


The Journal of Educational Reflections ISSN: 2587-0068	Vol 4, Issue: 1, Year: 2020	Article history Received: 4 February 2020 Received in revised form: 10 March 2020 Accepted: 19 March 2020 Available online: 31 March 2020
	http://dergipark.org.tr/eduref	

Teachers' Opinions on Instructional Strategies, Methods and Techniques

Öğretim Strateji, Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Asuman Seda Saracaloğlu¹ 

Mehmet Altın² 

Özet	Abstract
<p>Bir ülkede nitelikli insan sayısındaki artış, ülkenin eğitim programlarına ve eğitim sistemine verdiği önemle doğru orantılıdır. Eğitim programının amaçlarına ulaşmak için atılması gereken önemli adımlardan biri, bu eğitim programı için hazırlanan öğretim stratejileri, yöntemleri ve teknikleri doğrultusunda hareket etmektir. Bu araştırmada, ortaokul öğretmenlerinin öğretim stratejileri, yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırma, betimsel tarama modelinde bir çalışma olup veri toplamada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Aydın ili ortaokullarında görev yapan branş öğretmenleri oluştururken, örneklemini Aydın merkezde bulunan üç eğitim bölgesindeki 32 okuldan 12 okul belirlenmiş ve bu okullarda çalışan Türkçe öğretmenleri (107), Matematik öğretmenleri (100), Fen ve Teknoloji öğretmenleri (84), İngilizce öğretmenleri (89) araştırmanın örneklemini oluşturmuştur (n=380). Araştırma ile ilgili verileri toplamak için dört bölümden oluşan bir anket kullanılmıştır. Bunun yanı sıra, araştırmacının geliştirdiği ve açık uçlu dört soru içeren yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada, nicel verilerin çözümlenmesinde istatistiksel tekniklerden yüzde, frekans, Mann-Whitney U Testi ve Kruskal-Wallis Testi'nden yararlanılmıştır. Araştırmanın nitel verileri ise, betimsel analiz yöntemi ile elde edilmiştir. Bu araştırmanın bir sonucu olarak, öğretmenlerin en çok anlatım, soru-cevap, beyin fırtınası, problem çözme, örnek olay ve tartışma yöntem-tekniklerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bulgulara bağlı olarak çeşitli öneriler sunulmuştur.</p> <p>Keywords: Öğretim, strateji, yöntem, teknik.</p>	<p>The increase in the number of qualified people is directly proportional to the importance that the country attaches to education programs and education system. One of the important steps to be taken in order to achieve the objectives of the training program is to act in accordance with the teaching strategies, methods and techniques prepared for that training program. In this study, the opinions of secondary school teachers about teaching strategies, methods and techniques were examined. This research is a mixed method study in which both quantitative and qualitative research is conducted together. While the universe of the study comprises branch teachers at secondary schools in Aydın, the sample of the study was determined from 12 schools out of 32 schools in three educational districts in Aydın. Turkish teachers (107), Math teachers (100), Science and Technology teachers (84) and English teachers (89) working in these schools formed the sample of the study (n=380). Research-related questionnaire was used to collect data, which consists of four sections. In addition, four open-ended questions developed by the researcher and semi-structured interview form was used. In the research of statistical techniques in the analysis of quantitative data percentage, frequency, Mann-Whitney u test and Kruskal-Wallis test was used. Descriptive analysis method with qualitative data of the study were obtained. In conclusion, it is found that most teachers use lecture, question and answer, brainstorming, problem solving, case studies and discussions. Depending on the findings, various suggestions are presented.</p> <p>Keywords: Instruction, strategy, method, technique.</p>

Extended Summary

Introduction

The qualified person has a vital role at solving problems such as economic, social, cultural, etc. The increase in the number of qualified people is directly proportional to the importance that the country attaches to education programs and education system. One of the important steps to be taken in order to achieve the objectives of the training program is to act in accordance with the teaching strategies, methods and techniques prepared for that training program. The aim of this research, which has been carried out with a mixed method based on a descriptive survey model, secondary school teachers of instructional strategies, methods and techniques was to investigate their opinions. In line with this general purpose of the research, the following questions were sought.

¹ Prof. Dr., Aydın Adnan Menderes University, sedasaracal@gmail.com

² Research Assistant, Aydın Adnan Menderes University, mehmet.altin@adu.edu.tr

- Do the teaching-learning approaches adopted by teachers differ according to their gender, branch, seniority, reasons for choosing their profession, the educational institution they graduated from and the status of receiving in-service training?
- Do the instructional strategies preferred by the teachers in the teaching process differ according to their gender, branches, seniority, reasons for choosing their profession, the educational institution they graduated from and the status of receiving in-service training?
- Do the teaching methods and techniques that teachers prefer during the teaching process differ according to the gender, branch and the reasons for choosing their profession?
- What strategies, methods and techniques do teachers prefer when they are studying?
- What methods and techniques do teachers have difficulty in practicing?
- How do teachers decide on the teaching strategies, methods and techniques they will use in the teaching of the course?

Method

This research is a mixed method study in which both quantitative and qualitative research is conducted together. The quantitative part of the research is in the relational survey model, one of the general survey models. In order to determine the sample in the study, in the region of three training centers established in 12 schools from 32 schools Aydın (a private school-three official school). Teachers of Turkish (107), teachers of Mathematics (100), teachers of Science and Technology (84), teachers of English (89) working in these 12 schools is the sample (n=380). Research-related questionnaire was used to collect data, which consists of four sections. In addition, 4 open-ended questions developed by the researcher and semi-structured interview form was used. In the quantitative dimension of the research, the Teaching Strategies Scale and the Teaching Methods and Techniques Questionnaire and the Teaching and Learning Understanding Scale adapted to Turkish were used as data collection tools. Scales applied according to quantitative research techniques were coded and analyzed in version 21.0 of SPSS. In the research of statistical techniques in the analysis of quantitative data percentage, frequency, Mann-Whitney u test and Kruskal-Wallis test was used. Descriptive analysis, which is one of the qualitative data analysis methods, was used in the analysis of the data obtained during the research process.

Findings, Discussion and Results

It was found that there was no significant difference between teachers' teaching-learning approaches according to their gender, their reasons for choosing their profession, their educational institution and their in-service training. It was found that there was no significant difference between the teachers' branches in the first sub-factor of traditional understanding dimension of the teaching and learning understanding scale, but there was a significant difference between the teachers' branches in the second sub-factor of the scale. In the first sub-factor of traditional understanding" dimension of teaching and learning understanding scale, there is a significant difference between the seniority of teachers and this difference between 1-5 years and 16-20 years, 1-5 years and 21 years and over and 11-15 years. It has been determined that among teachers with seniority of 21 years and over. It was determined that the instructional strategies preferred by the teachers during the teaching process did not show a significant difference according to the gender, branches, educational institution and in-service training status of the teachers. In the third sub-factor of the scale, teaching strategy through research-examination dimension, a significant difference was found in favor of the teachers who chose their profession by chance according to the reason for choosing a profession. According to the gender variable of the preferred teaching methods and techniques; In the problem solving method, female teachers (n=113) were significantly higher than male teachers (n= 93); in the role playing-drama method, female teachers (n=104) were significantly higher than male teachers (n=56); In the experimental method, male teachers (n=40) were found to be significantly different than female teachers (n=30). According to the branch variable of the teaching methods and techniques preferred by the teachers; In the discussion method, it was found that Turkish teachers (n = 61) had a significant level compared to other branch teachers; In the case study method, it was found that Turkish teachers (n = 61) had a significant difference compared to other branch teachers; In the problem solving method, mathematics teachers (n=62) had a significant level compared to the other branch teachers; concept maps of Turkish teachers (n=45); English teachers in the project based teaching method (n=43); Turkish teachers in brainstorming technique (n=62); demonstration technique of English teachers (n=47); Turkish teachers in the role playing technique (n=56); Turkish teachers in simulation technique (n=32); Science and Technology teachers (n=30); In the

experimental method, Science and Technology teachers (n=48); In the educational games method, it was determined that English teachers (n=52) preferred significantly compared to other branch teachers. No significant difference was found regarding the use of other methods and techniques.

In line with the findings of the research, although all of the teachers (12) adopted the teaching strategy through presentation in the teaching process, 8 teachers in constructivist approach used student-centered and 3 teachers based on active learning. 3 teachers preferred the teaching strategy through the invention; It was found that none of the teachers preferred teaching strategy through research-examination and 7 teachers adopted a result-oriented approach. During the teaching process, it was determined that 11 of the 12 teachers frequently used question-answer, 8 of them narration, 3 of them drama, 3 of them brainstorming, 2 of them concept maps and 1 of them frequently used debating methods-techniques. With these determinations, it is understood that the methods and techniques that the learner-centered and the student actively participates in are the least used methods by the teachers; that the participants preferred the method of narration the most during the teaching process; In addition to this, it is concluded that the methods, techniques and techniques used in the constructivist approach are frequently used in discussion, problem solving, cooperative learning, six-hat thinking, and multiple intelligence. Teachers do not have sufficient method-technical wealth and application skills; it was concluded that 2 out of 3 schools do not have the necessary physical conditions and sufficient materials in order to apply the methods such as experiment and demonstration. In addition, it was concluded that most of the teachers had to gain the most important points in the method-technique selection and that they did not take into consideration the developmental periods of the students who should never be overlooked in the implementation of these gains. As a result of this study, it is concluded that most teachers use lecture, question and answer, brainstorming, problem solving, case studies and discussions.

Giriş

Ekonomik, sosyal, kültürel vb. sorunların çözümünde nitelikli insanın konumu hayati bir önem taşımaktadır. Nitelikli insan sayısının artması ise en başta ülkenin eğitim programlarına ve eğitim sistemine verdiği önemle doğru orantılıdır. Eğitim sistemi açısından, sadece bu fıkrada geçen değerleri öğrencilere kazandırmak bile ülkenin gelecekteki konumu adına büyük bir önem arz etmektedir (MEB Mevzuat, 2016). Hazırlanan eğitim programlarının başarıya ulaşabilmesi öğrenme-öğretme durumlarında kullanılacak olan öğrenme ve öğretme modellerinin seçimine bağlı olmaktadır. Eğitim programının amaçlarına ulaşılabilmesi adına atılması gereken önemli adımlardan biri eğitim programı için hazırlanan öğretim strateji, yöntem ve teknikleri doğrultusunda hareket etmek olacaktır. Uygulamada seçilen her strateji, yöntem ve teknik her öğrenciye farklı faydalar sunmakta ve her öğrenciyi farklı bir biçimde etkilemektedir (Hackathorn, Solomon, Blankmeyer, Tennial ve Garczynski, 2011). Bir strateji, yöntem veya teknik belirlemeden yapılan çalışmalarla istenen amaca ulaşılması pek olası görülmemektedir. Eğitim programı için hazırlanan öğretim stratejileri, yöntem ve tekniklerine uygun olarak yapılan çalışmalar hem programın hedeflerine ulaşılmasını kolaylaştırmaya hem de zamanın verimli kullanılmasına imkân verecektir. Belirlenen hedeflere ulaşmak için hangi öğretim stratejilerinin, yöntem ve tekniklerinin kullanılacağına açık bir şekilde belirlenmesi gerekir (Aykaç, 2014). Her öğretmen bu yöntem ve teknikleri kullanırken işin içerisine kendi yaratıcılığını da katarak yeni yöntemler geliştirebilmelidir. Kullandığı yöntemlerin içeriğini doldurarak bu yöntem ve tekniklere ruh verecek olan öğretmenin kendisidir (Özden, 1999).

Öğrenme-öğretme sürecinin en önemli temellerinden birisi hiç şüphesiz içeriğe uygun olan öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin seçilmesi ve etkin şekilde kullanılmasıdır. Öğretmenler, dersin içeriğine ve konunun amaçlarına uygun olan öğretim stratejilerini seçip uygun yöntem ve teknikleri de kullanarak sahip oldukları bilgiyi öğrencilere kazandırmakla yükümlüdürler. Öğretmenin, öğretime hazırlanması sırasında atması gereken ilk adım, dersin amaçlarına uygun bir öğretim stratejisini belirlemektir. Bu nedenle, öğretmenlerin eğitimin niteliğini geliştirebilmeleri için öncelikle öğretim stratejileri, yöntemleri ve teknikleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. Öğrenme ve öğretim ile ilgili yapılan çalışmalar; farklı strateji, yöntem ve tekniklerin etkililiğinin artırılmasında önemli bir yere sahiptir (Ganyaupfu, 2013). Onyejiaku (1982) "Bilişsel stiller, öğretim stratejileri ve akademik başarı" adlı çalışmada da bilişsel stillerin ve öğretim yöntemlerinin öğrencilerin performansı üzerindeki etkisini, Siegel (2006) öğretmenlerin farklı öğretim stratejileri kullanımının öğrenci başarısı üzerindeki etkisini, House (2006) öğrencilerin fen başarıları ile kullanılan öğretim stratejileri arasındaki ilişkiyi, Woo (2000) ise çalışmada ortaokul öğretmenlerinin yeterlilik ve ön hizmet eğitimine ilişkin öz algı düzeylerini ölçmüştür. Bu çalışmada ise 2015-2016 eğitim öğretim yılı Aydın ili Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda görevli öğretmenlerin öğretim stratejileri, yöntemleri ile tekniklerine dair görüşleri tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmadaki bu genel amaca ilişkin alt amaçlar oluşturulmuştur:

- Öğretmenlerin öğretim sürecinde tercih ettikleri öğretme-öğrenme yaklaşımları öğretmenlerin cinsiyetlerine, branşlarına, kıdemlerine, mesleklerini seçme nedenlerine, mezun oldukları eğitim kurumuna ve hizmetiçi eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğretmenlerin öğretim sürecinde tercih ettikleri öğretim stratejileri öğretmenlerin cinsiyetlerine, branşlarına, kıdemlerine, mesleklerini seçme nedenlerine, mezun oldukları eğitim kurumuna ve hizmetiçi eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğretmenlerin öğretim sürecinde tercih ettikleri öğretim yöntem ve teknikleri öğretmenlerin cinsiyetlerine, branşlarına ve mesleklerini seçme nedenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğretmenler, derslerini işlerken hangi strateji, yöntem ve teknikleri tercih etmektedir?
- Öğretmenler, derslerini işlerken hangi yöntem ve teknikleri uygulamada zorluk çekmektedir?
- Öğretmenler, dersin öğretiminde kullanacakları öğretim stratejileri, yöntem ve tekniklerine nasıl karar vermektedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, betimsel bir çalışma olup tarama modeline göre tasarlanmıştır. Karasar (2014) tarama modellerini, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeye amaçlayan araştırma yaklaşımları olarak tanımlamaktadır. Katılımcıların bir olgu hakkındaki görüşleri hem nitel hem de nicel veriler toplanarak incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini, 2015–2016 eğitim-öğretim yılı Aydın ilindeki ortaokullarda çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada, Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji ile İngilizce branş öğretmenlerin, öğretim sürecinde kullanılan stratejileri, yöntem ve teknikleri bu derslerin haftalık ders saatleri 4 saat ve üzerinde olduğu için ve daha farklı, daha zengin şekilde kullanacakları gerekçesiyle ve araştırmamızla ilgili daha fazla veri elde edilebileceği gerekçesiyle seçilmiştir. Haftalık ders çizelgesine göre Türkçe 5 saat, Matematik, Fen ve Teknoloji ile İngilizce dersleri haftada 4'er saat olarak verilmektedir.

Araştırmanın çalışma grupları belirlenirken iki farklı süreç gerçekleşmiştir. Katılımcı belirlenirken amaçlı örnekleme çeşidi olan maksimum çeşitlilik yöntemi uygulanmıştır, böylelikle evreni temsili düşünülerek okulların belirlenmesinde Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Şube Müdürlüğünden merkezde çalışan Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji ile İngilizce branş öğretmenlerin sayıları alınmıştır. Buna göre Aydın merkezde bulunan üç eğitim bölgesindeki toplam 32 okuldan; her eğitim bölgesinden üçü resmi okul, biri özel okul olmak üzere toplam 12 okul belirlenmiştir. Bu 12 okulda bulunan Türkçe öğretmeni sayısı 107, Matematik öğretmeni sayısı 100, Fen ve Teknoloji öğretmeni sayısı 84, İngilizce öğretmeni sayısı 89'dur.

Tablo 1. Araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin dağılımı

Branş	Evren	Örneklem
Türkçe	107	28,2
Matematik	100	26,3
Fen ve Teknoloji	84	22,1
İngilizce	89	23,4
TOPLAM	380	100,0

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmada ulaşılmaması hedeflenen 380 öğretmenden 255'ine ulaşılmış olup altı öğretmene ait veriler eksik veya yanlış doldurulduğu için geçersiz kabul edilmiştir. Sonuç olarak toplam 380 öğretmenden 249 öğretmene ve öğretmenlerin %65,5'ine ulaşılmıştır.

Tablo 2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyete, branşlara, kıdeme, mezun olunan fakülteye, hizmetiçi eğitim alıp-almama durumuna ve meslek seçim durumlarına göre dağılımı

		N	%
Cinsiyet	Kadın	148	59,4
	Erkek	101	40,6
	Toplam	249	100,0
Branş	Türkçe	66	26,5
	Matematik	63	25,3
	Fen ve Teknoloji	57	22,9
	İngilizce	63	25,3
	Toplam	249	100,0
Kıdem	1-5 yıl	24	9,6
	6-10 yıl	38	15,3
	11-15 yıl	75	30,1
	16-20 yıl	52	20,9
	21 ve üzeri	60	24,1
	Toplam	249	100,0
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	165	66,3
	Fen-Edebiyat Fakültesi	82	32,9
	Diğer	2	0,8
	Toplam	249	100,0
Meslek Seçim	İsteyerek	220	88,4
	Zorunlu	14	5,6
	Rastlantı	15	6,0
	Toplam	249	100,0
Hizmet İçi Eğitim	Evet	146	58,6
	Hayır	103	41,4
	Toplam	249	100,0

Tablo 2 incelendiğinde, dört farklı branştan katılımcıların çoğunluğunun öğretmenlik mesleğini isteyerek seçen eğitim fakültesi mezunu oldukları görülmektedir. Eğitim fakültesinden aldıkları eğitim düşünülünce katılımcıların büyük çoğunluğunun yaklaşım, strateji, yöntem ve tekniklere hakim oldukları varsayımında bulunulabilir.

Araştırmanın nitel boyutunda gerçekleşen görüşme için; daha önce nicel araştırma için belirlenen toplam on iki okuldan üç okul belirlenmiş ve her üç okuldan dört branşta birer öğretmen olmak üzere toplam 12 öğretmenle, gönüllülük göz önünde bulundurularak görüşme yapılmıştır.

Tablo 3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyete, branşlara, kıdeme, mezun olunan fakülteye, hizmetiçi eğitim alıp-almama durumuna, meslek seçim durumlarına, sınıflardaki ortalama öğrenci sayısına ve dersine girilen sınıf seviyelerine göre dağılımı

		f	%
Cinsiyet	Kadın	5	42
	Erkek	7	58
	Toplam	12	100
Branş	Türkçe	3	25
	Matematik	3	25
	Fen ve Teknoloji	3	25
	İngilizce	3	25
	Toplam	12	100
Kıdem	6-10 yıl	1	8
	11-15 yıl	6	50
	16-20 yıl	2	17
	21 ve üzeri	3	25
	Toplam	12	100
Mezun Olunan Okul	Eğitim Fakültesi	11	92
	Fen-Edebiyat Fakültesi	1	8
	Toplam	12	100
Meslek Seçim	İsteyerek	12	100
	Zorunlu	0	0
	Rastlantı	0	0
	Toplam	12	100
Sınıflardaki Ortalama Öğrenci Sayısı	25	4	33
	30	8	67
	Toplam	12	100

Saracaloğlu, A.S. and Altın, M. (2020). Teachers' opinions on instructional strategies, methods and techniques. *Journal of Educational Reflections*, 4(1), 1-24.

Tablo 3'te görüldüğü gibi dört farklı branştan eşit sayıda katılımcılarla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun eğitim fakültesi mezunu olduklarından dolayı katılımcıların yaklaşım, strateji, yöntem ve tekniklere hâkim oldukları varsayımında bulunulabilir.

Veri Toplama Araçları

Veriler toplanırken karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmada nicel veriler; Saracaloğlu, Yenice, Karasakaloğlu ve Evin Gencil (2008) tarafından geliştirilen Öğretim Stratejileri Ölçeği ile yine Saracaloğlu, Yenice, Karasakaloğlu ve Evin Gencil (2008) tarafından geliştirilen Öğretim Yöntem ve Teknikleri Anketi ve Aypay (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği toplanmıştır. Nitel veriler için araştırmacılar tarafından geliştirilen öğretmen görüşme formundan yararlanılmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin öğretmen ve öğrenme anlayışları düzeylerini ölçmek Chan ve Elliot tarafından 2004 yılında geliştirilen ve Aypay tarafından 2011 yılında Türkçe'ye uyarlanan Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin ilk halinin geliştirilmesinde Hong Kong'dan 385 gönüllü öğretmen adayı çalışmaya katılmıştır. 30 maddelik ölçeğin geneli için hesaplanan iç tutarlık katsayısı .71, alt boyutlar için .88 ve .83 bulunmuştur. İki-yarı arasındaki korelasyon .77 bulunmuştur. Faktör analizi sonucu ölçekte iki boyuta ulaşılmıştır; yapılandırmacı anlayış (12 madde) ve geleneksel anlayış (18 madde).

Araştırmada öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stratejilerini belirlemek için Saracaloğlu vd. (2008) tarafından geliştirilen Öğretim Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır; sunuş yoluyla öğretim stratejisi, buluş yoluyla öğretim stratejisi ve araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi. Güvenirlilik analizi sonucu ölçeğin genelinin iç tutarlık katsayısı .83, Öğretim Stratejileri Ölçeğinin Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi alt boyutu iç tutarlık katsayısı .51, Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi alt boyutu iç tutarlık katsayısı .69 ve Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretim Stratejisi alt boyutu iç tutarlık katsayısı .75 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmada, öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim yöntem ve tekniklerini belirlemek için Saracaloğlu vd. (2008) tarafından geliştirilen Öğretim Yöntem ve Teknikleri Anketi kullanılmıştır. Öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim yöntem ve tekniklerini belirlemek için öğretmenlerin derslerde kullandıkları yöntem ve teknikleri kullanma/kullanmama durumu (24 madde) ve kullanma/kullanmama gerekçeleri (14 adet) ile öğretmenleri derslerde kullanılmasını önerdikleri yöntem ve teknikler (24 madde) düzenlenmiştir. Anketi geliştirilenler tarafından güvenilirlik analizi yapılan Öğretim Yöntem ve Teknikleri Anketinin iç tutarlık katsayısı .80 olarak bulunmuştur.

Araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme soruları için eğitim programları ve öğretim alanında 5 uzmanın görüşleri alınarak ve gerekli düzenlemeler yapılmış ardından görüşme formunun pilot uygulaması yapılmıştır. Görüşme formunun kapsam ve görünüş geçerliğini sağlamak üzere alanda uzman öğretim üyelerinin görüşleri alınarak forma son şekli verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Ölçeklerden elde edilen verilerin analizinde SPSS 21 kullanılmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, Mann-Whitney-U ve Kruskal-Wallis Testlerinden faydalanılmıştır. Nitel verilerin analizinde betimsel analiz yöntemine başvurulmuştur. Betimsel analiz yapılırken veriler belirlenmiş olan temalara göre özetlenip yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmanın raporlaştırılması aşamasında, katılımcılar için öncelikle Ö1, Ö2, Ö3 şeklinde kodlar kullanılarak katılımcı isimleri gizlenmiş, ayrıca parantez içerisinde branşlarına göre Türkçe için "T", Matematik için "M", Fen ve Teknoloji branşı için "F" ve İngilizce branşı için "İ" şeklinde ve son olarak da mesleki kıdem süreleri yazılıp görüşmelerden birebir alıntılar yapılarak güvenilirlik arttırılmaya çalışılmıştır. (Örneğin; Ö12(T-19): Görüşme yapılan 12 öğretmen, branşı Türkçe ve 19 yıllık öğretmen)

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde katılımcıların öğretim strateji, yöntem ve tekniklerine ilişkin bulgular alt problemler doğrultusunda ayrıntılarıyla verilmiştir.

Nicel Verilere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemine yönelik ilk olarak öğretmenlerin öğretim-öğrenme yaklaşımları puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular ölçeğin alt boyutlarıyla birlikte Tablo 4'te yer verilmiştir. Gruplardaki veri dağılımının normallik koşullarını sağlayamamasından dolayı verilerin analizinde Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 4. Öğretmenlerin öğretme ve öğrenme anlayışları alt boyutları puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan Mann-Whitney U testi tablosu

Boyut	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Geleneksel	Kadın	148	124,33	18401,00	7375,000	0,859
	Erkek	101	125,98	12724,00		
	Toplam	249				
Yapılandırmacı	Kadın	148	124,42	18413,50	7387,500	0,877
	Erkek	101	125,86	12711,50		
	Toplam	249				

Tablo 4'te görüldüğü üzere öğretmenlerin öğretme ve öğrenme anlayışları ölçeğinin birinci alt faktörü olan “geleneksel anlayış” boyutuna ilişkin görüşlerinde kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir [U= 7375,00; p>0,05].

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında öğretmenlerin öğretme-öğrenme yaklaşımları puanlarının branş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular ölçeğin alt boyutlarıyla birlikte Tablo 5'te yer verilmiştir. Analize giren gruplarda veri dağılımının normallik varsayımını karşılayamamasından dolayı karşılaştırma testi olarak Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır.

Tablo 5. Öğretmenlerin öğretme ve öğrenme anlayışları alt boyutları puanlarının branş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan Kruskal-Wallis testi tablosu

	Branş	n	Sıra Ortalamaları	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Geleneksel	Türkçe	66	115,99	3	2,725	0,436	
	Matematik	63	136,10				
	Fen ve Teknoloji	57	121,22				-
	İngilizce	63	126,76				
	Toplam	249					
Yapılandırmacı	Türkçe	66	145,24				
	Matematik	63	112,16				Türkçe ile Matematik (Türkçe lehine)
	Fen ve Teknoloji	57	124,07	7,950	0,047		ve Türkçe ile İngilizce (Türkçe lehine)
	İngilizce	63	117,48				
	Toplam	249					

p< .05

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin öğretme ve öğrenme anlayışları ölçeğinin birinci alt faktörü olan geleneksel anlayış boyutuna ilişkin görüşlerinde öğretmenlerin branşları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir [$\chi^2= 2,725$; p>0,05]. Ancak öğretmenlerin öğretme ve öğrenme anlayışları ölçeğinin ikinci alt faktörü olan yapılandırmacı anlayış boyutuna ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir [$\chi^2= 7,950$; p<0,05]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğinin belirlenmesi için grup varyansları eşit olduğundan Tukey testi kullanılmıştır. Türkçe branşı öğretmenlerinin yapılandırmacı anlayış boyutuna ilişkin görüşleri Matematik ve İngilizce branş öğretmenlerine göre Türkçe branş öğretmenleri lehine anlamlı biçimde farklılaşmaktadır.

Tablo 6'da araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğretme ve öğrenme anlayışları ölçeğinin birinci alt faktörü olan “geleneksel anlayış” boyutuna ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Kruskal-Wallis Testi kullanılarak incelenmiştir.

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin öğretme ve öğrenme anlayışları ölçeğinin birinci alt faktörü olan geleneksel anlayış boyutuna ilişkin görüşlerinde öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir [$\chi^2= 9,854$; p<0,05]. Mann-Whitney U Testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda bu farkın 1-5 yıl ile 16-20 yıl, 1-5 yıl ile 21 yıl ve üzeri ve 11-15 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Branşların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en fazla geleneksel anlayışa sahip olan öğretmenlerin 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler olduğu, sonra 16-20 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin onları takip ettiği görülmektedir. Ölçeğin ikinci alt faktörü olan “yapılandırmacı anlayış” boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinde öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir [$\chi^2= 10,736$; p<0,05]. Mann-Whitney U Testi ile

Saracaloğlu, A.S. and Altın, M. (2020). Teachers' opinions on instructional strategies, methods and techniques. *Journal of Educational Reflections*, 4(1), 1-24.

yapılan çoklu karşılaştırmalar sonunda bu farkın 1-5 yıl ile 6-10 yıl, 1-5 yıl ile 16-20 yıl 1-5 yıl ile 21 yıl ve üzeri ve 11-15 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki kıdem sıra ortalamaları dikkate alındığında, en fazla yapılandırmacı anlayışa sahip olan öğretmenlerin 1-5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenler olduğu, ardından 11-15 yıl, 6-10 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin onları takip ettiği görülmektedir.

Tablo 6. Öğretmenlerin öğretme ve öğrenme anlayışları alt boyutları puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan Kruskal-Wallis testi tablosu

	Kıdem	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Geleneksel	1-5 yıl	24	91,27	4	9,854	0,043	
	6-10 yıl	38	123,63				1-5 yıl ile 16-20 yıl
	11-15 yıl	75	118,81				1-5 yıl ile 21 yıl ve üzeri
	16-20 yıl	52	129,59				11-15 yıl ile 21 yıl ve üzeri
	21 yıl ve üzeri	60	143,13				
	Toplam	249					
Yapılandırmacı	1-5 yıl	24	154,88		10,736	0,03	
	6-10 yıl	38	120,78				1-5 ile 6-10 yıl
	11-15 yıl	75	136,63				1-5 yıl ile 16-20 yıl
	16-20 yıl	52	119,38				1-5 yıl ile 21 yıl ve üzeri
	21 yıl ve üzeri	60	106,05				11-15 yıl ile 21 yıl ve üzeri
	Toplam	249					

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında öğretmenlerin öğretme-öğrenme yaklaşımları puanlarının mezun olunan okul değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular ölçeğin alt boyutlarıyla birlikte Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin öğretme ve öğrenme anlayışları alt boyutları puanlarının mezun olunan okullara göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan Mann-Whitney U testi tablosu

Grup	Mezuniyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Geleneksel	Eğitim Fakültesi	165	124,12	20480,00		
	Fen-Edebiyat Fakültesi	82	123,76	10148,00	6745,00	0,970
	Toplam	247				
Yapılandırmacı	Eğitim Fakültesi	165	124,06	20470,50		
	Fen-Edebiyat Fakültesi	82	123,87	10157,50	6754,50	0,984
	Toplam	247				

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin öğretme ve öğrenme anlayışları ölçeğinin birinci alt faktörü olan "geleneksel anlayış" boyutuna ilişkin görüşlerinde eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenler ile fen-edebiyat fakültesinden mezun öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir [U= 6745,00; p>0,05].

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında öğretmenlerin öğretme-öğrenme yaklaşımları puanlarının hizmetiçi eğitime katılım değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular ölçeğin alt boyutlarıyla birlikte Tablo 8'de yer verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin öğretme ve öğrenme anlayışları alt boyutları puanlarının hizmetiçi eğitim faaliyetine katılıma göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan Mann-Whitney U testi tablosu

Grup	Hizmetiçi Eğitime Katılım	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Geleneksel	Evet	146	124,80	18221,00		
	Hayır	103	125,28	12904,00	7490,00	0,959
	Toplam	249				
Yapılandırmacı	Evet	146	126,82	18515,50		
	Hayır	103	122,42	12609,50	7253,50	0,634
	Toplam	249				

Tablo 8’de öğretmenlerin öğretme ve öğrenme anlayışları ölçeğinin birinci alt faktörü olan geleneksel anlayış boyutuna ilişkin görüşlerinde hizmetiçi eğitim faaliyetine katılan öğretmenler ile katılmayan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir [U= 7490,00; p>0,05].

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında öğretmenlerin öğretme-öğrenme yaklaşımları puanlarının meslek seçim nedeni değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular ölçeğin alt boyutlarıyla birlikte Tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin öğretme ve öğrenme anlayışları alt boyutları puanlarının meslek seçim nedeni değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan Kruskal-Wallis testi tablosu

	Meslek Nedeni	Seçme n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Geleneksel	İsteyerek	220	128,54	2	5,039	0,081	-
	Zorunlu	14	107,68				
	Rastlantı	15	89,27				
	Toplam	249					
Yapılandırmacı	İsteyerek	220	127,78	2	2,884	0,237	-
	Zorunlu	14	107,21				
	Rastlantı	15	100,83				
	Toplam	249					

Tabloya bakıldığında öğretmenlerin öğretme ve öğrenme anlayışları ölçeğinin birinci alt faktörü olan geleneksel anlayış boyutuna ilişkin görüşleri arasında öğretmenlerin meslek seçimine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$\chi^2= 5,039$; p>0,05].

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmenlerin öğretim sürecinde tercih ettikleri öğretim stratejileri öğretmenlerin cinsiyetlerine, branşlarına, kıdemlerine, mesleklerini seçme nedenlerine, mezun oldukları eğitim kurumuna ve hizmetiçi eğitim alma durumlarına göre bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirtilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında öncelikle öğretmenlerin öğretim stratejileri puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular ölçeğin alt boyutlarıyla birlikte Tablo 10’da yer verilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin öğretim stratejileri ölçeğinin alt boyutları puanlarının cinsiyet göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan Mann-Whitney U testi tablosu

Grup	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi	Kadın	148	125,05	18507,00	7467,00	0,990
	Erkek	101	124,93	12618,00		
	Toplam	249				
Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi	Kadın	148	129,48	19162,50	6811,50	0,231
	Erkek	101	118,44	11962,50		
	Toplam	249				
Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretim Stratejisi	Kadın	148	129,71	19196,50	6777,50	0,207
	Erkek	101	118,10	11928,50		
	Toplam	249				

Tablo 10 incelendiğinde; öğretmenlerin öğretim stratejileri ölçeğinin alt faktörleri olan öğretim stratejileri boyutlarına ilişkin görüşlerinde kadın öğretmenler ile erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir [p>0,05].

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında öncelikle öğretmenlerin öğretim stratejileri puanlarının branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular ölçeğin alt boyutlarıyla birlikte Tablo 10’da yer verilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin öğretim stratejileri ölçeğinin alt boyutları puanlarının branşa göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan Kruskal-Wallis testi tablosu

	Branş	n	Sıra Ort.	SD	χ^2	p	Anlamlı Fark
Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi	Türkçe	66	120,48	3	1,522	,0677	
	Matematik	63	121,33				
	Fen ve Teknoloji	57	134,75				-
	İngilizce	63	124,58				
	Toplam	249					
	Türkçe	66	125,61		2,138	0,544	
Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi	Matematik	63	118,72				
	Fen ve Teknoloji	57	136,18				-
	İngilizce	63	120,52				
	Toplam	249					
	Türkçe	66	130,08		3,546	0,315	
	Matematik	63	115,76				
Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretim Stratejisi	Fen ve Teknoloji	57	136,84				-
	İngilizce	63	118,21				
	Toplam	249					

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin öğretim ve öğrenme anlayışları ölçeğinin alt faktörleri olan öğretim stratejisi boyutlarına ilişkin görüşleri arasında öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir [$p>0,05$].

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında öncelikle öğretmenlerin öğretim stratejileri puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular ölçeğin alt boyutlarıyla birlikte Tablo 12'de yer verilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin öğretim stratejileri ölçeğinin alt boyutları puanlarının mesleki kıdeme göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan Kruskal-Wallis testi tablosu

	Kıdem	n	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi	1-5 yıl	24	130,65	4	1,350	0,853	
	6-10 yıl	38	131,76				
	11-15 yıl	75	121,22				
	16-20 yıl	52	129,65				-
	21 yıl ve üzeri	60	119,15				
	Toplam	249					
Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi	1-5 yıl	24	125,06		1,531	0,821	
	6-10 yıl	38	112,55				
	11-15 yıl	75	126,02				
	16-20 yıl	52	126,40				-
	21 yıl ve üzeri	60	130,37				
	Toplam	249					
Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretim Stratejisi	1-5 yıl	24	124,35		0,360	0,986	
	6-10 yıl	38	120,93				
	11-15 yıl	75	123,26				
	16-20 yıl	52	128,94				-
	21 yıl ve üzeri	60	126,59				
	Toplam	249					

Tablo 12'de görüleceği üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğretim stratejileri ölçeğinin alt faktörleri olan öğretim stratejisi boyutlarına ilişkin görüşleri arasında öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir fark

bulunmadığı görülmektedir [p>0,05]. Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında öncelikle öğretmenlerin öğretim stratejileri puanlarının mezun olunan okul değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular ölçeğin alt boyutlarıyla birlikte Tablo 15'te yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğretim stratejileri ölçeğinin birinci alt faktörü olan “sunuş yoluyla öğretim stratejisi” boyutuna ilişkin görüşlerinin, mezun oldukları okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Mann-Whitney U Testi kullanılarak incelenmiştir.

Tablo 13. Öğretmenlerin öğretim stratejileri ölçeğinin alt boyutları puanlarının mezun oldukları okula göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan Mann-Whitney U testi tablosu

Grup	Mezuniyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi	Eğitim Fakültesi	165	123,38	20358,50	6663,50	0,845
	Fen-Edebiyat Fakültesi	82	125,24	10269,50		
	Toplam	247				
Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi	Eğitim Fakültesi	165	123,10	20312,00	6617,00	0,778
	Fen-Edebiyat Fakültesi	82	125,80	10316,00		
	Toplam	247				
Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretim Stratejisi	Eğitim Fakültesi	165	124,12	20479,50	6745,50	0,970
	Fen-Edebiyat Fakültesi	82	123,76	10148,50		
	Toplam	247				

Tablo 13 incelendiğinde; öğretmenlerin öğretim stratejileri ölçeğinin alt faktörleri olan öğretim stratejisi boyutlarına ilişkin görüşlerinde eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenler ile fen-edebiyat fakültesinden mezun öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir [p>0,05].

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında öncelikle öğretmenlerin öğretim stratejileri puanlarının hizmetiçi eğitime katılım değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular ölçeğin alt boyutlarıyla birlikte Tablo 14'te yer verilmiştir.

Tablo 14. Öğretmenlerin öğretim stratejileri ölçeğinin alt boyutları puanlarının hizmetiçi eğitime katılıma göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan Mann-Whitney U testi tablosu

Grup	Hizmetiçi Eğitime Katılım	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi	Evet	146	120,32	17566,00	6835,00	0,213
	Hayır	103	131,64	13559,00		
	Toplam	249				
Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi	Evet	146	118,64	17321,00	6590,00	0,094
	Hayır	103	134,02	13804,00		
	Toplam	249				
Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretim Stratejisi	Evet	146	119,14	17395,00	6664,00	0,122
	Hayır	103	133,30	13730,00		
	Toplam	249				

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğretim stratejileri ölçeğinin alt faktörleri olan “sunuş yoluyla öğretim stratejisi” boyutuna ilişkin görüşlerinde hizmetiçi eğitim faaliyetine katılan öğretmenler ile hizmetiçi eğitim faaliyetine katılmayan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir [p>0,05].

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında öncelikle öğretmenlerin öğretim stratejileri puanlarının meslek seçim değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular ölçeğin alt boyutlarıyla birlikte Tablo 15'te yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğretim stratejileri ölçeğinin alt faktörleri olan sunuş ve buluş yoluyla öğretim stratejisi boyutlarına ilişkin görüşlerinde öğretmenlerin branşları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir [p>0,05]. Ölçeğin üçüncü alt faktörü olan “araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi” boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinde mesleki seçim nedenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir [$\chi^2= 8,296$; p<0,05]. Grup varyansları eşit olmadığından farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğinin belirlenmesi için çoklu karşılaştırma testlerinden Dunnett's C testi kullanılmıştır. Analiz sonunda isteyerek ile zorunlu arasında isteyerek lehine; zorunlu ile rastlantı arasında rastlantı lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Tablo 15. Öğretmenlerin öğretim stratejileri ölçeğinin alt boyutları puanlarının meslek seçim nedenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan Kruskal-Wallis testi tablosu

	Meslek Seçme Nedeni	n	Sıra Ort.	SD	χ^2	p	Anlamlı Fark
Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi	İsteyerek	220	125,92	2	1,083	0,582	-
	Zorunlu	14	129,93				
	Rastlantı	15	106,93				
	Toplam	249					
Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi	İsteyerek	220	127,64		5,612	0,060	-
	Zorunlu	14	81,11				
	Rastlantı	15	127,30				
	Toplam	249					
Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretim Stratejisi	İsteyerek	220	127,56		8,296	0,016	İsteyerek ile Zorunlu (İsteyerek lehine)
	Zorunlu	14	72,46				
	Rastlantı	15	136,47				
	Toplam	249					
							(Rastlantı lehine)

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmenlerin öğretim sürecinde tercih ettikleri öğretim yöntem ve teknikleri öğretmenlerin cinsiyetlerine, branşlarına ve mezun oldukları eğitim kurumuna göre bir farklılık göstermekte midir? ” şeklinde belirtilmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında ilk olarak öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim yöntem ve tekniklerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 16’da yer verilmiştir.

Tablo 16. Öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim yöntem ve tekniklerinin cinsiyete göre yüzde ve frekans dağılımları tablosu

Yöntem/ Teknik	Cinsiyet	Kullanıyorum		Kullanmıyorum		Toplam		χ^2	p
		n	%	n	%	n	%		
Anlatım	Kadın	144	97,30	4	2,70	148	100	0,895	0,344
	Erkek	100	99,01	1	0,99	101	100		
	Toplam	244	97,99	5	2,01	249	100		
Tartışma	Kadın	124	83,78	24	16,22	148	100	0,257	0,612
	Erkek	87	86,14	14	13,86	101	100		
	Toplam	211	84,74	38	15,26	249	100		
Örnek Olay	Kadın	131	88,51	17	11,49	148	100	3,281	0,070
	Erkek	81	80,20	20	19,80	101	100		
	Toplam	212	85,14	37	14,86	249	100		
Gösterip Yaptırma	Kadın	102	68,92	46	31,08	148	100	0,833	0,361
	Erkek	64	63,37	37	36,63	101	100		
	Toplam	166	66,67	83	33,33	249	100		
Problem Çözme	Kadın	113	76,35	35	23,65	148	100	10,394	0,001*
	Erkek	93	92,08	8	7,92	101	100		
	Toplam	206	82,73	43	17,27	249	100		
İşbirlikli (Kubaşık) Öğrenme	Kadın	101	68,24	47	31,76	148	100	1,626	0,202
	Erkek	61	60,40	40	39,60	101	100		
	Toplam	162	65,06	87	34,94	249	100		
Çoklu Zekâya Dayalı Öğretim	Kadın	104	70,27	44	29,73	148	100	0,108	0,742
	Erkek	69	68,32	32	31,68	101	100		
	Toplam	173	69,48	76	30,52	249	100		

Bilgisayar Destekli Öğretim	Kadın	82	55,41	66	44,59	148	100	0	0,995
	Erkek	56	55,45	45	44,55	101	100		
	Toplam	138	55,42	111	44,58	249	100		
Kavram Haritaları	Kadın	96	64,86	52	35,14	148	100	1,408	0,235
	Erkek	58	57,43	43	42,57	101	100		
	Toplam	154	61,85	95	38,15	249	100		
Projeye Dayalı Öğretim	Kadın	87	58,78	61	41,22	148	100	0,274	0,601
	Erkek	56	55,45	45	44,55	101	100		
	Toplam	143	57,43	106	42,57	249	100		
Beyin Fırtınası	Kadın	128	86,49	20	13,51	148	100	0,089	0,766
	Erkek	86	85,15	15	14,85	101	100		
	Toplam	214	85,94	35	14,06	249	100		
Gösteri (Demonstrasyon)	Kadın	95	64,19	53	35,81	148	100	0,584	0,445
	Erkek	60	59,41	41	40,59	101	100		
	Toplam	155	62,25	94	37,75	249	100		
Soru-Cevap	Kadın	143	96,62	5	3,38	148	100	0,43	0,512
	Erkek	99	98,02	2	1,98	101	100		
	Toplam	242	97,19	7	2,81	249	100		
Rol Oynama-Drama	Kadın	104	70,27	44	29,73	148	100	5,744	0,017*
	Erkek	56	55,45	45	44,55	101	100		
	Toplam	160	64,26	89	35,74	249	100		
Benzetim-Simülasyon	Kadın	67	45,27	81	54,73	148	100	0,177	0,674
	Erkek	43	42,57	58	57,43	101	100		
	Toplam	110	44,18	139	55,82	249	100		
Altı Şapkalı Düşünme	Kadın	37	25,00	111	75,00	148	100	1,319	0,251
	Erkek	19	18,81	82	81,19	101	100		
	Toplam	56	22,49	193	77,51	249	100		
Gezi-Gözlem	Kadın	37	25,00	111	75,00	148	100	1,749	0,186
	Erkek	33	32,67	68	67,33	101	100		
	Toplam	70	28,11	179	71,89	249	100		
Deney	Kadın	30	20,27	118	79,73	148	100	11,104	0,010*
	Erkek	40	39,60	61	60,40	101	100		
	Toplam	70	28,11	179	71,89	249	100		
Eğitsel Oyunlar	Kadın	100	67,57	48	32,43	148	100	3,193	0,074
	Erkek	57	56,44	44	43,56	101	100		
	Toplam	157	63,05	92	36,95	249	100		

p < .05

Öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim yöntem ve tekniklerinin cinsiyet değişkenine göre Tablo 16 incelendiğinde; problem çözme yönteminde kadın öğretmenlerin (n=113) erkek öğretmenlere (n=93) göre anlamlı düzeyde; rol oynama-drama yönteminde kadın öğretmenlerin (n=104) erkek öğretmenlere (n=56) göre anlamlı düzeyde; deney yönteminde ise erkek öğretmenlerin (n=40) kadın öğretmenlere (n=30) göre anlamlı düzeyde tercih ettikleri görülmektedir. Diğer yöntem ve tekniklerin kullanımına ilişkin anlamlı bir fark görülmemektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim yöntem ve tekniklerinin branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 17'de yer verilmiştir.

Tablo 17. Öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim yöntem ve tekniklerinin branşa göre yüzde ve frekans dağılımları tablosu

Yöntem/ Teknik	Branş	Kullanıyorum		Kullanmıyorum		Toplam		χ^2	p
		n	%	n	%	n	%		
Anlatım	Türkçe	65	98,485	1	1,5152	66	100	2,461	0,482
	Matematik	63	100	-	-	63	100		
	Fen ve Teknoloji	55	96,491	2	3,5088	57	100		
	İngilizce	61	96,825	2	3,1746	63	100		
	Toplam	244	97,992	5	2,008	249	100		
Tartışma	Türkçe	61	92,424	5	7,5758	66	100	13,403	0,004*
	Matematik	51	80,952	12	19,048	63	100		
	Fen ve Teknoloji	53	92,982	4	7,0175	57	100		
	İngilizce	46	73,016	17	26,984	63	100		
	Toplam	211	84,739	38	15,261	249	100		
Örnek Olay	Türkçe	61	92,424	5	7,5758	66	100	16,616	0,001*
	Matematik	45	71,429	18	28,571	63	100		
	Fen ve Teknoloji	54	94,737	3	5,2632	57	100		
	İngilizce	52	82,540	11	17,460	63	100		
	Toplam	212	85,141	37	14,859	249	100		
Gösterip Yaptırma	Türkçe	48	72,727	18	27,273	66	100	3,813	0,282
	Matematik	36	57,143	27	42,857	63	100		
	Fen ve Teknoloji	39	68,421	18	31,579	57	100		
	İngilizce	43	68,254	20	31,746	63	100		
	Toplam	166	66,667	83	33,333	249	100		
Problem Çözme	Türkçe	52	78,788	14	21,212	66	100	50,038	0,000*
	Matematik	62	98,413	1	1,5873	63	100		
	Fen ve Teknoloji	56	98,246	1	1,7544	57	100		
	İngilizce	36	57,143	27	42,857	63	100		
	Toplam	206	82,731	43	17,269	249	100		
İşbirlikli (Kubaşık) Öğrenme	Türkçe	46	69,697	20	30,303	66	100	2,615	0,455
	Matematik	38	60,317	25	39,683	63	100		
	Fen ve Teknoloji	34	59,649	23	40,351	57	100		
	İngilizce	44	69,841	19	30,159	63	100		
	Toplam	162	65,060	87	34,94	249	100		
Çoklu Zekâya Dayalı Öğretim	Türkçe	45	68,182	21	31,818	66	100	1,097	0,778
	Matematik	45	71,429	18	28,571	63	100		
	Fen ve Teknoloji	37	64,912	20	35,088	57	100		
	İngilizce	46	73,016	17	26,984	63	100		
	Toplam	173	69,478	76	30,522	249	100		
Bilgisayar Destekli Öğretim	Türkçe	36	54,545	30	45,455	66	100	2,596	0,458
	Matematik	30	47,619	33	52,381	63	100		
	Fen ve Teknoloji	34	59,649	23	40,351	57	100		
	İngilizce	38	60,317	25	39,683	63	100		
	Toplam	138	55,422	111	44,578	249	100		
Kavram Haritaları	Türkçe	45	68,182	21	31,818	66	100	42,390	0,000*
	Matematik	35	55,556	28	44,444	63	100		
	Fen ve Teknoloji	52	91,228	5	8,7719	57	100		
	İngilizce	22	34,921	41	65,079	63	100		
	Toplam	154	61,847	95	38,153	249	100		
Projeye Dayalı Öğretim	Türkçe	41	62,121	25	37,879	66	100	15,658	0,001*
	Matematik	23	36,508	40	63,492	63	100		
	Fen ve Teknoloji	36	63,158	21	36,842	57	100		
	İngilizce	43	68,254	20	31,746	63	100		
	Toplam	143	57,430	106	42,570	249	100		
Beyin Fırtınası	Türkçe	62	93,939	4	6,0606	66	100	14,718	0,002*
	Matematik	53	84,127	10	15,873	63	100		
	Fen ve Teknoloji	53	92,982	4	7,0175	57	100		

	İngilizce	46	73,016	17	26,984	63	100		
	Toplam	214	85,944	35	14,056	249	100		
Gösteri (Demonstrasyon)	Türkçe	45	68,182	21	31,818	66	100	21,645	0,000*
	Matematik	24	38,095	39	61,905	63	100		
	Fen ve Teknoloji	39	68,421	18	31,579	57	100		
	İngilizce	47	74,603	16	25,397	63	100		
	Toplam	155	62,249	94	37,751	249	100		
Soru-Cevap	Türkçe	64	96,970	2	3,0303	66	100	2,813	0,421
	Matematik	63	100	0	0	63	100		
	Fen ve Teknoloji	55	96,491	2	3,5088	57	100		
	İngilizce	60	95,238	3	4,7619	63	100		
	Toplam	242	97,189	7	2,8112	249	100		
Rol Oynama-Drama	Türkçe	56	84,848	10	15,152	66	100	61,998	0,000*
	Matematik	19	30,159	44	69,841	63	100		
	Fen ve Teknoloji	30	52,632	27	47,368	57	100		
	İngilizce	55	87,302	8	12,698	63	100		
	Toplam	160	64,257	89	35,743	249	100		
Benzetim-Simülasyon	Türkçe	32	48,485	34	51,515	66	100	5,312	0,000*
	Matematik	20	31,746	43	68,254	63	100		
	Fen ve Teknoloji	28	49,123	29	50,877	57	100		
	İngilizce	30	47,619	33	52,381	63	100		
	Toplam	110	44,177	139	55,823	249	100		
Altı Şapkalı Düşünme	Türkçe	18	27,273	48	72,727	66	100	0,321	0,321
	Matematik	9	14,286	54	85,714	63	100		
	Fen ve Teknoloji	14	24,561	43	75,439	57	100		
	İngilizce	15	23,810	48	76,190	63	100		
	Toplam	56	22,490	193	77,510	249	100		
Gezi-Gözlem	Türkçe	17	25,758	49	74,242	66	100	23,550	0,000*
	Matematik	10	15,873	53	84,127	63	100		
	Fen ve Teknoloji	30	52,632	27	47,368	57	100		
	İngilizce	13	20,635	50	79,365	63	100		
	Toplam	70	28,112	179	71,888	249	100		
Deney	Türkçe	2	3,0303	64	96,970	66	100	124,30	0,000*
	Matematik	16	25,397	47	74,603	63	100	1	
	Fen ve Teknoloji	48	84,211	9	15,789	57	100		
	İngilizce	4	6,3492	59	93,651	63	100		
	Toplam	70	28,112	179	71,888	249	100		
Eğitsel Oyunlar	Türkçe	45	68,182	21	31,818	66	100	19,826	0,000*
	Matematik	32	50,794	31	49,206	63	100		
	Fen ve Teknoloji	28	49,123	29	50,877	57	100		
	İngilizce	52	82,540	11	17,460	63	100		
	Toplam	157	63,052	92	36,948	249	100		

Öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim yöntem ve tekniklerinin branş değişkenine göre Tablo 17 incelendiğinde; tartışma yönteminde Türkçe öğretmenlerinin (n=61) diğer branş öğretmenlerine göre anlamlı düzeyde; örnek olay yönteminde Türkçe öğretmenlerinin (n=61) diğer branş öğretmenlerine göre anlamlı düzeyde; problem çözme yönteminde matematik öğretmenlerinin (n=62) diğer branş öğretmenlerine göre anlamlı düzeyde; kavram haritaları yönteminde Türkçe öğretmenlerinin (n=45) diğer branş öğretmenlerine göre anlamlı düzeyde; projeye dayalı öğretim yönteminde İngilizce öğretmenlerinin (n=43) diğer branş öğretmenlerine göre anlamlı düzeyde; beyin fırtınası tekniğinde Türkçe öğretmenlerinin (n=62) diğer branş öğretmenlerine göre anlamlı düzeyde; gösteri tekniğinde İngilizce öğretmenlerinin (n=47) diğer branş öğretmenlerine göre anlamlı düzeyde; rol oynama tekniğinde Türkçe öğretmenlerinin (n=56) diğer branş öğretmenlerine göre anlamlı düzeyde; benzetim tekniğinde Türkçe öğretmenlerinin (n=32) diğer branş öğretmenlerine göre anlamlı düzeyde; gezi-gözlem yönteminde Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin (n=30) diğer branş öğretmenlerine göre anlamlı düzeyde; deney yönteminde Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin (n=48) diğer branş öğretmenlerine göre anlamlı düzeyde; eğitsel oyunlar yönteminde İngilizce öğretmenlerinin (n=52) diğer branş öğretmenlerine göre anlamlı düzeyde anlamlı düzeyde tercih ettikleri görülmektedir. Diğer yöntem ve tekniklerin kullanımına ilişkin anlamlı bir fark görülmemektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim yöntem ve tekniklerinin mezun olunan okul değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 18'de yer verilmiştir.

Tablo 18. Öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim yöntem ve tekniklerinin mezun olunan okula göre yüzde ve frekans dağılımları tablosu

Yöntem/ Teknik	Mezuniyet	Kullanıyorum		Kullanmıyorum		Toplam		χ^2	p
		n	%	n	%	n	%		
Anlatım	Eğitim Fakl.	161	97,58	4	2,42	165	100	2,021	0,155
	Fen-Edebiyat Fakl.	82	100,00	0	0,00	82	100		
	Toplam	243	98,38	4	1,62	247	100		
Tartışma	Eğitim Fakl.	140	84,85	25	15,15	165	100	0,012	0,915
	Fen-Edebiyat Fakl.	70	85,37	12	14,63	82	100		
	Toplam	210	85,02	37	14,98	247	100		
Örnek Olay	Eğitim Fakl.	141	85,45	24	14,55	165	100	0,000	0,985
	Fen-Edebiyat Fakl.	70	85,37	12	14,63	82	100		
	Toplam	211	85,43	36	14,57	247	100		
Gösterip Yaptırma	Eğitim Fakl.	111	67,27	54	32,73	165	100	0,050	0,824
	Fen-Edebiyat Fakl.	54	65,85	28	34,15	82	100		
	Toplam	165	66,80	82	33,20	247	100		
Problem Çözme	Eğitim Fakl.	141	85,45	24	14,55	165	100	2,834	0,092
	Fen-Edebiyat Fakl.	63	76,83	19	23,17	82	100		
	Toplam	204	82,59	43	17,41	247	100		
İşbirlikli Öğrenme	Eğitim Fakl.	107	64,85	58	35,15	165	100	0,001	0,974
	Fen-Edebiyat Fakl.	53	64,63	29	35,37	82	100		
	Toplam	160	64,78	87	35,22	247	100		
Çoklu Zekâya Dayalı Öğretim	Eğitim Fakl.	115	69,70	50	30,30	165	100	0,051	0,822
	Fen-Edebiyat Fakl.	56	68,29	26	31,71	82	100		
	Toplam	171	69,23	76	30,77	247	100		
Bilgisayar Dest. Öğretim	Eğitim Fakl.	91	55,15	74	44,85	165	100	0,002	0,968
	Fen-Edebiyat Fakl.	45	54,88	37	45,12	82	100		
	Toplam	136	55,06	111	44,94	247	100		
Kavram Haritaları	Eğitim Fakl.	103	62,42	62	37,58	165	100	0,001	0,972
	Fen-Edebiyat Fakl.	51	62,20	31	37,80	82	100		
	Toplam	154	62,35	93	37,65	247	100		
Projeye Dayalı Öğretim	Eğitim Fakl.	96	58,18	69	41,82	165	100	0,017	0,897
	Fen-Edebiyat Fakl.	47	57,32	35	42,68	82	100		
	Toplam	143	57,89	104	42,11	247	100		
Beyin Fırtınası	Eğitim Fakl.	144	87,27	21	12,73	165	100	0,451	0,502
	Fen-Edebiyat Fakl.	69	84,15	13	15,85	82	100		
	Toplam	213	86,23	34	13,77	247	100		
Gösteri (Demonstrasyon)	Eğitim Fakl.	100	60,61	65	39,39	165	100	0,643	0,423
	Fen-Edebiyat Fakl.	54	65,85	28	34,15	82	100		
	Toplam	154	62,35	93	37,65	247	100		
Soru-Cevap	Eğitim Fakl.	160	96,97	5	3,03	165	100	0,758	0,384
	Fen-Edebiyat Fakl.	81	98,78	1	1,22	82	100		
	Toplam	241	97,57	6	2,43	247	100		
Rol Oynama Drama	Eğitim Fakl.	102	61,82	63	38,18	165	100	0,996	0,318
	Fen-Edebiyat Fakl.	56	68,29	26	31,71	82	100		
	Toplam	158	63,97	89	36,03	247	100		
Benzetim- Simülasyon	Eğitim Fakl.	75	45,45	90	54,55	165	100	0,170	0,680
	Fen-Edebiyat Fakl.	35	42,68	47	57,32	82	100		

	Toplam	110	44,53	137	55,47	247	100		
Altı Şapkalı Düşünme	Eğitim Fakl.	34	20,61	131	79,39	165	100	1,210	0,271
	Fen-Edebiyat Fakl.	22	26,83	60	73,17	82	100		
	Toplam	56	22,67	191	77,33	247	100		
Gezi Gözlem	Eğitim Fakl.	46	27,88	119	72,12	165	100	0,001	0,978
	Fen-Edebiyat Fakl.	23	28,05	59	71,95	82	100		
	Toplam	69	27,94	178	72,06	247	100		
Deney	Eğitim Fakl.	47	28,48	118	71,52	165	100	0,005	0,943
	Fen-Edebiyat Fakl.	23	28,05	59	71,95	82	100		
	Toplam	70	28,34	177	71,66	247	100		
Eğitsel Oyunlar	Eğitim Fakl.	102	61,82	63	38,18	165	100	0,186	0,666
	Fen-Edebiyat Fakl.	53	64,63	29	35,37	82	100		
	Toplam	155	62,75	92	37,25	247	100		

Öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim yöntem ve tekniklerinin mezun olunan okul değişkenine göre Tablo 18 incelendiğinde öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımı arasında okul değişkenine göre anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir.

Nitel Verilere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın alt amaçlarında yer alan sorulara yanıt aramak için yapılan betimsel analiz sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgular hakkındaki yorumlar yer almaktadır. Bulgular, araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara ve alt temalara göre organize edilip sunulmuştur.

Araştırmanın dördüncü alt amacına ilişkin bulgular ve yorumlar

Araştırmaya katılan öğretmenlere görüşme sırasında ilk olarak araştırmanın dördüncü alt amacıyla ilgili "Dersinizi nasıl işlediğinizi anlatır mısınız?" sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlara göre birinci alt probleme ilişkin; kullanılan stratejiler, kullanılan yöntem ve teknikler ile kendini yenileme temaları elde edilmiştir.

Birinci tema: kullanılan stratejiler

Dördüncü alt amaca ilişkin birinci tema olan kullanılan stratejilerin alt temaları olarak; sunuş yoluyla öğretim stratejisi, buluş yoluyla öğretim stratejisi, aktif öğrenme, öğrenci merkezli eğitim, kazanımlara ulaşma, sonuç odaklı öğretim, kolaycılık, esneklik kavramları belirlenmiştir.

a) Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi: Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının (12) öğretim sürecinde sunuş yoluyla öğretim stratejisini kullanmakta olduğu tespit edilmiştir. Sunuş yoluyla öğretim stratejisini kullandığını ifade eden öğretmenlerin konuya ilişkin görüşlerinden örnek aşağıda verilmiştir:

Ö1(M-30): *Şöyle bir strateji izliyorum. Önce dersin inceliklerini ya da önemli noktalarını anlatarak giriş yapıyorum[...].Günlük anlatımlarla, örneklerle daha sonra dediğim gibi tekrar eğer ben konu algılanmadıysa onu açacak anlatımlar, örnekler sunmaya çalışıyorum.*

b) Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi: Buluş yoluyla öğretim stratejisini kullandığını ifade eden öğretmenlerin (3)'ünün konuya ilişkin görüşlerinden örnek aşağıda verilmiştir:

Ö4(F-13): *Konuya göre değişiyor aslında ama etkinlik, deney ağırlıklı işliyorum. [...] Malzemeleri temin edip geliyorlar, deney yapıyoruz. Deney yaparken soru-cevap şeklinde ilerliyor. Deneyin sonucunu değerlendiriyorlar. [...] strateji(m) etkinlik üzerine. Yaparak yaşayarak öğrenmelerinin çok kalıcı olduğunu düşünüyorum. Onun için çalışıyorum.*

c) Aktif Öğrenme: Araştırmaya katılan öğretmenlerin yedisi öğretim sürecinde aktif öğrenmeye benimsemiş oldukları olduğu tespit edilmiştir. Aktif öğrenme yaklaşımını kullandığı tespit edilen öğretmenlerin konuya ilişkin görüşlerinden örnek aşağıda verilmiştir:

Ö5(M-21): *Yani fikir de çok sorarım ben "bu konuda ne düşünüyorsunuz?" diye. Herkes ne düşünüyor yanlış da olsa cevaplar, alakasız da olsa "tamam senin fikrin böyle" şeklinde derse katılmayanları da derse katmaya çalışıyoruz.*

d) Esneklik: Araştırmaya katılan öğretmenlerden üçünün öğretim sürecinde esnek öğrenme yaklaşımını benimsemiş oldukları anlaşılmaktadır. Esnek öğrenme yaklaşımını kullandığı tespit edilen öğretmenlerin konuya ilişkin görüşlerinden örnek aşağıda verilmiştir:

Ö8(İ-14): *Çok metot kullanıyoruz, sınıfa göre, öğrencinin durumuna göre, seviyesine göre, o anki duruma göre, konunun içeriğine göre yani o değişiyor. [...] Konuya göre, öğrenciye göre, sınıflarına göre, seviyelerine göre değişiyor hepsi.*

e) Öğrenci Merkezli Eğitim: Araştırmaya katılan öğretmenlerin sekizinin öğretim sürecinde öğrenci merkezli bir yaklaşım içinde oldukları tespit edilmiştir. Öğrenci merkezli bir yaklaşım benimseyen öğretmenlerin konuya ilişkin görüşü aşağıda sunulmuştur:

Saracaloğlu, A.S. and Altın, M. (2020). Teachers' opinions on instructional strategies, methods and techniques. *Journal of Educational Reflections*, 4(1), 1-24.

Ö2(T-10): *Zaten artık öğrenci merkezli ders işliyoruz mutlaka. Onun dışında öğrencileri sürekli düz anlatımla; okuyun, yazın, bunu not alın diye sınıfta kontrol etmek çok zor. Öğrenci merkezli ders işliyoruz, öğrencilerin katılımıyla.*

f) Öğretmen Merkezli Eğitim: Araştırmaya katılan öğretmenlerden ikisinin öğretim sürecinde daha çok öğretmen merkezli bir yaklaşım kullandıkları tespit edilmiş ve öğretmenlerin konuya ilişkin görüşlerinden örnek aşağıda verilmiştir:

Ö3(İ-24): *Görsel-ışitsel teknikte kendim yaptığım için zorlanıyorum. Her şeyi kendim yapıyorum; okumasını, konuşmasını hatta tiyatro bile yapıyorum, kendi kendime cevap veriyorum. Bu zorluyor tabii. [...] Teknik olarak imkânsızlıklar. Şimdi akıllı tahta geldi belki biraz daha iyi olabilir.*

g) Kazanımlara Ulaşma: Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı, öğrencilerin öğretim programında yer alan kazanımlara kendi uyguladıkları strateji, yöntem ve tekniklerle ulaşıp-ulaşmadıklarına ilişkin öğrencilerin çoğunun bu kazanımlara ulaştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin konuya ilişkin görüşlerinden örnek aşağıda verilmiştir:

Ö4(F-13): *Ulaşabiliyorlar. Ama her şey öğrencide bitiyor. Öğrencinin aç olması lazım, istemesi ve öğrenmeyi hedeflemesi lazım, yani çoğu öğrencilerim çoğu kazanımları kazanıyorlar. Ama her sınıfta ulaşamayan üç-beş öğrenci oluyor.*

h) Sonuç Odaklı Öğretim: Öğretmenlerden yedisi, sekizinci sınıfta öğrencileri bekleyen Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavına öğrencileri daha iyi hazırlayabilme adına öğretim sürecinde çoktan seçmeli ölçme araçlarına sıklıkla yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin konuya ilişkin görüşlerinden örnek aşağıda verilmiştir:

Ö5(M-21): *Ulaşıyorlar. Eee [...] Teste dayalı olduğu için sistemimiz, yöntemlerimiz de test olmak zorunda kalıyor, malum TEOG'a hazırlıyoruz çocukları.*

İkinci tema: kullanılan yöntem ve teknikler

Dördüncü alt amaca ilişkin ikinci tema olan kullanılan yöntem ve tekniklerin alt temaları olarak; yöntem-teknikler, öğrenci beklentileri ve yöntem-teknik değiştirme kavramları belirlenmiştir.

a) Yöntem-Teknikler: Araştırmaya katılan öğretmenlerden 11'i öğretim sürecinde soru-cevap, 8'i anlatım, 3'ü drama, 3'ü beyin fırtınası, 2'si kavram haritalarını ve 1 kişi de münazara yöntem-tekniklerini kullandıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin konuya ilişkin görüşlerinden örnek aşağıda verilmiştir:

Ö2(T-10): *Eğer dil bilgisi konularını işliyorsam düz anlatım kullanıyorum. Metin değerlendirme işliyorsak drama yöntemini çok kullanıyorum. Sınıflarda öğrencilerin çok ilgisini çekiyor çünkü. Mesela atasözü ve deyimleri işliyorsak drama kullanıyoruz.*

b) Öğrenci Beklentileri: Öğretmenlerin, öğretim süreciyle ilgili öğrencilerin beklenti veya önerilerini dikkate alıp-almamalarına ilişkin görüşlerinden örnek aşağıda verilmiştir:

Ö1(M-30): *[...] "Hocam, siz biraz konuları yavaş irdeliyorsunuz, çok detaya iniyorsunuz." [...] mesela "Öğretmenim, biraz daha görselleştirin, ya da daha fazla örnek çözelim ya da anlayamadım başka bir örnek verir misiniz?" derken bu şekilde aramızda bir iletişim kuruyoruz.*

c) Yöntem-Teknik Değiştirme: Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğretim sürecinde hangi durumlarda yöntem-teknik değişikliğine başvurduklarına ilişkin görüşlerinden örnek aşağıda verilmiştir:

Ö12(T-19): *Oluyor, kesinlikle. Sınıfa göre değişiyor, sınıfın seviyesi düşük olabilir yüksek olabilir. Eee Mesela çok iyi sınıflarda öğrencilerin kendileri soru üretiyorlar metinle ilgili, kendileri soru üretiyorlar. Ama seviye biraz düşük bir sınıfta bunu yapamıyorlar. Buna göre değiştirebiliyoruz.*

Üçüncü tema: yeterlilik

Üçüncü tema olan yeterlilik temasının alt temaları olarak; kavram karmaşası, bilgi eksikliği, hizmetiçi eğitime bakış kavramları belirlenmiştir.

a) Kavram Karmaşası: Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleriyle ilgili sorulara cevaplar verirken yanlış kullandıkları kavramlara ilişkin görüşlerinden örnek aşağıda verilmiştir:

Ö11(M-13): *Sınıf içinde her öğretmen mutlaka kendisi yapıyor da okula düşen bazı yöntemler, teknikler çocukları motive edici, ödüllendirici şeyler yapılabilir. İşte bütün okulu ilgilendiren deneme sınavları, olimpiyat tarzı daha geniş kapsamlı yarışmalar düzenlenebilir.*

b) Yeterlilik Algısı: Öğretmenlerin öğretim sürecinde kullandıkları öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleriyle ilgili kendi yeterlilik algılarına ilişkin 12 öğretmenden 9'unun kendini yeterli bulduğu, 3 öğretmenin ise daha temkinli olduğu tespit edilmiş ve öğretmenlerin görüşlerinden örnek aşağıda verilmiştir:

Ö8(İ-14): *Ben öğretmen lisesi mezunuyum, İngilizce öğretmenliği bölümünde okudum, yeterli olduğumu düşünüyorum, uyguladığımı düşünüyorum. [...] çocuklar şu anda başarılıysa, İngilizce'de fena değiller girdiğim sınıflar, ben kendimden kaynaklandığını düşünüyorum. [...]*

c) Hizmetiçi Eğitime Bakış: Katılımcıların, öğretim sürecinde kullandıkları öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleriyle ilgili katıldıkları hizmetiçi eğitim faaliyetlerine ilişkin 12 öğretmenden 7'sinin olumsuz

düşüncelere 4'ünün de olumlu düşüncelere sahip olduğu belirlenerek bu öğretmenlerin görüşlerinden örnek aşağıda verilmiştir:

Ö4(F-13): *Bu konuda ben bir kaç tane seminere katıldım ama hiç bir faydasının olduğunu düşünmüyorum. En son Ankara'da katıldım. Şöyle, konunun özeti suydı; animasyonla Fen öğretimiydi ama hiç bir animasyon çalışması yoktu ortada, sadece slayttan anlatıldığı, uygulama olmadığı için verimli olmadı. [...] beni tatmin etmiyor açıklaması uygulama olmadığı için.*

Araştırmanın beşinci alt amacına ilişkin bulgular ve yorumlar

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmenlere görüşme sırasında yöneltilen araştırmanın beşinci alt problemiyle ilgili "Öğretim sürecinde uygulama noktasında zorlandığınız yöntem ve teknikler hangileridir?" sorusu ve öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlara göre ikinci alt probleme ilişkin; uygulamada zorluk çekilen yöntem-teknikler ve maddi imkânsızlık temaları elde edilmiştir.

Birinci tema: uygulamada zorluk çekilen yöntem-teknikler

Birinci tema olan uygulamada zorluk çekilen yöntem-tekniklere ilişkin 12 öğretmenden 3'ü kendilerini zorlayan yöntem-teknik olmadığını; 3 öğretmenin küme çalışmaları, 2 öğretmenin deney, 1 öğretmenin problem çözme, 1 öğretmenin gösterip yaptırma, 1 öğretmenin soru-cevap, 1 öğretmenin altı şapkalı düşünme yöntem-tekniklerini uygularken ifade etmiş ve bu öğretmenlerin görüşlerinden örnek aşağıda sunulmuştur;

Ö6(F-15): *Bizî en çok zorlayan, bu küme çalışmaları var ya, dersi sabote edilmesine çok uygun sistem onlar. Bilgi, beceri seviyesi üst sınıflarda işe yarıyor. [...] Ondan dolayı hangi konuda hangi yöntem tekniğin daha aktif, daha işlevsel olduğunu bildiğimiz için aynı yöntemle gidiyoruz ve büyük oranda başarı sağlıyoruz.*

İkinci tema: maddi imkânsızlık

İkinci alt probleme ilişkin ikinci tema olan maddi imkânsızlık temasının alt temaları olarak; fiziki şartlar ve materyal eksikliği kavramları belirlenmiştir.

a) Fiziki Şartlar: Katılımcılardan 3'ü uygulamada zorluk çekilen yöntem-tekniklere ilişkin yetersiz olan fiziksel şartlara ilişkin görüş beyan etmiş ve bunlar aşağıda verilmiştir:

Ö1(M-30): *Okullarımız görsel açıdan, fiziki açıdan çok yetersiz. [...] Laboratuvarımız yok, matematik odamız yok, araç-gerecimizi koyacak dolabımız yok. Fiziki yapımız ve teknik olarak donanımlarımız çok eksik. Yani teknik açıdan eksikliğimiz var, materyal konusunda çok eksikliğimiz var.*

b) Materyal Eksikliği: Öğretmenlerden 3'ü uygulamada zorluk çekilen yöntem-tekniklere ilişkin materyal yetersizliğine ilişkin görüş belirtmiş ve bunlardan örnek aşağıda verilmiştir:

Ö9(F-36): *En çok şu deneyleri yapamıyoruz ya onlara üzülüyorum. Çocuğa göstererek veriyoruz. Ama işte araç-gereç yetersiz olduğu için pek deney yapamıyoruz. Ama yapmış olsa daha iyi olur.*

Araştırmanın altıncı alt amacına ilişkin bulgular ve yorumlar

Araştırmaya katılan öğretmenlere görüşme sırasında araştırmanın altıncı alt amacıyla ilgili yöneltilen "Öğretim sürecinde kullandığınız strateji, yöntem ve tekniklere nasıl karar veriyorsunuz?" sorusu ve öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlara göre altıncı alt probleme ilişkin elde edilen temalar yöntem-teknik seçimi ve derse hazırlık temalarıdır.

Birinci tema: yöntem-teknik seçimi

Altıncı alt amaca ilişkin birinci tema olan yöntem-teknik seçiminin alt temaları olarak; kazanımlar ve gelişim dönemleri kavramları belirlenmiştir.

a) Kazanımlar: Araştırmaya katılan 12 öğretmenden sadece 2'si yöntem-teknik seçimi konusunda kazanımların kazandırılmasıyla ilgili görüş beyan etmiş ve bunlar aşağıda verilmiştir:

Ö7(T-13): *[...] Kazanımın kazandırılması benim için çok önemli. Kazanımı kazandıranı kadar var olan bütün yöntem ve teknikleri kullanıyorum. . Kazanım için farklı yöntem ve teknikleri kullanıyorum. Mesela bir soruyla verilen dil bilgisi konusu tekrarlanıyor.*

b) Gelişim Dönemleri: Araştırmaya katılan 12 öğretmenden sadece 5'i yöntem-teknik seçimi konusunda öğrencilerin gelişim dönemlerini dikkate aldığına vurgu yaparken, 2 öğretmen farklı seviyedeki sınıfların derslerine girmesine rağmen tüm sınıflarda ortak yöntem-teknikleri kullandığını beyan etmiştir.

Ö12(T-19): *eee Yani çocuğun daha iyi anlaması için, şimdi sınıfta çok zeki öğrenci de olabiliyor çok algısız öğrenci de olabiliyor. Eee İkisine hitap edebilecek yöntemleri, ortak yöntemlerde devam ediyoruz.*

İkinci tema: derse hazırlık

İkinci tema olan derse hazırlık temasının alt temaları olarak; öğretim programı, kılavuz kitap ve konu-ders kitabı kavramları belirlenmiştir.

a) Öğretim Programı: Araştırmaya katılan 12 öğretmenden sadece 2'si derslerine hazırlık aşamasında branşlarına yönelik öğretim programından yararlandığını beyan etmiş ve bunlar aşağıda verilmiştir:

Saracaloğlu, A.S. and Altın, M. (2020). Teachers' opinions on instructional strategies, methods and techniques. *Journal of Educational Reflections*, 4(1), 1-24.

Ö1(M-30): *Son yıllardaki kazanımlar net, odak atış yapıyor. Biz de konularımızı ya da sorularımızı eğitim sürecindeki hedeflerimizi koyarken o kazanımlara vurgu yapacak şekilde ayarlıyoruz. Sınav sorularımızı da hep kazanımlardan giderek sorularımızı soruyoruz.*

b) Kılavuz Kitap: Öğretmenlerden 4'ü derslerinin hazırlık aşamasında kılavuz kitaptan yararlandığını ifade etmiş ve bunlardan örnek aşağıda verilmiştir:

Ö2(T-10): *Şimdi, kılavuz kitabı dikkate alıyorum önce. Fakat oradaki her şeyi uygulamam mümkün değil, yani çok detaylı. [...] önce kılavuz kitapta yaptıracağım ve yaptırmayacağım şeyleri belirliyorum. Bazılarını eliyorum, bazı etkinlikleri çıkarıyorum.*

c) Konu-Ders Kitabı: Öğretmenlerden 3'ü yöntem-teknik seçimiyle ilgili derslerinin hazırlık aşamasında konu içeriğine ve ders kitaplarına göre hareket ettiğini ifade etmiş ve bunlardan örnek aşağıda verilmiştir:

Ö4(F-13): *İlk önce anlatacağım konunun özetini çıkarırım çünkü her sene müfredat değişiyor. Özet akşamdan mutlaka çıkarırım, sorularımı çıkarırım. Bunun doğrultusunda yapacağım etkinlikleri belirlerim. Yöntem ve teknikleri ona göre belirliyorum.*

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin cinsiyetleri, meslek seçme nedenleri, mezun oldukları eğitim kurumu ve hizmetiçi eğitim alma durumları öğretmenlerin öğretim-öğrenme yaklaşım tercihlerini etkilememektedir. Yılmaz (2006) tarafından sınıf öğretmenleri ile yapılan çalışmada, hem kadın hem de erkek öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme yönünden cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde Tatlı tarafından 2007'de yapılan araştırmanın sonuçları da sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde yapılandırmacı öğretmen rollerini yerine getirme düzeyi açısından gruplar arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuçlar çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Ayrıca Özenç ve Doğan (2009) tarafından yapılan çalışmada elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmaması araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Ancak 21 yıl ve üzeri mesleki kıdem sahip sınıf öğretmenleri yapılandırmacı yaklaşımda kendilerini diğer mesleki kıdem aralığındaki öğretmenlere göre daha yeterli görmektedir bulgusu bu araştırmanın bulgularıyla çelişmektedir. Saracaloğlu, Yenice ve Gencel (2011) tarafından yapılan araştırmanın bulgularından olan fen bilgisi öğretmenlerinin en çok kullandıkları öğretim stratejileri; katılımcıların görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyi, cinsiyet, mezun oldukları eğitim kurumu, kıdem, hizmet içi eğitim alma durumu ve haftalık ders yükü değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucu ile bu araştırmanın sonucu büyük oranda örtüşmektedir. Babadoğan tarafından 1996'da yapılan çalışmada öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre öğretim stratejilerinin farklılaşmadığı ve yine Senemoğlu (1994) tarafından yapılan çalışmada fen bilimleri ve sosyal bilimlerinde görev yapan öğretim elemanlarının, araştırma ve buluş yoluyla öğretim stratejilerine daha az yer verdikleri bulguları araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Ayrıca Şahin (2004) tarafından yapılan çalışmada elde edilen bulgulara göre ilköğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin kullandıkları öğretim stratejilerinin cinsiyet, branş, kıdem ve okutulan sınıflar bakımından anlamlı bir fark bulunmadığı; Temizöz ve Özgün Koca tarafından 2004 yılında yapılan çalışmada katılımcıların çoğunluğunun, sunuş yoluyla öğretim yaklaşımını benimsedikleri ve derslerinde bu yaklaşımı kullanmaya çalıştıkları; Aydemir (2012) tarafından yapılan araştırmanın bulgularında ise öğretmenlerin ders işlerken strateji olarak en çok sunuş yoluyla öğretim stratejisini kullandıkları bulguları da araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

Mezun olunan okul değişkenine göre en çok tercih edilen yöntem ve tekniklerin ortak olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bulguları bu konuda yapılan diğer çalışmalardan elde edilen bulgular olan öğretmenlerin bildiği ve en çok kullandıkları yöntemlerin soru-cevap, anlatım ve problem çözme yöntemi gibi geleneksel yöntemlerin olduğu bulgularıyla örtüştüğü görülmektedir (Oral ve Aşılıoğlu, 2000; Demirezen, 2001; Doğan, 2004; Taşkaya ve Muşta, 2008; Saracaloğlu ve Karasakaloğlu, 2011; Sağlam, 2011; Şimşek, Hırça ve Coşkun; 2012; Akgün, Hamutoğlu ve Yıldız, 2014; Akçay, Akçay ve Kurt; 2016). Bu araştırma ile benzer bulgulara ulaşan ve Uysal (2010) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde anlatım, soru-cevap, beyin fırtınası, yaratıcı drama ve tartışma gibi öğretim yöntem ve tekniklerini sıklıkla kullandıkları tespit edilmiştir. Yeşilyurt (2013)'un gerçekleştirdiği çalışmada ise öğretmenler, öğretim yöntemlerinden en fazla anlatım, soru cevap, gösterip yaptırma ve tartışma yöntemlerini; en az işbirlikli öğrenme, proje, kavram haritası yöntemi ile beyin fırtınası tekniğini kullandıkları sonucu araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonunda hiçbir öğretmenin araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisini tercih etmediği ve birçok öğretmenin sonuç odaklı bir yaklaşım benimsediği tespit edilmiştir. Senemoğlu (1994) tarafından

yapılan araştırmada, fen bilimleri ve sosyal bilimlerde görevli öğretim elemanlarının, araştırma ve buluş yoluyla öğretme stratejilerine daha az yer verdikleri sonucu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Temizöz ve Özgün Koca tarafından 2004 yılında yapılan araştırmada katılımcıların çoğunluğunun, sunuş yoluyla öğretme yaklaşımlarını benimsedikleri ve derslerinde bu yaklaşımları kullanmaya çalıştıkları ve yine Aydemir (2012) tarafından yapılan araştırmanın bulgularında ise öğretmenlerin ders işlerken strateji olarak en çok sunuş yoluyla öğretim stratejisini kullandıkları bulguları da araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

Öğretim sürecinde öğretmen merkezli yöntem ve tekniklerin çok sıklıkla kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu tespitlerle, yapılandırmacı yaklaşıma dayanan öğrenen merkezli ve öğrencinin aktif olarak derse katıldığı yöntem ve tekniklerin aslında öğretmenler tarafından en az kullanılan yöntem ve teknikler olduğunu; katılımcıların öğretim sürecinde en çok düz anlatım yöntemini tercih ettiklerini; bunun yanında yine yapılandırmacı yaklaşımda sıklıkla kullanılan tartışma, problem çözme, işbirlikli öğrenme, altı şapkalı düşünme, çoklu zekâya dayalı öğretim yöntem ve tekniklerinin hiç kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın bulguları, bu konuda yapılan diğer araştırmalardan elde edilen bulgular olan öğretmenlerin bildiği ve en çok kullandıkları yöntemlerin soru-cevap, anlatım ve problem çözme yöntemi gibi geleneksel yöntemlerin olduğu bulgularıyla örtüştüğü görülmektedir (Oral ve Aşılıoğlu, 2000; Demirezen, 2001; Doğan, 2004; Taşkaya ve Muşta, 2008; Saracaloğlu ve Karasakaloğlu, 2011; Sağlam, 2011; Şimşek, Hırça ve Coşkun; 2012; Akgün, Hamutoğlu ve Yıldız, 2014; Akçay, Akçay ve Kurt; 2016). Araştırma ile benzer bulgulara ulaşan ve Uysal (2010) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde anlatım, soru-cevap, beyin fırtınası, yaratıcı drama ve tartışma gibi öğretim yöntem ve tekniklerini çok sık kullandıkları tespit edilmiştir. Yeşilyurt (2013) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin en çok kullandıkları öğretim yöntemlerinin anlatım, soru cevap, gösterip yaptırma ve tartışma yöntemleri olduğu; daha az kullandıkları yöntemlerin ise işbirlikli öğrenme, proje, kavram haritası yöntemi ile beyin fırtınası tekniği olduğu sonucu çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Demir ve Özden tarafından 2013'te yapılan araştırma sonunda, sınıf öğretmenlerinin strateji, yöntem ve teknik kavramlarına ilişkin tanımlamalarının hatalı ve eksik olduğu belirlenerek öğretmenlerin strateji, yöntem ve teknik kavramlarına ilişkin bilgilerinin yetersiz olmakla birlikte bir kavram karmaşası içinde oldukları sonucu çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca Aykaç (2011) tarafından yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin programda önerilen, yöntemleri ve teknikleri yeterince bilmediklerini, yapılandırmacılık temelli uygulamalar konusunda öğretmenlerin eğitim ihtiyacı içinde olduklarını tespit edilerek çalışmamızın bulgularıyla örtüştüğü görülmüştür. Uysal (2010) tarafından yapılan "Sınıf Öğretmenlerinin 2009 Hayat Bilgisi Öğretim Programında Belirtilen Strateji, Yöntem ve Teknikleri Uygulamadaki Yeterlik Düzeylerinin Belirlenmesi" konulu yüksek lisans tez çalışmasının amacı, öğretmenlerin çoğunluğunun 2009 Hayat Bilgisi Öğretim Programında belirtilen öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini kullanmada kendileri yeterli olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Gerçekleştirilen gözlemler sonunda öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanmada kendilerini algıladıkları oranda yeterli olmadıklarının görüldüğü söylenebilir. Woo (2000) ortaokullarda görev yapan 146 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerde kendilerini yeterli görmediği sonucuna ulaşmıştır. Vistro-Yu (2005) yaptığı çalışmada öğretmenlerin sınırlı yöntemlerle dersleri yürüttükleri, yeni yöntemler uygulayamadıkları ve bu yüzden kendilerini yeterli hissedemediklerini saptamıştır.

Öğretmenlerin öğretim sürecinde her zaman başvuracakları ilk kaynak olması gereken öğretim programları ve kılavuz kitapların öğretmenlerin çoğunluğu tarafından yararlanılacak bir kaynak olarak görülmediği sonucuna ulaşılmıştır. Saracaloğlu ve Karasakaloğlu (2011) tarafından yapılan ve çalışmayla benzerlik gösteren araştırmada, öğretmenler kullanılacak yöntem ve tekniğe karar verirken konu içeriğini temel aldıkları belirlenmiştir. Saracaloğlu, Yenice, Evin Gencil (2011) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin bir kısmı Fen ve Teknoloji dersi öğretim programının uygulaması sürecinde yöntem ve teknik seçimine konu alanına, ders içeriğine göre karar verirken, bir kısmı öğrenci gereksinimi ve seviyesine göre, diğer bir kısmı ise konu alanı ve öğrenci düzeyini birlikte değerlendirerek ve öğrencilerin hazır bulunuşluluk düzeylerini dikkate olarak karar verdiği tespit edilmiş ve bu sonuçlar araştırmayla örtüşmektedir. Yine benzer olarak, öğretmenlerin derslerinde kullandıkları yöntem, teknik ve stratejilerin seçiminde etkili unsurların öğrenci profili, maddi destek, araç-gereç, materyal, içerik, fiziki şartlar, süre ve öğrenci sayısı olduğu bulgular Akgün, Hamutoğlu ve Yıldız tarafından 2014'te elde edilen araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Diğer araştırma bulgularına bakıldığında, öğretmenlerin derslerinde kullandıkları yöntem ve tekniklerin seçiminde en etkili faktörün öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri olduğu tespit edilerek araştırmayla benzerlik gösterdiği görülmektedir (Akçay, Akçay ve Kurt; 2016; Sağlam, 2011).

Uygulamada zorluk çekilen yöntem-tekniklere ilişkin öğretmenlerin zaman yetersizliği ve fiziksel olanaklardan dolayı işbirlikli öğretim, buluş yoluyla öğretim, üst düzey düşünme becerilerini işe koşma ve gösterip yaptırma sorunları yaşadığı belirlenmiştir. Erdoğdu (2010) tarafından yapılan yüksek lisans tezinin sonucunda, öğretmenlerin yöntem-teknik kullanımında karşılaştıkları başlıca sorunlar olarak ders saatlerinin

Saracaloğlu, A.S. and Altın, M. (2020). Teachers' opinions on instructional strategies, methods and techniques. *Journal of Educational Reflections*, 4(1), 1-24.

yetersiz olması, öğrencilerdeki sınav kaygısının fazla olması, sınıfların kalabalık olması ve maddi imkânsızlıklar sayılmış ve bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Ayrıca Manzanares (2009), öğretmenlerin karşılaştığı sorunları incelemiş için 171 öğretmenle çalışmış ve eğitim materyal ve kaynaklarının yetersiz olduğu ve sınıflardaki mevcudun fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öneriler

Uygulamaya yönelik öneriler

- Öğretmenlerin cinsiyetleri, meslek seçme nedenleri, mezun oldukları eğitim kurumu ve hizmet içi eğitim alma durumları öğretmenlerin öğretme-öğrenme yaklaşım tercihlerini etkilememektedir; bu yüzden öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi kapsamında aldıkları eğitim onların öğrenme-öğretme yaklaşımlarını anlama ve uygulayabilmelerini sağlayacak şekilde nitelikleri artırılmalıdır.
- Öğretmenlerin kıdem yılı arttıkça yapılandırmacı anlayış yerine geleneksel anlayışı tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Belirli meslek kıdemindeki öğretmenler hizmet içi eğitime alınarak yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarına dair eğitim verilebilir. Ayrıca okullarda zümre ve eğitim bölgeleri toplantılarında çağdaş yaklaşımlar ve öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri gündeme alınarak öğretmenlere yapılandırmacı yaklaşım hakkında bilgilendirme yapılabilir.
- Araştırma sonunda araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisini tercih edilmediği öğretmen merkezli yöntem ve tekniklerin çok sıklıkla kullanıldığı ve en çok kullandıkları yöntemlerin soru-cevap, anlatım ve problem çözme yöntemi gibi geleneksel yöntemlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu yüzden eğitim fakültelerindeki öğretmen adaylarının çağdaş öğretim stratejileri, yöntem ve tekniklerini benimseyebilmeleri adına konuyla ilgili uygulamalara daha fazla yer verilebilir.
- Öğretmenlerin öğretim sürecinde her zaman başvuracakları ilk kaynak olması gereken öğretim programları ve kılavuz kitapların öğretmenlerin çoğunluğu tarafından yararlanılacak bir kaynak olarak görülmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ders kitaplarının öğretmen ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde düzenlenmelidir.
- Uygulamada zorluk çekilen yöntem-tekniklere ilişkin öğretmenlerin zaman yetersizliği ve fiziksel olanaklardan dolayı işbirlikli öğretim, buluş yoluyla öğretim, üst düzey düşünme becerilerini işe koşma ve gösterip yaptırmada sorunlar yaşadığı belirlenmiştir. Okulların mevcut fiziksel koşullarının iyileştirilmesi ve sınıflara daha zengin materyal kaynak sağlanarak öğretmenlerin farklı ve zengin öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri kullanabilmelerine imkân tanıyabilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler

- Bu çalışmada, öğretmenlerin Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji ile İngilizce derslerinin öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleriyle ilgili görüşleri incelenmiştir. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda diğer branşlara yer verilebilir.
- Bu araştırma, 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerini kapsamakta olup yapılacak olan yeni çalışmalar sadece aynı gelişim dönemlerindeki öğrencilere yönelik olabilir.
- Bu araştırma, 4 branş ve 3 eğitim bölgesiyle sınırlı olup yeni yapılacak araştırmalar farklı sosyo-ekonomik seviyedeki okullarda ve daha büyük örneklemeler üzerinde yapılabilir.
- Bu çalışmada, öğretmen görüşlerini tespit etmek için anket uygulanmış ve öğretmenlerle görüşme yapılmıştır. Bunların yanında gözlem tekniği de kullanılarak, öğretmenlerin söylemleri ile uygulamalarının ne kadar örtüştüğü incelenebilir.
- Öğretmenler ve öğretmen adaylarının çağdaş yaklaşımları anlama ve uygulamalarına hizmet içi ve hizmet öncesi programlar geliştirilmeli veya var olan programlar düzenlenmelidir.

Kaynakça

- Akçay N. O., Akçay A. ve Kurt M. (2016). Ortaokul öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik görüş ve yeterliklerinin incelenmesi. *Journal of Research in Education and Teaching*, 5(1), 333-342.
- Akgün, Ö. E., Hamutoğlu, N. B. ve Yıldız, E. P. (2015). *İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntem, teknik ve stratejilerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. VII. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu, 89.
- Aydemir, H. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim yöntem, teknik ve stratejileri kullanma yeterlikleri. *Hikmet Yurdu*, 5 (9), 81-100.
- Aykaç, N. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Aypay, A. (2011). Öğretme ve öğrenme anlayışları ölçeği'nin Türkiye uyarlaması ve epistemolojik inançlar ile öğretme ve öğrenme anlayışları arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 7-29.
- Babadoğan, C. (1996). *Modern öğretim stratejilerinin öğretim-öğrenim süreçlerine yansımaları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirezen, S. (2001). *Sınıf öğretmenlerinin öğretim stratejileri ile öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doğan, C. (2004). Sınıf öğretmenlerinin derslere ilişkin görüşleri ve tercih ettikleri öğretim yöntemleri: İstanbul örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (2), 193-203.
- Erdoğan, E. (2010). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem/teknikler ve karşılaştıkları kullanım güçlükleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi.
- Ganyaupfu, E. M. (2013). Teaching methods and students' academic performance. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 2(9), 29-35.
- Hackathorn, J., Solomon, E. D., Blankmeyer K. L., Tennial, R. E. and Garczynski, A. M. (2011). Learning by doing: an empirical study of active teaching techniques. *The Journal of Effective Teaching*, 11(2), 40-54.
- House, J. D. (2006). The effects of classroom instructional strategies on science achievement of elementary-school students in Japan: Findings from the Third International Mathematics and Science Study (TIMSS). *International Journal of Instructional Media*, 33(2), 217-230.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Manzanares E. C. (2009). *English Teachers and English Language Learners in Middle School Classrooms: Perspectives and Practices*. University of Denver The Morgridge College of Education. Doctor of Philosophy. Colorado.
- MEB, Mevzuat (2016). http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0 (E.T.= 10/07/2016)
- Onyejiaku, F. O. (1982). Cognitive styles, instructional strategies, and academic performance. *The Journal of Experimental Education*, 51(1), 31-37.
- Oral, B., ve Aşlıoğlu, B. (2000). Lise Türk dili ve edebiyatı dersi öğretmenlerinin Türk dili ve edebiyatı programı hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 25 (116).
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özenc, M. ve Doğan, C. (2009). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeylerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 67-83.
- Sağlam, U. G. (2011). 6-7-8. *Sınıf matematik öğretmenlerinin öğretim yöntem/teknik ve materyallerine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi
- Saracaloğlu, A. S. ve Karasakaloğlu, N. (2011). Türkçe öğretmenlerinin öğretimde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 10 (3), 951-960.
- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N. ve Evin Gencil, İ. (2011). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretimde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6, 1-13.
- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N., Karasakaloğlu, N. ve Gencil, İ. E. (2008). *Türkçe ve fen Bilgisi öğretmenlerinin öğrenme stilleri, öğrenme stratejileri ve duyuşsal özellikleri ile tercih edilen öğrenme strateji, yöntem ve teknikleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Proje Raporu. Aydın: ADÜ BAP Projesi No: EGF- 04001.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim öğrenme ve öğretim. kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Siegel, D. (2006). Middle school students' perspectives on three teaching strategies. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 77(8), 7-7.
- Şahin, Ç. (2004). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kullandıkları öğretim stratejileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(8), 77-93.
- Şimşek, H., Hırça, N. ve Coşkun, S. (2012). İlköğretim fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini tercih ve uygulama düzeyleri: Şanlıurfa ili örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (18), 249-268.
- Taşkaya, S. M. ve Muşta, M. C. (2008). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretim yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 25 (25).
- Tatlı, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde yapılandırmacı öğretmen rollerini yerine getirme düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Isparta: Süleyman Demirel Üniv. Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Temizöz, Y. ve Özgün Koca, S. A. (2009). Sunuş yoluyla öğretme yaklaşımının matematik öğretiminde uygulanması konusunda matematik öğretmenlerinin görüşleri. *İlköğretim Online*, 8 (1).
- Uysal, A. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin 2009 hayat bilgisi öğretim programında belirtilen strateji, yöntem ve teknikleri uygulamadaki yeterlik düzeylerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi.

- Saracaloğlu, A.S. and Altın, M. (2020). Teachers' opinions on instructional strategies, methods and techniques. *Journal of Educational Reflections*, 4(1), 1-24.
- Vistro- Yu, C. P. (2005). *On pedagogical knowledge in mathematics: how secondary school mathematics teachersface the challenge of teaching a new class. International Journal for Mathematics Teaching and Learning*. <http://www.cimt.plymouth.ac.uk/journal/vistroyu.pdf> adresinden 7 Nisan 2010 tarihinde alınmıştır.
- Woo K. J. (2000). *Self-perceptions of EFL teachers in Korean elementary schools about their English proficiency and preservice education*. Teaching and Leadership in University of Kansas. Doctor of Philosophy. Kansas.
- Yenice, N., Gencel, İ. E. ve Saraçaloğlu, A. S. (2011). Fen bilgisi öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (1), 63-76.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü ortamların yapılandırmacı öğrenme açısından değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (1), 1-29.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, B. (2006). *Beşinci sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.