



Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi

The Journal of International Social Research

Cilt: 7 Sayı: 35 Volume: 7 Issue: 35

www.sosyalarastirmalar.com Issn: 1307-9581

**ÖĞRETİM ELEMANLARININ KULLANDIĞI YÖNTEM VE TEKNİKLERE İLİŞKİN
ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ***
**TEACHER CANDIDATES' OPINIONS RELATED TO METHODS AND TECHNIQUES USED
BY THE INSTRUCTORS**

İlhan İLTER**

Öz

Nitel araştırma yöntem ve araçları kullanılarak yürütülen bu araştırmada, öğretim elemanlarının kullandığı yöntem ve tekniklerin öğrencilerin gelişim alanlarına etkisi, öğrenme yaklaşımları ve ölçme-değerlendirme uygulamaları ile ilişkisine yönelik öğrenci görüşleri incelenmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde örneklem yöntemi olarak amaçlı örneklem seçimi, araştırma verilerinin elde edilmesinde ise açık-uçlu sorulardan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerden alınan görüşlerin çözümlenmesinde ise içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Öğrenci görüşleri, yöntem ve teknikleri kullanabilme yeterliliği, yöntemin öğrenme yaklaşımlarıyla ilişkisi, yöntemin sosyal, bilişsel ve duyuşsal gelişime etkisi ve yöntemin ölçme-değerlendirme uygulamalarıyla ilişkisi ana temaları altında değerlendirilmiştir. Araştırmada öğretim elemanlarının yapılandırmacı öğrenme kuramından ziyade geleneksel yaklaşıma dayalı yöntemlere yer verdiği dolayısıyla, tek yönlü iletişime ve etkileşime dayalı sosyal süreçlerin yaşandığı, bireyselliğin ve ilgisizliğin ön plana çıktığı görülmüştür. Yöntem çeşitliliğine gidilmediğinde öğrencilerde bilgi ve kavrama düzeyinde öğrenme çıktılarının meydana geldiği saptanmıştır. Ayrıca öğretim uygulamalarında alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinden ziyade, sonucu dayalı klasik ölçme-değerlendirmelerin yapıldığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Öğretim Yöntem ve Teknikler, Öğretmen, Öğrenme Süreci, Nitel Araştırma.

Abstract

It was examined the students opinions about the effects of methods and techniques used by the instructors in terms of their areas of development, relationships with learning approaches and applications of measurement-evaluation using qualitative research methods and tools in the present paper. It was used the purpose sample as a method of sampling in determining of the participants and semi-structured interview form which consisted of open-ended questions to obtain research data. The content analysis of method was used in analysis of the students' opinions in the present study. Students' opinions were analysed under the main themes such as proficiency of methods and techniques, the relationship of methods with learning approaches and measurement-evaluation applications, also effect of methods on developments of social, cognitive and emotional. According to the findings, it was seen that instructors used more methods based on traditional approaches rather than constructivist learning theory therefore, students had experienced a process based on one-way social interaction and communication and occurred individualism and indifference themselves. It was found that students gained learning outcomes at the level of knowledge and comprehension when teachers did not use different methods. In addition, it was seen that traditional approaches based-on learning outcomes were used rather than alternative assessment-evaluation methods in teaching practices.

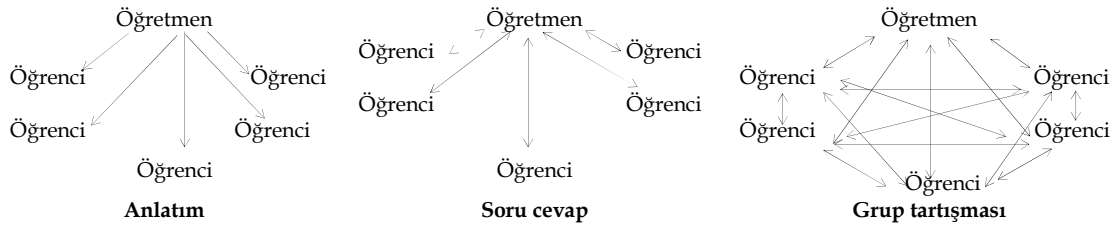
Keywords: Teaching Methods and Techniques, Teacher, Process of Learning, Qualitative Research.

* Bu çalışma Abant İzzet Baysal Üniversitesi ve Eğitim Programları ve Öğretim Derneği (EPODER) işbirliğiyle düzenlenen "II. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi"nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Yrd. Doç.Dr. Bayburt Üniversitesi Bayburt Eğitim Fakültesi, iilter@bayburt.edu.tr

1.Giriş

Bugün okullarda öğrenim gören öğrencilerin akademik başarısı için gerekli bilgi ve becerilerde önemli ölçüde bir boşluk olduğu eğitimciler tarafından yaygın bir şekilde kabul görmektedir. Bu açıdan eğitimciler, öğrencilere 21. yüzyıl için kazandırılması planlanan yedi temel beceriyi belirlemiştir. Bu beceriler; “eleştirel düşünme ve problem çözme”, “yaratıcılık ve yenilik”, “işbirliği, takım çalışması ve liderlik”, “kültürler arası anlayış”, “iletişim ve bilgi akıcılığı”, “bilgisayar ve iletişim teknolojilerinde akıcılık”, “kariyer ve özgüven gelişimi” biçiminde sıralanır. Eğitim-öğretim ortamlarında öğrenci merkezli yöntem ve teknikler, çağımız için bu becerileri öğrencilere kazandırmak ayrıca eğitim sistemi içerisinde yaşanan bu boşluğu kapatmak açısından önemli görülmektedir (The Conference Board, 2006; Trilling, 2008; Moylan, 2008). Bilindiği üzere, geliştirilmiş olan programları ilkelerine uygun bir biçimde uygulama sorumlulukları olan öğretmenler, eğitim sürecinde en önemli unsur olarak görülmektedir. Bir program ne kadar ideal boyutlarda olursa olsun sonuçta uygulama sürecinde en temel unsur öğretmendir. Fakat öğretmenin bu süreçteki başarılarından biri de hiç kuşkusuz yöntemler bilgisidir. Çünkü kullanılan yöntem ve teknikler, programın gerçekleştirilme düzeyini doğrudan etkilemekte ve öğrenilen bilgilerin daha anlamlı ve kalıcı hale gelmesini, bu sayede zihinsel becerilerin gelişmesini sağlamaktadır (Yel vd., 2008). Dolayısıyla yöntem ve teknikler geliştirilirken etkin öğrenme ortamlarının oluşturulmasına dikkat edilmeli ve uygulamadaki öğretmenin tüm iletişim kanallarına açık olarak sınıf atmosferini öğrenmeye hazır hale getirmesi gerekmektedir. Öğretmen; gerek öğretmen-öğretmen, gerek öğretmen-öğrenci etkileşimi yanında öğrenci-öğrenci etkileşimine de fırsatlar sunmalıdır. Örneğin, grup içi ve grup dışı çalışmaları teşvik eden; işbirliği, sorgulama, problem çözme, proje yöntemlerini uygulayan bir öğretmen, öğrencilerinin birbirleriyle fikir alışverişi yapmalarına, öğrenme sorumluluğu üstlenmelerine, grup içi etkileşiminde ve iletişiminde dinamiklik kazanmalarına yardımcı olmaktadır ki; bu son derece gereklidir. Şekil 1, örnek üç farklı yöntemi; anlatım, soru cevap ve grup tartışmasını ele almakta ve bu yöntemlerin uygulandığı bir sınıf atmosferindeki öğrencilerin ve öğretmenin birbirleriyle olan etkileşimini göstermektedir (Küçükahmet, 2011):



Şekil 1. Yöntem olarak sınıf atmosferindeki öğretmen-öğrenci etkileşimi

Şekil-1 incelendiğinde; anlatım yönteminin kullanıldığı bir derste öğrenci etkileşimi olmamakta ve anlatım tek yönlü iletişime dayalı öğretmen merkezli yöntem olarak ortaya çıkmaktadır. Bu durum öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci etkileşimini de azaltmaktadır. Nitekim doğrudan anlatım yönteminde iletişim ve etkileşimden çok, iletim yani doğrudan aktarım söz konusu olmaktadır; çünkü bu yöntem, öğretmenin sunuş yoluyla öğrencilerine doğrudan bilgi ve beceriler kazandırdığı dolayısıyla, öğrencilerin öğrenme sürecinin merkezinde olmadığı bir yöntemdir. Öğrenci, verilen bilgileri pasif olarak dinlediğinden herhangi bir etkileşimde bulunamaz. Öğretmenin grup iletişimini ve etkileşimini teşvik ettiği yöntemlerde ise sınıf atmosferinde öğretmen kadar öğrenciler de aktif olarak rol alır (Gözütok, 2011). Thomas (2000) performansa ve sürece dayalı yöntemlerin öğrencilerin zorlayıcı konularda karar verme, problem çözme, sorgulayıcı araştırma gerektiren belirli bir zaman içinde gerçekçi ürünler ve sunumlarla sonuçlanmasını sağladığını belirtmiştir. Özellikle dikkatin daha çok bireysel ve grupsal çalışmalar üzerinde yoğunlaştığı, öğrenci merkezli yöntemlerde öğrenciler problem çözmeye, yaratıcı düşünmeye, proje tasarlamaya, kendi fikirlerini ortaya koyarak bunları geliştirmeye ve sosyal etkileşim kurarak akranlarıyla paylaşmaya güdülendirilmektedir. Bu bakımdan çağdaş öğrenme yöntemleri, öğrenme merkezli olan ve çok yönlü etkileşime ve iletişime dayalı yöntemlerdir (Klein vd., 2009).

Örneğin, proje tabanlı öğrenme (PDÖ), öğrencilerin bilgi, anlama, uygulama, analiz, değerlendirme ve sentez basamağındaki tüm bilişsel alan hedeflerini ortaya çıkarmaya ve geliştirmeye olanak sağlar. Çünkü PDÖ, temel gerçeklerin (kavrama) ötesinde öğrencileri sosyal dünyaya yönlendiren (uygulama) ve anlamlı yaşantılara kaynaklık ederek öğrenme stillerini dikkate alan çağdaş bir yaklaşımdır. Ayrıca PDÖ, üst düzey düşünme becerilerini (analiz) ve öğrencilerin geçmiş yaşantılarını yeni bilgilere bağlayan (sentez) projelerden anlamlı öğrenmeleri, oluşturulan nihai ürünleri (değerlendirme) değerlendirmeye teşvik eder (Kraft, 2005). Bu açıdan öğrenci merkezli yöntemlerle çocuklara keşfetme yoluyla ürün tasarlayabilecekleri, akranlarıyla birlikte çalışabileceği projeler sunulurken seçimler tanınır. Öğretmen bu süreçte yaşam projeleri yoluyla öğrencilere kolaylaştırıcı ve materyal sağlayıcı rolde olarak özellikle de yüksek düzeyde güdüleyici unsurlara ve davranışlara yer vererek onlara uygulama deneyimlerini kazandırır (MacDonnell, 2007). Nitekim öğretmenin sahip olması gereken mesleki nitelikler incelendiğinde, öğretim yöntemlerini etkili bir biçimde kullanabilme durumu ortaya çıkmaktadır. Şüphesiz, her öğretmen öğrencilerinin bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğrenme ortamının koşullarına uygun strateji, yöntem ve tekniklerle onları öğrenme sürecine dâhil edebilir. Fakat burada önemli bir olan bir husus, öğretmenin strateji, yöntem ve teknikler konusunda donanımlı olması ve bunları içeriğe uygun bir biçimde uygulamaya dönebilmesidir (Erciyes, 2007). Tan'a (2005) göre, yöntem, sınıfta eğitim etkinliklerine yön veren, bilgi rezervi ve planlama, eğitimsel yaşantıları öğrenciye ulaştırmayı sağlayan yoldur. Sözelimi, yöntem, hedeflere ulaşmak için önceden belirlenmiş ya da izlenecek en kısa yoldur. Teknik ise bir öğretim yöntemini uygulamaya koyma biçimi ya da sınıf içinde yapılan işlemlerin bütünü olarak tanımlanmıştır (Demirel, 2004).

Günümüzde okullarda farklı yöntem, tekniklere ayrıca eğitsel materyallere yer verildiğinde öğrencilerde çok fazla akademik ve sosyal öğrenmelerin gerçekleştiği bilinmektedir. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin yalnızca bildikleri yöntemleri derslerinde kullandıkları ve bunların da sayısının çok fazla olmadığı belirlenmiştir. Bu yöntemler ise yaygın olarak kullanılan geleneksel yöntem ve teknikler olmaktadır (Karamustaoğlu ve Kandaz 2006; Powell ve Kalina 2004; Connor vd., 2010; Ekon vd., 2014; Taşkaya ve Musta, 2008; Şeremet ve Yaşar, 2010; Bulut, 2010; Aykaç, 2011; Yeşilyurt, 2013). Öğrenme sürecinde kazandırılması planlanan bilgilerin çoğunluğu başta ders kitapları olmak üzere çeşitli yazılı kaynaklarla sunulmakta ve öğretmen merkezli öğretim yöntemlerinin kullanılması öğrencilerde sıkıcı ve monoton bir hal oluşturmaktadır (Sağlam, 2005; Martell, Hashimoto ve Martell, 2011). Bu süreçte anlatım, ezberden yineleme, okuma, soru-cevap tekniğini kullanma en sık yapılan uygulamalar olarak ortaya çıkmıştır. Gültekin ve Yaşar (2009) yöntem çeşitliliğine rağmen öğretmenlerin eğitim uygulamalarında geleneksel yöntemlere çok sık yer verdiğini bunda da olabildiğince hızlı bir şekilde çok fazla bilgi aktarmak olduğunu ifade etmiştir. Nitekim Zimmerman (2010) geleneksel yöntemleri artık günümüzde demode yaklaşımlar olarak ifade etmiş ve bu yöntemlerin karmaşık dünyanın, yaşanan olgu ve olayların ve teknolojik gelişmelerin gerisinde kaldığını ve karşılaşılan sorunların çözümünde yetersiz olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla eğitim sürecinde öğrenci merkezli öğretim yöntemleri öğrenci ihtiyaçlarını karşılamada ve küresel bilince sahip vatandaşların yetiştirilmesinde potansiyel güçler olarak tanımlanmıştır. Diffily (2002) öğrenci merkezli öğretim stratejilerinin öğrencilerin proje ya da herhangi bir konuda yaptıkları çalışma üzerinde mülkiyet sahip olmasını sağladığını ve yüksek düzeyde yetenek ve akademik motivasyon sonuçları ortaya koyduğunu tespit etmiştir. Powel ve Kaline (2004) ise Piaget'in zihinsel gelişim teorisini temel alarak bilginin geleneksel yollarla bireylere aktarılması yerine farklı öğrenme yolları ile onların kendi bilgilerini öznel bir biçimde yapılandırarak oluşturması gerektiğini savunmuştur. Benzer biçimde Welton ve Mallan (1999) yöntem zenginliği ile öğrencilerin içerikle ilgili birçok beceri, tutum ve değerleri öğrenme sürecinde kendi kendine keşfettiğini tespit etmiştir. Yapılan araştırmalarda öğrenme-öğretim sürecinde öğrencilerin demokratik ilkeleri, bilimsel süreç beceri, tutum ve değerleri kazanabilmeleri ve bu sayede kalıcı izli davranışlar oluşturabilmeleri için öğretimde birtakım yollardan yararlanılması gerektiği vurgulanmaktadır.

Artan toplumsal taleplerin karşılanması, her alanda bilimsel bilgiyi duyulan ihtiyaç, bilgi üretimi, nitelikli ve yenilikçi insan gücü gereksinimi nitelikli yükseköğretim düzeyinde akademik standartların sürekli gözden geçirilerek geliştirilmesi gerekmektedir. Bu da öğretim elemanlarının öğretim uygulamalarında bilimsel ve akademik faaliyetlerin niteliğini artırması ve öğretimde çeşitliliğe gidilmesi ile olanaklıdır. Bir başka deyişle sistem içerisinde yeterli, girişimci, dinamik, yeniliğe açık, çağdaş olma özelliği taşıyan öğretim elemanları ile mümkündür. Dolayısıyla öğretimde kalite artırılması ihtiyacı sürmekte ve bundan dolayı sistemde oluşan sorunların ortaya çıkarılıp akılcı yöntemlerle çözüme kavuşturulması gerekmektedir. Sonuç olarak, gerek temel eğitimde gerek yükseköğretimde amaçlar, öğrenme yaklaşımları, konular, öğretme ortamı, öğrenci özellikleri gibi değişkenlerin dikkate alınarak kullanılan yöntem ve tekniklerin ve eğitsel materyallerin tanımlanması ve bunların öğrenme sürecine etkileri bilimsel araştırma yöntemleri ışığında ortaya çıkarılıp çözümlenmesi sürecinin öğretimde kalite standartlarına önemli bir aşama sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışma evreninde ortaya çıkacak bulguların genellenemeyeceği, ancak yükseköğretim uygulamalarında bir içgörü sağlayacağı ve mevcut araştırmalara kaynaklık edeceği düşünülmektedir. Bu amaçla mevcut çalışmada lisans düzeyinde öğretim uygulamalarında öğretim elemanlarının kullandığı yöntem ve tekniklerin öğrencilerin gelişim özelliklerine etkileri, ölçme-değerlendirme uygulamaları ve öğrenme yaklaşımları ile ilişkileri öğrenci görüşlerince ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

2.YÖNTEM

Öğretim elemanlarının kullandığı yöntem ve tekniklerin sınıf öğretmeni ve fen bilgisi öğretmeni adaylarının zihinsel, sosyal ve duyuşsal gelişimine etkilerini ayrıca öğrenme yaklaşımları ve ölçme-değerlendirme uygulamalarıyla ilişkisini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, tarama türünde nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma, araştırmacının sorgulama yoluyla gözlem, görüşme ve doküman inceleme tekniklerini kullanarak olgu ve olaylara ilişkin bilgileri gerçekçi ve tümevarımcıl bir yöntemle ortaya koymaya çalışır (Johnson ve Christensen, 2004).

Katılımcılar

Çalışmada nitel araştırma geleneğinde ortaya çıkan amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ‘maksimum çeşitlilik’ örnekleme kullanılmıştır. Creswell’e (2005) göre, maksimum çeşitlilik örnekleme stratejisi, karakteristik (farklı yaş, inanç, görüş ve yetenek grupları) özellikleri olan bireylerin çeşitliliğini sağlamada yardımcı olan amaçlı örnekleme yöntemlerinden biridir. Patton’a (1987) göre, amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların, olayların keşfedilerek derinlemesine çalışılmasına imkân vermektedir (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmanın çalışma grubu, Bayburt Üniversitesi Bayburt Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği programındaki son sınıfta öğrenim gören toplam 28 öğrenciden oluşmaktadır. Tablo 1’de çalışma grubuna ilişkin bilgiler sunulmuştur:

Tablo 1: Çalışma grubuna ilişkin bilgiler

Bölüm	Cinsiyet	Genel Not Ort.	n	Toplam
Sınıf Öğretmenliği	Kız	4.00-3.01	3	7
		3.00-2.01	2	
		2.00-1.00	2	
	Erkek	4.00-3.01	3	7
		3.00-2.01	2	
		2.00-1.00	2	
Fen Bilgisi Öğretmenliği	Kız	4.00-3.01	3	6
		3.00-2.01	2	

	2.00-1.00	1	
	4.00-3.01	3	
Erkek	3.00-2.01	3	8
	2.00-1.00	2	
Toplam			28

Çalışma grubu belirlenirken, maksimum düzeyde çeşitlilik sağlanması amacıyla cinsiyet, genel not ortalaması ve öğrenim görülen bölüm değişkenleri göz önünde bulundurulmuştur. Çalışmada görüşmeler için sınıf öğretmenliği bölümünden 7'si kız, 7'si erkek olmak üzere toplam 14; fen bilgisi öğretmenliği bölümünde 6'sı kız; 8'i erkek olmak üzere toplam 14 öğrenci katılmıştır. Sonuç olarak araştırmaya 13'ü kız, 15'i erkek olmak üzere toplam 28 öğrenci katılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler, nitel veri toplama yöntemlerinden biri olan yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Hazırlanan görüşme formu, kişisel bilgilerin sorulduğu birinci bölüm ve görüşme sorularının olduğu ikinci bölümden oluşmaktadır. Görüşme formu hazırlanırken öncelikle görüşülene saygı, doğal davranma, kolay anlaşılabilir sorular yazma, açık-uçlu sorular sorma, görüşme esnasında iletişimi sağlama, benzer sorular sormaktan kaçınma, cevabı iki seçeneğe olan sorular sormaktan kaçınma, cevabı içeren sorulardan kaçınma, odaklı sorular hazırlama, görüşmeye müdahale etmeme, her seferinde sadece bir soru sorma, yönlendirmekten kaçınma, çok boyutlu soru sormaktan kaçınma gibi ilkelere dikkat edilmeye çalışılmıştır (Fraenkel ve Wallen, 2005). Hazırlanan formun geçerliği için üç alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda düzeltilen görüşme formuyla ilgili olarak birkaç öğrenciyle pilot görüşme yapılmış ve anlaşılmayan ya da amaçlara hizmet etmeyen sorular, ifadeler değiştirilmiştir. Form üzerinde gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra gerçek görüşmeler 2011-2012 eğitim öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde üzerinde durulmak istenen konulardan söz açılmış ve görüşülenlerden bu konularda düşüncelerini içtenlikle yansıtılmaları istenmiştir. Görüşmelerin sessiz bir ortamda ve samimi bir biçimde gerçekleştirilmesine dikkat edilmiştir. Görüşmelerde araştırmacının soru sorma ve dinleme işlevini daha etkili bir biçimde sürdürebilmesi için sesli kayıt cihazı kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada yürütülen görüşmelerden elde edilen nitel veriler, "içerik analizi" tekniği kullanılarak çözümlenmiş ve araştırmacı tarafından yorumlanmıştır. Çalışmada içerik analizi türlerinden "kategorisel analiz" kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizine göre, nitel araştırma verileri dört aşamada analiz edilir. Verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır. Bu süreçte veriler derinlemesine analiz edilerek üzerinde çalışılan konuya ilişkin kavram ve temaların keşfedilmesi sağlanır. Öncelikle elde edilen veriler kavramsal hale getirilir, daha sonra bu kavramlar sistematik bir şekilde düzenlenir ve son olarak veriyi açıklayan temaların saptanmasıyla süreç tamamlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Lichtman (2006) ise içerik analizini "3C" olarak ifade etmiştir. Ona göre, 3C; coding, categorizing ve concepts kelimelerinin açıklamasıdır. Bu kelimelerden coding=kodlama, categorizing=kategorize etme ve concept=tema anlamlarını karşılamaktadır. Araştırmada bu yolla veri kaynağı olarak gösterilen öğrenci görüşleri değerlendirilmiş ve analizi yapılmıştır. Öncelikle ses kayıt cihazına alınan kayıtlar bilgisayar ortamında görüşme dökümü formlarına aktararak yazılı duruma getirilmiştir. Bu formlarda görüşülen tarih, saat, görüşülen kişi, görüşme no, görüşme yorumu gibi bölümler yer almaktadır. Öğrencilerin ses kayıt cihazında yer alan görüşleri görüşme formunun içerik bölümüne aktarılmıştır. Analiz esnasında veriler dikkatli bir şekilde okunmuştur. Araştırmanın güvenilirlik çalışmaları kapsamında başka bir araştırmacı tarafından ses kayıt cihazında yer alan görüşlerle formlara aktarılan görüşler

karşılaştırılmış ve varsa gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ham verilerin kodlara ve kategorilere dönüştürülmesi işlemi, birinci yazar ve bir başka öğretim üyesi tarafından gerçekleştirilerek güvenilirlik işlemleri yapılmıştır. Oluşturulan kategoriler, tekrar gözden geçirilerek yeniden düzenlenmiştir. Bu düzenlemenin ardından ayrıntılı bir inceleme sürecine gidilmiştir. Bu inceleme, temaların oluşturulmasıyla son bulmuştur. Bir başka ifadeyle kodlamayla başlayan süreç, kategorilere ayrılmış ve temaların oluşturulmasıyla sona ermiştir. Daha sonra ortaya çıkan bu temalar, kodlamalar bir başka zaman başka bir uzman tarafından incelenerek daha güçlü fikirlerin ortaya çıkmasını sağlamıştır.

3.BULGULAR

Çalışmada öncelikle araştırmacı tarafından hazırlanan sorulara yönelik ana temalar oluşturulmuş ve daha sonra öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda toplanan veriler içerik analizi tekniği ile değerlendirilerek bu ana temalar altında alt temalara ulaşılmıştır. Araştırmada görüşme sorularından elde edilen ana temalar; “Yöntem ve teknikler yeterliliği (1)”, “Yöntemin öğrenme yaklaşımları ile ilişkisi (2)”, “Yöntemin sosyal süreçlere etkisi (3)”, “Yöntemin bilişsel gelişime etkisi (4)”, “Yöntemin duyuşsal durumlara etkisi (5)” ve “Yöntemin ölçme-değerlendirme uygulamaları ile ilişkisi” olarak belirlenmiştir.

1. Ana Tema: Yöntem ve Teknikler Yeterliliği

Araştırmada öğrencilerle yapılan görüşmelerde öncelikle “Öğretim uygulamalarında, yöntem ve tekniklerle ilgili öğretim elemanlarınızın hangi yeterliklere sahip olması gerektiğini düşünüyorsunuz?” sorusu sorulmuş ve öğrencilerin verdiği görüşler doğrultusunda “yöntem ve teknikler yeterliliği” ana temasına ilişkin 4 alt tema ortaya çıkarılmıştır. Bu alt temalara ilişkin bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir:

Tablo 2: Yöntem ve teknikler yeterliliği ana teması doğrultusunda ortaya çıkarılan alt temaların dağılımları

Alt Temalar	f	%
Yöntemler bilgisi	12	42.85
Yöntemi uygulamaya koyma	8	28.57
Teknolojik bilgiye sahip olma ve kullanabilme	5	17.85
İlgi ve ihtiyaçlara farkındalık	3	10.73
Toplam	28	100

Öğretim elemanlarının öğretim uygulamalarında yöntem ve teknikler konusunda hangi yeterliklere sahip olması gerektiği, yapılan görüşmeler sonucunda ortaya çıkarılmıştır. Yapılan içerik analizi sonucunda “yöntemler bilgisi”, “yöntemi uygulamaya koyma”, “teknolojik bilgiye sahip olma ve kullanabilme” ve “ilgi ve ihtiyaçlara farkındalık” alt temalarına ulaşılmıştır. Öğrenci görüşlerine göre en fazla “yöntemler bilgisi” alt temasına (f=12) vurgu yapılmıştır.

2.Ana Tema: Öğrenme Yaklaşımları

Araştırmada öğrencilerle yapılan görüşmelerde “Öğretim elemanlarınızın kullandığı yöntem ve teknikleri öğrenme yaklaşımlarıyla nasıl ilişkilendirirsiniz?” sorusu sorulmuş ve öğrencilerin bu ana tema altında ortaya koyduğu görüşlere ilişkin çıkarılan bulgular Tablo 3’te sunulmuştur:

Tablo 3: Öğrenme yaklaşımları ana teması doğrultusunda ortaya çıkarılan alt temaların dağılımları

Alt temalar	f	%
Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı yöntemler	12	42.85
-Güvenli ve destekleyici öğrenme ortamı	3	
-Duyuşsal katılım ve eğilim	2	
-Aktif uygulama ve somut yaşantılar	2	
-Kavramsal değişim ve gelişimin teşviki	1	

-Aktif ve yansıtıcı deneyimler kazandırma	1	
-Deneyim ve ön koşul öğrenmeleri biçimlendirme	1	
-Materyal ve somut yaşantıların kullanımı	1	
-Kolaylaştırıcı ve yönlendirici öğrenme ortamı	1	
Geleneksel öğrenme yaklaşımına dayalı yöntemler	16	
-Doğrudan talimatlar	6	
-Düşük akademik tutum	5	57.15
-Klasik ölçme-değerlendirmeler	4	
-Kognitif (bilişsel) eşitsizlikler	1	
Toplam	28	100

Öğretim elemanlarının kullandığı yöntem ve tekniklerin öğrenme yaklaşımları ile ilişkisi; "Yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına dayalı yöntemler" (1) ve "Geleneksel öğrenme yaklaşımına dayalı yöntemler" (2) alt temaları biçiminde ortaya çıkmıştır. Tabloda bu alt temalar altında 2 alt kategori belirlenmiştir. Yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına dayalı yöntemler alt teması altında "Güvenli ve destekleyici öğrenme ortamı", "Duyuşsal katılım ve eğilim", "Aktif ve yansıtıcı deneyimler kazandırma", "Kavramsal değişim ve gelişimin teşviki", "Aktif uygulama ve somut yaşantılar", "Deneyim ve ön koşul öğrenmeleri biçimlendirme", "Materyal ve somut yaşantıların kullanımı" ve "Kolaylaştırıcı ve yönlendirici öğrenme ortamı" alt kategori belirlenmiştir. Geleneksel öğrenme yaklaşımına dayalı yöntemler alt teması altında ise "Doğrudan talimatlar", "Düşük akademik tutum", "Klasik ölçme-değerlendirmeler" ve "Kognitif (bilişsel) eşitsizlikler" alt kategorileri belirlenmiştir.

3. Ana Tema: Yöntemin Sosyal Süreçlere Etkisi

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde "Öğretim elemanlarınızın kullandığı yöntem ve teknikler öğrenme sürecinde öğrencilerin sosyal gelişimine etkileri nasıl olmaktadır?" sorusu sorulmuş ve öğrencilerin bu ana tema altında ortaya koyduğu görüşlere ilişkin ortaya çıkarılan bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Yöntemin sosyal gelişime etkisi ana teması doğrultusunda ortaya çıkarılan alt temaların dağılımları

Alt temalar	f	%
Geleneksel Yöntemlerle Sosyal Gelişim	15	
-Tek yönlü etkileşim	5	
-Zayıf akran iletişimi	4	53.57
-Bireysel rekabet	3	
-Bireysel çalışma	3	
Çağdaş Yöntemlerle Sosyal Gelişim	13	
-Katılımcı deneyim	2	
-Özgüven	2	
-Demokratik kavram ve ilkelere bağlılık	1	46.43
-Farklılıklara açıklık ve saygı	1	
-Liderlik	1	
-Yardımsever ve sorumlu vatandaş	1	
-Yaşam boyu öğrenme bilinci	1	
-Dinamik grup etkileşimi	1	
-İşbirliği & işbölümü	1	

-Görüş alışverişi	1	
-Empatik tutum geliştirme	1	
Toplam	28	100

Tablo 4 incelendiğinde, öğretim elemanların kullandığı yöntem ve tekniklerin öğrencilerin sosyal süreçlerine etkisi; “geleneksel yöntemlerle sosyal gelişim” ve “çağdaş yöntemlerle sosyal gelişim” alt temaları altında toplanmıştır. Bu alt temalar altında ise alt kategoriler ortaya çıkmıştır. Geleneksel yöntemlerle sosyal gelişim alt teması altında “Tek yönlü etkileşim”, “Bireysel çalışma”, “Bireysel rekabet”, ve “Zayıf akran iletişimi” alt kategorileri; Çağdaş yöntemlerle sosyal gelişim alt teması altında ise “Yardımsözer ve sorumlu vatandaş”, “Demokratik kavram ve ilkelere bağıllık”, “Farklılıklara açıklık ve saygı”, “Katılımcı deneyim”, “Özgüven”, “Yaşam boyu öğrenme bilinci”, “Dinamik grup etkileşimi”, “Liderlik”, “İşbirliği & işbölümü”, “Görüş alışverişi” ve “Empatik tutum geliştirme” alt kategorileri belirlenmiştir. Tablo 4 incelenmeye devam edildiğinde, en fazla yüklem “Geleneksel yöntemlerle sosyal gelişim” alt temasında yer alan “Tek yönlü etkileşim” (f=5) ve “Zayıf akran iletişimi” (f=4) alt kategorilerinde olduğu görülmüştür. Öğrenci görüşlerine göre, öğretim elemanları geleneksel yöntemlerle dersleri işledikleri zaman sınıfta tek yönlü etkileşime dayalı sosyal sürecin yaşandığı dolayısıyla, sınıf ortamında bireyselliğin ön plana çıktığı saptanmıştır. Nitekim eğitim uygulamalarında çağdaş yöntemleri kullanan öğretim elemanlarının çok yönlü etkileşime ve iletişime dayalı sosyal süreçlerin ve becerilerin öğrencilere kazandırdığı belirlenmiştir.

4. Ana Tema: Yöntemin Bilişsel Gelişime Etkisi

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde “Öğretim elemanlarınızın kullandığı yöntem ve tekniklerin sizlerin bilişsel gelişimine yansımaları konusunda neler düşünüyorsunuz?” sorusu sorulmuş ve öğrencilerin verdiği görüşler doğrultusunda ortaya çıkarılan bulgular, Tablo 5’te sunulmuştur:

Tablo 5: Yöntemin bilişsel gelişime etkisi ana teması doğrultusunda ortaya çıkarılan alt temaların dağılımları

Alt temalar	f	%
Klasik yöntemlerle bilişsel gelişim	15	
-Ezber okuma ve açıklama	6	
-Bilgiyi hafızaya alma	3	53.57
-Bilgiyi hatırlama	2	
-Bilgiyi kavrama	1	
-Bilgiyi orijinal sunma	1	
Yöntem çeşitliliği ile bilişsel gelişim	13	
-Üst dil kullanımı	3	
-Üst düzey düşünme	2	
-Sorgulama ve keşfetme	1	
-Kavramları yapılandırma ve yeni durumlara uyarlama	1	46.43
-Bilgileri karşılaştırma ve yapılandırma	1	
-Ön bilgilerin aktivasyonu	1	
-Bağımsız ve öz düzenleyici tutum geliştirme	1	
-Problem çözme	1	
-Yansıtıcı gözlem	1	
-Yaratıcı düşünme	1	
Toplam	28	100

Tablo 5 incelendiğinde, öğretim elemanların kullandığı yöntem ve tekniklerin öğrencilerin bilişsel gelişimine etkisi ; “Klasik yöntemlerle bilişsel gelişim” ve “Yöntem çeşitliliği ile bilişsel gelişim” alt temaları altında toplanmıştır. Bu alt temalar altında ise alt kategoriler ortaya çıkmıştır. Klasik yöntemlerle bilişsel gelişim alt teması altında “Bilgiyi hafızaya alma”, “Ezber okuma ve açıklama”, “Bilgiyi hatırlama”, “Bilgiyi kavrama” ve “Bilgiyi orijinal sunma” alt kategorileri ortaya çıkmıştır. Yöntem çeşitliliği ile bilişsel gelişim alt teması altında ise “Üst dil kullanımı”, “Üst düzey düşünme”, “Sorgulama ve keşfetme”, “Kavramları yapılandırma ve yeni durumlara uyarlama”, “Bilgileri karşılaştırma ve yapılandırma”, “Ön bilgilerin aktivasyonu”, “Bağımsız ve öz düzenleyici tutum geliştirme”, “Problem çözme”, “Yansıtıcı gözlem” ve “Yaratıcı düşünme” alt kategorileri belirlenmiştir. Öğrenci görüşleri dikkate alındığında, en fazla yüklem Klasik yöntemlerle bilişsel gelişim alt temasında yer alan “Ezber okuma ve açıklama” (f=6) alt kategorisinde olduğu görülmüştür. Öğrenci görüşlerine göre, öğretim elemanları klasik yöntemlerle dersleri işledikleri zaman öğrencilerde ezber öğrenmeler meydana geldiği, hatırlama ve kavrama düzeyinde davranışlar kazandığı görülmüştür.

5.Ana Tema: Yöntemin Duyuşsal Duruma Etkisi

Araştırmada öğrencilerle yapılan görüşmelerde “Öğretim elemanlarınızın kullandığı yöntem ve teknikler, öğrencilerin duyuşsal durumlarına ne gibi etkileri bulunmaktadır? sorusu sorulmuş ve öğrencilerin verdiği görüşler doğrultusunda ortaya çıkarılan bulgular, Tablo 6’da gösterilmiştir:

Tablo 6: Yöntemin duyuşsal duruma etkisi ana teması doğrultusunda ortaya çıkarılan dağılımlar

Alt temalar	f	%
Yöntem zenginliğiyle pozitif tutum	11	
- Başarıya güdülenme	2	39.28
-Kendini iyi hissetme	2	
- Öz yeterlik duygusu	2	
- Bilimsel tutum ve eğilim	2	
- Merak duygusunu pekiştirilmesi	1	
-Olumlu öz-benlik algısı	1	
-Deneyim, istek ve öğrenme çıktılarını paylaşma	1	
Tekdüze yöntemle negatif tutum	17	
-İlgisizlik	5	60.72
-Önemsememe	4	
-Monotonluk	3	
-Sıkıcı hal	3	
-Düşük akademik motivasyon	2	
Toplam	28	100

Yapılan içerik analizi sonucunda öğretim elemanlarının kullandığı yöntem ve tekniklerin öğrencilerin duyuşsal durumlarına yansımalarına ilişkin öğrenci görüşlerinde; “yöntem zenginliğiyle pozitif tutum” ve “tekdüze yöntemle negatif tutum” alt temaları belirlenmiştir. Yöntem zenginliğiyle pozitif tutum alt temasında “Bilimsel tutum ve eğilim”, “Kendini iyi hissetme”, “Merak duygusunun pekiştirilmesi”, “Başarıya güdülenme”, “Öz yeterlik duygusu”, “Olumlu öz-benlik algısı”, ve “Deneyim, istek ve öğrenme çıktılarını paylaşma” kategorileri oluşturulmuştur. Tekdüze yöntemle negatif tutum alt temasında “monotonluk”, “ilgisizlik”, önemsememe”, “düşük akademik motivasyon” ve “sıkıcı hal” kategorileri belirlenmiştir. Öğrenci görüşleri dikkate alındığında, en fazla yüklemenin tekdüze yöntemle negatif tutum alt temasında yer alan “İlgisizlik” (f=5) alt kategorisine yapıldığı belirlenmiştir. Öğrenci görüşlerine göre, öğretim elemanlarının kullandığı yöntem ve tekniklerin, kendilerinde pozitif ve negatif tutumlar meydana getirdiği görülmüştür. Farklı yöntem ve tekniklerle işlenen derslerde pozitif tutumlar oluşmakta ve öğrencilerde güdüleyici, dikkat çekici ve etkileşimli duyuşsal

giriş davranışlar meydana gelmektedir; fakat tekdüze yöntemle işlenen derslerde negatif tutumlar oluşmakta ve öğrencilerde monoton ve sıkıcı bir hal oluşmaktadır.

6.Ana Tema: Yöntemin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları ile İlişkisi

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde “Öğretim elemanlarınızın kullandığı yöntem ve teknikleri ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile nasıl ilişkilendirirsiniz?” sorusu sorulmuş ve öğrencilerin verdiği görüşlere ilişkin ortaya çıkarılan bulgular, Tablo 7’de gösterilmiştir:

Tablo 7: Yöntemin, ölçme-değerlendirme uygulamalarıyla ilişkisi ana teması doğrultusunda ortaya çıkarılan dağılımlar

Alt temalar	f	%
1-Geleneksel yöntem ve teknikler -Ürüne dayalı ölçme ve değerlendirme	20	71.42
2-Alternatif yöntem ve teknikler -Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme	8	28.58
Toplam	28	100

Öğrenci görüşlerinde öğretim elemanlarının kullandığı yöntem ve tekniklerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarıyla ilişkisinde; “Alternatif yöntem ve teknikler” ve “Geleneksel yöntem ve teknikler” alt temaları ortaya çıkmıştır. Bu alt temalar altında ise alt kategoriler belirlenmiştir. “Alternatif yöntem ve teknikler” alt teması altında “Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme” “Geleneksel yöntem ve teknikler” alt teması altında ise “Ürüne dayalı ölçme ve değerlendirme” alt kategorisi ortaya çıkmıştır. Öğrenci görüşleri dikkate alındığında, en fazla yüklemenin geleneksel yöntem ve teknikler alt temasında yer alan “Ürüne dayalı ölçme ve değerlendirme” (f= 20) alt kategorisine yapıldığı görülmüştür. Öğrenci görüşlerine göre, öğretim elemanları alternatif yöntem ve teknikleri kullandıklarında derslerde sürece dayalı ölçme ve değerlendirmeler yapıldığı, geleneksel yöntem ve teknikleri kullandıklarında ise klasik ve çoktan seçmeli test gibi geleneksel ölçme araçları ile ürüne yönelik değerlendirmeler yapıldığı tespit edilmiştir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen bulgular ışığında öğretim elemanlarının öncelikle yöntem ve teknikler konusunda sahip olması gereken yeterlilikler yöntemler bilgisi, yöntemi uygulamaya koyma, teknolojik bilgiye sahip olma ve kullanabilme yeterliliği ve ilgi ve ihtiyaçlara farkındalık biçiminde belirlenmiştir. Yapılan araştırmalarda öğretmenlik yeterlik ölçütleri kapsamında öğretim elemanların yöntem ve teknikler konusunda yöntemler bilgisi, öğretimi bireysel farklılıklara göre sürdürme yeterliliği, yöntemleri teknolojik ve materyaller ile uygulama koyma sonuçları ortaya çıkmıştır (Şen ve Erişen, 2002; Şeker, Deniz ve Görgeç, 2005; Arslantaş, 2011). Nitekim etkin bir öğretim için öğretmenlerin yöntem bilgisi zenginliğe gitmesi, öğrencilerin gelişim özelliklerini, ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alması dolayısıyla, onların zengin bir yöntem repertuarına sahip olması gerekmektedir (Demirel, 2009; Küçükahmet, 2011; Gözütok, 2011). Çünkü öğretmenin uygulama sürecinde kullanacağı yöntem ve teknikler, programın gerçekleştirilme düzeyini artırmaktadır. Öğrenci görüşlerinden elde edilen sonuçlar, yapılan çalışmalar ve literatürdeki açıklamalar ile birbirini doğrular niteliktedir.

Araştırmada öğretim elemanların kullandığı yöntem ve tekniklerin öğrenme yaklaşımlarıyla ilişkisinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve geleneksel öğrenme yaklaşımı sonuçları ortaya çıkmıştır. Öğrenci görüşlerine göre, öğretim elemanlarının çoğunluğunun geleneksel yöntem ve teknikleri kullandığı görülmüştür. Literatürde araştırmada ortaya çıkan sonucu destekler nitelikte çalışmalara ulaşılmıştır. Örneğin, Çelikkaya ve Kuş (2009) yaptığı araştırmada öğretmenler her ne kadar yapılandırmacı yaklaşıma uygun yöntem ve teknikleri kullandıklarını belirtse de öğrenci görüşleri ve gözlem sonuçlarında geleneksel yöntemlere ağırlık verildiği görülmüştür. Taşkaya ve Bal (2009) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin en çok soru-cevap, anlatım, tartışma yöntemlerini kullandıkları tespit edilmiştir. Benzer şekilde Doğan (2004) ve Sakallı ve Diğ. (2007) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin kullandıkları yöntemlerin en çok “anlatım” ve “soru-cevap” şeklinde olduğudur. Nitekim geleneksel yaklaşımda öğrenci bilgiyi öğretmenden, kitaplardan ya da görsel

materyallerden edinir. Bu; bilginin algılanması ve oluşturulması anlamına gelmez. Bilgi kaydedilmiştir ve istediğinde kalıcılık ölçüsünde aktarılır. Oysa yapılandırmacılıkta, öğrenen öğrenmeyle ilgili olarak geliştirdiği yöntemleri kullanır. Kendi algılama gücü ve daha önce öğrendikleriyle bilgilerini kaynaştırarak yeni bir yapı oluşturur. Steffe ve Gale 'ya (1995) göre, proje tabanlı öğrenme, işbirlikli öğrenme, grup tartışması gibi öğrenci merkezli yöntemler, hem bireysel hem de takım içinde öğrencilerin etkin katılımı yaparak öğrenmelerine imkân tanıyan aktif öğrenme yaklaşımlarıdır. Wurdinger ve Rudolph (2009), yapılandırmacılığın, zihinsel ve sosyal etkileşim yoluyla bireylerin bilgiyi düşünen yeni anlamlar kazandırarak deneyimler elde edilmesine yardımcı olduğunu ve öğretmenlerin müfredatı başarılı bir şekilde uygulayabilmesi için sınıf içi etkin katılımı sağlayan alternatif yöntemleri kullanması gerektiğini belirtmiştir. Çünkü yapılandırmacı yaklaşım, öğrencilerin mevcut kaynaklardan yola çıkarak zihinsel ve fiziksel gelişimini sağlayan, özgün çözümler ortaya koyan, işbirliğini geliştiren ve öğrenenlerin kendi bulgularını değerlendirmesini sağlayan yöntemler gerektirir (Kubiátko ve Vaculova, 2011). Bu sonuçlardan hareketle, öğretim elemanlarının yapılandırmacı yaklaşımına uygun yöntem ve teknikleri kullanmaları, öğrencilerin gelişim özelliklerine daha fazla katkı sağlayacağı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç, öğretim elemanlarının kullandığı yöntem ve tekniklerin öğrencilerin sosyal gelişimine etkisi, geleneksel yöntemlerle sosyal gelişim ve çağdaş yöntemlerle sosyal gelişim olarak ortaya çıkmıştır. Özellikle öğrenci görüşlerinde öğretim elemanları geleneksel yöntemlerle dersleri işlediği zaman tek yönlü etkileşim ve iletişime dayalı sosyal sürecin gözlemlendiği, bireyselliğin ön plana çıktığı saptanmıştır. Nitekim öğrenci merkezli yöntemlerle dersler işlendiği zaman çok yönlü etkileşim ve iletişime dayalı (demokratiklik, katılımcı deneyim, dinamik grup etkileşimi, liderlik vb.) sosyal gelişim süreçleri yaşanmaktadır. Çağdaş yöntemlerin kullanıldığı sınıflarda öğretmenler ve öğrenciler oluşturduğu demokratik bir yaşam alanı içinde kendi çevrelerini keşfetmeye, problemleri çözmeye teşvik edilir. Öğrenciler, bu yöntemlerin uygulandığı ortamlarda kendi öğrenmeleri için daha fazla sorumluluk alarak grup içinde birlikte çalışmaya, yaratıcı düşünmeye, sosyal etkileşim sağlamaya, iletişim becerilerini kullanmaya ve daha fazla özerklik kazanmaya çalışırlar (Kimonen ve Nevalainen, 2000; Grant, 2002).

Araştırmada öğretim elemanlarının kullandığı yöntem ve tekniklerin öğrencilerin bilişsel gelişimine etkisi, klasik yöntemlerle bilişsel gelişim ve yöntem zenginliği ile bilişsel gelişim alt temaları biçiminde ortaya çıkmıştır. Öğrenci görüşlerinde öğretim elemanları derslerde farklı yöntemlere yer verdiğinde öğrencilerde, üstdil kullanımı, metabilisşel düşünme becerilerin geliştiği, bağımsız ve öz düzenleyici tutumlar meydana geldiği, problem çözme, yansıtıcı gözlem ve yaratıcı düşünme becerilerin geliştiği dolayısıyla aktif uygulama ve somut yaşantılar edindiği ortaya çıkmıştır. Fakat yöntem konusunda çeşitliliğe gidilmediğinde öğrencilerde ancak bilgi ve kavrama düzeyinde hedef davranışların gerçekleştiği ve ezber öğrenmelerin meydana geldiği saptanmıştır. Kimonen ve Nevalainen (2000) eğitsel uygulamalarda yöntem zenginliğine gidildiğinde öğrenenlerde dikey ve yatay öğrenmelerin meydana geldiğini ifade etmiş, alternatif yöntem ve teknikleri "zihinsel yapıları geliştiren faaliyetler" olarak tanımlamıştır. John Dewey, içeriğe dayalı yöntemler yoluyla öğrencilerin daha fazla anlamlı bilgiler elde ettiğini ve sosyal etkileşim yoluyla gerçek yaşam becerilerine ilişkin deneyimlerin kazandırıldığını belirtmiştir (Akt. Zimmerman, 2010). Carr (2012) ise yöntem zenginliğinin öğrencilerin bir konu üzerinde daha fazla kaynak inceleme, gerçek dünya becerileri ve alternatif bakış açıları kazandırarak onların bilişsel gelişime katkı sağladığını ifade etmiştir. Bu nedenle öğrencilerin araştırma ve problemlere alternatif çözüm önerileri sunmaları ve edindikleri bilgi ve becerileri yeniden yapılandırarak yaşama aktarmalarını destekleyen yöntem ve teknikler işe koşulması önerilmektedir.

Araştırmada öğretim elemanlarının kullandığı yöntem ve tekniklerin öğrencilerin duyuşsal durumuna etkileri, yöntem zenginliğiyle pozitif tutum ve tekdüze yöntemle negatif tutum alt temaları biçiminde ortaya çıkmıştır. Öğrenciler yöntem zenginliğiyle sınıf ortamında bilimsel tutum ve eğilim kazandıklarını, merak duygusunun pekiştiğini, akademik açıdan

başarıya güdülendirildiklerini dolayısıyla olumlu öz benlik algısının geliştiğini ifade etmiştir. Fakat tek düze yöntemlerle işlenen derslerde kendilerinde monoton ve sıkıcı bir hal oluştuğu bu nedenle derse ilişkin motivasyon düzeylerinde azalmalar olduğu saptanmıştır. Zimmerman (2010) öğrencilere öğrenme ortamında belirli projeler, etkinlikler ve süreçler doğrultusunda imkân verildiğinde onların bireysel başarılarının kendilerine anlamlı bilgiler sunacağı ve bundan dolayı öğrenmekten keyif ve mutluluk duyacağını ifade ederek mevcut araştırmada öğrencilerin görüşlerini doğrulamıştır. Vygotsky ise disiplinlerarası bir çevre ve işbirliği çalışması ile öğrencilerin psiko-sosyal gelişimleri açısından iyi sonuçlar elde edilebileceğini açıklamıştır. Sonuç olarak, eğitsel ortamlarda öğrenci merkezli yaklaşımlar esnek öğrenme ortamı yaratarak, öğrencilerin dikkat ve motivasyonları artırmakta ve onlara ilgi ve yeteneklerini geliştiren yaşamsal beceriler kazandırmaktadır. Dolayısıyla eğitimcilerin öğrencilerin motivasyonel farklılıklarını, eğilimlerini, yetenek ve deneyimlerini dikkate alan yöntemlere yer vermesi önerilmektedir (Barak ve Doppelt, 2000; Moore, 2005; Corcoran ve Silander, 2009).

Araştırmada öğretim elamanlarının kullandığı yöntem ve tekniklerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ile ilişkisi “geleneksel yöntem ve teknikler” ve “alternatif yöntem ve teknikler” olarak ortaya çıkmıştır. Geleneksel yöntem ve teknikler alt temasında “ürüne dayalı ölçme-değerlendirme” alt kategorisi belirlenirken, alternatif yöntem ve teknikler alt temasında “sürece dayalı ölçme-değerlendirme” alt kategorisi ortaya çıkmıştır. Öğrenci görüşlerinde geleneksel yaklaşıma bağlı yöntemlere yer verildiğinde ürüne yönelik ölçme ve değerlendirmelerin yapıldığı, alternatif yöntem ve tekniklerle yapılan öğretimde sürece ve performansa dayalı ölçme ve değerlendirmelerin yapıldığı görülmüştür. Ancak öğrenci görüşlerine göre, öğretim elamanlarının en fazla klasik yaklaşıma dayalı ölçme ve değerlendirmeler yaptığı saptanmıştır. Yapılan bazı araştırmalar mevcut çalışmada ortaya çıkan sonucu desteklemektedir. Örneğin, Cardur (2007) yaptığı çalışmada öğretmenlerin Fen öğretiminde geleneksel ölçme araçlarının daha az zaman aldığı dolayısıyla öğretmenler tarafından çoğunlukla tercih edildiğini ortaya çıkarmıştır. Parmaksız ve Yanpar (2006) tamamlayıcı ölçme-değerlendirme yaklaşımının sosyal bilgiler öğretiminde kullanılabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri üzere yaptıkları çalışmada öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamalarında klasik sınav yaklaşımını tercih ettikleri; portföyle ve otantik değerlendirme yaklaşımlarını hiçbir zaman kullanmadıkları belirlenmiştir. Dönder, Elaldı ve Özkaya (2012) yaptıkları çalışmada öğretim elamanlarının lisans düzeyinde tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerinden ziyade çoğunlukla klasik tanımlanabilecek yöntemlerden yararlandığı görülmüştür. Mergendaller'e (2006) göre, alternatif yöntem ve tekniklere dayalı ölçme-değerlendirme uygulamaları, öğrencileri öğrenmeye teşvik eden, temel bilgi ve yaşam kalitesini yükselten karmaşık otantik sorular, projeler etrafında tasarlanmış ve ürün ve görevlerle sonuçlanan sistematik yöntemlerdir. Öğrenciler bu yöntemlerle bilgiyi farklı yollarla keşfederek yorumlamaya ve senteze ulaşmaya çalışır. Lederman (2009) yapısalcı öğretmeni farklı öğrenme modelleri kullanarak öğrencilerin öğrendiğini ve süreçteki gelişimini, düşünce ve davranışlarındaki değişimi gözlemlediğini ve değerlendirdiğini ifade ederek öğretim uygulamalarında tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme uygulamaların önemine dikkat çekmiştir. Tüm bu bilgiler ışığında öğretim elamanlarının tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanarak öğrencilerin öğrenme sürecine, ürüne ve performansa yönelik değerlendirme yapmaları gerektiği ifade edebilir.

KAYNAKÇA

- ARSLANTAŞ, H. İsmail (2011). “Öğretim Elemanlarının Öğretim Stratejileri, Yöntem ve Teknikleri, İletişim ve Ölçme Değerlendirme Yeterliklerine Yönelik Öğrenci Görüşleri”. *Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (15), s. 487-506
- AYKAÇ, Necdet (2011). “Hayat bilgisi dersi öğretim programında kullanılan yöntem ve tekniklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Sinop ili örneği)”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 113
- BARAK, Moshe & DOPPELT, Yaron (2000). “Using portfolios to enhance creative thinking”. *Technol Stud* 2, s.16-24
- BULUT, Gülbahar. (2010). *İlköğretim (6-7-8. sınıflar) fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma alışkanlıkları (Hatay ili örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniv., Elazığ

- CANDUR, Fatih (2007). *Öğretmenlerin Fen ve Teknoloji Öğretimi, Kullanılan Ölçme Değerlendirme Yöntemleri ve Bu Yöntemlerin Öğretim Sürecindeki Önemi Hakkındaki Düşüncelerinin Belirlenmesi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara
- CARR, Pat. (2012). "Project based learning: increasing social studies interest and engagement". *Rising tide*, Volume 5
- ÇELİKKAYA, Tekin ve KUŞ, Zekeriya (2009). "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kullandıkları Yöntem ve Teknikler". *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XXII (2)*, s.741-758
- CONNOR, McDonald, KAYA, Sibel, LUCK, Jessica R.T., CANTO, Angela, RICE, Diana., TANI, Novell., & UNDERWOOD, Phyllis S. (2010). "Content area literacy: Individualizing student instruction in second-grade Science." *The Reading Teacher*: 61(6), p.474-485
- CORCORAN, Tom & SILANDER, Megan (2009). "Instruction in high schools: The evidence and the challenge." *Future of Children*, 19(1), p.157-183.
- CRESWELL, John. W. (2005). *Educational Research. Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. (2th Edition). Newjersey: Pearson Ed. Inc
- DEMİREL, Özcan (2004). *Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- DEMİREL, Özcan (2009). *Eğitimde Program Geliştirme*. (17. Baskı) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- DOĞAN, Cihangir (2004). "Sınıf Öğretmenlerinin Derslere İlişkin Görüşleri ve Tercih Ettikleri Öğretim Yöntemleri" *İstanbul Örneği. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi 2(2)*, s.193-203.
- DIFFILY, Deborah (2002). Project-based learning: meeting social studies standards and the needs of gifted learners. *Gifted Child Today*, 25 (3), p.40-43.
- DÖNDER, Ayşegül, ELALDI, Şenel ve ÖZKAYA, Özlem. M. (2012). "Öğretim Elemanlarının Üniversite Düzeyindeki Temel İngilizce Öğretiminde Kullanılabilecek Tamamlayıcı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Görüşleri. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic 7(1)*, s.953-968
- EKON, Ester Ekon, EKWUEME, Cecilia Olunwa MEREMIKWU & MEREMIKWU, Anne. (2014).Effect of Five Phases of Constructivist Instructional Model (CIM) on Junior Secondary School Two (JSS 2) Students' Cognitive Achievement and Interest in Basic Science and Mathematics in Cross River State of Nigeria. *Education 2014*, 4(3): 74-77 DOI: 10.5923/j.edu.20140403.03
- ERCIYES, Gülnür (2007). *Öğretim Yöntem ve Teknikleri* (Edt. Şeref Tan). Öğretim İlke ve Yöntemler. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- FRAENKEL, Norman & WALLEEN, Jack (2005). *How to design and evulated research in education*. (6th Edition). McGraw Hill.
- GÖZÜTOK, Dilek (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- GRANT, M. Michael M (2002). Getting a Grip on project-based learning: Theory, cases and recommendations. *Meridian*, 5: p.1-17.
- GÜLTEKİN, Mehmet ve YAŞAR, Şefik (2009). *Anlamli öğrenme için etkili öğretim stratejileri*. Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi (Editör Cemil Öztürk) Pegem Akademi Yayın, Ankara
- JOHNSON, Burke & CHRISTENSEN, B. Larry (2004). *Educational Research Quantitative Qualitative and Mixed Approaches*. (2th Edition). Pearson Education Research Navigator
- KARAMUSTAFAOĞLU, Sevilay ve KANDAZ, Ufuk (2006). "Okul öncesi eğitimde fen etkinliklerinde kullanılan öğretim yöntemleri ve karşılaşılan güçlükler", *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), s.65-81
- KIMONEN, Eija & NEVALAINEN, Ramino (2000). "Active learning in the process of educational change". *Teach Teach Educ*, 21:p.623-635
- KLEIN, Joel, TAVERAS, Santiago, HOPE KING, Sabrina, H, Commitante, Anna, CURTIS-BEY, Linda, STRIPLING, Barbara. (2009).Project-Based Learning: Inspiring Middle School Students to Engage in Deep and Active Learning. Division of Teaching and Learning Office of Curriculum, Standards, and Academic Engagement. *NYC Department of Education*. New York
- KRAFT, Nancy (2005). Criteria for authentic project-based learning. *Project-based learning*. Denver, Colorado: RMC Research Corporation.
- KUBIATKO, Milan & VACULOVA, Ivana (2011). "Project-based learning: characteristic and the experiences with application in the science subjects". *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies 3(1)*: p.65-74
- KÜÇÜKAHMET, Leyla (2011).*Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- LEDERMAN, S. Judith (2009). "Levels of Inquiry and the 5E's Learning Cycle Model". *Monterey, CA: National Geographic School Publishing*
- LICHTMAN, Marilyn (2006). *Qualitative Research in Education: A User's Guide*. California: Sage Publications Inc.
- MACDONELL, Collenn (2007). *Project-based inquiry units for young children: First steps to research for grade pre-K-2*. Worthington, OH: Linworth
- MERGENDOLLER, John (2006). *Project Based Learning Handbook*, 2nd edition. Novato, California: Buck Institute for Education
- MOORE, D. Kenneth (2005). *Effective instructional strategies from theory to practice*. Sage Publications 2455 Teller Road. Thousand Oaks California
- MOYLAN, A. William (2008). "Learning by project: developing essential 21st century skills using student team projects." *International Journal of Learning*, 15(9), p.287-292.
- PARMAKSIZ, Ramazan. Ş. ve YANPAR, Tuğba (2006). "Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlarının Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılabilirliği", *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (2), s.159-172.
- POWELL, Kahherina & KALINA, J. Cody (2004). "Cognitive and social constructivism: Developing tools for an effective classroom." *Florida Atlantic University*, 130(1), p.241-249

- SAĞLAM, Mustafa (2005). Öğretimi Etkileyen Etmenler Öğretimde Planlama Ve Değerlendirme (Ed. Mehmet Gültekin Eskişehir Anadolu Üni. Yayınlar.
- SAKALLI, Mukaddes, HÜRSEN, Çiğdem ve ÖZÇINAR, Zehra (2007). Öğretmen adaylarının gözlemlerine göre öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma sıklıkları". 6th International Educational Technology Conference: KKTC, Doğu Akdeniz Üniversitesi.
- ŞEKER, Hasan, DENİZ, Sabahtin ve GÖRGEN, İzzet (2005). "Tezsiz Yüksek Lisans Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Yeterlikleri Üzerine Değerlendirmeleri". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. s.42
- ŞEN, H. Şenay ve ERIŞEN Yavuz (2002). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri, *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), s.99-116
- ŞEREMET, Mehmet ve YAŞAR, Okan (2010). "Yükseköğretim coğrafya eğitiminde kullanılan öğretim yöntemleri ve materyallerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi," *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), s.675-702.
- STEFFE, Leslie P. & GALE, J. Edward (1995). *Constructivism in education*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- TAN, Şeref. (2005). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- TAŞKAYA, Mehmet ve BAL, T. (2009). "Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretim Yöntemlerine İlişkin Görüşleri." *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 173 -185.
- TAŞKAYA, S. Musa ve MUŞTA, C. Muammer (2008). "Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Yöntemlerine İlişkin Görüşleri". *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi Yaz. 7 (25)*, s.240-251.
- The Conference Board, (2006). *Corporate Voices for Working Families, The Partnership for 21st Century Skills, and, The Society for Human Resource Management. Are they ready to work? Employers' perspectives on the basic knowledge and applied skills of new entrants to the 21st century U.S. workforce.*
- THOMAS, W. John. W (2000). A review of research on project-based learning. <http://www.bie.org>
- TRILLING, Bernie (2008). Engineering the future of learning. *Technology Century*, 13 (2), p.24-27.
- WELTON, David. & MALLAN, John T. (1999). *Children and their worlds strategies for teaching social studies*. Boston Houghton Mifflin Company
- WURDINGER, Scott & RUDOLPH, Jennifer. (2009). "A different type of success: Teaching important life skills through project based learning". *Improving Schools*, 12(2), p.115-129.
- YEL, Selma, TAŞDEMİR, Adem ve YILDIRIM, Kasım (2008). Sosyal Bilgilerde Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri. (Edt. Bayram Tay). *Özel Öğretim Teknikleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- YILDIRIM, Ali ve ŞİMŞEK, Hasan (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- ZIMMERMAN, Daniele C. (2010). *Project Based Learning for Life Skill Building in 12th Grade Social Studies Classrooms: A Case Study*. Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Master of Science in Education. Dominican University of California