakın Doğu Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi'ne bağlı Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği (BÖTE), Ortaöğretim Alan Öğretmenliği (OAÖ), İngilizce Öğretmenliği (İÖ), Tarih Öğretmenliği (TÖ), Türkçe Öğretmenliği (TÜÖ) ve Okul Öncesi Öğretmenliği (OÖÖ) bölümlerinde öğrenim gören toplam 277 öğretmen adayı ise araştırmanın örneklemi oluşturmaktadır. Örneklem grubunun Yakın Doğu Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi'ne bağlı

bölümlerden seçilmesinin en büyük nedeni ise, araştırmanın güvenilirliği açısından mezun durumunda olan öğrenci sayısının fazla olmasıdır. Yine öğretmen adaylarına en fazla saat gözlem yapma imkânı sunduğu için araştırma Yakın Doğu Üniversitesi'nde yapılmıştır.

KKTC'deki Yakın Doğu Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi'ne bağlı Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Ortaöğretim Alan Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Tarih Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği bölümlerinden random yöntemiyle sınıflar seçilerek toplam 277 öğretmen adayına ulaşılmış ve veri toplama aracı uygulanmıştır. Ancak 76 anket öğretmen adaylarından geri gelmemiş ve araştırma 201 öğretmen adayı ile tamamlanmıştır.

Örnekleme alınan bölümler ve öğretmen adaylarının sayıları Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo1. Örnekleme Alınan Bölüm ve Öğretmen Adaylarının Dağılımı

Bölümler	f
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	60
Ortaöğretim Alan Öğretmenliği	30
İngilizce Öğretmenliği	39
Tarih Öğretmenliği	21
Türkçe Öğretmenliği	16
Okul Öncesi Öğretmenliği	35

Tablo1'e göre, örnekleme alınan öğretmen adaylarını; Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği bölümünden 60, Ortaöğretim Alan Öğretmenliği bölümünden 30, İngilizce Öğretmenliği bölümünden 39, Tarih Öğretmenliği bölümünden 21, Türkçe Öğretmenliği bölümünden 16 ve Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünden 35 kişi oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan "Öğretmenlerin Öğretim Yöntem ve Teknikleri Kullanma Sıklıkları" adlı anket uygulanmıştır. Anketin hazırlanmasında ilgili literatür taranmış ve

Eğitim fakültelerinde görev yapan uzmanların görüşleri alınmıştır. “Öğretmenlerin Öğretim Yöntem ve Teknikleri Kullanma Sıklıkları” başlıklı anket formu ise iki bölümden oluşmaktadır. Anket içerisinde yer alan birinci bölüm kişisel bilgiler olup, ikinci bölümde ise öğretmen adaylarının gözlemlerine göre öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri kullanma sıklıklarını belirlemeye yönelik ifadelere yer verilmiştir. Öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri kullanma sıklıklarını belirlemeye yönelik hazırlanan anketin bölümlerine yönelik bilgiler ise aşağıda detaylı olarak sunulmaktadır.

1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgiler bölümünde; örneklemi oluşturan öğretmen adaylarının; cinsiyetine, uyruğuna, bölümlerine, uygulama yaptıkları okullarla ilgili; saat, gün, sınıf mevcutları, öğretmenlerin geleneksel yöntem kullanımlarına ve öğrencilerin derslere katılımlarına, öğrenim gördükleri bölümlerde ise; yöntem-teknik kavramlarına yönelik ifadelere yer verilmiştir. Öğrencilerin derslere katılımları ve öğrenim gördükleri bölümlerde yöntem ve teknik kavramlarını oluşturan anket ifadeleri ise; “Hiçbir zaman (1)”, “Ara sıra (2)”, ve “Her zaman” şeklinde ifade edilen 3'lü likert ile değerlendirilmektedir.

2. Öğretmenlerin Öğretim Yöntem ve Teknikleri Kullanma Sıklıklarını Belirlemeye Yönelik Hazırlanan Form

Anket formunun ikinci bölümünde yapılan literatür taraması sonucunda öğretmen adaylarının görüşüne göre, öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri kullanma sıklıklarına yönelik sınıflandırmalar yapılmıştır.

Gerçekleştirilen literatür taraması ve alınan uzman görüşleri doğrultusunda 7 yöntem, 23 teknik olmak üzere toplamda 30 anket ifadesi oluşturulmuş ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği bölümünden 50 öğretmen adayına ön test uygulanmıştır. Gerçekleştirilen ön test ve tekrar alınan uzman görüşleri doğrultusunda 7 yöntemden 2'si çıkarılarak teknik bölümüne eklenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının anket ifadelerini cevaplarken sıkılmamaları ve daha güvenilir sonuçlar elde etmek amacıyla anket ifadelerinin çok uzun olmamasına dikkat edilmiş ve bu bağlamda,

anketin güvenilirliğinin düşmemesi için anket 5 yöntem, 21 teknik ifadesi olarak sınırlandırılmıştır. Bunun sonucunda alfa katsayısı; yöntemlerin güvenilirliği için 0.731 ve tekniklerin güvenilirliği için 0.935 olarak hesaplanmıştır.

Bu bölümde yer alan her bir ifade “Hiçbir zaman (1)”, “Bazen (2)”, “Ara sıra (3)”, “Sık sık (4)” ve “Her zaman (5)” şeklinde ifade edilen 5’li likert ile değerlendirilmektedir. Ayrıca araştırma, aşağıdaki kriterler doğrultusunda yaklaşık 11 aylık bir dönemde hazırlanmıştır;

Literatür Taraması – Sürekli

Araştırma Önerisinin Hazırlanması – 4 ay

Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması – 4 hafta

Veri Toplama Süreci – 10 hafta

Verilerin Analizi – 2 hafta

Araştırma Raporunun Yazılması – 10 hafta

Araştırma Raporunun Okutulup, Eleştiriler Doğrultusunda Düzeltilmesi – 1 hafta

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma ile ilgili elde edilen veriler SPSS 13.00 programı kullanılarak analiz edilmiş, daha sonra tablolar oluşturulmuş ve açıklanarak yorumlanmıştır.

Ölçme aracının kişisel bilgiler bölümünde; öğretmen adaylarının cinsiyetleri, uyrukları, bölümleri, uygulamaya gittikleri okullarla ilgili; saat, gün, sınıf mevcutlarına, öğretmenlerin geleneksel yöntem kullanımlarına göre değişkenleri incelenmiştir.

İstatistiksel çözümlene olarak frekans ve yüzde tabloları kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin derslere katılımlarına ve öğrenim gördükleri bölümlerde yöntem-teknik kavramlarının açıklanmasına yönelik olan anket ifadelerine 1’den (Hiçbir zaman) 3’e (Her zaman) doğru puanlar verilmiştir.

Tablo2. Öğrencilerin derslere katılım durumlarına ve öğrenim gördükleri bölümlerde yöntem-teknik kavramlarının açıklanmasına yönelik 3'lü likert aralıkları

3'lü Likert Aralıkları	
1.00 – 1.66	Hiçbir zaman
1.67 – 2.32	Ara sıra
2.33 – 3.00	Her Zaman

Öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanım sıklıklarını belirlemeye yönelik 26 ifadeden oluşan ikinci bölümde ise; ifadeler 1'den (Hiçbir zaman) 5'e (Her zaman) doğru puanlar verilerek SPSS paket programında çözümlenmiş ve elde edilen verilerin analizinde aritmetik ortalama (\bar{X}), standart sapma (SS), en düşük, en yüksek değerler ve çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır.

Tablo3. Öğretim yöntem ve tekniklerin kullanım sıklıklarını belirlemeye yönelik 5'li likert aralıkları

5'li Likert Aralıkları	
1.00 – 1.79	Hiçbir zaman
1.80 – 2.59	Bazen
2.60 – 3.39	Ara sıra
3.40 – 4.19	Sık sık
4.20 – 5.00	Her zaman

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan, Yakın Doğu Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi'ne bağlı Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Ortaöğretim Alan Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Tarih Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının; kişisel bilgilerine yönelik bulguları ve öğretmen adaylarının ankette yer alan her bir ifadeye verdikleri cevapların ortalama değer aralıkları, frekans ve yüzdelik oranlarının incelendiği araştırma bulgularına yer verilmiştir.

Öğretmen Adaylarının Kişisel Bilgilerine Yönelik Bulgular

Bu bölümde, "Öğretmenlerin Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Kullanma Sıklıkları'nı belirlemeye yönelik araştırma kapsamına alınan öğretmen adaylarının kişisel bilgilerine yer verilmiştir.

Cinsiyet

Araştırma kapsamına alınan öğretmen adaylarının cinsiyetlerine yönelik frekans (f) ve yüzdelik (%) değerleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo4. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	F	(%)
Kadın	124	61,7
Erkek	77	38,3
Toplam	201	100,0

Araştırmaya katılan 201 öğretmen adayından % 38,3'ü erkek, % 61,7'si kadındır. Buna göre, araştırma kapsamına alınan öğretmen adayları çoğunluk olarak kadınlardan oluşturmaktadır.

Uyruk

Araştırma kapsamına alınan öğretmen adaylarının uyruklarına yönelik frekans (f) ve yüzdelik (%) değerleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo5. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Uyruklarına Göre Dağılımı

Uyruk	F	(%)
TC	84	41,8
KKTC	114	56,7
Diğer	3	1,5
Toplam	201	100,0

Araştırma kapsamına alınan öğretmen adaylarından % 41,8'i TC, % 56,7'si KKTC, % 1,5'i Diğer ülke uyruklarına sahiptir. Buna göre, araştırmanın büyük çoğunluğunu KKTC uyruklu öğretmen adayları oluşturmaktadır.

Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Bölümler

Araştırma kapsamına alınan öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere yönelik frekans (f) ve yüzdelik (%) değerleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo6. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre Dağılımı

Bölüm	F	(%)
BÖTE	60	29,9
OAÖ	30	14,9
İÖ	39	19,4
TÖ	21	10,4
TÜÖ	16	8,0
OÖÖ	35	17,4
Toplam	201	100,0

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından % 29,9'u Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği'nde, %14,9'u Ortaöğretim Alan Öğretmenliği'nde, % 19,4'ü İngilizce Öğretmenliği'nde, % 10,4'ü Tarih Öğretmenliği'nde, % 8'i Türkçe Öğretmenliği'nde, % 17,4'ü ise Okul Öncesi Öğretmenliği'nde öğrenim görmektedir. Buna göre, araştırmaya en fazla Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri öğretmenliği bölümü öğretmen adayları katılmıştır.

Öğretmen Adaylarının Gözlem Gün Sayıları

Araştırma kapsamına alınan öğretmen adaylarının bir haftada gözlem yaptıkları uygulama okullarındaki gün sayılarına yönelik frekans (f) ve yüzdelik (%) değerleri Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo7. Öğretmen Adaylarının Bir Haftada Gözlem Yaptıkları Uygulama Okullarındaki Gün Sayılarının Dağılımı

Gün	F	(%)
1	27	13,4
2	73	36,3
3 ve üzeri	101	50,2
Toplam	201	100,0

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının % 13,4’ü 1, % 36,3’ü 2, %50,2’si ise haftada 3 ve daha fazla gün uygulama yaptıkları okullara gitmektedir. Buna göre, araştırma kapsamına alınan öğretmen adaylarının yarısı bir haftada 3 ve daha fazla gün gözlem yaptıkları uygulama okullarına gitmişlerdir.

Öğretmen Adaylarının Gözlem Saatleri

Araştırma kapsamına alınan öğretmen adaylarının bir haftada gözlem yaptıkları uygulama okullarındaki saat sayılarına yönelik frekans (f) ve yüzdelik (%) değerleri Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo8. Öğretmen Adaylarının Bir haftada Gözlem Yaptıkları Uygulama Okullarındaki Saat Sayılarının Dağılımı

Saat	F	(%)
3-5	56	27,9
6-9	68	33,8
10 ve üzeri	77	38,3
Toplam	201	100,0

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının % 27,9’u 3-5, %33,8’i 6-9, % 38,3’ü ise 10 ve daha fazla saat uygulama yaptıkları okullara gitmektedir. Buna göre, araştırma kapsamına alınan öğretmen adayları bir haftada en fazla 10 ve üzeri saat gözlem yaptıkları uygulama okullarına gitmişlerdir.

Öğretmen Adaylarının Gözlem Yaptıkları Sınıfların Mevcudu

Araştırma kapsamına alınan öğretmen adaylarının bir haftada gözlem yaptıkları uygulama okullarındaki sınıf mevcutlarına yönelik frekans (f) ve yüzdelik (%) değerleri Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo9. Öğretmen Adaylarının Gözlem Yaptıkları Uygulama Okullarındaki Sınıf Mevcut Sayılarının Dağılımı

Sınıf Mevcudu	F	(%)
1-15	32	15,9
16-25	77	38,3
26-35	74	36,8
36-45	16	8,0
46-55	2	1,0
Toplam	201	100,0

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının gözlem yaptıkları okullardaki sınıf mevcut sayılarının % 15,9'u 1-15, % 38,3'ü 16-25, % 36,8'i 26-35, % 8'i 36-45, % 2'si 46-55 kişidir. Buna göre, öğretmen adaylarının gözlem yapmak için gittikleri okullardaki sınıflar en fazla 16-25 ve 26-35 kişilik sınıf mevcutlarından oluşmaktadır.

Öğretmenlerin Geleneksel Yöntemlerin Daha Fazla Kullanıldığına İlişkin Görüşler

Araştırma kapsamına alınan öğretmen adaylarının görüşüne göre öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerini daha fazla kullandıkları görüşüne yönelik frekans (f) ve yüzdelik (%) değerleri Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğretmen Adaylarının Gözlem Yaptıkları Uygulama Okulundaki Öğretmenlerin Geleneksel Yöntemleri Daha Fazla Kullandıklarına İlişkin Görüşe Katılım Durumlarının Dağılımı

	F	(%)
Ara sıra katılıyorum	56	27,9
Katılıyorum	68	33,8
Tamamen katılıyorum	77	38,3
Toplam	201	100,0

Araştırmaya katılan öğretmen adayları gözlem yaptıkları uygulama okulundaki öğretmenlerin geleneksel yöntemleri daha fazla kullandıkları

görüşüne % 38,8'i ara sıra katılıyorum, % 45,3'ü katılıyorum, %15,9'u ise tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Katılmıyorum ve tamamen katılmıyorum seçenekleri hiçbir öğrenci tarafından yanıtlanmamıştır. Buna göre, öğretmen adayları gözlem yaptıkları uygulama okulundaki öğretmenlerin geleneksel yöntemleri daha fazla kullandıklarını söyleyebiliriz.

Öğrencilerin Derslere Katılım Yeterlilikleri

Araştırma kapsamına alınan öğretmen adaylarının görüşüne göre öğrencilerin derslere katılım yeterliliklerine yönelik frekans (f) ve yüzdelik (%) değerleri Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo11. Öğretmen Adaylarının Gözlem Yaptıkları Uygulama Okulundaki Öğrencilerin Derse Katılım Yeterliliğine İlişkin Görüşlere Katılım Durumlarının Dağılımı

	F	%
Ara sıra	180	89,6
Her zaman	21	10,4
Toplam	201	100,0

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından % 89, 6'sı gözlem yaptıkları okuldaki öğrencilerin derse katılımını ara sıra yeterli bulurken, % 10,4'ü gözlem yaptıkları okuldaki öğrencilerin derse katılımını her zaman yeterli bulmaktadırlar. Hiçbir zaman seçeneği hiçbir öğrenci tarafından yanıtlanmamıştır. Buna göre, araştırma kapsamına alınan öğretmen adaylarının gözlem yaptıkları uygulama okullarındaki öğrencilerin derslere katılımları tam anlamıyla yeterli değildir.

Programda Öğretim Yöntemleri İle İlgili Açıklamalara Yer Verildiğine İlişkin Görüşler

Araştırma kapsamına alınan öğretmen adaylarının görüşüne göre programda yer alan öğretim yöntemleri ile ilgili açıklamalara yönelik frekans (f) ve yüzdelik (%) değerleri Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo12. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Programda (bölümde), Öğretim Yöntemleri İle İlgili Açıklamalara Yer Verildiğine Katılım Durumlarının Dağılımı

	F	(%)
Hiç bir zaman	18	9,0
Ara sıra	156	77,6
Her zaman	27	13,4
Toplam	201	100,0

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından %9'u öğrenim gördükleri programda (bölümde) öğretim yöntemleri ile ilgili hiçbir zaman açıklama yapılmadığını, %77,6'sı ara sıra açıklama yapıldığını, % 13,4'ü ise her zaman açıklama yapıldığı yanıtını vermiştir. Buna göre, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programda (bölümde) öğretim yöntemleri ile ilgili tam olarak açıklamalar yapılmamaktadır.

Programda Öğretim Teknikleri İle İlgili Açıklamalara Yer Verildiğine İlişkin Görüşler

Araştırma kapsamına alınan öğretmen adaylarının görüşüne göre programda yer alan öğretim teknikleri ile ilgili açıklamalara yönelik frekans (f) ve yüzdelik (%) değerleri Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo13. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Programda (bölümde), Öğretim Teknikleri İle İlgili Açıklamalara Yer Verildiğine Katılım Durumlarının Dağılımı

	F	(%)
Hiç bir zaman	15	7,5
Ara sıra	164	81,6
Her zaman	22	10,9
Toplam	201	100,0

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından %7,5'i öğrenim gördükleri programda (bölümde) öğretim teknikleri ile ilgili hiçbir zaman açıklama yapılmadığını, %81,6'sı ara sıra açıklama yapıldığını, % 10,9'u ise her zaman açıklama yapıldığı yanıtını vermiştir. Buna göre, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programda(bölümde) öğretim teknikleri ile ilgili tam olarak açıklamalar yapılmamaktadır.

Öğretmenlerin Öğretim Yöntem-Teknikleri Kullanma Sıklıklarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, Öğretmenlerin Öğretim Yöntem ve Teknikleri Kullanma Sıklıklarına yönelik araştırma kapsamına alınan öğretmen adaylarının görüşlerine yönelik en düşük, en yüksek değerler ile aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (SS) değerleri Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo14. Öğretmen Adaylarının Gözlemine Göre Öğretmenlerin Öğretim Yöntem-Teknikleri Kullanma Sıklıklarının Dağılımı

	N	Minimum	Maksimum	\bar{X}	SS
Anlatım Yöntemi	201	1,00	5,00	3,64	1,26
Soru – Cevap	201	1,00	5,00	3,44	1,18
Gösterip Yaptırma	201	1,00	5,00	3,07	1,26
Problem Çözme	201	1,00	5,00	3,03	1,16
Tartışma	201	1,00	5,00	2,98	1,09
Örnek Olay İncelemesi	201	1,00	5,00	2,83	1,19
Bilgisayar Destekli Öğretim	201	1,00	5,00	2,60	1,36
Benzetim	201	1,00	5,00	2,53	1,26
Bireyselleştirilmiş Öğretim	201	1,00	5,00	2,52	1,22
Beyin Fırtınası	201	1,00	5,00	2,50	1,24
Gezi- Gözlem	201	1,00	5,00	2,46	1,26
Deney	201	1,00	5,00	2,43	1,28
Rol Oynama	201	1,00	5,00	2,41	1,22
Drama	201	1,00	5,00	2,38	1,34
Görüşme	201	1,00	5,00	2,32	1,18
Sergi	201	1,00	5,00	2,27	1,22
Akademik Oyunlar ve Yarışmalar	201	1,00	5,00	2,26	1,23
Konferans	201	1,00	5,00	2,23	1,00
Münazara	201	1,00	5,00	2,20	1,23
Altı Şapkalı Düşünme	201	1,00	5,00	2,19	1,22
Mikro Öğretim	201	1,00	5,00	2,18	1,11
Panel	201	1,00	5,00	2,12	1,11
Söylev	201	1,00	5,00	2,09	1,14
Demeç	201	1,00	5,00	2,04	1,12
Kartopu	201	1,00	5,00	1,82	1,05
Akvaryum	201	1,00	5,00	1,82	1,01
Yöntem Toplam	201	1,00	5,00	3,11	.82
Teknik Toplam	201	1,00	5,00	2,32	.79

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının gözlemlerine göre, öğretmenler in ders anlatırken “sık sık” sınırları içerisinde kullandıkları öğretim yöntem ve teknikler ortalama derecesine göre büyükten küçüğe doğru sırasıyla; “anlatım

yöntemi" ($\bar{X}=3,64$, $SS=1,26$), "soru-cevap" ($\bar{X}=3,44$, $SS=1,18$) şeklinde sıralanmaktadır.

Öğretmen adaylarının gözlemlerine göre öğretmenlerin "ara sıra" sınırları içerisinde kullanmış oldukları öğretim yöntem ve teknikler ortalama derecesine göre büyükten küçüğe doğru sırasıyla; "gösterip yaptırma" ($\bar{X}=3,07$, $SS=1,26$), "problem çözme" ($\bar{X}=3,03$, $SS=1,16$), tartışma ($\bar{X}=2,98$, $SS=1,09$), "örnek olay incelemesi" ($\bar{X}=2,83$, $SS=1,19$) ve "bilgisayar destekli öğretim" ($\bar{X}=2,60$, $SS=1,36$) şeklinde sıralanmaktadır.

Öğretmen adaylarının gözlemlerine göre öğretmenlerin "bazen" sınırları içerisinde kullanmış oldukları öğretim yöntem ve teknikler ortalama derecesine göre büyükten küçüğe doğru sırasıyla; "benzetim" ($\bar{X}=2,53$, $SS=1,26$), "bireyselleştirilmiş öğretim" ($\bar{X}=2,52$, $SS=1,22$), "beyin fırtınası" ($\bar{X}=2,50$, $SS=1,24$), "gezi-gözlem" ($\bar{X}=2,46$, $SS=1,26$), "deney" ($\bar{X}=2,43$, $SS=1,28$), "rol oynama" ($\bar{X}=2,41$, $SS=1,22$), "drama" ($\bar{X}=2,38$, $SS=1,34$), "görüşme" ($\bar{X}=2,32$, $SS=1,18$), "sergi" ($\bar{X}=2,27$, $SS=1,22$), "akademik oyunlar ve yarışmalar" ($\bar{X}=2,26$, $SS=1,23$), "konferans" ($\bar{X}=2,23$, $SS=1,00$), "münazara" ($\bar{X}=2,20$, $SS=1,23$), "altı şapkalı düşünme" ($\bar{X}=2,19$, $SS=1,22$), "mikro öğretim" ($\bar{X}=2,18$, $SS=1,11$), "panel" ($\bar{X}=2,12$, $SS=1,11$), "söylev" ($\bar{X}=2,09$, $SS=1,14$), "demeç" ($\bar{X}=2,04$, $SS=1,12$), "kartopu" ($\bar{X}=1,82$, $SS=1,05$) ve "akvaryum" ($\bar{X}=1,82$, $SS=1,01$) şeklinde sıralanmaktadır.

Öğretmen adaylarının gözlemlerine göre genel olarak öğretmenler ders anlatırken öğretim yöntemlerini "ara sıra", öğretim tekniklerini ise "bazen" sınırları içerisinde kullanmaktadırlar. Buna göre, öğretmenler ders anlatırken farklı öğretim yöntem ve tekniklerinden yeterli derecede yararlanmadıklarını düşünölmektedir.

Binler' in (2007) gerçekleştirmiş olduğu çalışmasında da öğretmenlerin çoğunluk olarak anlatım yöntemini kullanma eğilimi içerisinde oldukları aynı zamanda soru-cevap tekniğinin de öğrenme-öğretme sürecinde genişçe yer tuttuğunu belirtmektedir. Bunun nedeni olarak; öğretmenlerin kısa zamanda çok bilgiyi aktarma imkânı bulduklarından ileri geldiği düşünölmektedir. Bu bulgular araştırmamızda, öğretmenlerin anlatım yöntemi ve soru-cevap

tekniklerinin sıklıkla kullanılma nedenlerine ilişkin elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre Öğretmenlerin Öğretim Yöntem ve Teknikleri Kullanma Sıklıklarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırma kapsamına alınan öğretmen adaylarının görüşlerine göre, öğrenim gördükleri bölümlerde öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri kullanma sıklıklarında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır. Tablo 15’de, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri kullanma sıklıklarına yönelik sonuçlar sunulmuştur.

Tablo15. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre Öğretmenlerin Öğretim Yöntem ve Teknikleri Kullanma Sıklıklarının Dağılımı

	Bölümler	N	\bar{X}	SS	Sd	f	P	Açıklama
Yöntem	BÖTE	60	3,35	.86	5 - 195	6,162	.000	1-3, 1-4, 1-5, 2-3, 3-6, 4-6, 5-6 Fark Anlamlı
	OAÖ	30	3,12	.68				
	İÖ	39	2,67	.94				
	TÖ	21	2,78	.61				
	TÜÖ	16	2,86	.41				
	OÖÖ	35	3,47	.70				
	Toplam	201	3,11	.82				
Teknik	BÖTE	60	2,65	.84	1 - 201	7,847	.000	2-4, 2,6 3-4, 3,6 4-2, 5-6 Fark Anlamlı
	OAÖ	30	1,78	.59				
	İÖ	39	2,09	.82				
	TÖ	21	2,30	.63				
	TÜÖ	16	2,05	.70				
	OÖÖ	35	2,60	.57				
	Toplam	201	2,32	.79				

Tablo13 ‘de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre öğretmenlerin öğretim yöntemleri kullanma sıklıkları $F(5;195)= 6,162$, $p<0.01$) ve öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre öğretmenlerin öğretim teknikleri kullanma sıklıkları $F(1;201)= 7,847$, $p<0.01$) arasında anlamlı farklılıklar belirlenmiştir.

Öğretim yöntem ve teknik ölçeği puanları üzerinde yapılan çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) sonuçları, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri kullanma sıklıklarında anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır [Wilks Lambda (Λ) = 0,746, $F(2,194) = 6,125$, $p < 0.01$].

Bu bulguya göre, öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü bölümler öğretmenlerin yöntem ve teknikleri kullanma sıklıklarını etkilediği düşünülmektedir. Öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma sıklığına yönelik hangi bölümler arasında farklılık olduğunu belirlemek için LSD testi yapılmıştır. LSD testi sonuçlarına göre;

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretimi ($\bar{X} = 3,35$, $SS = .86$) ile İngilizce Öğretmenliği ($\bar{X} = 2,67$, $SS = .94$), Tarih Öğretmenliği ($\bar{X} = 2,78$, $SS = .61$) ve Türkçe Öğretmenliği ($\bar{X} = 2,86$, $SS = .41$) bölümleri arasında öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma sıklıkları BÖTE bölümü lehinedir. Buna göre, BÖTE öğretmenleri öğretim yöntemlerini daha sık kullanmaktadır.

Ortaöğretim Alan Öğretmenliği ($\bar{X} = 3,12$, $SS = .68$) ile İÖ ($\bar{X} = 2,67$, $SS = .94$), bölümleri arasında öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma sıklıkları OAÖ bölümü lehinedir. Buna göre, OAÖ öğretmenleri öğretim yöntemlerini daha sık kullanmaktadır.

Okul Öncesi Öğretmenliği ($\bar{X} = 3,47$, $SS = .70$) ile İÖ ($\bar{X} = 2,67$, $SS = .94$), bölümleri arasında öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma sıklıkları OÖÖ bölümü lehinedir. Buna göre, OÖÖ öğretmenleri öğretim yöntemlerini daha sık kullanmaktadır.

OÖÖ ($\bar{X} = 3,47$, $SS = .70$) ile TÖ ($\bar{X} = 2,78$, $SS = .61$) bölümleri arasında öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma sıklıkları OÖÖ bölümü lehinedir. Buna göre, OÖÖ öğretmenleri öğretim yöntemlerini daha sık kullanmaktadırlar.

OÖÖ ($\bar{X} = 3,47$, $SS = .70$) ile TÜÖ ($\bar{X} = 2,86$, $SS = .41$) bölümleri arasında öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma sıklıkları OÖÖ bölümü lehinedir. Buna göre, OÖÖ öğretmenleri öğretim yöntemlerini daha sık kullanmaktadırlar.

BÖTE ($\bar{X}=2,65$, $SS=.84$) ile OAÖ ($\bar{X}=1,78$, $SS=.59$), İÖ ($\bar{X}=2,09$, $SS=.82$) ve TÜÖ ($\bar{X}=2,05$, $SS=.70$) bölümleri arasında öğretmenlerin öğretim tekniklerini kullanma sıklıkları BÖTE bölümünün lehinedir. Buna göre, BÖTE bölümünde öğretim teknikleri en fazla kullanılmaktadır.

OÖÖ ($\bar{X}=2,60$, $SS=.57$) ile TÖ ($\bar{X}=2,30$, $SS=.63$) ve OAÖ ($\bar{X}=1,78$, $SS=.59$) bölümleri arasında öğretmenlerin öğretim tekniklerini kullanma sıklıkları OÖÖ bölümü lehinedir. Buna göre, OÖÖ bölümünde öğretim teknikleri daha sık kullanılmaktadır.

OÖÖ ($\bar{X}=2,60$, $SS=.57$) ile TÖ ($\bar{X}=2,30$, $SS=.63$) ve İÖ ($\bar{X}=2,09$, $SS=.82$) bölümleri arasında öğretmenlerin öğretim tekniklerini kullanma sıklıkları OÖÖ bölümü lehinedir. Buna göre, OÖÖ bölümünde öğretim teknikleri daha sık kullanılmaktadır.

TÖ ($\bar{X}=2,30$, $SS=.63$) ile OAÖ ($\bar{X}=1,78$, $SS=.59$), bölümleri arasında öğretmenlerin öğretim tekniklerini kullanma sıklıkları TÖ bölümü lehinedir. Buna göre, T.Ö. bölümünde öğretim teknikleri daha fazla kullanılmaktadır.

OÖÖ ($\bar{X}=2,60$, $SS=.57$) ile TÜÖ ($\bar{X}=2,05$, $SS=.70$) bölümleri arasında öğretmenlerin öğretim tekniklerini kullanma sıklıkları OÖÖ bölümü lehinedir. Buna göre, OÖÖ bölümünde öğretim teknikleri daha sık kullanılmaktadır.

Odabaşı ve diğerleri (2011) gerçekleştirmiş oldukları çalışmada öğretim yöntem ve tekniklerinin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretimi bölümünde fazla kullanılmasının sebebi olarak bu bölümdeki öğretmenlerin teknoloji ile yakından ilişkili olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle teori olarak bilinen öğretim yöntem ve tekniklerinin yanında, mikro öğretim, bilgisayar destekli öğretim gibi teknolojiyi gerektiren öğretim yöntem ve teknikleri kullanma konusunda daha iyi olduklarını vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin Sınıf Mevcutlarına Göre Öğretim Yöntem ve Teknikleri Kullanma Sıklıklarına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırma kapsamına alınan öğretmen adaylarının görüşlerine göre, öğretmenlerin sınıf mevcutlarına göre öğretim yöntem ve teknikleri kullanma

sıklıklarında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır. Tablo 16'da, öğretmenlerin sınıf mevcutlarına göre öğretim yöntem ve teknikleri kullanma sıklıklarına yönelik sonuçlar sunulmuştur.

Tablo16. Öğretmen Adaylarının Gözlem Yaptıkları Uygulama Okullarındaki Sınıf Mevcutlarına Yönelik Öğretmenlerin Öğretim Yöntem-Teknikleri Kullanma Sıklıklarının Dağılımı

	Bölümler	N	\bar{X}	SS	Sd	f	P	Açıklama
Yöntem	1-15	32	3,21	.88	4-196	2,608	.037	1-5, 2-5 3-5, 4-5 Fark Anlamlı
	16-25	77	3,01	.73				
	26-35	74	3,10	.88				
	36-45	16	3,20	.70				
	46-55	2	4,80	.28				
	Toplam	201	3,11	.82				
Teknik	1-15	32	2,42	.67	1-201	7,215	.000	1-5, 2-1, 2-3, 2-4, 2-5, 3-5 Fark Anlamlı
	16-25	77	2,07	.65				
	26-35	74	2,43	.86				
	36-45	16	2,51	.76				
	46-55	2	4,52	.67				
	Toplam	201	2,32	.79				

Tablo14'e göre, öğretmen adaylarının gözlem yaptıkları uygulama okullarındaki sınıf mevcutlarına yönelik öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma sıklıkları $F(4;196)= 2,608$, $p<0.01$) ve öğretmen adaylarının gözlem yaptıkları uygulama okullarındaki sınıf mevcutlarına yönelik öğretmenlerin öğretim tekniklerini kullanma sıklıkları $F(1;201)= 7,215$, $p<0.01$) arasında anlamlı farklılıklar belirlenmiştir.

Öğretim yöntem ve teknik ölçeği puanları üzerinde yapılan çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) sonuçları, öğretmenlerin sınıf mevcutlarına göre yöntem ve teknik kullanma sıklıklarında anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır [Wilks Lambda (Λ) = 0,861, $F(2,195) = 3,774$, $p<0,1$].

Buna göre, sınıf mevcutları öğretmenlerin öğretim yöntem-teknik kullanım sıklıklarını etkilediğini gösterir.

Öğretim yöntem-tekniklerinin kullanım sıklığına yönelik hangi sınıf mevcutları arasında farklılık olduğunu belirlemek için LSD testi yapılmıştır. LSD testi sonuçlarına göre;

Öğretmenlerin 46-55 ($\bar{X}=4,80$, $SS=.28$) ile 1-15 ($\bar{X}=3,21$, $SS=.88$) 16-25 ($\bar{X}=3,01$, $SS=.73$) ile 26-35 ($\bar{X}=3,10$, $SS=.88$), 36-45 ($\bar{X}=3,20$, $SS=.70$), kişilik sınıflar arasında öğretim yöntemlerini kullanma sıklıkları 46-55 kişilik sınıflar lehinedir. Buna göre, 46-55 kişilik sınıflarda öğretim yöntemleri daha sık kullanılmaktadır.

Öğretmenlerin 1-15 ($\bar{X}=3,21$, $SS=.88$) ile 16-25 ($\bar{X}=3,01$, $SS=.73$) kişilik sınıflar arasında öğretim yöntemlerini kullanma sıklıkları 1-15 kişilik sınıflar lehinedir. Buna göre, 1-15 kişilik sınıflarda öğretim yöntemleri daha sık kullanılmaktadır.

Öğretmenlerin 26-35 ($\bar{X}=3,10$, $SS=.88$) ile 16-25 ($\bar{X}=3,01$, $SS=.73$) kişilik sınıflar arasında öğretim yöntemlerini kullanma sıklıkları 26-35 kişilik sınıflar lehinedir. Buna göre, 26-35 kişilik sınıflarda öğretim yöntemleri daha sık kullanılmaktadır.

Öğretmenlerin 36-45 ($\bar{X}=3,20$, $SS=.70$), ile 16-25 ($\bar{X}=3,01$, $SS=.73$) kişilik sınıflar arasında öğretim yöntemlerini kullanma sıklıkları 36-45 kişilik sınıflar lehinedir. Buna göre, 36-45 kişilik sınıflarda öğretim yöntemleri daha sık kullanılmaktadır.

Öğretmenlerin 46-55 ($\bar{X}=4,52$, $SS=.67$) ile 1-15 ($\bar{X}=2,42$, $SS=.67$), 16-25 ($\bar{X}=2,07$, $SS=.65$) ve 26-35 ($\bar{X}=2,43$, $SS=.86$) kişilik sınıflar arasında öğretim tekniklerini kullanma sıklıkları 46-55 kişilik sınıflar lehinedir. Buna göre, 46-55 kişilik sınıflarda öğretim teknikleri daha sık kullanılmaktadır.

Öğretmenlerin 1-15 ($\bar{X}=2,42$, $SS=.67$) ile 16-25 ($\bar{X}=2,07$, $SS=.65$) kişilik sınıflar arasında öğretim tekniklerini kullanma sıklıkları 1-15 kişilik sınıflar lehinedir. Buna göre, 1-15 kişilik sınıflarda öğretim tekniklerini daha sık kullanılmaktadır.

Öğretmenlerin 26-35 ($\bar{X}=2,43$, $SS=.86$) ile 16-25 ($\bar{X}=2,07$, $SS=.65$) kişilik sınıflar arasında öğretim tekniklerini kullanma sıklıkları 26-35 kişilik sınıflar lehinedir. Buna göre, 26-35 kişilik sınıflarda öğretim tekniklerini daha sık kullanılmaktadır.

Öğretmenlerin 36-45 ($\bar{X}=2,51$, $SS=.76$), ile 16-25 ($\bar{X}=3,01$, $SS=.73$) kişilik sınıflar arasında öğretim tekniklerini kullanma sıklıkları 36-45 kişilik sınıflar lehinedir. Buna göre, 36-45 kişilik sınıflarda öğretim teknikleri daha sık kullanılmaktadır.

Sariaslan (2005) ise gerçekleştirdiği çalışmasında kalabalık sınıflarda konunun özelliği dikkate alınarak yeri ve zamanı geldikçe bütün öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak ders verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Buna göre, Tablo16' da öğretim yöntem ve tekniklerin kalabalık sınıflarda sık kullanılması sonucu bu çalışmayı destekler niteliktedir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Bu araştırmada; Yakın Doğu Üniversitesi'ndeki Atatürk Eğitim Fakültesi'ne bağlı Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Ortaöğretim Alan Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Tarih Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği bölümlerindeki öğretmen adaylarının öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri kullanma sıklıklarına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesiyle; hangi yöntem-tekniklerin daha fazla kullanıldığına yönelik görüşleri saptanıp, elde edilen verilerin istatistiksel analizleri yapılarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının gözlemlerine göre öğretmenlerin ders anlatırken “sık sık” sınırları içerisinde kullandıkları öğretim yöntemi “düz anlatım” yöntemi olup öğretim tekniği de “soru-cevap” tekniğidir. Öğretmenlerin bu yöntem-tekniği kullanmayı tercih etmelerindeki sebep sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından ya da öğretmenin ders sırasında öğrenciye fazla zaman ayıramamasından kaynaklanıyor olabilir.

Öğretmen adaylarının gözlemlerine göre öğretmenlerin ders anlatırken “ara sıra” sınırları içerisinde kullandıkları öğretim yöntem-teknikler; “tartışma”, “gösterip yaptırma”, “örnek olay incelemesi”, “problem çözme” yöntemleri ve “bilgisayar destekli öğretim” teknikleridir. Bu sonuç ders süresinin yeterli olmamasından ve öğretmenin değişik yöntem-teknik kullanma konusunda isteksiz olmasından kaynaklanıyor olduğu sonucuna varılabilir.

Öğretmen adaylarının gözlemlerine göre öğretmenlerin ders anlatırken “bazen” sınırları içerisinde kullandıkları öğretim yöntemleri bulunmamaktadır. Teknikler ise şöyledir; “rol oynama”, “drama”, “benzetim”, “beyin fırtınası”, “mikro-öğretim”, “altı şapkalı düşünme”, “deney”, “bireyselleştirilmiş öğretim”, “gezi-gözlem”, “görüşme”, “sergi”, “münazara”, “kartopu”, “akvaryum”,

“akademik oyunlar ve yarışmalar”, “konferans”, “panel”, “söylev” ve “demeç” teknikleridir. Bu sonuç maddi nedenlerden kaynaklanıyor olabilir.

Öğretmen adaylarının gözlemlerine göre öğretmenlerin ders anlatırken “her zaman” ve “hiçbir zaman” sınırları içerisinde kullandıkları öğretim yöntem-teknikleri bulunmamaktadır.

Öğretmenlerin öğretim yöntem-teknikleri kullanma sıklıklarına genel olarak bakıldığında, öğretmen merkezli öğretim yöntem-tekniklerin tercih edildiğini ortaya çıkmaktadır.

Yine araştırmadan bölümlere göre öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri kullanma sıklıklarına yönelik elde edilen sonuçlar öğretim yöntem ve tekniklerin en fazla Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri öğretmenliği bölümünde ve daha sonra da Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde kullanıldığını göstermektedir. Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç ise, öğretmenlerin sınıf mevcutlarına yönelik öğretim yöntem ve teknikleri kullanma sıklıklarında da anlamlı bir farklılık olmasıdır. Son olarak, öğretim yöntem ve tekniklerin sınıf mevcudu fazla olan sınıflarda daha fazla kullanıldığı da araştırmadan elde edilen sonuçlar arasında yer almaktadır.

5.2. Öneriler

Öğretmenler ders anlatırken bütün yöntem-teknikleri yeri ve zamanı geldikçe kullanmalıdır. Öğrencilerin bireysel öğrenme farklılıkları göz önünde tutularak ve konunun özelliği de dikkate alınarak bir derste bir yöntem ya da teknikle değil, birkaç yöntem-teknikle ders verilmelidir. KKTC Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gerekirse öğretmenlere farklı öğretim yöntem-tekniklerini daha sık kullanmaları için onları motive edecek uygulamalı kurslar verilmelidir.

Bazı öğretim yöntem ve teknikleri maddi nedenler açısından uygulanamadığı düşünülmektedir. Anlatım, soru- cevap gibi öğretim yöntem ve teknikleri ek maddi bir külfet gerektirmeyebilir. Fakat gezi-gözlem, mikro öğretim gibi öğretim teknikleri maddi gereksinimleri gerektirmektedir. Bu durumda okul yönetimi ve okul aile birlikleri işbirlikli bir çalışma içerisinde bu maddi gereksinimleri gidermeye çalışmaları önerilmektedir.

Kalabalık sınıflarda öğretim yöntem ve tekniklerin etkili kullanılması, öğretmenin konuyu nasıl öğreteceğini iyi bilmesiyle doğru orantılıdır. Bu bağlamda, öğretmenlere farklı özelliklere sahip öğrenci gruplarında öğretim yöntem ve tekniklerin daha sık uygulanması konusunda etkinlikler düzenlenmelidir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğrenci merkezli eğitim uygulamaları başlamasına rağmen, öğretmenler geleneksel yöntemleri tercih etmektedirler. Öğretmenlerin çağdaş öğretim yöntem ve teknikleri kullanmaya teşvik edici gerekli kurslar ve seminerler düzenlenmelidir. Öğretmenlere verilecek olan bu hizmetler sayesinde öğretmenler daha aktif ve etkin bir öğretim ortamı oluşturacaklardır. Ayrıca öğretmenlerin geleneksel yöntem ve tercih etmelerindeki temel neden olarak ders içeriklerinin yoğun, ders sürelerinin ise sınırlı olmasıdır. Bu nedenle bundan sonra gerçekleştirilecek olan program geliştirme çalışmalarında ders içerikleriyle ders sürelerinin tutarlı olmasına önem verilmelidir.

Gelecekte gerçekleştirilecek olan çalışmalarda farklı öğretim kademelerinde de öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri kullanma sıklıkları araştırılmalıdır.

Öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri kullanma sıklıklarının belirlenmesine yönelik deneysel araştırmalar da gerçekleştirilmelidir. Ayrıca bu konu üzerine daha fazla araştırmalar gerçekleştirilmeli ve elde edilen sonuçlar bu araştırma sonuçları ile karşılaştırılmalıdır. Yine gelecekte gerçekleştirilecek olan araştırmalarda farklı değişkenlerde (cinsiyet, yaş, vb. demografik özellikler) incelenmelidir.

Bu araştırmadan yola çıkarak bundan sonra yapılacak olan çalışmalarda da öğretim yöntem ve tekniklerin öğretim sürecindeki önemi vurgulanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K.Ü. (2003). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Alacapınar, F. (2008). *Örnek olay yöntemi ve eğitimde örnek olaylar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Al-Methan, A. E. (2003). Merits of micro-teaching as perceived by student teachers at Kuwait University. *Jurnal Pendidikan*, 78, 65-75.
- Altun, E., Akbulut, Y., Altunay, U., Ateş, A., Baran, B., Çelik, L., Çobanoğlu, İ., Eyüboğlu, F., Gürbüz, T., Karadeniz, Ş., Kışla, T., Orhan, F., Şendağ, S., & Yurdakul, B. (2009). *Özel öğretim yöntemleri I – II*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Arslan, M., Aşılıoğlu, B., Savaş, B., Şahin, Ç., Aydoğan, İ., & Genç, S., Z. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baskan, G. A. (2001). *Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma*. Ankara: MEB Yayınları.
- Aultman, P.L., Johnson, W. R. M., & Schutz, A. P. (2009). Boundary dilemmas in teacher-student relationships: Struggling with “the line”. *Teaching and Teacher Education*, 25, 636-646.
- Barnes, L. B., Christensen C.R., & Hansen, A. J. (1994). *Teaching and the case method*. Boston: Harvard Business School Press.
- Barnes, L.B., & Christensen C.R. (2010). *Instructional methods and strategies*. Boston: Harvard Business School Press, 1(2).
- Binler, A. İ. (2007). Fen öğretmenlerinin öğretim yöntem ve teknikleri kullanma yatkınlıkları. Kafkas Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı. Kars: Yüksek Lisans Tezi

- Bono, D. E. (2008). *Altı şapkalı düşünme tekniği*. Çev: Ercan Tuzcular. İstanbul.
- Borich, G. D. (2004). *Effective teaching methods*. Ohio: Library of Congress. Cataloging in Publication Data.
- Bulut, G. (2010). İlköğretim (6–7–8. sınıf) fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma alışkanlıkları. Fırat Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı. Elazığ: Yüksek Lisans Tezi.
- Burden, R. P., & D. M. Byrd (2003). *Methods for effective teaching*. Third Edition, Pearson Education, Inc. USA.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Calp, M. (2005). *Özel öğretim alanı olarak türkçe öğretimi* (2. baskı). Konya: Eğitim Kitabevi.
- Clark, L.H., & Starr, I.S. (1991). *Secondary and middle school teaching methods*. (6th Edition). New York: MacMillan Publishing Company
- Cruickshank, D. R., Jenkins, B. D., & Metcalf, K. K. (2002). *The act of teaching*. (4th Ed.). New York: McGraw-Hill Higher Education.
- Cruickshank, D. R., Jenkins, B. D., & Metcalf, K. K. (2003). *The act of teaching*. (3th Ed.). New York: McGraw-Hill Higher Education.
- Çelikkaya, H. (2009). *Eğitim bilimlerine giriş. Eğitimcilik ve öğretmenlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38 (4), 207-234.

- Demirel, Ö., & Kaya, Z. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2010). *Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erciyes, G. (2007). *Öğretim yöntem ve teknikleri*. *Öğretim ilke ve yöntemleri* (Ed. Şeref Tan). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erginer, E. (2006). *Öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme*. Ankara: Öğreti.
- Farkas, R. D. (2003). Effects of traditional versus learning-styles instructional methods on middle school students. *School of Science and Technology*, Brooklyn, New York.
- Feden, P. D., & Vogel, R. M. (2003). *Methods for teaching. Applying cognitive science to promote student learning*. New York: McGraw-Hill Higher Education.
- Fredericks, D. A. (2005). *Levels of questions in Bloom's taxonomy*. Web:<http://www.teachervision.fen.com/teaching-methods/new-teacher/48445.html> Erişim: 21.05.2011
- Frymier, A. B. (2005). Lifelong learning and its support with new media. *International Encyclopedia of Social and Behavioral Sciences*, 41.
- Guilfoyle, C. (2006). "NCLB: Is there life after testing?". *Educational Leadership*, 64 (3), 8-14.
- Gültekin, M. (2005). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Hanbay, O. (2007). Etkin öğrenme modelinin ikinci yabancı dil olarak almanca'nın bilişsel, edimsel ve duyuşsal öğrenilmesine etkisi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Alman Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı. Adana: Doktora Tezi.

- İşman, A., & Eskicumalı, A. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kahramanoğlu, R. (2010). Eğitim fakültelerinde okutulmakta olan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Hatay: Yüksek Lisans Tezi.
- Karamustafaoğlu, O., & Yaman, S. (2006). *Fen eğitiminde özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Katz, S. (2000). *Drama – In education: Its three – dimensional role in the curriculum*. Web: http://doublemirro.tripod.com/chapter_two.html
Erişim: 22.05.2011.
- Kılıçoğlu, M. (2007). *Aktif öğrenme için etkili öğretmen*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Kırksekiz, O. (2005). Meslek derslerinde farklı öğretim metotlarının öğrenci başarısına etkisi. Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Elektrik Eğitimi Ana Bilim Dalı. İstanbul: Yüksek Lisans Tezi.
- Kuzgun, Y., & Deryakulu, D. (2004). *Eğitimde bireysel farklılıklar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçükahmet, L. (2001). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Lalley, J. P., & Miller, R. H. (2005). *Does it point teachers in the right direction?* D'Youville College, Buffalo, New York.
- Lucas, J. R. (2001). *Learning how to learn*. Lucas Educational System. USA.

- Ludlow, A.S. (2006). Classroom interpreting games with an illustration. *Educational Studies in Mathematics*, 61, 183-218.
- Marlow, E. (2009). The principal in the teaching and learning Process.Education,129.Web:www.questia.com/PM.qst?a=o&d=5031296865, Erişim: 22.05.2011.
- Marzano, R. J. (2007). *The art and science of teaching: A comprehensive framework for effective instruction*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Matsuda, T., & Noda, T. (2004). Development of a web-based micro-teaching system. *Proceedings of ICCE 2004*, 1995-2000.
- Moore, K. D. (2000). *Öğretim becerileri* (Çev. Nizamettin Kaya). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Morris, R. V., & Obenchain, K. M. (2003). Three methods for teaching the social studies to students through the arts. Web:http://www.quasar.ualberta.ca/css/Css_35_4 Erişim: 22.05.2011.
- Murley, D. (2007). Innovative instructional methods. Arizona State University. *The Haworth Press*, 26.
- Murray, C., & Pianta, R.C. (2007). The importance of teacher-student relationship for adolescents with high incidence disabilities. *Theory Into Practice*, 46(2), 105-112.
- Odabaşı, H. F., Kurt, A. A., Haseski, H. İ., Mısırlı, Ö., Ersoy, M., Karakoyun, F., ve Günüç, S. (2011). Öğretmenlik uygulamasında alan faktörü: Böte örneği. *Eğitim Teknolojisi; Kuram ve Uygulama*, 1(1).
- Oktay, R. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Omatseye, B. O. J. (2007). The discussion teaching method: An interactive strategy in tertiary learning. University Of Berlin. Institute of Education.
- Ornstein, A. C., & Lasley, T. J. (2004). *Strategies for effective teaching*. (4th Ed.) New York: McGraw-Hill Companies, Inc.
- Önder, F. (2006). Fizik eğitiminde öğrenme stillerine dayalı öğretim yöntemlerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkileri. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Ana Bilim Dalı. İzmir: Yüksek Lisans Tezi
- Öztürk, Ç. (2004). Ortaöğretim coğrafya öğretmenlerinin öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilme yeterlilikleri. Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(2), 75-83.
- Prince, J. M., & Felder, M. R., (2006). Inductive teaching and learning methods: Definitions, comparisons, and research bases. *J. Engr. Education*, 95(2), 123-138.
- Sakallı, M., & Hürsen, Ç. (2006). Öğretmen adaylarının gözlemine göre öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma sıklıkları. Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sarıaslan, Y. (2005). Sosyal bilgiler öğretiminde sınıf öğretmenlerinin öğretim yöntemleri ile ilgili bilgi ve becerilerini uygulama durumları. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı. Ankara: Yüksek Lisans Tezi.
- Savage, T., & Armstrong, D. (1990). *Effective teaching in elementary social studies*. New York: Macmillian Publishing Company.
- Scheeler, M. C., Bruno, K., Grubb, E., & Seavey, T. L. (2009). Generalizing teaching techniques from university to K-12 classrooms: Teaching preservice teachers to use what they learn. *Journal of Behavioral Education*, 18, 189-210.

- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Simith, P. L., & Ragan, T. J. (1999). *Instructional design*. (2nd Ed). New York : John Wiley and Sons.
- Spencer, J.N. (1999). New directions in teaching chemistry: a philosophical and pedagogical basis. *Journal of Chemical Education*, 76 (4):566-569.
- Steinbronn, P. E., & Merideth, E. M. (2008). Perceived utility of methods and instructional strategies used in online and face-to-face teaching environments. *Journal of Innovative Higher Education*, 38, 265-278.
- Tan, ř. (2006). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tan, ř. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taşpınar, M. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Trenaman, J.M. (1967) *Communication and comprehension*. Longman
- Uhumuavbi, P. O., & Mamudu, J. A. (2009). Relative effects of programmed instruction and demonstration methods on student's academic performance in science. University of Ambrose Alli, Faculty of Education, 43(2).
- Uşun, S. (2004). *Bilgisayar destekli öğretimin temelleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Uşun, S., & Alıcı, D. Ö. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Uzunboylu, H., & Hürsen, Ç., (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Vural, B. (2004). *Eğitim faaliyetlerinde yöntem – teknik ve etkinlikler*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Yeşil, R. (2006). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf içi öğretim yeterlilikleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 7(2), 61-78.
- Yeşilyaprak, B., Aydın, B., Can, G., Ersanlı, K., Kılıç, M., Külahoğlu, Ş., Öztürk, B., Bilge, F., Küçükkaragöz, H., Kısaç, İ., Korkmaz, İ., Bilgin, M., & Uçar, E. (2008). *Eğitim psikoloji. Gelişim-öğrenme-öğretim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Young, M., Klemz, B., & Murphy, W. (2003). Enhancing learning outcomes: The effects of instructional methods and student behavior. Web: <http://www.sagepublications.com> Erişim: 22.05.2011
17. Milli Eğitim Şurası. (13-17 Kasım, 2006). Hazırlık dökümanı-araştırma raporları: Ankara.

EKLER

- Yakın Doğu Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dekanlığı Anket İzin Belgesi

Anket Formu

- Kişisel Bilgiler
- Öğretmenlerin Öğretim Yöntem ve Teknikleri Kullanma Sıklıkları



YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
(NEAR EAST UNIVERSITY)
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

P.O. BOX 670 LEFKOŞA – MERSİN 10 – TURKEY TEL : (90) (392) 223 64 64 FAX : (90) (392) 223 64 61

Ref No: AEF 210

Date:05/01/2011.....

İlgili başvurunuz incelenmiş olup Yakın Doğu Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi'ne bağlı Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Tarih Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Ortaöğretim Alan Öğretmenliği ve Okulöncesi Öğretmeliği bölümlerinde 4. sınıflara yönelik hazırlanan anket sorularının uygulanması uygun görülmüştür.


Prof. Dr. Kaya ÖZKIN / 4
Atatürk Eğitim Fakültesi Dekanı

ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖZLEMİNE GÖRE ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİ KULLANMA SIKLIKLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu ölçme aracı ile elde edilecek bilgiler, “ **öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri kullanma sıklıkları değerlendirilmesi**” konulu yüksek lisans çalışmasına temel teşkil edecektir. Ölçme aracı iki bölümden oluşmaktadır. Bunlar; kişisel bilgiler ve kapalı uçlu anket sorularıdır.

Ankette bulunan ifadelerde size uygun olan seçeneğe (X) işareti koymanız yeterli olacaktır. Ankete vereceğiniz cevaplar araştırmanın verilerini oluşturacağından titizlikle cevaplandırmanız araştırmanın güvenilirliğini artıracaktır. Lütfen size uygun olan seçeneklerden yalnızca birini seçiniz ve hiçbir ifadeyi yanıtsız bırakmayınız. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Nermin BAYRAK

Yard. Doç. Dr. Çiğdem HÜRSEN

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz;

() a. Kadın () b. Erkek

2. Uyuşgunuz;

() a. T.C. () b. K.K.T.C. () c. Diğer

3. Bölümünüz,

() a. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği

() b. Ortaöğretim Alan Öğretmenliği

() c. İngilizce Öğretmenliği

() d. Tarih Öğretmenliği

() e. Türkçe Öğretmenliği

() f. Okul Öncesi Öğretmenliği

4. Haftada kaç gün uygulama yaptığınız okula gidiyorsunuz?

() a. 1 () b. 2 () c. 3 ve üzeri

5. Haftada toplam kaç saat okula gidiyorsunuz?

() a. 3-5 () b. 6-9 () c. 10 ve üzeri

6. Gittiğiniz okullarda sınıf mevcutları yaklaşık olarak ne kadardır?

() a. 1-15 () c. 26-35 () d. 46-55

() b. 16-25 () ç. 36-45 () e. 56 ve daha fazla

7. Öğrenim gördüğünüz programda (bölümde) öğrenme-öğretme kuramları ile ilgili açıklamalara yeteri kadar yer verildiğine inanıyor musunuz?

() a. Her zaman () b. Ara sıra () c. Hiçbir zaman

8. Öğretmenlerin ders anlatırken anlatım, soru-cevap gibi klasik yöntemlere daha fazla yer verdikleri görüşüne katılıyor musunuz?

- a. Kesinlikle katılıyorum b. Katılıyorum c. Ara sıra katılıyorum
 d. Katılmıyorum e. Kesinlikle katılmıyorum

9. Derslerde öğrencilerin derse katılımını yeterli buluyor musunuz?

- a. Her zaman b. Ara sıra c. Hiçbir zaman

10. Öğrenim gördüğünüz programda (bölümde) öğrenme-öğretme yöntemleri ile ilgili açıklamalara yeteri kadar yer verildiğine inanıyor musunuz?

- a. Her zaman b. Ara sıra c. Hiçbir zaman

11. Öğrenim gördüğünüz programda (bölümde) öğrenme-öğretme teknikleri ile ilgili açıklamalara yeteri kadar yer verildiğine inanıyor musunuz?

- a. Her zaman b. Ara sıra c. Hiçbir zaman

12. Uygulama okulunda gözlem yaptığınız dersin öğretmeni yöntem ve teknikleri kullanmadaki durumuyla ilgili aşağıda belirtilen seçeneklerden gözlemimize uygun olanları işaretleyiniz...

Değerli Arkadaşım, Bu bölümde “Öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri kullanma sıklıkları”nın belirlenmesi amacıyla değerlendirmeleriniz alınacaktır. Lütfen her maddeye ilişkin değerlendirmelerinizi yanda verilen “ Hiçbir zaman ”, “ Bazen ”, “ Ara sıra ”, “ Sık sık ” ve “ Her zaman ” yazan kutucuklardan görüşünüze en uygun seçeneğe “X” işareti koyarak, hiçbir maddeyi BOŞ BIRAKMAYINIZ...	Hiçbir zaman	Bazen	Ara sıra	Sık sık	Her zaman
YÖNTEM VE TEKNİKLER					
Anlatım Yöntemi					
Tartışma Yöntemi					
Gösterip Yaptırma Yöntemi					
Örnek Olay İncelemesi Yöntemi					
Problem Çözme Yöntemi					
Soru-Cevap Tekniği					
Rol Oynama Tekniği					
Drama Tekniği					
Benzetim (Simülasyon) Tekniği					
Beyin Fırtınası Tekniği					
Mikroöğretim Tekniği					
Altı Şapkalı Düşünme Tekniği					
Deney Tekniği					
Bireyselleştirilmiş Öğretim Tekniği					
Bilgisayar Destekli Öğretim Tekniği					
Gezi-Gözlem					
Görüşme					
Sergi					
Münazara					

Kartopu Tekniği					
Akvaryum Tekniği					
Akademik Oyunlar ve Yarışmalar					
Konferans					
Panel					
Söylev					
Demeç					

Anlatım Yöntemi: Zamanın hemen hepsini öğretmenin konuşarak geçirdiği 50 dakikalık geleneksel bir ders anlatımıdır. Öğrenci pasif, öğretmen aktiftir(Tan, 2007).

Tartışma Yöntemi: Daha çok bir konunun kavranması aşamasında karşılıklı olarak görüşler ortaya konurken, bir problemin çözüm yollarını ararken ve değerlendirme çalışmaları yaparken kullanılan bir yöntemdir (Demirel, 2010).

Gösterip Yaptırma Yöntemi: Öğrenenler tarafından bir tekniğin, bir işlemin uygulanmasının ya da araç-gereçlerin çalıştırılmasının ya da kullanılmasının uzman bir kişi tarafından önce gösterilip açıklanmasına ve sonra da öğrenciye, alıştırma ve uygulama yaptırarak öğretilmesine dayalı bir yöntemdir (Demirel, 2010).

Örnek Olay İncelemesi Yöntemi: Öğretmen veya öğrenciler tarafından sınıfa getirilen iyi bir örnek olay, öğrencinin gerçek yaşamda karşılaşabildiği; ancak tam olarak belirlenmemiş olguların sınıf içinde tartışılarak sonuca bağlanmasını sağlayan yöntemdir (Burden &Byrd, 2003).

Problem Çözme Yöntemi: Problem çözme yöntemi, bir problemin değişik boyutlarıyla ele alınması, formüle edilmesi, problemin çözümü için gerekli verilerin değerlendirilmesi, eldeki imkân ve araçların problemin çözümünde etkili olarak kullanılması gibi süreçleri içeren bir öğretim yöntemidir (İşman ve Eskicumalı, 2006).

Soru-Cevap Tekniği: Hedef kitlenin aktarılan bilgiye yönelik olarak soru sorma ve öğrencilerden cevap alma amacıyla uygulanan bir tekniktir (Uzunboylu & Hürsen, 2001).

Rol Oynama Tekniği: Rol oynama, öğrencinin başka bir kişiliğe girerek belli bir durumu, koşulu, süreci ya da düşünceleri kendi duygu ve düşünceleriyle oyunlaştırdığı, öğrenci merkezli bir etkinliği açıklamaktadır (Burden ve Byrd, 2003; Demirel, 2007).

Drama Tekniği: Drama tekniği ile öğrenciler hangi durumlarda nasıl davranmaları gerektiğini yaşayarak öğrenirler. Sorun çözme ve iletişim kurma becerilerinde kullanılan etkili bir tekniktir (Hanbay, 2007).

Beyin Fırtınası Tekniği: Bir problemi çözmekle görevlendirilen grup üyeleri mümkün olduğu kadar çok sayıda fikir ileri sürmeleridir (Ornstein & Lasley, 2004).

Deney Tekniği: Bilinmeyen bir şeyi bulmak, bir ilkeyi, bir varsayımı sınamak amacıyla yapılan eylem veya işlem olarak da tanımlanabilir (Tan, 2007).

Bireyselleştirilmiş Öğretim Tekniği: Öğrenciler arasındaki bireysel farklılığın giderilmesi, her öğrencinin kendi öğrenme hızında öğrenimini sağlayan tekniktir (Demirel, 2010).

Bilgisayar Destekli Öğretim Tekniği: öğrencinin kendi öğrenme hızına göre yararlanabileceği, kendi kendine öğrenme ilkelerinin bilgisayar teknolojisiyle birleşmesinden oluşmaktadır (Uşun, 2004).

Gezi-Gözlem: Belirli bir olay, nesne ya da durumla ilgili bilgi edinmek istenildiğinde kullanılan bir tekniktir (Demirel, 2010).

Görüşme: Belirli bir konu üzerine, bu konuda yeterli bilgi ve beceriye sahip olan kişilerle karşılıklı olarak diyalog yoluyla bilgi edinme sürecidir (Uzunboylu & Hürsen, 2011).

Sergi: Bireylerin gezip görmesi, tanınması için uygun biçimde yerleştirilmiş cisimlerin ve sanat eserlerinin tümü olarak ifade edilmektedir (Demirel, 2009).

Münazara: İkişerli veya üçerli iki grup öğrencinin bir fikrin, eylemin ya da önerinin taraf ve karşı noktalarını ortaya koymasidir (Erdem, 2006).

Konferans: Genellikle bir uzmanın üst düzeyde bilgi gerektiren bir konuda izleyici bir gruba bilgi vermesini amaçlayan bir tekniktir (Tan, 2006).

Benzetim (Simülasyon) Tekniği: Sınıf içinde öğrencilerin bir olayı gerçekmiş gibi ele alıp, üzerinde eğitici çalışmalar yapma işidir.

Mikroöğretim Tekniği: Bir öğretmenlik becerisi uygulamasının küçük bir grup önünde yapılmasıdır.

Altı Şapkalı Düşünme Tekniği: Düşünce ve önerilerin belirli bir düzen içinde sunulması ve sistematikleştirilmesi için kullanılan bir tekniktir.

Kartopu Tekniği: Verilen bir problem ya da konu ile ilgili olarak öğrenciler önce tek başına düşünüp sonra iki, dört, sekiz kişilik gruplarla tartışırlar.

Akvaryum Tekniği: Bu teknikte sınıfın ortasına 2-4 öğrenci çıkarılır ve diğer öğrenciler bu öğrencilerin etrafında bir daire oluşturacak biçimde otururlar. Yaklaşık 10 dakika kendi aralarında konuşmaları istenir. Bu sırada sınıftaki diğer öğrenciler aynı bir akvaryumu izler gibi konuşan arkadaşları izler ve gözlem yaparlar.

Akademik Oyunlar ve Yarışmalar: öğrenenlerin proje tamamlama gibi verilen akademik görevlerde hangi öğrencinin veya grubun daha üstün olduğuna karar vermek amacıyla yapılan yarışmalardır.

Panel: Panel başkanı ve panelistlerin öğrenciler karşısında daha önce hazırlamış oldukları konuları sunmalarıdır.

Söylev: Herhangi bir konuda bir kişinin duygusal yönü baskın ve dinleyicileri coşturmak amacıyla yaptığı bir konuşma türüdür.

Demeç: Yetkili bir kişinin yayın organlarına yaptığı açıklamalar olarak ele alınabilir. Okulun açılış ve kapanışında, diploma ve karne törenlerinde yönetici ve öğretmenler bu tür konuşma yapabilirler.