

**TC  
ADİYAMAN ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**UZAKTAN EĞİTİMDE KULLANILABİLECEK ÖĞRETİM YÖNTEM VE  
TEKNİKLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ  
(KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI)**

**Dudu Pelin KOYLU**

**Danışman  
Doç. Dr. Hakkı KONTAŞ**

**Adıyaman-2022**

**TC  
ADYAMAN UNIVERSITY  
GRADUATE EDUCATION INSTITUTE  
DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES  
CURRICULUM AND INSTRUCTION PROGRAM  
MASTER'S THESIS**

**TEACHER'S OPINIONS ON TEACHING METHODS AND TECHNIQUES  
THAT CAN BE USED IN DISTANCE EDUCATION  
(MIXED METHOD RESEARCH)**

**Dudu Pelin KOYLU**

**Consultant  
Associate Professor Dr. Hakki KONTAŞ**

**Adiyaman-2022**

## BEYAN

“Uzaktan Eğitimde Kullanılan Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri: (Karma Yöntem Araştırması)” adlı tez çalışmam için yapmış olduğum tüm çalışmalarda etik değerlere ve akademik kurallara sadık kaldığımı, yazımda yararlandığım kaynakların kaynaklar bölümünde gösterilenlerden oluştuğunu ve bilimsel etiğe uygun atıf yaparak bu kaynaklardan yararlandığımı onurumla doğrularım.

Dudu Pelin KOYLU

**ÖZET**  
**Yüksek Lisans Tezi**  
**Uzaktan Eğitimde Kullanılan Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Öğretmen**  
**Görüşleri (Karma Yöntem Araştırması)**  
**Dudu Pelin Koylu**  
**Adıyaman Üniversitesi**  
**Lisansüstü Eğitim Enstitüsü**  
**Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**  
**Eğitim Programları ve Öğretim Programı**  
**Eylül-2022**

Bu çalışma, öğretmenlerin uzaktan eğitim derslerinde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşlerini almak amacıyla karma yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel çalışma grubunu Şanlıurfa ili Eyyübiye ilçesinde görev yapmakta olan 1657 ortaokul branş öğretmeni arasından 310 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel çalışma grubunu ise aynı ilçede görev yapmakta olan 12 branş öğretmeni oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında “Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Derslerinde Tercih Ettikleri Yöntem ve Teknikler Anketi” ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi, nicel verilerin analizinde betimsel istatistik kullanılmış ve  $(\bar{x})$ , (f), (%) ve ranj kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde çoğunlukla soru-cevap, düz anlatım yöntemlerini tercih ettikleri görülmüştür. Münazara, rol oynama, simülasyon gibi yöntem ve teknikleri daha az tercih ettikleri görülmüştür. Tercih edilen yöntem ve tekniklerin branşa göre değiştiği tespit edilmiştir. Mesleki kıdeme göre dağılımda önemli bir farklılık görülmemiştir. Öğretmenler, yöntem ve teknik seçiminde öncelikle ders süresi ve kazanımlara uygunluğa dikkat ettiği görülmüştür. Yöntem ve tekniklerin sınıf yönetimine olumsuz etkisi olarak öğrencilerin mikrofon kontrolünün sağlanamaması bildirilmiştir. Öğretmenlerin büyük kısmı ders sürelerini yetersiz bulmuştur. Öğretmenlerin uzaktan eğitim derslerini planlamada yüzyüze dersleri planlamaya göre daha çok zorlandığı anlaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Uzaktan Eğitim, Yöntem ve Teknikler, Uzaktan Eğitimde Ders Süresi

**ABSTRACT**  
**Master's Thesis**

**Teacher's Views on Teaching Methods and Techniques Used in Distance  
Education (Mixed Method Research) (Mixed Method Research)**

**Dudu Pelin Koylu**

**Adiyaman University**

**Graduate Education Institute**

**Department of Educational Sciences**

**Curriculum and Instruction Program**

**September-2022**

This study was carried out by using mixed method in order to get the opinions of teachers about the methods and techniques they use in distance education lessons. The quantitative study group of the research consists of 310 teachers among 1657 secondary school branch teachers working in Eyyübiye district of Şanlıurfa. The qualitative study group of the research consists of 12 branch teachers working in the same district. "The Methods and Techniques Preferred by Teachers in Distance Education Classes" and a semi-structured interview form were used to collect the data. Descriptive and content analysis were used in the analysis of qualitative data, descriptive statistics were used in the analysis of quantitative data, and  $(\bar{x})$ ,  $(f)$ ,  $(\%)$  and range were used. As a result of the research, it has been seen that teachers mostly prefer question-answer and direct lecture methods in the distance education process. It has been observed that they prefer methods and techniques such as debate, role playing, and simulation less. It has been determined that the preferred methods and techniques vary according to the branch. There was no significant difference in the distribution according to professional seniority. It has been observed that teachers primarily pay attention to the duration of the lesson and the appropriateness of the learning outcomes in the selection of methods and techniques. Teacher's inability to control students' microphones has been reported as a negative effect of methods and techniques on classroom management. Most of the teachers found the course time insufficient. It has been understood that teachers have more difficulty in planning distance education lessons than in planning face-to-face lessons.

**Keywords:** Distance Education, Methods and Techniques, Course Duration in Distance Education

## ÖNSÖZ

“Uzaktan Eğitimde Kullanılabilecek Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Karma Yöntem Araştırması)” adlı bu çalışma UE süresinde öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve teknikleri, bu teknikleri kullanırken karşılaştıkları zorlukları tespit etmek, onların ders sürelerinin yeterliliğine ve UE derslerinde sınıf yönetimi hakkındaki görüşlerini almak amacıyla yapılmıştır.

Bu çalışmamda danışmanım olarak süreç boyunca desteklerini, bilgi ve tecrübelerini benden esirgemeyerek yoluma ışık tutan Sayın Doç. Dr. Hakkı KONTAŞ’a;

Uzman görüşleri ile tezimin gelişmesinde büyük katkıları olan Prof. Dr. Ahmet KARA ve lisansüstü eğitimin boyunda benden bilgi, tecrübe ve desteklerini esirgemeyen Doç. Dr. Ali ÜNİŞEN, Doç. Dr. Sevilay ÇIRAK KURT ve Suat ÇAPUK’a;

Lisansüstü eğitim için birlikte yola çıktığım ve sürecin her aşamasında en önemli desteğim olan yol arkadaşım sevgili Zeynep BALAK’a ve her daim yanımda olan sevgili dostlarıma;

Eğitim hayatımda attığım her adımda yanımda olan sevgili eşime ve fiziksel olarak benden uzakta olsalar bile desteklerini her zaman hissettiğim, en zor zamanlarımda bile beni karamsarlıktan kurtaran ve her zaman yanımda olacaklarına inandığım sevgili aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Adıyaman 2021

Dudu Pelin KOYLU

## ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ ve LİTERATÜRE KATKISI

Bu araştırma pandemi süreci ile önemi artan ve bu süreçte yüzyüze eğitimin yerini almak durumunda olan Uzaktan Eğitim (UE) derslerinde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin öğretmenlerin görüşlerini almak amacıyla yapılmıştır.

Yapılan alanyazın taramalarında öğretmenlerin UE derslerinde tercih ettikleri/edebilecekleri yöntem ve teknikler konusunu ana tema olarak işleyen çalışmalar bulunmazken UE sürecine ilişkin öğretmen görüşlerinin alındığı birden çok çalışma ile karşılaşmıştır. Ancak bu çalışmalar genelde sadece bir branşın öğretmenleri ile yapılmış nitel çalışmalardır. Fen, matematik, Türkçe gibi branşlarda görev yapan öğretmenlerle görüşmeler yapılmış ve bu görüşmelerden çıkarımlarda bulunulmuştur. Karakaya ve diğerleri (2020) 62 biyoloji öğretmeni ile yürüttükleri çalışmada öğretmen görüşlerini alırken UE derslerinde kullanılan yöntem ve teknikleri alt problem olarak işlemiştir. Bakioğlu ve Çevik (2020) ortaokullarda görev yapan Fen Bilimleri öğretmenlerin UE sürecine ilişkin görüşlerini alırken Fen Bilimleri öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikleri alt problem olarak incelemişlerdir. Baki ve Çelik (2021) Matematik öğretmenlerinin UE sürecine ilişkin görüşlerini aldıkları çalışmada kullanılan yöntem ve teknikleri yine alt problem olarak almıştır.

Örnek çalışmalara bakıldığında; UE sürecinde tercih edilen yöntem ve tekniklere ilişkin öğretmen görüşlerinin nitel yöntemlerle ve bir branşla sınırlı olarak alındığı çalışmaların yapıldığı görülmüştür. Bu çalışmada çalışma grubu olarak ortaokul seviyesinde görev yapmakta olan tüm branşlardan öğretmenlerden oluşmaktadır. Nitel araştırmada LGS gibi merkezi sınavlarda soru çıkan branşları temsil eden öğretmenler çalışma grubuna dahil edilirken nicel çalışma grubunda ortaokullarda görev yapan tüm branşlardan öğretmenler çalışma grubuna dahil edilmiştir. Çalışma grubundaki öğretmenlerin yöntem ve tekniklerin tercih sebepleri, en çok zorlayan teknikler, bu tekniklerin hazırlama ya da kullanım aşamasında zorlanılan noktalar, yöntem ve tekniklerin sınıf yönetimine etkisi, ders süresinin yeterliliği ve bu konudaki görüşlerin branş ve mesleki kıdem değişkenlerine göre dağılımları, yöntem ve tekniklerin branş ve mesleki kıdeme göre dağılımları bu araştırmanın alt problemlerini oluşturmaktadır. Araştırmanın karma yöntem ile yapılması hem derinlemesine bilgi edinilmesini hem de elde edilen bulguların genellenebilir olmasını sağlamıştır. Bu araştırma alanyazında tüm

branşlarda UE derslerinde yöntem ve teknik kullanımına ilişkin bulguları sunarken alanyazındaki boşluğun dolmasına da yardımcı olacaktır. Gelecekte yapılacak olan araştırmalar ve hizmetiçi eğitim çalışmaları için başvurulabilecek, ortaokul ğretmenlerinin yöntem ve teknik bağlamında uygulama ve düşüncelerini gösteren bir kaynak alanyazındaki yerini alacaktır.



## İÇİNDEKİLER

|                                                                                       |       |
|---------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| BEYAN                                                                                 | iii   |
| ÖZET                                                                                  | iv    |
| ABSTRACT                                                                              | v     |
| ÖNSÖZ                                                                                 | vi    |
| ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ ve LİTERATÜRE KATKISI                                              | vii   |
| KISALTMALAR                                                                           | xiii  |
| TABLO LİSTESİ                                                                         | xiv   |
| ŞEKİLLER LİSTESİ                                                                      | xvi   |
| ÖZGEÇMİŞ                                                                              | xvii  |
| EKLER                                                                                 | xviii |
| GİRİŞ                                                                                 | 1     |
| Problem Durumu                                                                        | 2     |
| Araştırmanın Konusu                                                                   | 3     |
| Araştırmanın Amacı                                                                    | 4     |
| Araştırmanın Önemi                                                                    | 4     |
| I.BÖLÜM                                                                               | 6     |
| UZAKTAN EĞİTİM VE UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE KULLANILABİLECEK<br>ÖĞRETİM TEKNİKLERİ     | 6     |
| 1.1.UZAKTAN EĞİTİM                                                                    | 6     |
| 1.1.1 Uzaktan Eğitimin Tanımı                                                         | 6     |
| 1.1.2. Dünya’da ve Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Tarihi                                 | 7     |
| 1.1.2.1 Dünyada Uzaktan Eğitimin Tarihi                                               | 7     |
| 1.1.2.2. Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Tarihi                                           | 9     |
| 1.1.2.2.1 Tartışma ve Öneriler Dönemi (1923-1955)                                     | 10    |
| 1.1.2.2.2. Yazışarak (1956-1975)                                                      | 11    |
| 1.1.2.2.3. Görsel-İşitsel araçlarla (Radyo-Televizyon Dönemi) (1976-1995)             | 11    |
| 1.1.2.2.4.Bilişim Tabanlı- İnternet- Web 1996...                                      | 12    |
| 1.1.3 Uzaktan Eğitimin Avantaj ve Dezavantajları                                      | 14    |
| 1.1.3.1 Uzaktan Eğitim Modellerine Göre Uzaktan Eğitimin Avantaj ve<br>Dezavantajları | 14    |
| 1.1.3.2.Uzaktan Eğitimin Öğrenciler Açısından Avantaj ve Dezavantajları               | 16    |
| 1.2 UZAKTAN EĞİTİMDE KULLANILABİLECEK ÖĞRETİM YÖNTEM VE<br>TEKNİKLERİ                 | 18    |

|                                                    |    |
|----------------------------------------------------|----|
| 1.2.1. Uzaktan Eğitimde Kullanılabilecek Yöntemler | 18 |
| 1.2.1.1 Düz anlatım Yöntemi                        | 18 |
| 1.2.1.2. Tartışma Yöntemi                          | 20 |
| 1.2.1.3. Problem Çözme Yöntemi (PÇY)               | 21 |
| 1.2.1.4. Örnek Olay Yöntemi (ÖOY)                  | 23 |
| 1.2.1.5. Gösterip Yaptırma Yöntemi                 | 24 |
| 1.2.1.6. Proje Yöntemi                             | 25 |
| 1.2.2. Uzaktan Eğitimde Kullanılabilecek Teknikler | 27 |
| 1.2.2.1. Beyin Fırtınası Tekniği                   | 27 |
| 1.2.2.2. Gösteri Tekniği                           | 29 |
| 1.2.2.3 Rol Oynama Tekniği                         | 29 |
| 1.2.2.4. Soru-Cevap Tekniği                        | 30 |
| 1.2.2.5 Simülasyon Tekniği                         | 31 |
| 1.2.2.6. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği              | 32 |
| 1.2.2.7. Eğitsel Oyun Tekniği                      | 34 |
| 1.3. ALANA İLİŞKİN ÇALIŞMALAR                      | 34 |
| İKİNCİ BÖLÜM                                       | 41 |
| ARAŞTIRMANIN ÇERÇEVESİ                             | 41 |
| 2.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ                         | 41 |
| 2.1.1 Alt Problemler                               | 41 |
| 2.1.1.1 Nitel Araştırma Problemleri                | 41 |
| 2.1.1.2 Nicel Araştırma Problemleri                | 41 |
| 2.2. ARAŞTIRMANIN AMACI                            | 42 |
| 2.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI                   | 42 |
| 2.4. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI                     | 42 |
| ÜÇÜNCÜ BÖLÜM                                       | 43 |
| ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ                               | 43 |
| 3.1.ARAŞTIRMANIN DESENİ                            | 43 |
| 3.2. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUBU                    | 44 |
| 3.2.1. Nitel Araştırma Çalışma Grubu               | 44 |
| 3.2.2. Nicel Araştırma Çalışma Grubu               | 46 |
| 3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI                          | 47 |
| 3.3.1 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu           | 47 |

|                                                                                                                         |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 3.3.1.1. Geçerlilik Çalışmaları                                                                                         | 48 |
| 3.3.2. Öğretmenlerin UE’de Tercih Ettikleri Yöntem ve Teknikler Anketi                                                  | 48 |
| 3.3.2.1. Geçerlilik Çalışmaları                                                                                         | 49 |
| 3.4 VERİLERİN TOPLANMASI                                                                                                | 50 |
| 3.4.1. Nitel verilerin toplanması                                                                                       | 50 |
| 3.4.1.1. Nitel Verilerin Toplanmasında Etik                                                                             | 51 |
| 3.4.2. Nicel Verilerin Toplanması                                                                                       | 51 |
| 3.4.2.1. Nicel Verilerin Toplanmasında Etik                                                                             | 51 |
| 3.5 VERİLERİN ANALİZİ                                                                                                   | 52 |
| 3.5.1 Nitel Verilerin Analizi                                                                                           | 52 |
| 3.5.1.1. Analiz Öncesi Hazırlık                                                                                         | 52 |
| 3.5.1.2. Verilerin Analizi                                                                                              | 52 |
| 3.5.1.3. Güvenilirlik Çalışmaları                                                                                       | 53 |
| 3.5.2 Nicel verilerin analizi                                                                                           | 54 |
| 3.5.2.1. Güvenilirlik Çalışmaları                                                                                       | 55 |
| DÖRDÜNCÜ BÖLÜM                                                                                                          | 56 |
| BULGULAR ve YORUM                                                                                                       | 56 |
| 4.1. NİTEL BULGULAR ve YORUM                                                                                            | 56 |
| 4.1.1 Öğretmenlerin UE Sürecinde Tercih Ettikleri ÖYT                                                                   | 56 |
| 4.1.2 Öğretmenlerin kullandıkları ÖYT’leri tercih etme sebepleri                                                        | 57 |
| 4.1.3. Öğretmenlerin UE Derslerinde Kullanırken En Çok Zorlandıkları ÖYT’ler                                            | 60 |
| 4.1.4 UE Sürecinde Kullanılan ÖYT’nin Sınıf Yönetimine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri                              | 63 |
| 4.1.5. UE Ders Süresinin (30 Dk) Yeterliliği                                                                            | 65 |
| 4.1.6 UE Derslerini Planlarken Zorlanılan Noktalar                                                                      | 67 |
| 4.2 NİCEL BULGULAR ve YORUM                                                                                             | 70 |
| 4.2.1. Öğretmenlerin UE Derslerinde Tercih Ettikleri ÖYT’lerin Branş ve Mesleki Kıdeme Göre Dağılımına İlişkin Bulgular | 71 |
| 4.2.1.1 Düz anlatım Yöntemi                                                                                             | 71 |
| 4.2.1.2 Proje Yöntemi                                                                                                   | 73 |
| 4.1.2.3 Örnek Olay Yöntemi                                                                                              | 75 |
| 4.1.2.4 Gösterip Yaptırma Yöntemi                                                                                       | 76 |
| 4.1.2.5 Problem Çözme Yöntemi                                                                                           | 78 |

|                                                                                                                                                   |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.2.2. Öğretmenlerin UE Derslerinde Öğretim Tekniklerini Tercih Puanların Öğretmenlik Branşına ve Mesleki Kıdeme Göre Dağılımına İlişkin Bulgular | 80  |
| 4.2.2.1. Soru-Cevap Tekniği                                                                                                                       | 80  |
| 4.2.2.2. Rol Oynama                                                                                                                               | 82  |
| 4.2.2.3 Beyin Fırtınası                                                                                                                           | 84  |
| 4.2.2.4. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği                                                                                                             | 86  |
| 4.2.2.5. Sokrat Tartışması                                                                                                                        | 88  |
| 4.2.2.6 Münazara Tekniği                                                                                                                          | 90  |
| 4.2.2.7 Fikir taraması                                                                                                                            | 92  |
| 4.2.2.8 Eğitsel Oyun                                                                                                                              | 94  |
| 4.2.2.9 Simülasyon (Benzetim) Tekniği                                                                                                             | 96  |
| 4.2.2.10 Gösteri tekniği                                                                                                                          | 98  |
| 4.2.3 UE Derslerinde Sürenin Yeterliliğine İlişkin Puanların Öğretmenlik Branşı ve Mesleki Kıdeme Göre Dağılımına Ait Bulgular                    | 100 |
| 4.2.4.UE Derslerini Planlamanın Zorluğuna İlişkin Puanların Öğretmenlik Branşı ve Mesleki Kıdeme Göre Dağılımına İlişkin Bulgular                 | 102 |
| SONUÇ ve ÖNERİLER                                                                                                                                 | 105 |
| KAYNAKÇA                                                                                                                                          | 108 |
| EKLER                                                                                                                                             | 115 |

## KISALTMALAR

Akt: Aktaran

ark: Arkadaşları

dk: Dakika

DSÖ: Dünya Sağlık Örgütü

DYS: Doküman Yönetim Sistemi

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

ÖOY: Örnek Olay Yöntemi

ÖYT: Öğretim Yöntem ve Teknikleri

PÇY: Problem Çözme Yöntemi

s: Sayfa

UE: Uzaktan Eğitim

vb: ve benzeri

vd: ve diğeri

## TABLO LİSTESİ

|                                                                                                                       |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Tablo 1:</b> Nitel Verilerin Toplandığı Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler .....                                     | 46  |
| <b>Tablo 2:</b> Nicel Verilerin Toplandığı Öğretmenlerin Branş ve Mesleki Kıdem Değişkenlerine Göre Dağılımları ..... | 47  |
| <b>Tablo 3:</b> Kodlayıcılar Arası Uyum Bilgileri .....                                                               | 53  |
| <b>Tablo 4:</b> 4'lü Likert Ölçeğine Göre Aritmetik Ortalamaların Değerlendirilme Aralıkları .....                    | 54  |
| <b>Tablo 5:</b> 3'lü Likert Ölçeğine Göre Aritmetik Ortalamaların Değerlendirilme Aralıkları .....                    | 55  |
| <b>Tablo 6:</b> UE Derslerinde Öğretmenlerin Tercih Ettikleri ÖYT .....                                               | 57  |
| <b>Tablo 7:</b> Öğretmenlerin UE Sürecinde Kullandıkları ÖYT Tercih Sebepleri.....                                    | 58  |
| <b>Tablo 8:</b> Öğretmenlerin UE Derslerinde Kullanırken En Çok Zorlandıkları ÖYT'ler .....                           | 60  |
| <b>Tablo 9:</b> Öğretmenlerin UE Derslerinde ÖYT Hazırlarken/ Kullanırken Zorlandıkları Noktalar .....                | 61  |
| <b>Tablo 10:</b> Kullanılan ÖYT'nin Sınıf Yönetimine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri .....                        | 64  |
| <b>Tablo 11:</b> UE Derslerinde Sürenin Yeterliliğine İlişkin Görüşler.....                                           | 65  |
| <b>Tablo 12:</b> UE Dersi Planlanırken Zorlanılan Noktalar.....                                                       | 68  |
| <b>Tablo 13:</b> Düz Anlatım Yönteminin Öğretmen Branşlarına Dağılımı .....                                           | 71  |
| <b>Tablo 14:</b> Düz anlatım Yönteminin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı .....                                            | 72  |
| <b>Tablo 15:</b> Proje Yönteminin Öğretmen Branşlarına Dağılımı .....                                                 | 73  |
| <b>Tablo 16:</b> Proje Yönteminin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı .....                                                  | 74  |
| <b>Tablo 17:</b> Örnek Olay Yönteminin Öğretmen Branşlarına Göre Dağılımı .....                                       | 75  |
| <b>Tablo 18:</b> Örnek Olay Yönteminin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı .....                                             | 76  |
| <b>Tablo 19:</b> Gösterip Yaptırma Yönteminin Öğretmen Branşlarına Göre Dağılımı .....                                | 77  |
| <b>Tablo 20:</b> Gösterip Yaptırma Yönteminin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı.....                                       | 78  |
| <b>Tablo 21:</b> Problem Çözme Yönteminin Öğretmen Branşlarına Göre Dağılımı .....                                    | 79  |
| <b>Tablo 22:</b> Problem Çözme Yönteminin Mesleki Kıdeme Dağılımı.....                                                | 80  |
| <b>Tablo 23:</b> Soru-Cevap Tekniğinin Öğretmen Branşına Dağılımı .....                                               | 81  |
| <b>Tablo 24:</b> Soru-Cevap Tekniğinin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı .....                                             | 82  |
| <b>Tablo 25:</b> Rol Oynama Tekniğinin Öğretmen Branşlarına Dağılımı .....                                            | 83  |
| <b>Tablo 26:</b> Rol Oynamanın Mesleki Kıdeme Dağılımı .....                                                          | 84  |
| <b>Tablo 27:</b> Beyin Fırtınası Tekniğinin Öğretmen Branşlarına Dağılımı .....                                       | 85  |
| <b>Tablo 28:</b> Beyin Fırtınasının Mesleki Kıdeme Dağılımı.....                                                      | 86  |
| <b>Tablo 29:</b> Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin Öğretmen Branşlarına Dağılımı .....                                  | 87  |
| <b>Tablo 30:</b> Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı.....                                    | 88  |
| <b>Tablo 31:</b> Sokrat Tartışması Tekniğinin Öğretmen Branşlarına Dağılımı .....                                     | 89  |
| <b>Tablo 32:</b> Sokrat Tartışmasının Mesleki Kıdem Göre Dağılımı .....                                               | 90  |
| <b>Tablo 33:</b> Münazara Tekniğinin Öğretmen Branşlarına Dağılımı .....                                              | 91  |
| <b>Tablo 34:</b> Münazara Tekniğinin Mesleki Kıdeme Dağılımı .....                                                    | 92  |
| <b>Tablo 35:</b> Fikir Taraması Tekniğinin Öğretmen Branşlarına Dağılımı.....                                         | 93  |
| <b>Tablo 36:</b> Fikir Taramasının Mesleki Kıdeme Dağılımı .....                                                      | 94  |
| <b>Tablo 37:</b> Eğitsel Oyun Tekniğinin Öğretmen Branşlarına Dağılımı .....                                          | 95  |
| <b>Tablo 38:</b> Eğitsel Oyun Tekniğinin Mesleki Kıdeme Dağılımı .....                                                | 96  |
| <b>Tablo 39:</b> Simülasyon Tekniğinin Öğretmenlik Branşlarına Göre Dağılımı .....                                    | 97  |
| <b>Tablo 40:</b> Simülasyon Tekniğinin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı .....                                             | 98  |
| <b>Tablo 41:</b> Gösteri Tekniğinin Öğretmenlik Branşlarına Göre Dağılımı .....                                       | 99  |
| <b>Tablo 42:</b> Gösteri Tekniğinin Mesleki Kıdeme Dağılımı .....                                                     | 100 |

|                                                                                                      |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Tablo 43:</b> Ders Süresinin Yeterliliğine İlişkin Puanların Öğretmenlik Branşına Dağılımı.....   | 101 |
| <b>Tablo 44:</b> Ders Süresinin Yeterliliği Puanlarının Mesleki Kıdeme Dağılımı .....                | 102 |
| <b>Tablo 45:</b> Derslerini Planlamanın Zorluğu Puanlarının Öğretmenlik Branşına Dağılımı.....       | 103 |
| <b>Tablo 46:</b> UE Derslerini Planlamanın Zorluğuna İlişkin Puanların Mesleki Kıdeme Dağılımı ..... | 104 |



## ŞEKİLLER LİSTESİ

|                                                                                    |    |
|------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Şekil 1 Uzaktan Eğitimin Küresel Bağlamda Dönem ve Evreleri (Bozkurt, 2016).....   | 8  |
| Şekil 2 Uzaktan Eğitimin Türkiye Bağlamında Dönem ve Evreleri (Bozkurt 2017) ..... | 9  |
| Şekil 3 Yakınsak paralel karma yöntem deseni (Creswell, 2017:220) .....            | 44 |



## **EKLER**

Ek-1 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Ek-2 Anket

Ek -3 Etik Kurul İzin Belgesi

Ek-4 Meb İzin Belgesi



## GİRİŞ

Eğitim ve öğretim insanlık tarihinin başından bu yana var olan temel unsurlardan birisidir. Ertürk (2017:13); eğitimi “bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci” olarak tanımlamıştır. Öğretim ise; bireyin davranışında kalıcı bir değişiklik ortaya çıkarma (Özçelik,2016:1) yani öğrenme eyleminin sağlandığı süreç olarak tanımlanmıştır.

Eğitim formal ve informal olarak ayrılmıştır. Formal eğitim, planlı şekilde kurumlar aracılığı ile olumlu davranışlar kazandırmak amacı ile gerçekleştirilirken informal eğitim kişinin günlük yaşantısı içinde amaçsız ve plansız olumlu-olumsuz her türlü davranışın kazanılabileceği şekilde gerçekleştirilmektedir. Formal eğitim, kendi içinde de örgün ve yaygın eğitim olarak ikiye ayrılmıştır. Örgün eğitim, yaşa, kademeye ve ön koşullara bağlı olarak milli eğitimin temel amaçlarına uygun şekilde gerçekleştirilmektedir. Yaygın eğitim, yaş, kademe ve önkoşul şartı aranmadan kurumlar aracılığı ile verilen eğitimidir.

Tarihsel süreçte bilim ve teknoloji alanında yaşanan gelişmeler şüphesiz eğitimi de etkilemiştir. Eğitim, zaman ve mekâna bağlı olarak yürütülmeye devam ederken diğer yandan bilim ve teknolojiye yaşanan gelişmeler sayesinde zaman ve mekandan bağımsız şekilde de gerçekleştirilmeye başlanmıştır. Böylece uzaktan eğitim (UE) kavramı ortaya çıkmıştır.

UE, Yükseköğretim Akreditasyonu Konseyi tarafından; televizyon (TV), videokaset ve CD’leri, ses kayıtları, video konferans, sesli konferans, e-posta, telefon, fax, internet, bilgisayar ve basılı kaynaklar kullanılarak; bilginin öğretmen haricinde kaynaklardan da öğrenildiği, zaman ve mekândan bağımsız bir eğitim yöntemi olarak tanımlanmıştır (1998:5). Uzaktan eğitim, sınıf öğretimine katılamayan veya katılmayı istemeyenlere çalışma fırsatları sağlamak için dünyanın her yerinde uygulanmaktadır (Holmberg, 1995:1). Bu avantaj, Covid-19 virüsü ile başlayan süreçte örgün ve yaygın eğitimin sığınağı haline gelmiştir.

Covid-19 ‘un ilk vakalarının görüldüğü Çin, 31 Aralık 1919’da salgını Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ)’ne bildirdi. DSÖ, 11 Mart 2020’de salgını bir pandemi olarak nitelendirdi (WHO,2020). Bu bildirimden sonra DSÖ ve ülke yönetimleri pandemi sürecinde alınacak tedbirleri planlamak ve uygulamak amacı ile bilim kurulları oluşturdu.

Kurullar, şartları değerlendirerek yönetimlerin süreçte yapmaları gerekenlere ilişkin tavsiyeler verdi. Bu tavsiyelerden birisi de okullar gibi kapalı alanlarda kalabalık grupları bir araya getirmenin risk oluşturduğu gerekçesi ile yüzyüze eğitime ara verilmesine yönelikti. DSÖ'nün Covid-19'u "pandemi" olarak tanımladığı 11 Mart 2020' dünya genelinde 26 ülke eğitime ara vermişti ve bu durumdan toplam öğrenci nüfusunun %21,7'si (379.140.619) etkilendi. 01.04.2020'de 172 ülke eğitime ara vermiş ve bu durumdan da dünyadaki toplam öğrenci nüfusunun %84,3'ü (1.475.923.522) etkilendi. 11.01.2020 tarihinde bu rakam 36 ülke ve toplam öğrenci nüfusunun %16,4'üne (286.545.471) düşmüştür (UNESCO, 2020).

Nitekim 11 Mart 2020'de Sağlık Bakanlığı, Türkiye'deki ilk Covid-19 vakasını; 17 Mart 2020'de ise 98 vakanın yanında ilk can kaybını duyurdu (Sağlık Bakanlığı, 2020). Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 12 Mart 2020'de İlkokul, ortaokul ve liselerde eğitime 16.03.2020 tarihinden 30.03.2020 tarihine kadar iki hafta ara verildiğini duyurdu (MEB, 2020). MEB, 23 Mart 2020'de TRT'nin TRT EBA TV İlkokul, TRT EBA TV Ortaokul ve TRT EBA TV Lise kanalları ile UE ders yayınlarına başlayacağını duyurdu. (MEB, 2020a). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmen ile öğrenci arasındaki mesafeyi kaldırarak öğretimi sanal da olsa sınıf ortamına taşımak isteyen MEB, 30.03.2020 tarihinde EBA üzerinden 8 ve 12. sınıflara ilk canlı ders uygulaması için pilot çalışmaların başlayacağını duyurdu (MEB, 2020b). Bu çalışma pilot çalışmaların ardından uygulamaya konulan UE sürecinde yapılmıştır.

### **Problem Durumu**

12 Mart 2020'de ise MEB, 16.03.2020 tarihi itibari ile UE eğitime 2 hafta ara verileceğini duyurdu. Bu tarihten itibaren Millî Eğitim Bakanlığı yüzyüze eğitimi hızlı bir şekilde UE'ye taşımaya çalıştı. Bozkurt (2020), tarafından "acil uzaktan eğitim" olarak tanımlanan bu süreç, bilinen UE'den oldukça farklıdır. Bilinen UE bir seçenекken "acil uzaktan eğitim" bir seçenек değil zorunluktur. Acil uzaktan eğitim süreci atlatılabilmek için geçici çözümler sunarken UE oturmuş ve kalıcı çözümler üreten bir sistemdi. Acil uzaktan eğitim, eldeki imkanlarla eğitimi kriz süresince ayakta tutmaya çalışırken UE ise planlı ve sistemli bir şekilde eğitimi yaşam boyu sürdürmeye çalışan bir sistemdi (Bozkurt: 2020). Covid-19 sürecinde başlayan UE de acil uzaktan eğitimdi.

Pandemi sürecindeki UE, pandemi döneminde eğitimde en az kaybı yaşamak amacı ile hızlıca tasarlanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan ve bu çalışmaya katılan öğretmenlerden UE sürecine hazırlanma imkanı bulamadıklarını belirtenler olmuştur. Öğretmenler mesleki eğitimlerinde UE'ye yönelik bir eğitim almamışlardı ve girdikleri bu süreç onlardan bilişim teknolojilerini kullanarak öğretim programlarının kazanımlarını gerçekleştirmelerini istiyordu. Bu durum da öğretmenlerin UE sistemine girerken birçok soruyu sormalarına sebep olmuştur. Öğretmenlerin akıllarında çeşitli sorular vardı:

- Verilen süreyi nasıl daha etkili kullanabilirim?
- Programın kazanımlarını nasıl gerçekleştirebilirim?
- Öğrencilerime sınıf ortamını aratmadan nasıl ders işleyebilirim?
- Hangi yöntem ve teknikleri kullanırsam daha kalıcı öğrenmeler sağlayabilirim?
- Öğrencilerimin dersten kopmalarını nasıl engellerim vb.

UE sürecinde öğretmenlerin sorduğu bu sorular ve alanyazındaki cevapların yetersizliği bu araştırmanın yapılmasında çıkış noktasını oluşturmaktadır.

### **Araştırmanın Konusu**

Yüzyüze eğitim veren öğretmenler, UE sürecinin başlamasıyla beraber çevrimiçi öğretim ortamları hazırlama ve kullanmada yeterli deneyime sahip olmadıkları bir öğretim yöntemi ile karşı karşıya kalmıştır. Bu süreçte öğretmenlerin sordukları sorulardan birisi de bilgisayar ve internet ortamında eşzamanlı olarak gerçekleştirilen UE derslerinde hangi ÖYT ile etkili öğretim yapabilecekleriydi. Bu konuda ilköğretim ve ortaöğretimi içine alan Ö12 düzeyinde yapılmış pek fazla araştırma olmadığından öğretmenler kendileri deneme yanılma yolu ile derslerine en uygun ÖYT'yi belirlemeye çalıştı. Öğretmenlerin bu şekilde kullanmayı tercih ettikleri ÖYT'ler bu araştırmanın temel konusunu oluşturmaktadır. Öğretmenlerin ders süresinin yeterliliğine ve dersi planlama süreçlerine ilişkin görüşleri de araştırmada yer almaktadır. Öğretmen görüşlerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu ve anket formu kullanılmıştır. Öğretmen görüşleri ile alanyazın destekli olarak uzaktan eğitim sürecinde

kullandıkları ÖYT'ler belirlenmeye çalışılmıştır. Yöntem ve tekniklere ilişkin öğretmen görüşleri ve kullanılan tekniklerin dağılımı çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

### **Araştırmanın Amacı**

Çevrimiçi öğrenme ortamları yüzyüze öğrenme ortamlarından belli açılardan farklılık göstermektedir. Bu açıdan öğretmenlerin UE sürecinde tercih ettikleri ÖYT'lerin hangileri olduğuna ve neden bu yöntemlerin tercih edildiğine, en çok hangisinde ve hangi noktalarda zorlanıldığına, ders süresinin farklı ÖYT'ler kullanabilme açısından yeterli olup olmadığına, kullandıkları ÖYT'nin sınıf yönetimine etkisine dair çıkarımda bulunmaktadır.

### **Araştırmanın Önemi**

Covid-19 pandemisi öncesinde yaygın eğitimde, üniversitelerde, özel okullarda ve destek eğitim öğretimi amaçlı kullanılan UE, pandemi ardından temel eğitim şekli olmuştur. MEB'in basına yaptığı açıklamadan UE'yi Türk Eğitim Sisteminin bir parçası haline getirmek için çeşitli projeler yürütüldüğü anlaşılmaktadır (Anadolu Ajansı, 2020). Yüzyıllardır eğitim sisteminin içinde var olan UE, pandemi ile birlikte yüzyüze eğitimin yerini aldı ve önümüzdeki yıllarda da eğitim sistemi içerisinde varlığını sürdürmeye devam edecektir. Pandemi ile zorunlu olarak girilen bu sürece öğretmenlerin gözünden bakmak ve onların görüşlerine dayanan araştırmalar yaparak elde edilen sonuçlar şüphesiz ki UE'nin aksayan yanlarının giderilmesinde, tam anlamda verimli olarak kullanılmasında büyük katkı sağlayacaktır. Öğretmenlerin sürece ilişkin görüş ve ÖYT'ye ilişkin görüşlerinin toplandığı bu araştırma, öğretmenlerin UE sürecinde kullandıkları ÖYT'ler bakımından zorlandıkları noktaları da ortaya koyarak gelecekteki mesleki gelişim çalışmaları ve öğretmenlerin lisans eğitimlerinde aldıkları meslek derslerinin kazanımlarına UE ile alakalı kazanımlar eklenmesinde başvurulabilecek bir çalışma olacaktır. Öğretmenlerin bundan sonraki süreçte UE derslerinde kullanacakları yöntem ve tekniklerin seçiminde rehberlik edecektir. Uluslararası alanyazında yapılan taramalar sonucunda özellikle Ö12 seviyesinde UE sürecinde kullanılan/kullanılabilecek yöntem ve tekniklere ilişkin yeterli çalışma olmadığı görülmüştür. Yapılan çalışmalar

genel olarak bir yöntem ya da tekniğin yükseköğretimin herhangi bir programında kullanımına ilişkin araştırmalar içermektedir. Ancak bu çalışma ilköğretim ikinci kademe olan ortaokul düzeyinde UE sürecinde kullanılan/kullanılabilecek yöntem ve teknikleri belirlerken öğretmen görüşlerinden ve deneyimlerinden faydalanarak teoriden değil uygulamadan kaynaklı verilere ulaşacaktır. Karma yöntem kullanılarak yürütülen bu çalışma hem nitel hem de nicel veriler sağlayarak alanyazındaki boşluğu doldurmada önemli bir rol üstlenecektir.



## I.BÖLÜM

### UZAKTAN EĞİTİM VE UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE KULLANILABİLECEK ÖĞRETİM TEKNİKLERİ

#### 1.1.UZAKTAN EĞİTİM

Günümüz dünyasında insan hayatındaki en önemli unsurlar teknoloji etkisi ile şekillenmektedir. Sağlık, güvenlik, hizmet ve diğer tüm unsurlar teknolojik gelişmelere göre çağdaştırılmaktadır. Eğitim de diğer alanlar gibi imkânlar dâhilinde çağın teknolojik gelişmelerine uyarlanmaktadır. Teknolojinin tüm imkânları eğitimin hizmetine sunulmuştur. Bu süreç uzaktan eğitimin çevrimiçi süreçlerle devamına kadar ilerlemiştir. Gelecekte ise uzaktan eğitimin geliştirilmesine yönelik çalışmaların hız kesmeden devam edeceği düşünülmektedir.

2019 Aralık ayında Dünya çapında bir pandeminin ortaya çıkması eğitimi o zamana kadarki alışılmış yüz yüze eğitim süreçlerinden uzaklaştırarak UE'ye geçilmesine sebep olmuştur. COVID-19 olarak adlandırılan virüsün sebep olduğu bu pandeminin durdurulmasına yönelik olarak alınan kapanma kararları, eğitimi kalabalık dersliklerden bilgisayar, tablet, telefon gibi teknolojik araçların başında derslerin işlendiği kişisel ortamlara sürükledi. İletişim teknolojilerinin bu denli gelişmesi ve öğrenci-öğretmen birlikteliğini çok çeşitli platformlarda sağlayabilmesi uzaktan eğitim tarzını daha çok tercih edilir hale söylemiştir. Böylece eğitim-öğretim faaliyetleri uzaktan eğitim şeklinde ve çevrimiçi-çevrimdışı elektronik ortam yöntemleri kullanılarak devam etti.

##### 1.1.1 Uzaktan Eğitimin Tanımı

Ertürk (2017:13); eğitimi “*bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci*” olarak tanımlamıştır. Öğretim ise; bireyin davranışında kalıcı bir değişiklik ortaya çıkarma yani öğrenme eyleminin sağlandığı süreç olarak tanımlanmıştır (Özçelik,2016:1). Tanımlanan eğitim ve öğretim faaliyetleri resmi ve özel öğretim kurumlarında planlı olarak yürütülmektedir. Zaman içinde insanların ihtiyaçlarındaki ve teknolojiadaki değişimlere bağlı olarak eğitim ve

öğretim uzaktan eğitim şeklinde de gerçekleştirilmeye başlanmıştır. Uzaktan öğretim ve uzaktan öğrenim uzaktan eğitim sürecinin her iki yarısını açıklamaktadır. Uzaktan öğretim öğrenciler için öğrenim gereçleri hazırlayan uzaktaki bir kurumun ders geliştirme sürecini açıklar(Kaya, 2019:14).Tanımlanan eğitim ve öğretim süreçlerinin uygulanmasında tercih edilen, alternatif bir yol olmaktan zamanla uzaklaşan ve temel bir eğitim tarzı olma yolunda ilerleyen uzaktan eğitim, “öğretmen ve öğrencinin farklı yerlerde, farklı zamanlarda öğrenme - öğretme ilişkilerini iletişim teknolojileri veya posta yolu ile gerçekleştirdikleri bir eğitim sistemi” şeklinde tanımlanmıştır (İşman, 1999; Akt: Saylan, 2010). İşman’ın tanımından yola çıkarak; öğretmen ve öğrencinin farklı mekânlarda, aynı ya da farklı zamanlarda bulunduğu durumlarda eğitim-öğretim faaliyetlerinin çeşitli araçlar kullanılarak yürütülmesi şeklinde tanımlanabilmektedir. Bu yönü ile uzaktan eğitim örgün eğitimin aksadığı durumlarda, hizmetçi eğitimlerde, yaşam boyu eğitimlerde, çeşitli üniversitelerin öğretim faaliyetlerinde planlı ve programlı şekilde kullanılmaktadır. Uzaktan eğitim, eğitimde maliyeti düşürme, eğitimin kalitesini artırma, kaçırılan eğitim fırsatlarını yeniden yakalama düşüncelerine de hizmet etmektedir (Elitaş, 2017:85). Diğer yandan yüz yüze eğitime ulaşmanın zorlaştığı ekonomik, coğrafi, fiziksel engeller, sağlık sorunları gibi olumsuz engel teşkil eden durumlarda fırsat ve imkân eşitliğini sağlamak amacıyla da uzaktan eğitime başvurulmaktadır.

### **1.1.2. Dünya’da ve Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Tarihi**

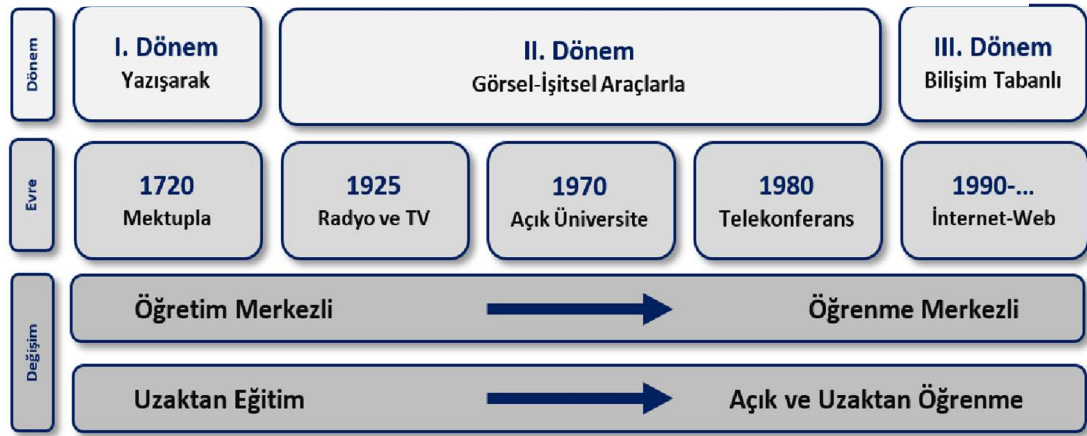
Tarihsel süreçte insanların eğitim-öğretime ulaşmalarında, öğretmenlerin eğitim-öğretimi devam ettirmekte karşılaştıkları çeşitli zorluklar olmuştur. Bu zorlukların aşımında zamanın şartlarına göre çeşitli yollar denenmiştir. 1700’lü yıllarda mektuplarla başlayan uzaktan eğitim uygulamaları, günümüzde yüksek hızlı internet ve bilgisayar, tablet, telefon gibi cihazlar sayesinde eğitimin vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir.

#### **1.1.2.1 Dünyada Uzaktan Eğitimin Tarihi**

Tarih boyunca bilim, teknoloji, siyaset, ekonomi... gibi eğitim alanında yaşanan gelişmeler de insanoğlunun içinde bulunduğu durumdan, ihtiyaçlarından

kaynaklanmıştır. Uzaktan eğitim de insanların içinde bulunduğu durumlardan kaynaklı olarak ortaya çıkmıştır. Nüfus-öğretmen oranındaki dengesizlikler, eğitim kurumlarının bölgelere göre dağılımı ve bu kurumlara ulaşmaktaki zorluklar, yetişkin bireylerin eğitim-öğretim talepleri, teknolojik gelişmelerle internet kullanıcılarının her geçen gün artması ve uzaktan eğitimin daha ulaşılır hale gelmesi, bilginin en önemli sermaye oluşu ve değerinin giderek yükselmesi, formal eğitim ile aynı yapıya ve içeriğe sahip olması uzaktan eğitimin ortaya çıkış sebeplerindendir (Elitaş, 2017:86).

**Şekil 1** Uzaktan Eğitimin Küresel Bağlamda Dönem ve Evreleri (Bozkurt, 2016).



Uzaktan eğitimin ilk uygulamaları günümüzden yaklaşık olarak 300 yıl önce mektup yolu ile gerçekleştirilmiştir. 20 Mart 1728 tarihli Boston Gazetesi'nde "Steno Dersleri" verileceğine dair ilana yer verilirken 1833 yılında ise bir İsveç gazetesinde mektuplarla eğitim yapılacağına ilişkin ilanlar verilmiştir. Isaac Pitman tarafından 1840'ta İngiltere'de mektup kullanarak uzaktan İncil eğitimi verilmiştir (Kırık, 2014). Wisconsin Üniversitesi'nin 1982 Kataloğu'nda "uzaktan eğitim" kavramını ilk kez kullanılmıştır. 1906'da Wisconsin Üniversitesi yöneticisi William Lighty, yazmış olduğu bir yazıda "uzaktan eğitim" kavramını kullanmıştır (Adıyaman, 2002).

İlk eğitsel radyo yayınları ise 1923 yılından itibaren Amerika'da görülmüştür ve kısa zamanda yayılmıştır. 1930'lara gelindiğinde radyo yayıncılığı çiftçilik, bilim, ulaşım gibi konularda çocuklara eğitim vermek için de kullanılmaktaydı. (Çoban, 2013).

Televizyon kullanılarak yapılan ilk uzaktan eğitim uygulamaları ise ABD'de gerçekleşti. 1932-1937 yılları arasında Iowa Üniversitesinde yapılan bu uygulamalar

sonrasında televizyonla verilen eğitim-öğretim yayınları da doğrudan öğretim programları ile örtüşecek şekilde verilmeye başlanmıştır (Çoban,2013).

UE'nin gelişimine tarihsel bağlamda bakıldığında 1870'li yıllarda mektup, gazete gibi araçlarla eğitim, 1930-1950'li yıllarda daha çok basılı materyaller aracılığıyla, 1920'lerden sonra Radyo aracılığıyla eğitim, 1950-1980'li yıllarda radyoya ek olarak ses ve görüntüyü bir arada sunan televizyon ve video gibi araçlarla yapılmıştır. 1980-1995'li yıllarda bilgisayarın insan hayatındaki yerini almaya başlamasıyla birlikte bilgisayarla yapılan UE'in uygulanmaya başladığı ve 1995'lerden sonra hızla yayılan internet sayesinde web tabanlı eğitimin uygulanmaya başlandığı görülmüştür (Akt. Özbay, 2015:378).

### 1.1.2.2. Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Tarihi

**Şekil 2** Uzaktan Eğitimin Türkiye Bağlamında Dönem ve Evreleri (Bozkurt 2017)

|         |                                         |                               |                                               |                                     |
|---------|-----------------------------------------|-------------------------------|-----------------------------------------------|-------------------------------------|
| Dönem   | <b>I. Dönem</b><br>Tartışma ve Öneriler | <b>II. Dönem</b><br>Yazışarak | <b>III. Dönem</b><br>Görsel-İşitsel Araçlarla | <b>IV. Dönem</b><br>Bilişim Tabanlı |
| Evre    | <b>1923-1955</b><br>Kavramsal           | <b>1956-1975</b><br>Mektupla  | <b>1976-1995</b><br>Radyo-Televizyon          | <b>1996-...</b><br>İnternet-Web     |
| Asama   | Kuluçka                                 | Olgunlaşma                    | Ana Akım                                      |                                     |
| Değişim | Yaygın Eğitim                           |                               | Uzaktan Eğitim                                |                                     |
|         | Eğitim                                  |                               | Açık ve Uzaktan Öğrenme                       |                                     |
|         | Öğretim                                 |                               | Öğrenme                                       |                                     |
|         | Öğretim Merkezli                        |                               | Öğrenme Merkezli                              |                                     |

Türkiye de uzaktan eğitimin tarihi dört ana dönemde incelenmektedir. Bunlar:

I. Dönem: Tartışma ve öneriler incelenmektedir

II. Dönem: Yazışarak

III. Dönem: Görsel-işitsel araçlarla

IV. Dönem: Bilişim tabanlı (Bozkurt, 2017).

#### **1.1.2.2.1 Tartışma ve Öneriler Dönemi (1923-1955)**

Bu dönem “Kuramsallaşma Evresi” olarak da adlandırılmaktadır. Türk Eğitim Sisteminin uzaktan eğitim kavramı ile ilk tanışması J. Dewey’in hazırladığı raporda öğretmen yetiştirmek için uzaktan eğitim yönteminin kullanılmasını teklif etmesi ile olmuştur. Bir başka teklif de okuma yazma eğitimi için 1927’de “Muharebe Yoluyla Tedrisat” uygulamasıdır.

1928’de kabul edilen Yeni Türk Alfabesinin kabulü ile tüm yurttaki yeni harflerle okuma yazma öğretimi için çalışmalar başladı. Bu çalışmalar ülkemizde uzaktan eğitim alanında yapılan ilk çalışmalar olarak görülmüştür. Ülkemizde 1933-1934 yılları arasında incelemeler yapan komisyon bir rapor hazırladı ve bu raporun eğitimle ilgili olan bölümünde ekonomik nedenlerle okul açılmayan yerlerde ikamet edenlerin, genel kültür ve teknik bilgilerini geliştirmek amacıyla mektupla öğretim kurslarının açılması tavsiye edilmiştir (Çallı ve Diğerleri, 2002). 1939’lu yıllara kadar yapılan milli eğitim şuralarında da yaygın eğitim ve uzaktan eğitim konuları tartışılmıştır. İlk Eğitsel radyo programları ise 1941’de halkı zirai alanda bilinçlendirmek amacıyla “Ziraat Takvimi” adı altında yapılmıştır (Bozkurt, 2017). İlerleyen yıllarda “Öğretici Filmler Merkezi (OFM)” kurulmuştur. Görsel ve işitsel eğitim araçlarını çoğaltılması amacıyla 1951 yılında atılan bu adım, günümüzde MEB’e bağlı olarak hizmet vermeye devam eden YEĞİTEK (MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü)’in temeli olmuştur (MEB, 2018) 1952’de İstanbul Radyosunda eğitici programlar yapılmaya başlanmış

1954'te Yine eğitsel bir içeriğe sahip olan “Köyün Saati” radyo programı yayınlanmıştır. 1953'te “Fono Açıköğretim Kurumu” kurulmuştur (Bozkurt, 2017).

#### **1.1.2.2.2. Yazışarak (1956-1975)**

Mektupla öğretim evresidir. Bu evrede uzaktan eğitim uygulamalarında biraz daha ileri gidilerek 1958 yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olan ve uzaktan eğitim yapmayı amaçlayan “Mektupla Öğretim Kurulu” oluşturulmuştur. Mektupla Öğretim Kurumu'nun 1961'de faaliyetlerine başlamasının ardından 1962'de Radyo İle Eğitim Ünitesi kuruldu ve 1964'de TRT ile planlı olarak eğitsel radyo yayınları yapılmaya başlandı. 1966'da Mektupla Öğretim ve Teknik Yayınlar Genel Müdürlüğü'nün kurulması ile devam eden kurumsal gelişmelere 1973'te Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi'nde (EİTİA) Televizyon ve Eğitim Enstitüsü'nün kurulması eklendi. 1974 'te Mesleki ve Teknik Mektupla Öğretim Okulu'nun kuruldu ve mektupla öğretime yönelik birçok gelişme yaşandı. 1974'te mektupla yükseköğretim yapılmasına ilişkin birçok gelişme yaşandı. İlk olarak MEB'e mektupla yükseköğretim görevi yapma görevi verildi. Arkasından Yaygın Yükseköğretim Kurumu (YAYKUR) kuruldu. Aynı yıl içinde kurulan bir başka kurum ise Deneme Yüksek Öğretmen Okulu (DYÖO) oldu (Bozkurt2017).

#### **1.1.2.2.3. Görsel-İşitsel araçlarla (Radyo-Televizyon Dönemi) (1976-1995)**

Bu dönemde uzaktan eğitimde görsel-işitsel araçlar kullanılmaya başlanmıştır. İlk olarak YAYKUR tarafından 1976 yılında eğitsel TV yayınlarına başlanmıştır. 1978'de açıköğretim uygulamalarına ilişkin bir rapor hükümete sunuldu. 1980'de Okul Radyosu adı ile eğitsel bir radyo kuruldu. 1981 Yılında Türk Yükseköğretimine “sürekli ve açıköğretim yapma” hakkı tanındı. Bu görev bir sonraki sene Anadolu Üniversitesine verildi. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim uygulamalarına günümüzde de devam etmektedir. Anadolu Üniversitesi uzaktan eğitim çalışmalarında yeni bir adım attı ve 1989 'da Bilgisayar Destekli Eğitim (BDE) Birimini kurdu. Uzaktan eğitime yönelik çalışmalar teknolojinin gelişimine bağlı olarak hızlanmaya ve çeşitlenmeye devam etti. 1991 yılında Fırat Üniversitesi tarafından “e-posta yoluyla eğitim” uygulamaları

başladı. 1992’de açık öğretim lisesi kuruldu. Yine bir Açıköğretim gelişmesi olarak 1993’te Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi bünyesinde Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı kuruldu (Bozkurt, 2017). Anabilim Dalının amacı, Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Sistemi’nin deneyimlerinden yararlanarak, açık ve uzaktan öğretim alanında bilgi sahibi olan, araştırma yapan ve uygulama üreten bireyler yetiştirmektir

Türkiye Radyo Televizyon Kurumu (TRT) Uzaktan Eğitim-Öğretim çalışmalarında önemli bir yere sahiptir. TRT ilk olarak 1982 yılından itibaren Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi derslerini yayınlamaya başladı. Bu yayınlar 2008 ‘e kadar TRT-1, TRT-2 ve TRT-4 kanallarında devam etti. TRT kanunun 2008’de değişmesi ve TRT ile Anadolu Üniversitesi arasında yeni bir anlaşma yapılamaması sebebi ile bu yayınlar son bulmuştur. 2010’da TRT ile Anadolu Üniversitesi ortak bir eğitim kanalı kurulması üzerinde anlaşmaya varmıştır. Bunun sonucunda TRT Okul kanalı 31 Ocak 2011’de yayın hayatına başlamıştır. Bu kanalda TRT ve Anadolu Üniversitesi tarafından hazırlanan programlar yayınlanmaya başlamıştır. TRT, Anadolu Üniversitesi yayınlarından sonra kalan yayın süresini “Yaşam Boyu Eğitim” için ayırmıştır. (Tekiner,2016).

2019’da Çin’de ilk vakaları görülen COVID-19 virüsü 11 Mart 2020’de Türkiye’de de görülmeye başlandı. Virüsün yayılmaya başlaması üzerine MEB, yüzyüze eğitime bir hafta ara verme kararı aldı. Pandeminin boyutunun büyümesi sonucunda okulların açılmasının sağlıksız olduğu görülünce eğitimin aksamaması için çalışmalar yapılmaya başlandı. Yapılan çalışmalar sonucunda uzaktan eğitime geçilmesine karar verildi ve bu bağlamda TRT ve MEB iş birliğiyle 19Mart 2020 tarihinde TRT EBA kanalları test yayınına başladı. 23 Mart 2020’de TRT EBA TV İlkokul, TRT EBA TV Ortaokul ve TRT EBA TV Lise kanalları ile uzaktan öğretim yayınına başladı.

#### **1.1.2.2.4.Bilişim Tabanlı- İnternet- Web 1996...**

Bu dönemde bilişim teknoloji ve web tabanlı sistemler hızlı bir şekilde uzaktan eğitim sistemine dâhil oldu. 1996 yılında yaşanan Bilkent Üniversitesi’nin ABD’den video konferans ile ders vermeye başlaması, İstanbul Teknik Üniversitesi (İTÜ) tarafından Uzaktan Eğitim Merkezi (UZEM) kurulması, ODTÜ Enformatik Enstitüsü’nün uzaktan eğitim çalışmalarına başlaması, Anadolu Üniversitesinin Mega

Üniversite olması gibi gelişmeler uzaktan eğitim açısından oldukça önemli gelişmelerdir. 1997’de Açık ilköğretim kurulduğunda uzaktan eğitimin kapsamı daha da genişlemişti. Yine aynı yıl içinde TÜBİTAK-BİLTEN UE Fizibilite Çalışması ve Raporu yayınlandı. ODTÜ’de ‘IDE-A’(İnternet’e Dayalı Eğitim Asenkron) Projesi uygulamaya konuldu.

1999’a gelindiğinde Üniversitelerarası İletişim ve Bilgi Teknolojilerine Dayalı Uzaktan Yüksek Öğretim Yönetmeliği yayınlandı. 1999’da YÖK Enformatik Milli Komitesi kuruldu. Komitenin amacı; yükseköğretim kurumlarında iletişim ve bilgi teknolojilerine dayalı uzaktan eğitim ve enformatik alanlarında, eğitim-öğretimin planlanması ve etkililiğinin artırılması amacı ile üniversitelerle iş birliği içerisinde araştırma-inceleme ve değerlendirmeler yaparak YÖK’e önerilerde bulunmaktır. 1999’da yaşanan diğer gelişmeler ise; Fırat Üniversitesi’nin çevrimiçi platformlarda dersler sunması, Ahmet Yesevi Üniversitesi’nin Lisansüstü eğitimi uzaktan eğitimle vermeye başlaması, Anadolu Üniversitesinde uzaktan tezli lisansüstü eğitiminin başlamasıdır.

2000’de; The Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE (Türkiye Uzaktan Eğitim Dergisi) yayın hayatına başladı. İstanbul Bilgi Üniversitesi e-MBA (İşletme Yüksek Lisans) programı ve Sakarya Üniversitesinde Uzaktan Eğitim çalışmaları başladı.

2001’de Türkiye’nin internete dayalı ilk ön lisans programı, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim fakültesinde İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı, Ahmet Yesevi Üniversitesinde çevrimiçi uzaktan eğitim faaliyetleri başladı

2002’de The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET) (Türkiye Çevrimiçi Eğitim Teknolojileri) dergisi ilk sayısını yayınladı.

2005’te YÖK tarafından Uzaktan Eğitim Komisyonu kuruldu.

2006’da Anadolu Üniversitesinde Türkiye’nin ilk Uzaktan Eğitim Doktora Programı başlatıldı.

2009’da İstanbul Üniversitesi (İÜ) tarafından Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi (AUZEF) ve Atatürk Üniversitesi Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkez kuruldu. Bu iki üniversite 2010 yılında yeni ataklar yaptılar ve İstanbul Üniversitesi tarafından Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Açıköğretim Programları, Atatürk Üniversitesi Tarafından ise Açıköğretim Fakültesi (ATAAOF)

2011 yılında uzaktan eğitimin yasal dayanağını oluşturan torba yasadaki 44 ve 46. maddeler kabul edildi.

2012’de Uzaktan Eğitim Ulusal Sorunlar Çalıştayı düzenlendi.

2014’te Türkiye’de ilk defa Anadolu Üniversitesi’nde Uzaktan Eğitim Online Tezsiz Yüksek Lisans Programı’na başlandı.

2016’da Uzaktan Eğitim sözlüğü oluşturuldu ve çevrimiçi olarak kullanıcılara açıldı.

2019’un sonları 2020’nin başlarında dünya genelinde yaşanan COVID-19 pandemisi uzaktan eğitimi yeni bir boyuta taşıdı. Birçok farklı uygulama üzerinden çevrimiçi eğitimler, haberleşme uygulamaları üzerinden ödevlendirme ve takipler, EBA üzerinden işlenen dersler ve öğrenci takipleri okulda eğitimi çevrimiçi platformlara taşıdı.

Öğretmenlerin uzaktan eğitime uyum sağlamaları için hizmetçi eğitim kursları EBA üzerinden öğretmenlerin kullanımına sunuldu.

MEB kendi bütçesi ve bağışlar ile toplanan bütçe ile dezavantajlı durumdaki öğrencilere içerisinde internet bağlantısı ile çevrimiçi eğitime hazır haldeki tabletlerin dağıtımına başladı.

### **1.1.3 Uzaktan Eğitimin Avantaj ve Dezavantajları**

UE’nin sağlamış olduğu imkânlardan kaynaklı birçok avantajı bulunmaktadır. Yüz yüze eğitimin her unsurunu karşılayamaması da birçok dezavantajı beraberinde getirmektedir. Bu avantajlar ve dezavantajlar farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Bu sınıflamalardan birisi de Senkron ve Asenkron olarak yapılan sınıflandırmadır. Aşağıda uzaktan eğitimin senkron ve asenkron modellerine ilişkin avantaj ve dezavantajlarına yer verilmiştir.

Uzaktan eğitimde kullanılan dijital materyaller hızlı bir şekilde güncellenebilmektedir (Gürol ve Sevindik, 2021:5)

#### **1.1.3.1 Uzaktan Eğitim Modellerine Göre Uzaktan Eğitimin Avantaj ve Dezavantajları**

Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan senkron ve asenkron modellerin avantaj ve dezavantajları gruplandırılırken en çok temel alınan özellikler zaman ve mekândır. Bu

modellerin kullanımında karşılaşılan avantaj ve dezavantajlar genellikle zaman ve mekân şartlarına göre şekillenmektedir.

Uzaktan eğitimde kullanılan senkron modellerde öğrencilerin derse katılımı canlı olarak gerçekleşmektedir. Öğretmen ve öğrenciler internet bağlantısı ve gerekli teknolojik araçlara sahip olduğu takdirde bulunduğu ortama bakılmaksızın senkronize olarak derse katılıp ders işleyebilmektedir. Bu açıdan mekân etkeni devre dışı kalmış olsa zaman hala en önemli etkenlerdendir.

Senkron modellerin avantajları:

- Canlı bir tartışma ortamı oluşturulabilir.
- Anında dönüt ve geri bildirim sağlanabilir.
- Öğrenciler çevrimiçi de olsa bir gruba dâhil olduğundan daha az izole hissederler.
- Yerden kaynaklı engeller etkisiz hale gelir (Demir, 2014:206).

Senkron modellerin dezavantajları:

- Ders programlarının öğrencilere uyacak şekilde hazırlanması hususunda problemler çıkabilir.
- Çevrimiçi sınavlarda gözetmenlik problemi olabilir.
- Her grup çalışmasına uygun teknolojik araç temin edilemeyebilir.
- Kalabalık Sınıf mevcutları öğrencilerin derse aktif katılımını olumsuz yönde etkileyebilir.
- Teknoloji kullanımı iyi olmayan öğrencileri için uzaktan eğitim bir sorun olabilir (Demir, 2014:206).

Uzaktan eğitimde kullanılan bir diğer model de asenkron modeldir. Bu modelde öğrenciler zaman ve mekândan bağımsız olarak derslere katılmaktadır. Teknolojik araçlar ve internet bağlantısı ihtiyacı ise Senkron modele oranla daha düşüktür. Avantaj ve dezavantajlar değerlendirilirken genellikle bu iki değişken açısından bakılarak değerlendirme yapılmıştır.

Asenkron modellerin avantajları:

- Hem mekânsal hem de zamansal engeller etkisiz hale gelir.
- Herkesin uzaktan eğitim sürecine katılması mümkündür.
- Eğitim uluslararası bir boyuta taşınabilir.
- Öğrencilerin derse ve tartışmalara katılımında sınıf mevcudu, zaman, mekân gibi olumsuz etki oluşturacak durumlar ortadan kalkar.

- Canlı sınıf ortamında derse katılmakta sıkıntı yaşayan öğrenciler için derse katılımı kolaylaştırır (Demir, 2014:206).

Asenkron modellerin dezavantajları:

- Zaman ve mekândan bağımsız olduğu için sanal ve dağınık öğretim grupları oluşturur.
- Uygulama gerektiren dersler açısından kullanışlı değildir.
- Gözetmen gerektiren sınavlar uygulanacağından dışarıya bağımlı bir modeldir.
- Öğrenciler diğer öğrenciler ile iletişim halinde olmadıklarından izole duygusu uyandırabilir.
- Anında geri dönüt ve düzeltme yapılamamaktadır (Demir, 2014:206).

### **1.1.3.2.Uzaktan Eğitimin Öğrenciler Açısından Avantaj ve Dezavantajları**

UE öğrenciler için birtakım avantajları beraberinde getirmektedir.

İnternet bağlantısı bulunan her yerde eğitim-öğretime ulaşım imkânının olması: Öğrenciler çevrimiçi ders ve kurslara zaman ve mekândan bağımsız olarak öğrenciler, yer ve zamandan bağımsız olarak katılabilir ve öğrenimlerine bunlardan kaynaklı aksamalar olmadan devam edebilirler (Gök,2015:85).

Zamandan Tasarruf etmeyi sağlar: Uzaktan eğitim öğrencileri yürütülen bir çalışmada öğrenciler; uzaktan eğitim sürecinde kendilerine ve sosyal yaşantılarına daha çok zaman ayırdıklarını söylemişlerdir. Öğrenciler, derse katılma zorunluluğu olmadığını ve eğitim kurumlarına gidip gelmedikleri için okula gidip gelirken yolda harcayacakları bu zamanın da boş zamanlarına eklendiğini söylemiştir (Özgöl ve Ark. 2017:298).

Eğitimde fırsat eşitliği sağlaması: Çevrimiçi öğrenme sayesinde sadece örgün eğitim kurumunda yer alan öğrencilere değil toplumun tamamına eğitim ve öğretim olanaklarına ulaşma imkânı sağlanmaktadır (Altıparmak, Kurt ve Kapıdere: 2011:321).

Bireysel hıza göre öğrenmeye imkân vermesi: Öğrenciler uzaktan eğitim materyalleri ile bireysel hıza uygun olarak ayarlayabildikleri öğrenme aşamalarını dikkate alarak bireyselleştirilmiş eğitim-öğretimlerini devam ettirebilmektedirler (Altıparmak ve Ark, 2011:321). Öğrencilere göre uzaktan eğitim sürecinde kullanılan teknolojik imkânlar öğrencilere dersleri tekrar edebilmede kolaylık sağlamaktadır. Bu imkânların öğrenciler için kaçırdıkları derslerle ilgili kaynakları tekrar kullanma ve

anlamadıkları yerleri tekrar izleyebilme, sınavlara hazırlık sürecinde dersleri tekrar izleme imkânı sunması öğrenciler tarafından avantajlı bir durum olarak değerlendirilmektedir (Özgöl ve Ark.2017:298).

Öğrenciler hızlandırılmış programlara katılabilirler. (Gök,2015:85)

Düşüncelerini özgürce ifade edebilme ve bilgilerini özgürce paylaşabilme: Öğrenciler, çevrimiçi eğitim öğretim ortamlarında duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edebilmektedirler. Öğrenciler öğrenme ortamlarında bilgilerini daha özgürce paylaşabilmektedir. Öğrenciler, uzaktan eğitim sürecindeki eğitim-öğretim programlarında düşüncelerini ve duygularını özgürce ifade edebilirler (Gök,2015:85).

Öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olabilmeleri: Öğrenmenin merkezinden öğretmeni çıkarıp öğrenciyi alarak öğrencilerin kendi öğrenmelerinden kendilerinin sorumlu olmalarını sağlamaktadır. Uzaktan eğitim ortamları öğrencileri için daha hızlı ve etkin öğrenme ortamları sağlamaktadır (Altıparmak ve Ark. 2011:322).

Uzaktan eğitimde öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki etkileşimin sınırlı olması: (Gök,2015:85) Uzaktan eğitime yönelik Özgöl ve Ark. (2017) tarafından yapılan araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğrenciler uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerinin enerjilerini sınıfa yeterince aktaramadıklarını dile getirmişlerdir. Bu durumun da öğrenmelerini olumsuz yönde etkilediklerini belirtmişlerdir.

UE öğrenciler için aşağıdaki dezavantajlara sahiptir.

Tüm öğrencilerin yeterli teknik donanımına sahip olmaması: Uzaktan eğitim her ne kadar mektup, kitap, eposta, internet tabanlı öğrenme şeklinde yapılmaktadır. Bunlardan internet tabanlı öğrenme, en çok donanımı gerektiren yöntemlerdendir. Bu teknik donanımlar birtakım maliyetleri de beraberinde getirmektedir. Uzaktan eğitime katılan her öğrencinin bu teknik donanımları sağlayamaması öğrenciler için dezavantajlı bir durumdur.

Anında ve yeterli dönüt alamama: Özgöl ve Ark. (2017) tarafından yapılan araştırmada görüşülen öğrencilerden bazıları öğretmene anında soru sorup cevap alamadıklarını söylemişlerdir. Bu durum da öğrencilerin derse olan ilgilerini yitirmelerinde etken olmuştur.

Öğrencileri olumsuz duygulara düşürebilmesi: Öğrencilerde yalnızlık, yalıtılmışlık duyguları uyandırabilir. Can sıkıntısı, stres, umutsuzluk, endişe, hayal

kırıklığı, aşırı yüklenme gibi duygular buna eklenebilir. Her öğrencinin internet altyapısı ve diğer teknolojik imkânlara sahip olmaması da öğrencileri bu olumsuz düşüncelere sürükleyebilmektedir (Gök, 2015:85).

## **1.2 UZAKTAN EĞİTİMDE KULLANILABİLECEK ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİ**

Öğretmenlerin UE derslerinde kullandıkları ÖYT'ler farklılık göstermektedir. Baytekin (2011:41); öğretmenlerin UE derslerinde kullanılacak ÖYT seçiminde dikkat ettiği birtakım unsurlara değinmiştir. UE için uygun ÖYT seçimi, seçilen ÖYT'nin kazandırılmak istenen kazanıma uygunluğu, ÖYT'nin uygulanacağı derslerin planlarının tercih edilen program geliştirme yaklaşımlarına uygunluğu, ÖYT ya da materyalin öğrenciye nasıl ulaştırıp sunulacağı, Öğretim faaliyetlerinin nasıl daha etkili bir şekilde organize edileceği gibi noktalar bunlardan birkaçıdır.

### **1.2.1. Uzaktan Eğitimde Kullanılabilecek Yöntemler**

#### **1.2.1.1 Düz anlatım Yöntemi**

Düz anlatım yöntemi, öğretmenlerin en çok tercih ettikleri öğretim yöntemlerindendir. En eski yöntemlerden biri ve geleneksel bir yöntem olan düz anlatım yöntemi, öğretmenin konuyu belli bir sıra içinde öğrencilere sunmasına dayanır. Bu öğretim yönteminde öğretmen konuyu öğrencilerine sunarken öğrenciler öğretmenlerini pasif bir şekilde dinler. Bu açıdan bakıldığında öğrencinin pasif olması, öğretmenin aktif olması yöntemin öğretmen merkezli bir yöntem olduğunu göstermektedir (Özanay, 2008:131). Düz anlatım yöntemi özellikle sosyal bilimler dersleri gibi sözel derslerinde tercih edilebilir. Bilginin yoğun ve kazanımların soyut olduğu durumlarda düz anlatım tekniğini kullanma ihtiyacı artabilir. Konunun başında ön bilgi eksikliklerinin giderilmesinde, konuyu özetlenmesinde, bilginin yoğun ve kazanımların soyut olduğu durumlarda düz anlatım yöntemine başvurulabilir.

Düz anlatım yönteminin etkililiği diğer etkenlerden daha çok öğretmenin özelliklerine bağlıdır. Tekniğin etkililiği öğretmenin kişiliğine, alan ve mesleki bilgisine,

diksiyonuna, diyalektiği ne kadar iyi kullandığına, beden diline bağlı olarak değişmektedir. Düz anlatım yöntemi ile ders işleyen öğretmen betimleme, açıklama, drama tekniği ve hikayesel düz anlatım yönlerinden kendisini geliştirmiş olmalıdır. (Ergün ve Özdaş:1997).

Düz anlatım yöntemini kullanan öğretmenlerin ders esnasında dikkat etmeleri birtakım noktalar vardır:

- Düz anlatım mümkün oldukça öz- kısa olarak yapılmalıdır.
- Anlatılacak olan konu iyi organize edilmiş olmalı ve belli bir plan dahilinde sunulmalıdır.
- Tek yöntem kullanmak yerine düz anlatım yöntemi, başka yöntemlerle birlikte kullanılabilir.
- Düz anlatım yöntemi sırasında anlatımı destekleyecek farklı araç ve gereçlere yer verilebilir.
- Düz anlatım öncesinde anlatılacak konunun ana hatları öğrencilere sunulmalıdır.
- Öğretmen düz anlatım yöntemini kullanırken öğrencilerin soru sormalarına izin vermelidir.
- Düz anlatım sırasında konuyu özüne sadık kalınmalı ve gereksiz ayrıntılara girmekten kaçınılmalıdır (Yaşar ve Gültekin: 2012:90)

Düz anlatım yöntemini kullanacak olan öğretmen ders planını iyi bir şekilde hazırlamış olmalıdır. Derse hazırlık aşamasında konu ile ilgili küçük notlar alması, varsa kullanılacak araç-gereçlerin ve materyallerin kullanım yeri ve kullanılacağı zaman ders planında belirlenmiş olmalıdır. Öğretmenler bu yöntemde sunuş stratejisini kullanmaktadırlar. Buna uygunluğu nedeni ile iletişime dayalı teknikler kullanılmalıdır. Öğrencilere sunulacak bilgilerin bir bütünlük içinde olmasına özellikle dikkat edilmelidir (Baytekin, 2011:244).

Düz anlatım yöntemi çağdaş eğitim sistemlerinde çok tercih edilen bir yöntem olmasa da doğru şekilde ve doğru zamanlarda kullanıldığında belli avantajlar sağladığı gerçektir. Düz anlatım yöntemi bilgi düzeyindeki davranışların kazandırılmasında ve çok fazla kişiyle öğretim yapılan durumlarda oldukça etkili bir yöntemdir (Ergün ve Özdaş:1997). Sınıf kontrolü daha kolay sağlanır.

Öğrenciler aktif olmadıklarından öğrenme sürecinde düşüncelerini açıklama, anlatım sırasında soru sorma imkânları bulamazlar (Taşpınar, 2012: 119). Bu nedenle

öğrencilerin bilgiyi özgün bir şekilde yapılandırmalarına imkân vermez. Düz anlatım yönteminde öğrencilerin ilgileri kısa zamanda dağılabilir.

### 1.2.1.2. Tartışma Yöntemi

Birbirine karşıt düşünceleri karşılıklı savunma, bir sorun üzerine sözle veya yazılı olarak karşılıklı, bazen de sertçe savunma olarak tanımlanmaktadır (TDK Sözlüğü, 2021). Ergün ve Özdaş (1997) ise tartışma yöntemini; birden fazla kişinin bir konuyu karşılıklı bir şekilde konuşup, birbirlerini dinledikleri, eleştirdikleri, sorular sordukları ve bu şekilde konuyu inceledikleri bir öğretim yöntemi olarak tanımlamıştır.

Tartışma yöntemi; öğrencilerin konuyu daha iyi anlamalarını, öğrenme eksiklerini tamamlamalarını, sağlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Sarığöz, 2013:101). Öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı sunan tartışma yöntemi; iletişim becerilerin gelişmesini, öğrencilerin düşüncelerini özgürce ifade edebildikleri, eleştirme, düşünme, diğerlerinin görüşlerine saygı duyma gibi demokratik tutumların gelişmesini sağlamaktadır. Tartışma yöntemi ile öğrencilerin öğrendiklerini konuşma yolu ile kullanmalarına bağlı olarak öğrenmelerin daha kalıcı hale gelmektedir.

Bir yöntemin etkililiği onun ne kadar doğru şekilde uygulandığına bağlıdır. Tartışma yönteminde de uygulama esnasında dikkat edilmesi gereken unsurlar vardır.

- Tartışma yöntemi kullanılırken tartışma sorusu öğrencileri üst düzey düşünmeye sevk etmelidir. Öğrencilerin analiz, sentez, gibi üst düzey basamakları kullanacağı sorular yerine basit cevaplı soruların sorulması tartışmanın istenilen noktaya götürülmesine engel olabilir (Sarıtaş, 2019:221).
- Dersten önce tartışma konusu ile tartışmanın amacının belirlenmiş olması ve ders planının buna göre yapılması gerekir.
- Tartışabilmek için önceden gerekli bir bilgi birikimine ihtiyaç olduğundan öğrencilerin tartışma öncesinde hazırbulunuşluk düzeyleri bilinmelidir.
- Tartışma süresi, tartışmanın konusuna ve amacına uygun olmalıdır.
- Öğrenme ortamının tartışmaya, tartışılacak konuya, araç-gereç kullanımına uygunluğu tartışma öncesinde tespit edilmelidir.
- Sonuçları değerlendirmede kullanılacak kriterler önceden belirlenmelidir.

- Tartışanlara eşit söz hakkı verilmeli, birbirlerine saygı duydukları bir tartışma ortamı oluşturulmalıdır.
- Tartışmanın lideri olarak öğretmenin konu hakkında yeterli bilgiye sahip olması gerekir.
- Tartışmacıların önceden konu ile ilgili hazırlık yapmaları sağlanmalıdır (Taşpınar, 2012).

Ders planlarını hazırlarken tartışmalar kurmak oldukça basit olabilir ve bu nedenle tartışmalar planlara dâhil edilebilir. Dersin sunum şekline (yüz yüze, çevrimiçi veya harmanlanmış) bakılmaksızın tartışma yöntemi kullanılabilir (Park, Kier ve Jugdev, 2011:13).

### **1.2.1.3. Problem Çözme Yöntemi (PÇY)**

Gelbal (1991:171), insanların karşılaştıkları karmaşık durumları “problem” olarak tanımlarken, bu karmaşık durumda ortaya çıkan zorluklardan, belirsizliklerden kurtularak çözüme ulaşmayı da “problem çözme” olarak tanımlamıştır. Obay (2009:28) ise problem çözme iyi bir şekilde tanımlanmış ve yapılandırılmış bir probleme çözümler üretmek olarak tanımlamıştır. Tanımlardan da anlaşıldığı üzere PÇY öğrenciyi öğrenme sürecinde aktif kılan bir yöntemdir. Öğrenci bu süreçte bilimsel süreçleri ve yaratıcılığını kullanarak probleme çözümler üretir (Baytekin, 2011:249). Bu durum, öğrencilerin bulduğu çözümlerin ileride karşılaşacakları başka bir problem durumunda da çözüm garantisi vereceği anlamına gelmemektedir. O an içinde bulunan probleme çözüm bulunması, bulunan çözümün o an için en mantıklı ve en uygun çözüm olarak kabul görmesidir (Erciyeş, 2019: 165). Öğretmenin bu süreçteki görevi ise; öğrenme ortamını günlük yaşama uygun şekilde tasarlayarak öğrencinin günlük yaşamında karşılaştığı problemlere çözüm üretme becerisini kazanmasına yardımcı olmaktır (Baytekin, 2011:249) Öğrenci merkezli öğretim sürecinde rehberlik etmektir.

Problem çözmenin avantajları;

- Bu yöntemde öğrenci problemi çözme sorumluluğu aldığı için öğrenmeye karşı daha ilgili ve istekli olacaktır.
- PÇY, teorik bilgi ve uygulamayı aynı anda kullanarak öğrencilerin öğrendiklerini hayata aktarmalarını sağladığı için okullara verilen öğrenciyi hayata hazırlama

görevinin gerçekleştirilmesine yardımcı olmaktadır (Eminoğlu Küçüktepe, 2019:150).

- Öğrenci merkezli bir yöntem olan PÇY, bireysel çalışmanın yanında grup çalışmasını da desteklemektedir.
- Öğrencinin kendine güvenini artırırken sorgulama ve araştırma yeterliliklerine sahip olmasını sağlar.
- Öğrenciler farklı kaynak ve insanlara ulaşarak bilgi elde etmeyi öğrenirler.
- Öğrencilerin olası problemleri nasıl karşılayacaklarını, nasıl algılayıp düşüneceklerini gösterir. Böylece öğrencilerin eleştirel, yansıtıcı, analitik ve yaratıcı düşüncelerini sağlar.
- Öğrencinin bilimsel araştırma basamaklarını kullanarak problemin çözümüne ilişkin sonuca varmasını sağlar.

Problem çözmenin dezavantajları;

- Uygun problem durumunun bulunmasında, düzenlenip öğrencilere sunulmasında ve öğrencilerin yönlendirilmesinde birtakım güçlükler yaşanabilir.
- Her öğrencinin problemin çözümüne ilişkin çaba göstermesi için öğretmenin dikkatli olması gerekir.
- Öğrenciler problemin çözümü için yeterince kaynağa ulaşma imkânı bulamayabilir.
- Problem çözümleri ekonomik yükümlülükler getirdiği durumlar olabilir.
- PÇY süreci sonunda ulaşılan çözüm yapılan çalışmalara değmelidir.
- PÇY sürecinin ve ortaya çıkan sonuçların değerlendirilmesinde birden çok ölçme değerlendirme yöntemi kullanılması gerekebilir (Güven, 2015:187).

PÇY yöntemini uygulayacak olan öğretmen öncelikle problemi konuya uygun şekilde seçmiş, tanımlamış ve sınırlandırmış olmalıdır. Problemin çözümüne ulaşmak için ihtiyaç duyulan olası araştırma durumlarını önceden belirlemeli ve öğrencilerin imkânlarının dışına çıkmayacak şekilde problemi yapılandırmış olmalıdır. Problem çözme sürecinin değerlendirilmesinde kullanılacak olan ölçme değerlendirme yöntemleri önceden belirlenmiş olmalıdır.

Problem çözmede Tümevarım, tümden gelim, analiz ve sentez olmak üzere dört farklı akıl yürütme yöntemi kullanılmaktadır (Eminoğlu Küçüktepe, 2019:150). Problem çözme basamakları genel olarak aşağıda sıralanmış olan altı maddeden oluşmaktadır:

- Problemi fark etme
- Problemi tanımlama
- Problemle ilgili veri toplama
- Çözüme yönelik hipotezler üretme
- En uygun çözüm yolunu belirleme
- Problemin çözülmesi ve sonuçların değerlendirilmesi (Gözütok, 2020:151).

#### 1.2.1.4. Örnek Olay Yöntemi (ÖOY)

Örnek Olay yöntemi alanyazında Örnek sorun çözme, örnek olay inceleme olarak da geçmektedir (Güneş, 2014:121). Bu yöntemde öğrenme gerçek hayattaki problemlerin öğrenme ortamına getirilmesi ve çözülmesi ile sağlanmaktadır. Gerçek hayattaki ya da oluşturulmuş bir problemin sınanması ile öğrenme ya da öğrenilenlerin pekiştirilmesinin sağlanmasıdır (Çakmak, 2016:456). Enginer (2016:469), ÖOY'yi öğrencilere gerçekte var olan bir problem sunarak, öğrencilerden soruna çözüm bulmalarının beklendiği oldukça etkili ve kullanışlı bir yöntem olarak tanımlamıştır. Öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrendikleri bu yöntemin kullanımı öğrencilerde problem çözme, sorgulama, kavram geliştirme, yaratıcı ve kritik düşünme becerilerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır. ÖOY öğrenci merkezli bir yöntemdir. Öğretmen üzerinde çalışılacak olayın sınıf ortamına getirilmek ve rehberlik yapmakla yükümlüdür.

Öğretmenin örnek olay yöntemini kullanırken dikkat edilmesi gereken hususlar vardır. Örnek olay seçiminde öğrencilerin yakın çevresinden ve bilgisi olan konulardan seçilmesi önemlidir. Olayın sunulacağı gruptaki öğrenci sayısı en fazla 30 civarında olmalıdır. ÖOY'nin kullanılacağı dersin planlamasında zaman yönetimine dikkat edilmeli, incelemenin uzun sürebileceği dikkate alınmalıdır (Ocak, 2020:294-295). Örnek olay öğrenme ortamına getirilmeden önce gerçek kişi ve yer adları ile gerçek zamanın kullanılması etik açıdan uygun olmadığından değiştirilmelidir (Çilsalar Sagnak, 2019:215).

Örnek olay öğrenme ortamına getirildikten sonra drama yolu ile ya da sözel aktarım ya da elektronik cihazlar kullanılarak öğrencilere sunulabilir (Enginer, 2016:469), Öğretmen olayı sınıfa getirmeden önce olayla ilgili sorular hazırlamış olmalıdır. Bu sorular öğrencileri düşünmeye teşvik eden sorular olmalıdır. Öğrencilerden

de örnek olay üzerinde iyice düşündükten sonra sorular yazmaları istenebilir. Bu soruların olayın tartışılması esnasında sorulması istenebilir. Olay, öğrencilere tam ya da parça parça sunulabilir. Öğrencilerden yarım bırakılmış olayı tamamlamaları da istenebilir.

Örnek olay yöntemi büyük grupla yapılabilen bir çalışma olsa da büyük grubun bölünmesi ile elde edilen küçük gruplarda da tartışılabilir. Küçük gruplarda yapılan tartışmalar sonucunda ortaya çıkan öneriler büyük grupta tekrar değerlendirmeye alınabilir. Öğretmen, tartışma sırasında sık sık sorular sorarak öğrencilerin tartışmaya katılımlarını teşvik eder. Bu süreçte sunulan öneriler herkesin görebileceği bir yere yazılır. Daha sonra bu düşünceler öğretmen ve öğrenciler tarafından değerlendirilerek en uygun olanlar belirlenir (Dirik, 2015:214-215).

Örnek olay yöntemi çok kalabalık sınıflarda ve yeterli olgunluğa ulaşmamış öğrencilerde kullanılamaz. İncelenecek örnek olaya ilişkin tek bir çözüm yolunun olabileceği durumlar da örnek olay kullanılamaz. Düz anlatım yöntemi ya da öğrencilerin kendi okumaları ile edinebilecekleri bilgi düzeyindeki öğrenmeler için de örnek olay yöntemi kullanılamaz (Sönmez, 2019:237).

#### **1.2.1.5. Gösterip Yaptırma Yöntemi**

Düz anlatım tekniğinin yetersiz kaldığı durumlarda kullanılan bu yöntem ile öğretim, yapılacak işlem ya da uygulamanın öncelikle öğretici tarafında yapıldıktan sonra öğrenci tarafından tekrar edilmesi üzerine temellendirilmiştir (Erciyeş, 2019:209)

Bu yöntem hem öğrenci hem de öğretmen merkezli bir yöntemdir. Gösterme aşamasında öğretmen merkezde iken yapma aşamasında öğrenci merkezde yer almaktadır. Gösteri aşamasında öğretmen, programda yer alan kazanımlara uygun olarak kazandırılacak olan davranışı öncelikle kendisi uygulayarak öğrencilere aşamalar halinde gösterir. Kazandırılacak davranışın uygulamasında tehlikeli bir durumla karşılaşılma ihtimali varsa gösteri simülasyon üzerinde yapılabilir.

Bu yöntemi uygulamaya karar veren öğretmen, yöntemi uygulamadan önce tüm uygulama aşamalarını öğrencileri ile incelemelidir. Bu doküman uygulama esnasında öğrencinin görebileceği bir konumda bulundurulmalıdır. Öğretmen gösteriyi en doğru şekilde yaptığından ve öğrencilerin gösterinin tamamını gördüğünden emin olmalıdır. Sonraki aşamada gösterilen davranışın her öğrenci tarafından tekrar edilmesi sağlanmalı

ve hatalı uygulamalar için öğrencilere hemen düzeltme verilmelidir. Davranışın gösterilmesinde ve yaptırılmasında basitten karmaşığa doğru bir yol takip edilmelidir. Bir sonraki aşamaya geçebilmek için önceki aşamanın tamamen öğrenilmiş olması gerekmektedir. Davranışın kazandırılması için yeterince tekrar yaptırılmalıdır (Ocak: 2020:296).

Gösterip yaptırma yönteminin uygulanmasının sağladığı birçok avantaj vardır. Birden fazla duyu organının kullanılmasını sağladığından öğrenmeyi hızlandırarak zamandan da tasarruf sağlamaktadır (Erciyeş, 2019:173). Öğrencinin motivasyonunu artıran bu yöntem ile yaparak yaşayarak öğrenme sağlanırken öğrencilere anında dönüt düzeltme de verilebilir. Öğretilmek istenen düşünce ya da ilkenin düz anlatım ile öğretilmesinin zor olduğu durumlarda öğrencin öğrenmesini kolaylaştırabilmektedir. Gösterip yaptırma, öğrenciye psikomotor davranışlarının kazandırılmasının gerektiği durumlarda kullanılabilecek en önemli yöntemdir.

Gösterip yaptırma yönteminin avantajlarının yanında dezavantajları da vardır. Planlama ve hazırlama aşaması oldukça zor olan gösterip yaptırma yönteminin kalabalık sınıflarda uygulanması oldukça zordur. Yöntemin uygulanma esnasında anında geribildirimde bulunulmalıdır. Geri bildirimler zamanına yapılmadığı takdirde yöntem amacına ulaşmayabilir (Özerbaş, 2020: 289-290).

#### **1.2.1.6. Proje Yöntemi**

Taşpınar (2012:196), proje yöntemini bireysel ya da grup olarak bir problemi ele alıp hayatilik ilkesine uygun çözümler veya ürünler ortaya koyma süreci olarak tanımlamıştır. Proje yöntemi, İlerlemeci eğitim felsefesine dayalı olarak W. Kilpatrick tarafından geliştirilen, gerçek yaşamda karşılaşılabilecek problemlerin öğrenme ortamına getirilerek belli bir senaryoya göre ve farklı disiplinlerle ilişki kurarak çözülmeye çalışıldığı bir yöntemdir (Özerbaş, 2020:292).

Proje yöntemi temelinde bir problem çözme yer almaktadır. Problem çözme yönteminden tek farkı ise proje yönteminin kullanıldığı çalışmalarda öğrencilerin süreç sonunda bir ürün ortaya koymalarıdır (Eminoğlu Küçüktepe, 2019:150).

Proje yöntemine dayalı öğrenmeler, öğrencilerin kendi bilgilerini yapılandırmasına ve deneyimlerine dayalıdır. Bu yöntemi kullanan öğrenciler kendi öğrenmelerinin

sorumluluklarını almaktadır. Problemi anlama, olası çözüm yolları bulma, süreci yönetme, elde edilen verileri analiz etme, uygun verileri seçme, seçilen bilgileri örgütleyerek yeni bilgiler ile eski bilgileri arasında bağ kurmanın sorumluluklarını alırlar (Özerbaş, 2020:292).

Öğretmenin rehber olduğu süreçte öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişki usta-çıkarak ilişkisine benzetilebilir. Öğretmen, Öğrenme deneyimleri ile ilgili planlamalar yapar ve çevreyi hazırlar. Öğretmenin öğrencilerin kendi sorularını sormasına ve cevaplarını bulmasına yardım etmesi proje başarısı açısından oldukça önemlidir (Bozkurt, 2016:171).

Öğrenci merkezli olan bu yöntemde konu seçimi yapılırken güncel konuların tercih edilmesi öğrencilerin projeye olan ilgilerini artıracaktır. Aynı zamanda konu seçiminde öğrenci düzeyine uygun olmasına, kullanılacak araç-gereçlere ulaşma ve maliyet açısından ekonomik olmasına dikkat edilmelidir (Aykaç,2018:244-245).

Proje yöntemi uygulanırken konuya uygun şekilde bireysel ya da gruplar halinde ödevlendirmeler yapılır. Proje yönteminin kullanıldığı öğrenme süreçlerinde bilimsel araştırma basamaklarına göre hareket edilmektedir. Öğrenciler öncelikle konunun tamamını ya da grup içindeki paylaşıma göre bir kısmını araştırır. Çalışmanın başında öncelikle problem tanımlanır ve olası çözüm yollarına ilişkin hipotezler üretilir. Ürettikleri hipotezlerin doğruluğunu sınayan öğrenciler süreç sonunda bir rapor hazırlar. Bu rapor proje sürecinin tüm aşamalarını barındırmalı ve açık bir dille yazılmış olmalıdır. Bu şekilde hazırlanan raporun sınıfta sunulması ile proje sürecinin sonuna gelinir (Aykaç, 2018:244-245).

Öğrencilerin özgüvenlerinin artması, grupla iş birliği içinde çalışma becerisi kazandırması, üst düzey düşünmeyi sağlaması, öğrencilerin deneyimlerinin artırması, çözümlerin gerçek hayatta denenebilmesi (Özerbaş, 2020:23); öğrencilere bilimsel tutum kazandırması hem süreç hem de sonuç açısından değerlendirilebilmesi, bireysel ve grup değerlendirmesinin yapılabilmesi proje yönteminin üstün yanlarındandır.

Proje yönteminin birtakım sınırlılıkları da vardır. Süre ve maliyet açısından ekonomik olmaması, proje sürecinde hedeften sapılabilmesi, sonuçların beklenen sonuçlardan farklı olabilmesi, Proje yöntemine uygun ders planı hazırlamanın zor olabilmesi, öğrencilerin süreçte denetim ve gözetiminde sıkıntılar yaşanabilmesi, proje yöntemine uygun konu bulmada zorluklar yaşanabilmesi bu sınırlılıklardan bazılarıdır (Özerbaş, 2020:23).

## 1.2.2. Uzaktan Eğitimde Kullanılabilecek Teknikler

### 1.2.2.1. Beyin Fırtınası Tekniği

İlk kez New York'ta bir reklamcı olan Alex Osborn tarafından geliştirilen beyin fırtınası tekniği bir grup insandan kısa sürede çok sayıda fikir alma esasına dayanmaktadır (Dirik, 2015:253). Sınıftaki tüm öğrencilerin önceden belirlenmiş olan bir problem durumuna yönelik birden fazla yaratıcı fikir ortaya atmasıdır (Uzunöz, 2019:230). Bu şekilde çok sayıda fikir üretilen beyin fırtınası tekniği, gerçek ya da kurmaca olan problemlerin çözümüne ilişkin öneriler geliştirmek amacı ile kullanılabilen bir tekniktir (Savaş, 2017:198). Üst düzey bir tartışma yöntemi olan beyin fırtınası, problemin çözümüne ilişkin öneriler geliştirirken grupça düşünmeyi gerektirir. Aynı zamanda öğrencilerin derse karşı ilgileri tekrar dağıldığında ilgiyi toplamak amacı ile de kullanılabilir (Tok,2019:202). Beyin fırtınası tekniği tek başına kullanılabileceği gibi bazı yöntemlerin içinde de kullanılabilir. Örneğin; Örnek olay yönteminde sınıfa getirilen problemin çözümüne ilişkin fikirler beyin fırtınası ile alınabilir.

Beyin fırtınası tekniği, öğrencilerin üst düzey, yaratıcı, eleştirel düşüncelerini sağlayan öğrenci merkezli bir tekniktir. Öğretmen süreçte sadece rehber konumunda yer almaktadır.

- Beyin fırtınası tekniği için Alex Osborn tarafından belirlenmiş olan beş ana kural vardır;
- Süreç boyunca her türlü eleştiri yasaktır.
- Fikirler herhangi bir sınırlama getirilmemelidir. Katılımcılar fikir üretme sürecinde tamamen özgür bırakılmalıdır.
- Fikir sayısı önemlidir. Bu nedenle üretilebilecek en yüksek sayıda fikir üretilmelidir.
- Ortaya atılan fikirlerin birbiri ile bağlantısı ve birbirleri ile uyumu önemlidir. Katılımcılar ortaya atılan fikirleri birleştirilerek yeni fikirler üretebilirler.
- Katılımcıların birbirlerinin fikirlerinden ilham almalarına, bu fikirleri geliştirip yeniden sunmalarına izin verilir (Dirik, 2015: 254).

Beyin fırtınası tekniği kullanılırken öğretmene düşen görev; problemi sınıfa sunduktan sonra öğrencilerin eleştirilme korkusu olmadan yaratıcı fikirler oluşturup

söyleyebilecekleri öğrenme ortamları oluşturmak ve tartışmayı yönetmektir (Sürmeli ve Yıldırım, 2017:319). Öğrencileri özgürce düşünerek ve hayal güçlerini kullanarak yaratıcı fikirler üretmeye ve sınıfa söylemeye teşvik eden öğretmen, bu süreçte her fikrin değerli olduğu düşüncesi ile hareket etmeli ve öğrenme ortamına da bu düşüncesini yansıtmalıdır. Öğrencilerin fikirlerinin diğer öğrenciler tarafından alay konusu edilmesinin üzücü olaylar yaşanmadan önüne geçmesi gerekmektedir. Bu şekilde etkinlik sonrasında öğrencilerde özgüven sorunlarının çıkması da engellenebilir. Öğretmenin etkinliği iyi bir şekilde planlaması da etkinliğin amacından sapmasının ve sınıf kontrolünde sıkıntılar yaşanmasının önüne geçecektir.

Beyin fırtınası tekniği uygulanırken öncelikle tartışmanın amacının ne olduğu yani problem belirtilmelidir. Uygulama yapılacak olan öğrenci grupları 10-15 kişiden oluşmalıdır. Öğrencilerin belirtilen zaman içinde hızlıca fikirlerini söylemeleri istenir ancak fikirlerini açıklamaları ya da savunmaları beklenmez. Fikirler söylenirken tüm öğrencilerin göreceği şekilde yazıya geçilirler ve son aşamada ise değerlendirmeler yapılarak çözüme en uygun fikirler belirlenir. Beyin fırtınası ile çözüm üretirken kullanılan farklı teknikler vardır. Bunlar;

**Benzerinden yararlanma:** Probleme çözüm ararken doğadaki örneklerden yararlanılır. Kuş kanadından ilham alarak uçak kanadı üretilmesi gibi.

**Fikir bağlantıları kurma:** Bu teknikte sözlükten rastgele bir sözcük seçilir ve bu sözcükle ilgili olarak akla ilk gelenlerin söylenmesi istenir. Söylenilenlerden problemin çözümüne ilişkin bir yol gösterebilecek olanlar seçilir. Bu yöntemde söylenilenlerle problem arasında bağ kurmaya çalışılır.

**Zarardan yarar çıkarma:** Bu teknik ise bir şeyin yeniden değerlendirilmesi, kazanılmasına yöneliktir. Atıl durumdaki bir şeyden direk olarak vazgeçmek yerine onu direk olarak kullanabilecek kişi ya da kurum bularak onlara satmak gibi (Demirel, 2017:105-106).

Beyin fırtınası üst düzey düşünmeyi sağlaması, yaratıcı düşünceyi geliştirmesi, öğrencilerin sınırlama olmadan, hayal dünyalarını kullanarak özgürce özgün fikirler ortaya koyabilmesine, diğer katılımcıların düşüncelerinin revize edilerek farklı fikirlere dönüştürülmesine izin vermesi açısından oldukça önemli bir tekniktir.

Bu teknik her seviyede öğrenci için uygun olmayabilir ve doğru kullanılmadığında öğrencilerde özgüven sorunları oluşturabilir.

### 1.2.2.2. Gösteri Tekniği

Gösteri tekniği öğretmenin bir öğrenme ortamında herhangi bir konuyu öğrencilerin görebilecekleri şekilde bazı araç ve gereçleri kullanarak açıklamasıdır (Tokcan ve Demirkaya, 2014:456)

Öğretmenlerin gösteri tekniğini kullanırken dikkat etmeleri gereken unsurlar vardır. Gösteri öncesinde gerekli olan araç ve gerecin sağlanmış olması gerekir. Öğrencilerin tamamının rahatça izleyeceği ve öğretmeni duyabileceği bir yer gösteri alanı olarak belirlenmelidir. Gösteri tekniği zaman açısından ekonomik bir teknik olmadığı için uygulamaya gerekli zaman ayrılmalı ve gerekli güvenlik önlemleri alınmadan gösteriye başlanmamalıdır. Öğrencilerin hâlihazırdaki bilgileri gösteri tekniği uygulamasından fayda sağlayacak düzeyde olmalıdır. Öğrenciler gösteri sırasında soru sorabilmeli ve gösteri sonunda da bir özetleme yapılmalıdır.

Özellikle psikomotor becerilerin kazandırılmasında etkili olan gösteri tekniği, göze ve kulağa hitap ettiğinden daha etkili öğrenmeler sağlayabilir (Komisyon, 2017:107).

### 1.2.2.3 Rol Oynama Tekniği

Rol oynama öğrencilerin kendi dünyalarının dışına çıkarak başka insanların davranışlarını, duygularını anlamlandırıp empati kurmalarına yarayan bir tekniktir. Rol oynama tekniğini kullanan bir öğretmen öğrencilerine birçok beceri kazandırabilir ve Risk almak, değerlere duyarlılık, dürüstlük, yaratıcılık öğrencilere kazandırılacak bu beceriler arasında yer almaktadır (Eminoğlu Küçüktepe, 2019:157)

Bu tekniğin kullanımı esnasında öğrencilerin kendilerini rahat hissetmeleri oldukça önemlidir. Etkinlik süresince herhangi bir olumsuzluk (Etkinliğin kesilmesi, iğneleyici alaycı sözler vb.) ile karşılaşmamak için etkinliğe uygun temel kurallardan oluşturulmuş bir öğrenme ortamı hazırlanmalıdır. Rol yapma tekniği uygulanırken yapılacak rolün öğrencilerin temel bilgilere sahip olduklarının arasından seçilmesi önemlidir. Eğer öğrencinin yapacağı rolle ilgili bilgileri yeterli değilse öğrenciye önceden rol hakkında bilgi verilebilir (Eminoğlu Küçüktepe, 2019:158). Rol oynama tekniğini kullanacak olan öğretmenin öğrencilerine kazandırmak istediği davranış en az uygulama

düzeyinde olmalıdır. Tekniğin öğrenciler tarafından tanınması için ilk uygulamada öğrencilere mümkün oldukça sade, karmaşık olmayan roller verilmelidir. Uygulama esnasında tüm sınıfın etkin katılımı sağlanmalıdır. Rol oynamayan, seyirci olacak öğrencilere de çeşitli gözlem formları verilmeli ve rolle ilgili birtakım unsurları gözlemleri istenmelidir. Başarılı bir rol oynama etkinliği ancak tüm sınıfın katılımı ile mümkün olmaktadır. Rol oynama etkinliği başlamadan önce sahne ve kostüm gibi hazırlıklar tamamlanmalıdır.

Rol oynama esnasında öğrencilerin rol oynama yeterlilikleri ve rol oynama sırasındaki hataları yüzünden kesinlikle eleştirilmemelidir. Etkinlik sonunda öğrencilere teşekkür edilmelidir. Rol oynama aşaması sonlandırıldıktan sonra tüm sınıfın katılımıyla sürece ilişkin görüşler alınabilir (Erciyes, 2019: 184-185).

Rol oynama tekniğinin birçok avantajı bulunmaktadır. Öğrencilerin duygudaşlık yeteneklerini geliştirir. Öğrencilerin beden dilini daha etkili şekilde kullanma becerisi kazandıran bu teknik aynı zamanda öğrencinin toplum önünde konuşma ve hareket etmesini sağlayarak öğrencinin özgüveninin gelişmesine yardımcı olacaktır. Bir başkasının rolüne girerek duygu ve düşüncelerini daha rahat bir şekilde ifade eden öğrencinin çekincen, içe dönük sosyal kişiliklerinde gelişme meydana gelecektir (Gökalp, 2019:175).

Rol oynamamanın bazı dezavantajları vardır. Çok fazla zaman gerektirmesi, öğrencilerin etkinliğin uzaması sonucunda sıkılmaları, canlandırdıkları role kendilerini kaptırıp olay, olgu ya da nesneye ilişkin role kendi kişilik özelliklerini yüklemeleridir (Kavak & Köseoğlu, 2007:322)

#### **1.2.2.4. Soru-Cevap Tekniği**

Öğretmen merkezli tekniklerden birisi olan soru-cevap tekniği öğretmenin öğrencilere konunun bazı bölümlerinde ya da tamamında sorular sorması ve öğrencilerini bu sorularla yönlendirmesine dayanan bir tekniktir. Temel iletişim yöntemlerinden birisi olan bu teknik farklı tekniklerin içinde de kullanılmaktadır. Tarihte bu tekniği asıl olarak kullanan Sokrates'tir. Ona göre öğretme soru sorarak gerçekleştirilmelidir. Yusuf Has Hacıp tarafından yazılan “Kutadgu Bilig” adlı eser de Sokrates tarzı bir soru-cevap akışıyla dört kişinin diyaloguna dayalı olarak yazılmıştır (Özerbaş, 2020:265).

Soru-cevap yöntemi; öğrencileri eleştirel düşünmeye sevk etmek, derse girerken dikkat çekmek, öğrencilere rehberlik ederek araştırmaya yöneltmek, öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirmek, öğrencilere soru sorma alışkanlığını kazandırmak amacıyla kullanılabilir.

Soru-cevap yönteminin amacına ulaşabilmesi için dikkat edilmesi gereken bazı hususlar vardır. Sorular derse gelemeden evvel hazırlanmış olmalıdır. Soru sorarken öğrencilere isimleri ile hitap edilmeli, tatlı bir dil kullanılmalı ve sınıfta başarılı öğrenci zayıf öğrenci ayırmadan tüm öğrencilere soru yöneltilmelidir. Öğrencilere soru sorulduğunda yeterli süre verilmeli, öğrencinin cevaplayabilmesi için gerekli destek sağlanmalı ancak öğrenci soruya yine de cevap veremiyorsa fazla ısrar edilmemelidir. Öğrencilerden yanlış cevap verenlerin sınıf dışında utanacakları davranış ve sözlerden kaçınılmalıdır. Doğru cevap veren öğrenciler de pekiştirilmelidir. Sorular temel bir konu etrafında sorulmalıdır (Ocak, 2020:273)

Soru-cevap yöntemi ne kadar eski ve modası geçmiş bir yöntemi gibi görünse de bir çok avantaja sahiptir. Dersten kopmuş öğrencilerin derse yeniden odaklanmalarını sağlayabilen soru-cevap tekniği, aynı zamanda öğrencilerin davranış kazanma düzeyleri hakkında öğretmene bilgi vermektedir. Öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin tespit edilir. İyi planlanmış bir soru-cevap etkinliği öğrencilerin derse etkin katılımını sağlarken dersti özetleme aşamasında da kullanılarak dersin gözden geçirilmesini sağlayabilir. Öğrencilerin eleştirel düşüncelerine, kendilerini ifade etmelerine de imkân sağlamaktadır.

Soru-cevap yönteminin avantajlarının yanında dezavantajları da bulunmaktadır. Öğrencilerin etkinliğe katılımı düşük olabilir. Birkaç kez doğru cevabı veremeyen öğrencilerde öğrenilmiş çaresizliğe, başarısızlık duygusuna yol açabilir. Soruların kısa sürede doğru olarak cevaplanması zor olabilir. Soruların belli bir sisteme göre sorulması gerektiğinden hazırlanması yorucu olabilir.

#### **1.2.2.5 Simülasyon Tekniği**

Simülasyon tekniği gerçeğine ulaşmanın zor ya da gerçek ortamı kullanmanın yüksek maliyetli veya tehlikeli olduğu durumlarda tercih edilen birebir aynı modellemeler

üzerinde kazanımlara ulaşılmaya çalışılan bir öğretim tekniğidir (Aşçı, 2016:239). Demirel (2017:110) ise simülasyon tekniğini; öğrencilerin sınıf ortamında herhangi bir olaya yönelik gerçek bir olay üzerindeymiş gibi çalışmalar yaptığı bir öğretim yaklaşımı olarak tanımlamıştır.

Teknik öğrencilerin ilgilerini uyandıran, gerçek yaşama yönelik deneyimler kazandıran, tehlikeli denemelere alternatif oluşturan, maliyeti düşüren; öğrencilere üst düzey düşünme becerileri ve öğrendiklerini gerçek yaşama becerisi kazandıran, kalıcı öğrenmeler sağlayan bir yöntem olması sebebi ile tercih edilen bir yöntemdir. Simülasyon yönteminin bu olumlu yanların yanında sanal ortam oluşturmada gerçek durumun birebir aynısının oluşturulmasında zorluklar yaşanması gibi olumsuz yanları da vardır (Aşçı, 2016:239).

Öğrenci merkezli bir teknik olduğundan simülasyon yöntemi kullanılırken öğretmen rehber konumundadır. Öğretmen öğrencileri olaydaki rollerine göre görevlendirir. Ardından öğrencilere olayın tanıtımı yapılır. Öğretmen bundan sonraki süreçte sadece rehber konumunda kalır ve simülasyon sırasında problemin çözümüne ve karar verme aşamalarına kesinlikle katılmaz. Teknik kullanılırken öğrencilerin yaptıkları işler gerçektir, durum ya da modeller yapaydır (Demirel, 2017:110).

Simülasyon yöntemi kullanılarak yapılan öğretimlerde öğrenciler yaparak yaşayarak öğrendiklerinden kalıcı öğrenmeler gerçekleşmektedir.

Bu yöntem uygulanırken öğrencilere konu net bir şekilde açıklanmazsa öğrenciler bunu bir oyun zannedebilir. Simülasyonun tamamlanması ders saati süresini aşabileceğinden öğretmen bu tekniği kullanmaya karar verdiğinde ders süresini ve simülasyon uzunluğunu dikkate almalı ve planlamasını ona göre yapmalıdır (Erciyeş, 2019:190).

#### **1.2.2.6. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği**

Edward de Bono tarafından geliştirilen bu teknik, öğrencilerin üst düzey düşüncelerini sağlamak ve yanal düşünme ile problemin çözümüne ilişkin farklı bakış açıları geliştirmek amacıyla kullanılmaktadır (Gökalep, 2019:152). Alt şapkalı düşünme tekniği öğrencilerin taktıkları şapkaların renklerine göre bir olaya farklı açılardan bakarak fikirlerini söylemelerine dayalı bir tekniktir (Aşçı, 2016:237).

Edward de Bono, şapkaları gerçek şapkalar gibi gösteren, hayal etmeyi ve akılda kalmayı kolaylaştıran renklerle isimlendirirken şapkayı kullananların düşünme şekillerini de bu renklerine göre belirlemiştir. Beyaz, sarı, kırmızı, yeşil, mavi ve siyah olmak üzere altı adet şapka vardır. Bu şapkaların her biri probleme farklı bir bakış açısı demektir.

Beyaz şapka; Tarafsız ve objektifliği temsil eden beyaz şapka, nesnel gerçeklikler ve sayısal verilerle ilgilenir.

Kırmızı şapka; gazaba, öfkeye ve duygusallığa yöneliktir. . Olaylara duygusal açıdan bakar.

Siyah şapka: karamsarlık ve olumsuzluğun şapkasıdır. Olaylara karşı umutsuz, karamsar bir açıdan bakar.

Sarı şapka, olumlu, umutlu, neşeli duyguların şapkasıdır. Olaylara umutlu, iyimser bir açıdan bakar.

Yeşil şapka; yeşil büyümenin, verimin sembolüdür bu nedenle yeni fikirler anlamına gelmektedir. Olaylara yaratıcı bir bakış açısı ile bakarak yeni fikirler ortaya koyar.

Mavi şapka; kontrolün, organizasyonun, resmiyetin şapkasıdır. Bu sürecin kontrollü bir şekilde yürütülmesinden sorumludur (Bono, 1985).

Altı şapkalı düşünme tekniği uygulanırken öncelikle problem durumu belirlenir. Sürece katılacak öğrenci sayısına göre şapka hazırlanır. Şapkalar öğrencilere dağıtılır ve öğrencilerin şapka renklerine göre düşünceleri için 5-10 dk. süre verilir. Süre bitiminde öğrencilerin düşüncelerini sınıfa aktarmaları istenir. Etkinlik şapka renklerine göre hazırlanmış bir ölçekle değerlendirilir (Taşpınar, 2012; 147-150).

Altı şapkalı düşünme tekniği öğrencilerin çok yönlü, yaratıcı ve eleştirel düşüncelerini sağlayan bir tekniktir. Bu yönü ile öğrenci merkezli öğretimde sıkça tercih edilen bir tekniktir. Bu teknik öğrencilerin konunun sadece bir yönüne odaklanarak düşünmenin basitleştirilmesine yardımcı olur. Öğrencilerin dinleme, konuşma becerilerinin gelişmesine de fayda sağlar. Hemen her kademedeki kullanılabilen bu öğretim tekniği, birçok derste de kullanılabilmektedir (Dirik, 2015:273).

### 1.2.2.7. Eğitsel Oyun Tekniği

Oyunlar, eğitimsel nitelikleri bulunan, öğrencilerin duygusal, zihinsel ve bedensel yeteneklerinin gelişmesine yardımcı olan sevkli ve eğlenceli etkinliklerdir. Çocuklar oyun içinde öğrendiklerini gerçek hayata aktarabilmekte ve gerçek hayatta öğrendiklerini de oyun içinde deneyebilmektedir. Oyunun bu özellikleri öğrenme ortamında kullanıldığında öğrencileri için kalıcı öğrenmeler sağlamaktadır (Aykaç, 2018:286).

Bu eğlenceli etkinlikler derslerde kullanılırken Kazanıma uygun, belli bir amacı olan, kuralları basit ama ilgi çekici, öğrenci düzeyine uygun oyunlar seçilmelidir. Tekniğin kullanılacağı dersin planı önceden yapılmalı ve öğrenciler tekniğin kullanımı boyunca eleştirilme korkusu hissetmemeli ve rahat olmalıdır (Tok, 2019:230).

Eğitsel oyunlar öğrencilerin derste sıkılmalarını engellerken konuya odaklanmalarını sağlar. Öğrenmenin kalıcılığını artıran bu teknik, öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme, strateji geliştirme gibi düşünme becerilerinin gelişmesini sağlar. Odaklanma; güzel konuşma, kendilerini ifade etme gibi iletişim becerilerinin, sorumluluk bilinci, risk alma ve karar verme gibi birçok özelliklerinin de gelişmesine katkı sağlamaktadır.

Eğitsel oyunlarını avantajlarının yanında dezavantajları da bulunmaktadır. Kazanıma uygun eğitsel oyun bulmak her zaman mümkün olmayabilir. Oyunun öncesinde etkinliğin amacı öğrencilere iyi bir şekilde açıklanmalıdır. Öğrenciler tarafından etkinliğin amacı iyi anlaşılmazsa etkinlikten istenilen sonuç elde edilemeyebilir. İyi kontrol edilemeyen bir eğitsel oyun etkinliği derste kargaşaya neden olabilir.

### 1.3. ALANA İLİŞKİN ÇALIŞMALAR

Baki ve Çelik (2021), tarafından yapılan araştırmada Matematik öğretmenlerinin UE sürecinde karşılaştıkları sorunları ve sorunlara karşı aldıkları önlemleri, hangi ÖYT'leri kullandıklarını, ne tür ders içerikleri hazırladıklarını belirlemek amacıyla nitel bir yöntem olan görüşme yöntemi kullanılarak bir araştırma yapılmıştır. Araştırma fenomenolojik desende yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak yürütülmüştür. Türkiye genelinde yer alan devlet okulları ve özel okullarda görev

yapmakta olan 25 Matematik öğretmeni araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda öğretmenlerin UE sürecinde öğretmen-öğrenci-matematik bağlamında birçok sorunla karşılaştıklarını göstermiştir. Öğretmenlerin en çok internet altyapı ve donanım eksikliği sorunları yaşadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin matematik içeriğini bilgisayar ortamında kullanıp aktarmada sorun yaşadıklarından teknolojik yeterlilikler açısından kendilerini geliştirme, doküman eksikliğini giderme, ders süresini verimli kullanma, iletişim araçlarını artırma ve öğrencinin aktif katılımını sağlamaya çalışmak gibi tedbirler aldıkları görülmüştür. Eğitici video ve animasyonlar, çalışma yaprakları, kaynak kitap, konu özeti ve eğitim materyalleri hazırlamışlardır. UE başlangıcında düz anlatım yöntemi, sonraki dönem soru-cevap kullanan öğretmenler UE sürecine hakim oldukça kullandıkları ÖYT'leri değiştirmeye başlamışlar ve gösterip yaptırma, eğitsel oyun, tartışma, balık kılçığı ve beyin fırtınası gibi yöntem ve teknikleri de kullanmaya başlamışlardır.

Bakioğlu ve Çevik (2020), ortaokullarda görev yapan Fen Bilimleri öğretmenlerin UE sürecine ilişkin görüşlerini aldığı çalışmada nitel bir desen olan fenomenolojik deseni kullanmıştır. Araştırmanın veri toplama sürecinde Türkiye genelindeki ortaokullarda görev yapmakta olan 75 öğretmenin görüşlerini ile Google Formlar üzerinden katılımcılara ulaştırdığı yarı yapılandırılmış görüşme formları ile almışlardır. Elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin pandeminin tanımı hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve pandemi sürecinde birçok sorunla karşılaştıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenler okul yönetiminin baskısı, öğrencilerle yaşanan iletişim zorlukları, UE derslerine yeterli öğrenci katılımının sağlanamaması gibi sorunlarla karşılaşmışlardır. Öğretmenlerin UE derslerinde laboratuvar ve atölye çalışmalarını tamamen yerine getiremedikleri ve kullandıkları yöntem ve teknikleri değiştirmek zorunda kaldıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin UE derslerinde soru-cevap, problem çözme, düz anlatım yöntemlerini kullandıkları görülmüştür.

Bender (2005), Cornell Üniversitesi Endüstri ve Çalışma İlişkileri Okulu ve New School Online University'de ders verdiği öğrencilerinin katıldığı çalışmada çevrimiçi öğretimde rol oynama tekniğini kullanmıştır. Bender, çevrimiçi öğretim ortamında rol oynama tekniğini seçmesine ilişkin olarak öğrencilerin fiziksel ortamda sahne korkusu

yaşadıklarını ancak çevrimiçi ortamın öğrencilerin kendilerini ifade etmelerinde daha fazla özgürlük sunduğunu, akranları ile yaratıcı iletişim kurma imkânı sağladığını buna bağlı olarak ortak amaç doğrultusunda topluluk duygusu geliştirdiklerini belirtmiştir. Bender, çalışma sonuçlarında yaratıcı bir şekilde öğrencilerin öğrenme ortamına dâhil olduğunu, geleneksel formattan daha hareketli ve karşılıklı etkileşime dayalı düşünme ve öğrenme fırsatları sağladığını, öğrencilerin ders materyalleri ile kurdukları yaratıcı ilişkileri sınıf arkadaşları ile paylaşımlarının onların sunum becerilerini geliştirdiğini söylemiştir. Çevrimiçi rol oynamanın öğrencilerin ezber öğrenmenin ötesinde bir şey yapmalarını, karakterlerle özdeşleşerek daha anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmelerini, öğrencilerin birincil kazanımlardan birine mutlaka ulaşmasını sağladığını belirtmiştir.

Duman (2020), pandemi döneminde gerçekleştirilen UE'in değerlendirilmesi amacı ile bir araştırma yürütmüştür. Öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak UE sürecinin değerlendirildiği çalışmada nitel araştırma tekniklerinden durum çalışması kullanılmıştır. Çalışma grubu 28 öğretmen adayından oluşturulmuştur. Veri toplama sürecinde katılımcılarla telefonla ve e-posta yolu ile görüşmeler yapılmış ve görüşme sonucunda elde edilen veriler betimsel analiz kullanılarak analiz edilmiştir. Öğrenme-öğretme süreçleri boyutunda öğretim elemanlarının derslerini düz anlatım ve soru-cevap yöntemleri ile devam ettirdikleri görülmüştür. Bu durumun öğretim elemanı ile öğrenci konumunda olan öğretmen adayının iletişimini de olumsuz etkilediği anlaşılmıştır. Araştırma öğretmen adaylarının UE eğitim derslerinde dikkat ve motivasyonlarının azaldığını da ortaya koymuştur. Öğretmen adayları senkron UE'yi sıkıcı, duygusuz ve etkileşimsiz, dönütlerin ise yetersiz olduğu bir sistem olarak tanımlamıştır. Öğretmen adayları UE derslerinin değerlendirme boyutunda genelde ödevle dayalı değerlendirme yapıldığını ve bu durumdan memnun olduklarını ancak ödevlendirmelerin bireysel olarak verilmesinden memnun olmadıkları anlaşılmıştır. Öğretmen adayları diğer öğretmen adayları ile aralarında iletişimin ve paylaşımın artacağı gerekçesi ile ödevlerin grup ödevleri şeklinde verilmesi gerektiğini savunmuştur. Ayrıca yeterli dönüt ve düzeltme verilmesinin önemi de vurgulanmıştır. Araştırmada UE sürecinin avantaj ve dezavantajlarına, öğretim elemanı ve öğrenciler arasında iletişimin hangi kanallar aracılığı ile kurulduğuna ve önerilere de yer verilmiştir.

Gündüz, Alemdağ, Yaşar ve Erdem (2014); çalışmalarında probleme dayalı bir çevrimiçi ders tasarlamış ve etkililiğini değerlendirmiştir. Araştırma bir karma yöntem

araştırması olarak yürütülmüştür. Nicel ve nitel veriler toplandıktan sonra birbirini destekleyecek şekilde değerlendirilmiştir. Veri toplamada performans değerlendirme formu ve öz değerlendirme formları kullanılmıştır. Araştırma 6 üniversitenin yüksekokullarında Türkçe II dersi almakta olan öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. 1417 olan toplam öğrenci nüfusunun tamamına ulaşmak istenmiştir. Dilekçe yazma konusuna yönelik olarak çevrimiçi ders planlanmış ve uygulanmıştır. Uygulama sonrasında öğrencilerin yazmış oldukları dilekçeler Performans Değerlendirme Formuna uygun olarak onluk sisteme göre puanlanmıştır. Puanlamada 8 ile 10 arası yüksek, 5 ile 7 arası orta, 1 ile 4 arası puanlar düşük puanlardı. 187 dilekçenin puanlanması sonucunda öğrencilerin %78,07'sinin yüksek, %19,8'inin orta, %2,3'ünün de düşük düzeyde dilekçe yazmayı öğrendikleri görülmüştür. Bu sonuçlar probleme dayalı öğrenme ile tasarlanmış bir dersin çevrimiçi ortamlarda kullanılmasına ilişkin olumlu sonuçlar ortaya koymaktadır. Ancak öğrencilerin araştırma öncesindeki performanslarına ilişkin sistematik bir veri bulunmadığından probleme dayalı çevrimiçi öğrenme ortamının öğrencileri ne derecede etkilediği belirlenememektedir. Öz değerlendirme formunda öğrencilerin kendi öğrenmelerini onluk ölçekte değerlendirmeleri istenmiştir. "Bu ortamda dilekçe yazma hakkında ne kadar şey öğrendiniz?" ve "Dilekçe yazma konusunda kendinize güveniyor musunuz?" sorularına verilen cevapların analizi sonucunda öğrencilerin %94,28'inin dilekçe yazmaya ilişkin yeterli bilgisinin var olduğunu belirtmiştir. %91,53'ü bu konuda güven duyduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin kendilerine onluk sisteme göre verdikleri puanlarda ise %84,19'u kendisine 8 ve üzeri puan vermiştir. Sonuçların analizine göre probleme dayalı çevrimiçi öğrenme ortamının öğrenmeye olumlu katkıları bulunmakla birlikte öğrencilerin güvenine de katkıda bulunduğu görülmüştür.

Kalelioğlu ve Gülbahar (2014) yaptıkları çalışmada çevrimiçi tartışmalarda kullanılan öğretim tekniklerinin eleştirel düşünme ile eleştirel düşünme eğilimlerine etkisini incelemiştir. Araştırma, üçgenleme deseninde ve nirengi modeli ile yapılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri; altı şapkalı düşünme, Sokratik tartışma, rol oynama, beyin fırtınası ve burada herkes uzman teknikleridir. Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme eğilimleri bu çalışmada bağımlı değişkenleri oluşturmaktadır. Sürecin başında ve sonunda ön test - son test olarak öğrencilere "California Eleştirel Düşünme Eğilim Envanteri" uygulaması yapılmıştır. Araştırmada çevrimiçi öğrenme ortamlarında

Altı Şapkalı Düşünme, Beyin Fırtınası, Rol Yapma, Sokratik Seminer ve Karma Teknik çevrimiçi öğretimde kullanılmıştır. Araştırma Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) bölümünde okuyup zorunlu “Uzaktan Eğitim” dersini alan 24 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Başarı durumlarına göre homojen altı grup oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda kullanılan öğretim tekniklerin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerine önemli bir katkısı olmadığı ortaya konulmuştur. Bu durumun öğrencilerin kişisel özellikleri, tartışma tekniklerine aşina olmamaları ve tartışmaların sanal ortamda gerçekleştirilmesi ile alakalı olabileceği belirtilmiştir. Diğer gruplar ile Sokratik seminer grubu arasında da farklılıklar olduğu görülmüştür. Sokratik sorgulama öğrencilerin karşılıklı fikir alışverişine, bakış açılarını eleştirmelerine ve sonuca varmasına katkı sağlamıştır. Araştırmanın niteliksel kısmı incelendiğinde en az eleştirel düşünme becerisini sergileyen grubun Sokratik seminer grubu, en fazla eleştirel düşünme becerisi sergileyen grubun ise karma teknik grubu olduğunu göstermiştir. Burada herkes uzman grubu ikinci ve beyin fırtınası grubu üçüncü olmuştur. Sonuç olarak bu araştırma eleştirel düşünme açısından sanal tartışmaların önemli yönlerini ortaya koymuştur. Bunlardan birisi öğrencilerin dâhil oldukları her tartışma süreci için farklı öğretim tekniklerinin kullanılmasıdır. Bir başka nokta ise öğrencilerin bir süre sonra tartışma süreçlerine alıştıkları ve bir farklılık ortaya çıkmadığı bu nedenle de süreçte tartışma süreçlerinde küçük değişiklikler yapılarak devam edilmesi gerektiğidir.

Karakaya, Arık, Çimen ve Yılmaz (2020) tarafından COVID- 19 pandemi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini toplamak amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Bu fenomolojik araştırmada 62 biyoloji öğretmeni ile çalışılmıştır. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Öğretmenler pandemi sürecini çeşitli unsurlar (derslerde kullanılan süreç, UE’in biyoloji derslerinde kullanılabilirliği, derslerde kullanılan yöntem ve teknikler, UE ‘in gelecekte uygulanabilirliği) açısından değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin UE hakkında uygulama süreçleri, yeterlilikler ve sınıf yönetimi bakımından olumlu düşüncelere sahip oldukları ortaya konulmuştur. Ayrıca UE’in öğrenme süreçlerinin düzenlenmesi, uzaktan eğitimin zaman yönetimi, mekândan bağımsız olması, teknoloji kullanımı anlamında avantajlar sağladığını ortaya koymuştur. Araştırma öğretmenlerin pandemi sürecinde UE’ye ilişkin olumsuz düşüncelere sahip olduklarını ve sınıf düzeni, teknolojik alt yapı, fırsat eşitsizliğinin bu olumsuz düşüncenin nedenleri olduğunu ortaya

koymuştur. Aynı fiziksel ortamda bulunmamanın ğrenci ve ğretmen arasındaki iletişimi zayıflattığına dair de görüşler belirtilmiştir. Biyoloji ğretmenlerinin çevrimiçi platformlarda, doğrudan anlatım, ders notlarının paylaşılması, zenginleştirilmiş içerikler, gösterim tekniğı, görsel materyaller kullandıklarını ortaya koymuştur. Araştırma ğrencilerin bilgi ve becerilerinin farklı ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanılarak değerlendirildiğini göstermektedir.

şahin (2006), Fen Bilimleri derslerinde bilgisayar kullanımına ilişkin olarak bir literatür incelemesi yapmıştır. Bu inceleme sonucunda ortaya koymuş olduğu bildiri, bilgisayar simülasyonlarının tanımı, faydaları, bilimsel süreç becerileri ile ilişkisi ve UE bağlantısını ele almaktadır. şahin, literatür taramasında simülasyon tekniğinin sınıfta, laboratuvarda ve uzaktan eğitimde önemli roller üstlendiğini; sınıf eğitimi ve fen laboratuvarları için önemli tamamlayıcılar olduğunu ortaya koymuştur. Derslerde kullanılan simülasyonun başarısının kullanım şekline bağlı olduğu, en uygun kullanımının ise tamamlayıcı bir araç kullanılması olduğu bilgisine literatürden ulaşılmıştır. Literatüre göre bilgisayar simülasyonları öğrencilerin tahminde bulunması, grafik yorumlaması ve varsayımda bulunması için uygun tekniklerdendir. Simülasyonların UE laboratuvarları için de belli bir potansiyele sahip olduklarını, UE’de simülasyon konusunun zor bir alan olduğunu ve belli bir potansiyele sahip olduğunu göstermektedir. UE laboratuvarları için bilgisayar simülasyonları çözüm olabilir ancak okullardaki bilgisayar simülasyonlarının kullanımına ilişkin çok araştırma olmasına rağmen çevrimiçi fen laboratuvarları ve buralarda simülasyonların kullanımına ilişkin araştırmalar azdır.

Yang, Newby ve Bill (2005) tarafından yapılan çalışmada asenkron tartışma forumlarında Sokratik sorgulama kullanmanın öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkileri araştırılmıştır. Araştırmada asenkron eğitimde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için Sokratik sorgulamayı öğretme ve modellemenin etkililiğı ile bu tekniğin kullanımının ardından öğrencilerin öğrenmelerinin kalıcılığı incelenmiştir. Araştırma deneysel bir araştırma olarak 16 haftalık iki dönem boyunca yapılmıştır. Araştırma Sokratik sorgulamanın asenkron eğitimde uygun kullanımda ve öğretimsel müdahalelerde eleştirel düşünmenin geliştirilip sürdürülebileceğini ortaya koymuştur. Bu durum asenkron eğitimde öğrencilerin tartışma sürecine göre yapılacak yansıtm,

müzakere, kompozisyon, analiz gibi öğretimsel uygulamalar için zaman vermesi ve öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirme, değerlendirmesine izin verilmesidir. Öğrencilerin eleştirel düşünme tutum ve becerilerindeki ilerlemeler bu öğrenme tarzının çabaya değer olduğunu göstermiştir.

Yapılan literatür araştırmalarında çalışmaların çoğunlukla nitel ve deneysel çalışmalar olduğu görülmüştür. Araştırmalar çoğunlukla branş ve yöntem-teknik bazında yapılmıştır. Bu çalışmaların incelenmesi sonucunda öğretmenlerin UE derslerinde genellikle öğretmen merkezli yöntem ve teknikleri kullandıkları görülmüştür. Öğretmenlerin UE derslerinde düz anlatım, soru cevap gibi yöntem ve teknikleri daha çok kullandıkları tespit edilmiştir (Baki ve Çelik, 2021; Bakioğlu ve Çevik, 2020; Duman, 2020; Karakaya vd. 2020). Öğretmenlerin UE'ye alışıkça derslerinde öğrenci merkezli yöntem ve tekniklere yöneldikleri görülmüştür. Atölye ve laboratuvar çalışmalarının uygulanamamasından dolayı öğretmenlerin derslerinde kullandığı yöntem ve teknikleri değiştirdikleri anlaşılmıştır (Bakioğlu ve Çevik, 2020). Çevrimiçi rol oynamanın kullanıldığı bir araştırmada ise öğrencilerin ezber öğrenmelerden uzaklaştığı, yaratıcı bir şekilde öğrenme sürecine dahil olduğu, karakter ile özdeşleşerek daha anlamlı öğrenmeler gerçekleştiği ve kazanımlardan en az birine ulaşıldığı sonucuna varılmıştır (Bender, 2005), Deneysel olarak Sokratik sorgulamanın kullanıldığı araştırmada ise asenkron eğitimde uygun kullanımda ve öğretimsel müdahalelerde eleştirel düşünmenin geliştirilip sürdürülebileceğini ortaya konulmuştur (Yang vd., 2005). Karma yöntem ile yürütülen bir çalışmada probleme dayalı öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin öğrenme ve özgüvenlerine olumlu katkı sağladığı ortaya konulmuştur (Gündüz vd. 2014). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında Altı Şapkalı Düşünme, Beyin Fırtınası, Rol Yapma, Sokratik Seminer ve Karma Teknik kullanılarak yapılan bir araştırmada ise çevrimiçi öğrenme ortamlarında en yüksek düzeyde eleştirel düşünme becerisinin karma tartışma tekniğinin kullanıldığı grupta gerçekleştiği ve sanal tartışmaların önemine ilişkin sonuçlar ortaya konulmuştur (Kalelioğlu ve Gülbahar, 2014). Fen Bilimleri eğitiminde simülasyonların kullanılmasına ilişkin yapılan araştırmada simülasyonların öğrencilerin tahminde bulunması, grafik yorumlaması açısından önemli olduğunu ve UE için de belli bir potansiyele sahip olduğunu ortaya koymuştur (Şahin, 2006).

## İKİNCİ BÖLÜM

### ARAŞTIRMANIN ÇERÇEVESİ

Bu bölümde araştırmanın genel çerçevesini oluşturan problem ve alt problemlerin yanında araştırmanın amacına, sınırlılıklarına, varsayımlarına yer verilmiştir.

#### 2.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Öğretmenlerin UE sürecinde kullandıkları ÖYT'lerine ilişkin görüşleri nelerdir?

##### 2.1.1 Alt Problemler

###### 2.1.1.1 Nitel Araştırma Problemleri

1. UE derslerinde öğretmenler hangi yöntem ve teknikleri tercih etmektedir?
2. Öğretmenlerin kullandıkları ÖYT'yi tercih sebepleri nelerdir?
3. Öğretmenler UE derslerinde en çok hangi ÖYT'nin kullanımında zorlanmaktadır?
4. Öğretmenlerin UE derslerinde tercih ettikleri ÖYT sınıf yönetimini nasıl etkilemektedir?

###### 2.1.1.2 Nicel Araştırma Problemleri

1. Öğretmenlerin ÖYT tercihleri mesleki kıdeme ve branş değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
2. Farklı ÖYT'ler uygulayabilmek için UE ders süresinin yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşleri mesleki kıdem ve branşa göre farklılık göstermekte midir?
3. UE derslerini planlamanın zorluğuna ilişkin öğretmen görüşleri mesleki kıdem ve branşa göre farklılık göstermekte midir?

## **2.2. ARAŞTIRMANIN AMACI**

Bu araştırmanın amacı; öğretmenlerin UE derslerindeki tercih ettikleri ÖYT'lerin, UE ders sürelerinin farklı ÖYT uygulayabilmek için yeterliliğine ilişkin görüşlerin, UE derslerini planlamanın yüzyüze dersi planlamaya göre zorluğuna ilişkin görüşlerin mesleki kıdem ve öğretmenlik branşı değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmektir. Öğretmenlerin UE derslerinde kullandıkları ÖYT'lerin neden tercih ettiklerini, en çok hangi ÖYT kullanımında ve hangi noktalarda zorlandıklarını, kullandıkları ÖYT'nin sınıf yönetimine etkisine ilişkin görüşlerini ortaya koymak da araştırmanın amaçları arasında yer almaktadır.

## **2.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI**

- 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa ili Merkez Eyyübiye ilçesinde görev yapmakta olan 310 ortaokul branş öğretmeni ile,
- Öğretmenlerin UE'de Tercih Ettikleri Yöntem ve Teknikler Anketi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile sınırlıdır.

## **2.4. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI**

Öğretmenlerin, Öğretmenlerin UE'de Tercih Ettikleri Yöntem ve Teknikler Anketi ve yarı yapılandırılmış görüşme formlarında yer alan sorulara içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Araştırmanın yöntemine ilişkin bilgilerin verildiği bu bölümde; araştırmada tercih edilen model, verilerin toplandığı çalışma grubu, veri toplamada kullanılan araçların hazırlanması, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında bilgilere yer verilmiştir.

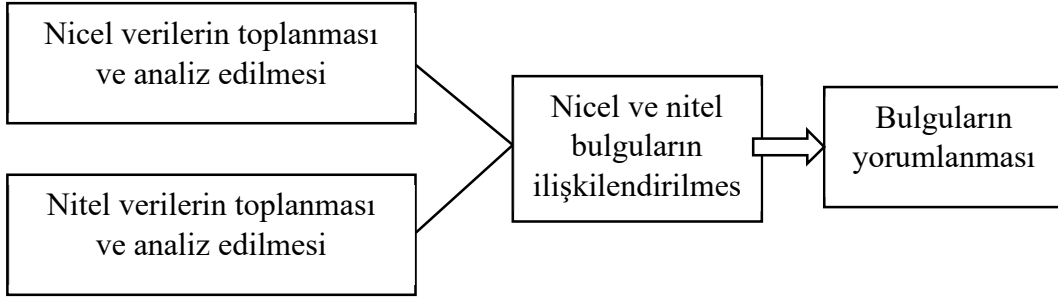
Araştırmada ortaokul branş öğretmenlerinin UE sürecinde çevrimiçi derslerinde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri alınmıştır. Veri toplama aşamasında yarı yapılandırılmış görüşme ve anket teknikleri kullanılmıştır. Karma bir yöntemle yürütülen bu çalışmada bağımsız değişkenler branş ve mesleki kıdemdir. Bağımlı değişkenler ise öğretmenlerin tercih ettikleri ÖYT, ders süresinin yeterliliği ve UE derslerini planlamaya ilişkin görüşlerden oluşmaktadır. Verilerin analizinde ulaşılan sonuçlara bulgu ve yorum bölümünde yer verilmiştir. Sonuç bölümünde ise araştırma konusuyla alakalı çıkarımlara yer verilmiştir.

#### 3.1.ARAŞTIRMANIN DESENİ

Bu araştırma karma desen ile yürütülmüştür. Karma desenin kullanıldığı çalışmalarda nitel ve nicel araştırma desenleri birlikte kullanılmaktadır. Yakınsayan, açımlayıcı sıralı ve keşfedici sıralı olmak üzere üç karma yöntem deseni vardır. Yakınsayan paralel karma desende nitel ve nicel veriler aynı zaman diliminde toplanır, birbirinden ayrı olarak analiz edilir ve bulgular birlikte yorumlanır. (Creswell,2017: xxii) Çeşitleme ise karma yöntem araştırmalarının beş temel işlevinden birisidir. Problemin aynı boyutlarını nitel ve nicel yöntemleri birlikte kullanarak araştırmak ve veri çeşitliliği ile birlikte araştırmanın güvenilirliğini de sağlamak için kullanılmaktadır. (Yıldırım & Şimşek, 2016:323) Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşleri Yakınsayan (Paralel-Eş zamanlı) karma yöntem modeli kullanılarak tespit edilmeye çalışılmıştır. Böylece araştırmanın aynı boyutuna ait veriler farklı yöntemlerle toplanarak çeşitleme yapılmıştır. Çeşitleme yapılarak araştırma sonunda farklı yöntemlerle toplanan verilerin karşılaştırılması, bütünleştirilmesi ve

araştırma ile doğrudan ilişkili farklı verilerin toplanması amaçlanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2016:326).

**Şekil 3** Yakınsak paralel karma yöntem deseni (Creswell, 2017:220)



Yakınsak paralel karma yöntem deseninin uygulanma aşamasında nitel ve nicel veriler aynı zaman diliminde toplanmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak nitel veriler toplanmıştır. Nicel veriler ise çevrimiçi ortamda uygulanan anketler sonucunda elde edilmiştir. Nitel ve nicel veriler birbirinden bağımsız olarak analiz edilmiştir. Analiz sonrasında nitel ve nicel verilerden elde edilen bulgular birbirileri ile karşılaştırmalı olarak ilişkilendirilmiş ve birlikte yorumlanmıştır.

### 3.2. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUBU

Bu araştırmada nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanıldığından iki farklı çalışma grubu oluşturulmuştur. Nitel ve nicel çalışma gruplarına ilişkin bilgiler bu bölümde verilmiştir.

#### 3.2.1. Nitel Araştırma Çalışma Grubu

Bu araştırmada kullanılan nitel ve nicel verilerin toplandığı çalışma grupları Şanlıurfa ili Eyyübiye ilçesinde görev yapmakta olan 1657 ortaokul branş öğretmenleri arasından gönüllü olan öğretmenlerle oluşturulmuştur.

Çalışma grubunun seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Amaçlı örnekleme; zengin bilgiye sahip durumların çalışmanın amacına bağlı bir şekilde seçilerek derinlemesine inceleme yapılmasına imkân veren örneklem türüdür. Maksimum

çeşitlilik araştırma yapılan evrende benzeşik ve farklı durumların belirlenerek araştırmanın amacına uygun olarak mümkün oldukça farklı özelliklere sahip katılımcılardan oluşan örnekleme ile çalışma grubunu oluşturmaktır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2019:90). Nitel verilerin toplanması aşamasında Eyyübiye ilçesinde yer alan devlet ortaokullarında görev yapmakta olan branş öğretmenleri arasından amaçlı örneklemin örnekleme tekniklerinden birisi olan maksimum çeşitliliğe göre örneklem seçimi yapılarak 12 öğretmenden oluşan çalışma grubu oluşturulmuştur. Maksimum çeşitlilik ile daha zengin veri elde etmek amacı ile çalışma grubundaki öğretmenlerin her branşta ortaokulun tüm kademelerini temsil edecek şekilde ve LGS (Liselere Geçiş Sınavı) ve İOKBS (İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Bursluluk Sınavı) gibi merkezi sınavların kapsamını oluşturan 6 temel branşta görev yapan öğretmenlerden oluşturulmuştur. Böylece görüşmelerde UE sürecinde öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin sorulan sorulara Ortaokul 5,6,7 ve 8. Sınıflar ve Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerine giren öğretmenlerden geniş yelpazede çeşitli cevaplar almak amaçlanmıştır. Görüşmelere 9 kadın 3 erkek öğretmen katılmıştır. Araştırmada katılımcıların isimleri saklı tutularak “Ö” ifadesi ile kodlanmıştır. Nitel verilerin elde edildiği çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1: Nitel Verilerin Toplandığı Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler**

| Öğretmenler | Öğretmenlerin Branşı         | Görev Yılı | Derse girilen sınıflar |   |   |   |
|-------------|------------------------------|------------|------------------------|---|---|---|
|             |                              |            | 5                      | 6 | 7 | 8 |
| Ö1          | Matematik                    | 3          | -                      | X | X | X |
| Ö2          | Matematik                    | 2          | -                      | - | X | X |
| Ö3          | Fen Bilimleri                | 3          | X                      | X | X | - |
| Ö4          | Sosyal Bilgiler              | 3          | X                      | X | X | - |
| Ö5          | İngilizce                    | 11         | -                      | - | X | X |
| Ö6          | Türkçe                       | 3          | X                      | - | - | 8 |
| Ö7          | Türkçe                       | 2,5        | X                      | X | X | X |
| Ö8          | Matematik                    | 3          | X                      | X | X | - |
| Ö9          | Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi | 2          | X                      | X | X | X |
| Ö10         | Fen Bilimleri                | 1          | -                      | - | - | X |
| Ö11         | İngilizce                    | 3          | X                      | X | X | X |
| Ö12         | Sosyal Bilgiler              | 5          | X                      | X | X | X |

### 3.2.2. Nicel Araştırma Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel boyutundaki verilerin toplanmasında ise Şanlıurfa ili Eyyübiye ilçesinde görev yapmakta olan 1657 ortaokul branş öğretmenine ulaşılmaya çalışılmıştır. Pandemi (Covid-19 salgını) sebebi ile yüzyüze eğitime ara verilmiş olduğundan öğretmenlere yüz yüze ulaşmak zorlaşmıştır. Sağlık açısından tedbir almak ve anket formunu daha fazla sayıda ortaokul branş öğretmenine ulaştırmak amacıyla anketin uygulaması çevrimiçi olarak yapılmıştır. Google Formlar üzerinde hazırlanmış olan anketin bağlantı adresi, Eyyübiye ilçesinde yer almakta olan ortaokulların yöneticilerinin öğretmenlerle iletişim kurduğu Whatsapp gruplarında, okul müdür ve/veya okul müdür yardımcıları tarafından Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün uygulama izni ve okullara gönderilen resmi yazı ile paylaşılmıştır. Anketin paylaşıldığı gruplarda idari görevdeki öğretmenler ve Psikolojik Danışmanlar çıkarıldıktan sonra 1065 branş öğretmeni yer almaktadır. Veri toplama süreci sonunda anket uygulamasına katılan öğretmen sayısı 320 olmuştur. 10 öğretmene ait veri sürekli aynı seçeneklerin işaretlenmesi sebebiyle analiz sürecine dahil edilmemiştir. Veri analizi 310 öğretmenden elde edilen veri üzerinden yapılmıştır.

**Tablo 2:** Nicel Verilerin Toplandığı Öğretmenlerin Branş ve Mesleki Kıdem Değişkenlerine Göre Dağılımları

| Branş                                  | Mesleki Kıdem (Yıl) |      |       |       |     | Toplam |
|----------------------------------------|---------------------|------|-------|-------|-----|--------|
|                                        | 1-5                 | 6-10 | 11-15 | 16-20 | 20+ |        |
| Türkçe Öğretmeni                       | 44                  | 10   | 0     | 0     | 1   | 55     |
| Matematik Öğretmeni                    | 41                  | 12   | 1     | 0     | 0   | 54     |
| Sosyal Bilgiler Öğretmeni              | 25                  | 14   | 5     | 0     | 3   | 47     |
| İngilizce Öğretmeni                    | 33                  | 3    | 1     | 0     | 0   | 37     |
| Fen Bilimleri Öğretmeni                | 20                  | 9    | 2     | 2     | 3   | 36     |
| Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni | 23                  | 8    | 0     | 1     | 0   | 32     |
| Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni        | 19                  | 8    | 1     | 1     | 0   | 29     |
| Bilişim Teknolojileri Öğretmeni        | 7                   | 4    | 0     | 1     | 0   | 12     |
| Görsel Sanatlar Öğretmeni              | 5                   | 5    | 0     | 0     | 0   | 10     |
| Müzik Öğretmeni                        | 4                   | 2    | 1     | 0     | 0   | 7      |
| Teknoloji ve Tasarım Öğretmeni         | 0                   | 1    | 0     | 0     | 0   | 1      |
| Toplam                                 | 221                 | 76   | 11    | 5     | 7   | 320    |

### 3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu karma yöntem araştırmasında nitel verilerin toplanmasında görüşme tekniği, nicel verilerin toplanmasında ise tarama tekniği kullanılmıştır.

#### 3.3.1 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Nitel veri toplama süreci için yarı yapılandırılmış görüşme formları oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formları yapılandırılmış görüşme ile yapılandırılmamış görüşmenin ortasında yer almaktadır (Karasar, 2019:213). Derinlemesine bilgi alma ve sabit cevaplama imkânlarını bir arada sunan yarı yapılandırılmış görüşmede katılımcıların kendilerini ifade etme imkânları bulunmaktadır. Gerektiğinde sonda sorularıyla araştırmacının derinlemesine bilgi edinmesine imkân sağlayabilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2019:159).

Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde kullandıkları yöntem ve teknikleri ve bu tekniklere ilişkin görüşlerini toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır (Ek 1).

Görüşme formunun geçerliliğini ve araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacı ile pilot uygulama, uzman görüşü çapraz kodlama çalışmaları yapılmıştır.

#### **3.3.1.1. Geçerlilik Çalışmaları**

Alanyazında yapılan araştırmalar sonrasında soru havuzu oluşturulduktan sonra görüşme formu taslağı hazırlanmıştır. Taslağın pilot uygulaması Şanlıurfa İli Eyyübiye ilçesinde görev yapmakta olan fakat araştırma grubunda yer almayan iki ortaokul branş öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonrasında gereken düzenlemelerin yapılmasının ardından Eğitim Programları ve Öğretim alanında doktora derecesine sahip olan alanında uzman beş akademisyenin görüşü alınmıştır. Bu görüşler çerçevesinde tekrar niteliği taşıyan sorular, araştırma probleminin dışında olan ya da tam olarak araştırma problemi ile ilişkilendirilemeyen sorular, yönlendirme ve olumlu-olumsuz yargı içeren sorular görüşme formundan çıkarılmış ya da değiştirilmiştir. Yapılan düzenlemeler sonrasında görüşme formu araştırma grubunda yer almayan ve pilot uygulamadaki öğretmenlerden farklı iki ortaokul branş öğretmeni ile kontrol uygulamasına tabi tutulmuş ve son düzenlemelerin ardından çalışma grubunda yer alan öğretmenlerle yapılacak görüşmelerde kullanmak üzere hazır hale getirilmiştir.

#### **3.3.2. Öğretmenlerin UE’de Tercih Ettikleri Yöntem ve Teknikler Anketi**

Bu araştırmada görüşme tekniği ile elde edilen verilerin karşılaştırılıp daha genellenebilir sonuçlara ulaşılabilmesi için görüşmelerle eşzamanlı olarak anket tekniği kullanılmıştır. Anket tekniği kısa zamanda geniş kesimlere ulaşma imkânı sağladığından hem zaman hem de maliyet açısından ekonomiktir. Katılımcıların soruları cevaplamaları sırasında yeterince güdülenememesi, elde edilen verilerin yüzeysel ve daha önceden belirlenmiş olan sorulara dayalı olması da anketin sınırlılıklarındandır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019:129).

Öğretmenlerin UE’de Tercih Ettikleri Yöntem ve Teknikler Anketinin giriş bölümünde cinsiyet, eğitim durumları, atamaya esas branş, meslekteki yıl, tercih ettikleri çevrimiçi uygulamalar, resmi program ve UE ders saatleri gibi değişkenler hakkında bilgiler elde etmeyi amaçlayan sorular sorulmuştur.

Bölüm 1’de öğretmenlerin ödevlendirme yapmalarına, UE sürecinde diğer öğretmenlerle paylaşımlarına, UE ders programına ek olarak UE eğitim dersi uygulamalarına ilişkin sorular sorulmuştur. 11-14 arasındaki sorular bu bölümde yer almaktadır ve katılımcılardan hiçbir zaman, nadiren, sık sık, her zaman şeklindeki sıklık seçeneklerinden birisini işaretlemeleri istenmiştir.

Bölüm 2’ de öğretmenlerin UE sürecine ilişkin genel görüşlerini almak amaçlı sorular sorulmuştur. 15-27 arasındaki sorular bu bölümde yer almaktadır. Bu bölümde öğretmenlerin görüşlerine ulaşmak istendiğinden kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum ve kesinlikle katılmıyorum şeklindeki seçeneklerden kendilerine uygun olanı işaretlemeleri istenmiştir.

Bölüm 3 ise 28-45 arasındaki sorulardan oluşmaktadır. Anketin sonu olan bu bölümde 15 farklı öğretim yöntem ve tekniğinin tanımı verilmiş ve tanımlardan hareketle öğretmenlerin bu teknikleri kullanma sıklıkları elde edilmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerden hiçbir zaman, nadiren, sık sık, her zaman şeklindeki sıklık seçeneklerinden kendilerine uygun olan seçenekleri işaretlemeleri istenmiştir.

Bu araştırmanın yapıldığı sıralarda UE sürecine ilişkin görüşlerin alındığı farklı çalışmalar araştırmaların yapıldığı görülmüştür. Bu nedenle elde edilen verilerden araştırmanın ana problemi olan UE sürecinde öğretmenlerin kullandığı yöntem ve tekniklerle alakalı olmayan 1 ve 2 numaralı bölümlerden elde edilen veriler analiz dışında bırakılmıştır.

### **3.3.2.1.Geçerlilik Çalışmaları**

Anket formunun (Ek-2) hazırlanması aşamasında benzer çalışmalar incelenmiş ve 45 soru ile taslak anket formu oluşturulmuştur. Anket formu, Google Formlar üzerinden 30 branş öğretmenine uygulanmıştır. Uygulama sonrasında cevaplar incelendiğinde demografik değişkenlerle ilgili bölümlerde (örn: mezun olunan fakülte türü) eksiklikler

olduğu, bazı maddelerin yanlış anlaşılmalara sebep olduğu gözlenmiş ve anket formu yeniden düzenlenmiştir. Düzenlenen anket formu için doktora derecesine sahip, Eğitim Programları ve Öğretim alanında uzman beş akademisyenden görüş alınmıştır. Uygun olmayan maddeler anketten çıkartılmış, anket yazım kurallarına uymayan maddelerde düzenlemeler yapılmıştır. 45 maddeden oluşan anketten çıkarılması gereken maddeler çıkarıldıktan sonra 42 maddelik bir anket oluşturulmuştur. Anketin pilot uygulaması Şanlıurfa Eyyübiye İlçesi Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Eyyüp Göncü Ortaokulunda görev yapmakta olan 32 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışmada tespit edilen hatalarda ve aksaklığa neden olan maddelerde gerekli düzeltmeler yapılarak ankete son hali verilmiştir.

### **3.4 VERİLERİN TOPLANMASI**

Araştırmanın yapılabilmesi ve veri toplama araçlarının kullanımına ilişkin Etik kurul izni için Adıyaman Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kuruluna başvurulmuştur. Etik kurulun projeye onay vermesinin ardından Millî Eğitim Bakanlığı'na veri toplama araçlarının uygulanması için izin başvurusunda bulunulmuştur. İzin belgeleri EK-3 ve EK-4'te verilmiştir. Şanlıurfa İl Milli Eğitim ve Şanlıurfa İli Eyyübiye İlçesi Milli Eğitim Müdürlüklerinden çalışma iznine ilişkin yazının tarafıma ulaştırılması ve Doküman Yönetim Sistemi (DYS) üzerinden Eyyübiye ilçesindeki tüm ortaokullara gönderilmesinin ardından araçların uygulanmasına başlanmıştır.

#### **3.4.1. Nitel verilerin toplanması**

Yüzyüze görüşmenin pandemi kaynaklı riskler barındırmasından dolayı okul yönetimleri ile irtibata geçilerek araştırma için gönüllü olan öğretmenlerin iletişim bilgileri alınmıştır. Veriler öğretmenlerle yapılan telefon görüşmeleri ile toplanmıştır. Şanlıurfa İli Eyyübiye İlçesinde görev yapmakta olan 12 Ortaokul branş öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Öğretmenlerle yapılan telefon görüşmeleri sesli olarak kayıt altına alınmıştır. Yapılan görüşmeler 20-41 dk. arasında sürmüştür. Ses kaydı başlatıldıktan

sonra görüşme formu başlangıcında yer alan gönüllü katılım bölümü katılımcı öğretmenlere okunmuş ve sesli onayları alınmıştır.

#### **3.4.1.1. Nitel Verilerin Toplanmasında Etik**

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerle görüşmeler telefon aracılığı ile gerçekleştirildiğinden görüşmenin başında öğretmenlere görüşme rıza formu okunmuştur. Görüşmeye katılmada gönüllülüğün esas olduğu, istedikleri anda görüşmeden ayrılacakları, gerçek kimliklerinin kesinlikle saklı tutulacağı, görüşmenin kayıt altına alınacağı ve görüşme sonucunda elde edilecek bilgilerin sadece bu araştırmada kullanılacağı bildirilmiş ve öğretmenlerin rızası sesli onay şeklinde alınmıştır. Etik kurul onayı ve MEB'den alınan izinler Ek-3 ve Ek-4 de verilmiştir.

#### **3.4.2. Nicel Verilerin Toplanması**

Araştırmanın nicel verileri, yüzyüze anket çalışmasının pandemi kaynaklı sağlık sorunlarına sebep olabileceği düşüncesiyle Google Formlar aracılığı ile toplanmıştır. Anket maddeleri elektronik ortama aktarılmıştır. Anket bağlantısının öğretmenlere ulaştırılması için okul yönetimleri ile görüşmeler yapılmıştır. Anket bağlantısı okul personelinin iletişim kanalı olan Whatsapp gruplarında paylaşılarak öğretmenlere ulaştırılmıştır. 1065 ortaokul branş öğretmenine ulaştırılan ankete katılım %30.04 (320) olmuştur. Bu rakam Eyyübiye ilçesinde görev yapan ortaokul branş öğretmenlerin %19.3'üne denk gelmektedir.

#### **3.4.2.1. Nicel Verilerin Toplanmasında Etik**

Öğretmenlerin UE'de Tercih Ettikleri Yöntem ve Teknikler Anketinin giriş bölümünde katılımcılara araştırmanın amacı ve katılımcı bilgilerinin gizli tutulacağı açıklanmıştır. Anketin bulunduğu web adresinin Whatsapp gruplarında paylaşılması esnasında araştırmaya katılmanın tamamen gönüllülük esasına dayalı olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin katılımı için araştırmacı ve okul yönetimi tarafından hiçbir baskı uygulanmamıştır.

## 3.5 VERİLERİN ANALİZİ

### 3.5.1 Nitel Verilerin Analizi

Bu bölüm nitel verilerin analiz sürecine ilişkin bilgiler içermektedir.

#### 3.5.1.1. Analiz Öncesi Hazırlık

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin ses kayıtları yazılı hale getirilmiştir. Görüşme transkriptleri okunarak not alma ve işaretleme teknikleri ile vurgulanan önemli noktalar belirlenmiştir. Tüm katılımcılardaki önemli noktalar başka bir belgede birleştirilerek kod oluşturmaya hazır hale getirilmiştir. Olası kodlar oluşturulduktan sonra eğitim alanında yüksek lisans derecesine sahip ikinci kodlayıcı tarafından oluşturulan kodlarla karşılaştırarak kod listesine son hali verilmiştir. Kodlar araştırmanın problem cümlelerine göre kategorize edilmiştir.

#### 3.5.1.2. Verilerin Analizi

Araştırmada nitel verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi birlikte kullanılmıştır. Betimsel analizde görüşmelerde elde edilen veriler temalara göre araştırma sorularına göre düzenlenip yorumlanır. Neden sonuç ilişkilerine ulaşılabilir. Doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. İçerik analizi; toplanan verileri açıklayacak kavram ve ilkelere ulaşmayı amaçlar. Betimsel analizle özetlenip yorumlanan veriler içerik analizinde daha derin bir şekilde incelenir. Betimsel analiz sırasında gözden kaçan kavram ve temalar içerik analizi aşamasında fark edilebilir. Birbirine benzeyen veriler içerik analizi ile belli temalar altında toplanarak okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenlenirler. (Yıldırım, Şimşek, 2018:239-243).

Verilerin analizi aşamasında öncelikle ilk 4 görüşmenin dokümanları kullanılarak olası kodlar oluşturulmuştur. Kodların sadeleştirilmesinden sonra güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Güvenilirlik çalışmalarında kullanılan kodlayıcılar arası uyum kriteri için Miles ve Huberman (1994) tarafından belirlenen %80 ve üzeri değere sahip olması koşulu

referans alınmıştır. Bu koşulunu sağlaması üzerine kodlara son hali verilmiş ve toplam 84 adet kod oluşturulmuştur. Elde edilen kodlar problem cümlelerine uygun temalar altında kategorize edilerek 7 ayrı tablo ile gösterilmiştir.

### 3.5.1.3. Güvenilirlik Çalışmaları

Nitel verilerden elde edilen bulguların güvenilir olması için çapraz kodlama (ikinci kodlayıcı) kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde elde edilen 4 görüşmeye ait olan dokümanlar yüksek lisans derecesine sahip ancak araştırmaya vakıf olmayan ikinci kodlayıcı tarafından incelenmiştir. Kodlayıcı tarafından yapılan kodlamalar sonrasında iki kategoride farklı sayıda kod üretilmiş diğer 5 kategoride üretilen kodlar aynı sayıda ve uyumlu olmuştur. Kodlayıcılar arasındaki uyumun en az %80 olması gerektiğini belirten Miles ve Huberman (1994), bu uyumu ölçebilmek için kodlayıcılar arası uyum formülünü geliştirmiştir.

$$\text{Kodlayıcılar arası uyum} = \frac{\text{Görüş Birliği (GB)}}{\text{Görüş Birliği (GB)} + \text{Görüş Ayrılığı (GA)}} \times 100$$

Yukarıdaki formüle göre yapılan hesaplamalar sonucunda kodlayıcılar arası uyum %94.4 bulunmuştur. Uyumsuz kodların karşılaştırıp birleştirilmesi sonucu kodlara son hali verilmiştir.

**Tablo 3:** Kodlayıcılar Arası Uyum Bilgileri

| Analiz        | Uzlaşma Öncesi |    |    |       | Uzlaşma Sonrası |    |    |      |
|---------------|----------------|----|----|-------|-----------------|----|----|------|
|               | GB             | GA | TK | U     | GB              | GA | TK | U    |
| Kod Oluşturma | 34             | 2  | 36 | %94.4 | 36              | 0  | 36 | %100 |

\*GB: Görüş Birliği

\*GA: Görüş Ayrılığı

\*TK: Toplam Kod

\*U: Uyum

### 3.5.2 Nicel verilerin analizi

Nicel verilerin analizinde veri toplama aracına uygun programlar kullanılmıştır. Anket maddelerinde sıklık derecelendirmeleri olarak Hiçbir zaman (1), Nadiren (2), Sık sık (3), Her zaman (4) ifadeleri kullanılmıştır. Öğretmenlerin verilen önermeye katılıp katılmadıklarına ilişkin cevapların derecelendirilmelerinde ise Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4), Kesinlikle Katılıyorum (5) kullanılmıştır. Analiz sürecinde bu derecelendirmeler Katılmıyorum (1), Kararsızım (2), Katılıyorum (3) şeklinde sadeleştirilmiştir. Analiz sürecinde ankette yer alan demografik değişkenler branş ve mesleki kıdeme göre frekans (f), yüzde değerleri (%) ve aritmetik ortalama ( $\bar{x}$ ) hesaplanmıştır.

Anket sonuçlarının değerlendirilmesinde yöntem ve tekniklerin tercih puanları 1 - 4 arasında yer alacaktır. Öğretmenler tarafından ÖYT'lerin tercih sıklıklarını belirlemek amacıyla ankete eklenen dörtlü sıklık derecelerine sahip maddelerden elde edilen aritmetik ortalamaların değerlendirilmesi için maddeden alınabilecek en yüksek puandan (4) en düşük puan (1) çıkartılarak seçenek sayısına bölünmüş ve 0.75 olan madde değerlendirme aralıkları elde edilmiştir. Tablo 4'te maddelerden elde edilen aritmetik ortalamaların değerlendirilme aralıkları verilmiştir.

**Tablo 4:** 4'lü Likert Ölçeğine Göre Aritmetik Ortalamaların Değerlendirilme Aralıkları

|            |              |
|------------|--------------|
| 1.00- 1.74 | Hiçbir zaman |
| 1.75- 2.49 | Nadiren      |
| 2.50- 3.24 | Sık sık      |
| 3.25- 4.00 | Her zaman    |

Öğretmenlerin 3 alt problemde UE derslerinde kullanılan ÖYT'lere ilişkin görüşlere katılma derecelendirmeleri ise 1 - 3 aralığında yer alacaktır. Bu maddelerden elde edilen aritmetik ortalamaların değerlendirilebilmesi için maddeden alınabilecek en yüksek puandan (3) en düşük puan (1) çıkarılmış, elde edilen sonuç seçenek sayısına

bölünerek  $0.\overline{66} \cong 0.67$ 'lik değerlendirme aralığı elde edilmiştir. Tablo 5'te aritmetik ortalamaların değerlendirilme aralıkları verilmiştir.

**Tablo 5:** 3'lü Likert Ölçeğine Göre Aritmetik Ortalamaların Değerlendirilme Aralıkları

|           |              |
|-----------|--------------|
| 1.00-1.66 | Katılmıyorum |
| 1.67-2.33 | Kararsızım   |
| 2.34-3.00 | Katılıyorum  |

Anket maddelerinin analizi sonucunda elde edilen değerler Tablo 4 ve Tablo 5'e göre değerlendirilmiştir.

#### 3.5.2.1. Güvenilirlik Çalışmaları

Anket sonuçlarının güvenilirliğinin artırılabilmesi için çalışma grubuna mümkün oldukça yüksek sayıda katılımcı dahil edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın pandemi sürecinde yapılmasından dolayı Eyyübiye ilçesindeki devlet okullarında görev yapmakta olan 1657 branş öğretmeninden 320 öğretmene ulaşılabilmektedir. Öğretmenlerin cevaplamış oldukları 10 anket formu bir branşın sadece bir öğretmen tarafından temsil edilmesi (genelleme yapılamayacağı gerekçesiyle), sürekli olarak aynı uç cevabın verilmesi ve sonuçları açık şekilde etkilemesi sebebi ile bu öğretmenlere ait veriler analiz sürecinde çıkarılarak geriye kalan 310 öğretmenden elde edilen verilerin analizi yapılmıştır.

## **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**

### **BULGULAR ve YORUM**

Araştırmanın bu bölümünde veri toplama sürecinde elde edilen veriler araştırma problemlerine uygun olarak düzenlenmiş olup alt başlıklarda incelenmiştir.

#### **4.1. NİTEL BULGULAR ve YORUM**

Araştırma sürecinde elde edilen veriler, devlet ortaokullarında görev yapmakta olan branş öğretmenleri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerin analizinden elde edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel ve içerik analiz yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere araştırmanın temel problemini oluşturan UE sürecinde kullandıkları ÖYT'leri, bunları tercih nedenlerini, en çok zorlandıkları noktaları öğrenmek amacı ile çeşitli sorular yöneltilmiştir. Bu sorulara verilen cevapların analizleri sonucunda elde edilen bulgular bu bölümü oluşturmaktadır.

##### **4.1.1 Öğretmenlerin UE Sürecinde Tercih Ettikleri ÖYT**

Araştırmaya katılan öğretmenlere UE sürecinde tercih ettikleri ÖYT tespit etmek amacıyla “UE derslerinizde hangi ÖYT kullanıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin soruya verdiği cevapların analizleri sonucunda elde edilen kodlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

**Tablo 6:** UE Derslerinde Öğretmenlerin Tercih Ettikleri ÖYT

| Öğretmen Görüşleri           | Katılımcılar                                  | f  |
|------------------------------|-----------------------------------------------|----|
| Soru-cevap                   | Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12 | 11 |
| Düz anlatım yöntemi          | Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12     | 10 |
| Beyin fırtınası              | Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12     | 10 |
| Gösterip yaptırma            | Ö3, Ö5, Ö7, Ö9, Ö11                           | 5  |
| Problem Çözme                | Ö1, Ö7, Ö8                                    | 3  |
| Gösteri                      | Ö4, Ö8, Ö9                                    | 3  |
| Örnek olay                   | Ö3, Ö4, Ö7                                    | 3  |
| Eğitsel oyun                 | Ö5, Ö6, Ö11                                   | 3  |
| İnteraktif çalışmalar        | Ö5                                            | 1  |
| Drama                        | Ö11                                           | 1  |
| Simülasyon                   | Ö3                                            | 1  |
| Deney                        | Ö3                                            | 1  |
| Sesli okuma                  | Ö12                                           | 1  |
| Altı şapkalı düşünme tekniği | Ö12                                           | 1  |

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenler tarafından en çok tercih edilen ÖYT'nin 11 öğretmen ile soru-cevap olduğu, tercih edilen ÖYT sıralamasında ikinci sırada düz anlatım yöntemi ve beyin fırtınasının, üçüncü sırada gösterip yaptırma tekniğinin yer aldığı görülmüştür. Problem çözme, eğitsel oyun, gösteri, örnek olay yöntem ve tekniklerinin ise üçer öğretmen tarafından tercih edildiği belirlenmiştir. İnteraktif çalışmalar, drama, simülasyon, deney, sesli okuma ve altı şapkalı düşünme tekniğinin en az tercih edilen yöntem ve teknikler olduğu görülmüştür.

#### 4.1.2 Öğretmenlerin kullandıkları ÖYT'leri tercih etme sebepleri

Öğretmenlerin kullandıkları ÖYT'yi tercih etme sebeplerini öğrenmek amacıyla araştırmaya katılan öğretmenlere “Bu ÖYT'leri tercih sebebiniz nedir?” sorusu

yöneltirilmiştir. Öğretmelerin vermiş olduğu cevapların analizi sonucunda elde edilen kodlar Tablo 7’de gösterilmiştir.

**Tablo 7:** Öğretmelerin UE Sürecinde Kullandıkları ÖYT Tercih Sebepleri

| Öğretmen Görüşleri             | Katılımcılar   | f |
|--------------------------------|----------------|---|
| Ders Süresi                    | Ö1, Ö4, Ö6, Ö8 | 4 |
| Kazanımlara uygunluk           | Ö1, Ö7, Ö11    | 3 |
| Bilişsel becerileri geliştirme | Ö2, Ö9, Ö10    | 3 |
| Dersi ilgi çekici hale getirme | Ö5, Ö11, Ö12   | 3 |
| Kullanışlılık                  | Ö7, Ö11        | 2 |
| Kalıcı öğrenme                 | Ö3, Ö9         | 2 |
| Etkin katılım sağlama          | Ö5, Ö10        | 2 |
| Somutlaştırma                  | Ö3             | 1 |

Tablo 7 incelendiğinde Ö1, Ö7, Ö11’in yöntem ve tercih seçerken kazanımlara uygunluğa dikkat ettikleri görülmüştür:

*“...kazanımlara daha uygun olduğunu düşünemiyorum. Uygulanabilirlik açısından daha kolay olduğunu düşünüyorum (Ö7).”*

*“Eğitsel oyunlar hem eğlendirip hem de öğretiyor. Şansım var ki İngilizce eğitsel oyunları sıkça kullanabileceğim bir alan (Ö11).”*

Ö1, Ö4, Ö6 ve Ö8 ise kullandıkları yöntem ve teknikleri seçerken ders süresine uygun olmasına dikkat ettiklerini belirtmişlerdir:

*“Kazanım yoğun ve süre sıkıntımız var. Dolayısıyla anlatıp, soruyu çözüp geçmek zorundayız temel bilgileri görmek açısından. O yüzden mecbur bu teknikleri seçmek zorunda kalıyorum (Ö1).”*

*“Diğer yöntemlerde belki öğrenci daha kaliteli öğrenecek ama bizim için süre yeterli olmuyor biz nerede müfredat yetiştirmek adına düz anlatım yöntemini tercih ediyoruz (Ö8).”*

Ö2, Ö9 ve Ö10, bilişsel becerileri geliştirecek ÖYT seçimine dikkat ettiklerini belirtmişlerdir:

*“Buradaki amacım çeşitli yorum yaptırmak onlara. Onları düşünmeye sevk etmek. Farklı fikirleri varsa onları duymak beyin fırtınasındaki amacım bu. Farklı bir fikir var mı? burada ne düşündün? (Ö2).”*

*“Önemli olan öğrencilerin bunu anlama, kavrama, sentezleme, yorumlama, yeteneklerini geliştirmek yani kendi bulmasını sağlama ezbere değil de kendi bulursa eğer mantığıyla akli ile bulursa daha da kalıcı olacağını düşünüyorum (Ö9).”*

Ö3, ÖYT seçerken öğrenciye bilgiyi somut olarak algılamasını sağlayan yöntem ve teknikleri seçtiğini *“fen dersinde bir şeyleri biraz daha biraz daha somutlaştırmak gerekiyor, çocukların anlayabilmesi için, havada kalmaması için.”* sözleriyle belirtmiştir:

Ö7 ve Ö11, ÖYT seçiminde kullanışlı olmasına dikkat ettiklerini belirtmişlerdir:

*“UE sürecinde bireysel öğretim için bilgisayar destekli öğretim uygun olduğundan bilgisayar üzerinden oynayabilecekleri eğitsel oyunları tercih ediyorum (Ö11).”*

*“...uygulanabilirlik açısından daha kolay olduğunu düşünüyorum (Ö7).”*

Ö3 ve Ö9, ÖYT seçiminde tercih ettikleri ÖYT’lerin kalıcı öğrenmeler sağlamasına ilişkin özelliklerini göz önüne aldıklarını söylemiştir:

*“Yoksa da deneme imkânımız, simülasyondan artık kalıcı anlamlı öğrenme sağlamaya çalışıyoruz (Ö3).”*

*“Bir öğrenciye o konu hakkında nasıl kalıcı öğrenmesini istiyorsak en iyi en iyi onu o yöntemi bulmaya çalışıyorum (Ö9).”*

Ö5, Ö11 ve Ö12, UE dersleri için ÖYT seçerken öğrenciler için dersi daha ilgi çekici hale getirebilecek olanların seçimine dikkat ettiklerini belirtmiştir:

*“Fiziksel olarak aynı ortamda olmadığım için dikkatleri çok çabuk dağılıyor bu yüzden dikkatlerini çekmek en çok bu yöntemi tercih ediyorum (Ö12).”*

*“Bilgisayar başında ya da telefonun başında onların dikkatini çekecek, onları, o dikkati en iyi düzeyde tutacak etkinlikler yapmam gerekiyor. Aktif katılırken de zevk almaları gerekiyor, eğlenmeleri gerekiyor (Ö5)”*

Ö5 ve Ö10, UE derslerinde kullanacakları yöntem ve teknikleri seçerken öğrencilerin etkin katılımını sağlayacak ÖYT seçimine dikkat ettiklerini belirtmiştir:

*“Ali: Öğrencilerin hem öğrencinin katılımı hem öğrencilere işte buluş yoluyla bir şeyleri buldurmak (Ö10).”*

*“...aktif katılırken de zevk almaları gerekiyor, eğlenmeleri gerekiyor (Ö5).”*

#### 4.1.3. Öğretmenlerin UE Derslerinde Kullanırken En Çok Zorlandıkları ÖYT’ler

Öğretmenlerin UE derslerinde kullanırken en çok zorlandıkları ÖYT’lerin tespiti için araştırmaya katılan öğretmenlere “Hazırlama ve kullanma aşamalarında sizi en çok zorlayan yöntem ya da teknik hangisidir?” sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerin verdikleri cevapların analizi sonucunda elde edilen kodlar Tablo 8’de gösterilmiştir.

**Tablo 8:** Öğretmenlerin UE Derslerinde Kullanırken En Çok Zorlandıkları ÖYT’ler

| Öğretmen Görüşleri           | Katılımcılar | f |
|------------------------------|--------------|---|
| Beyin fırtınası              | Ö1, Ö2, Ö8   | 3 |
| Ev ödevi                     | Ö4           | 1 |
| Problem çözme                | Ö1           | 1 |
| Deney Yöntemi                | Ö3           | 1 |
| Seviyeye uygun çalışma bulma | Ö5           | 1 |
| Düz anlatım                  | Ö6           | 1 |
| Rol oynama                   | Ö7           | 1 |
| Grup çalışması               | Ö7           | 1 |
| Drama                        | Ö11          | 1 |
| Sesli okuma                  | Ö12          | 1 |
| Yok                          | Ö10          | 1 |

Tablo 8 incelendiğinde beyin fırtınası tekniği, üç öğretmen tarafından en zorlanılan teknik olarak belirtilmiştir. Ev ödevi, problem çözme, deney yöntemi, seviyeye uygun çalışma bulma, düz anlatım, rol oynama, grup çalışması, drama, sesli okuma gibi ÖYT ve etkinlikler birer öğretmen tarafından en çok zorlandıkları etkinlikler olarak gösterilmiştir. Katılımcılardan Ö10 hiçbir ÖYT’de zorlanmadığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin bu ÖYT’leri kullanırken en çok hangi noktalarda zorlandıklarını öğrenmek amacıyla araştırmaya katılanlar öğretmenlere “Bu yöntem ve teknik sizi en çok hangi açıdan zorlamaktadır?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevapların analizi sonucunda elde edilen kodlar Tablo 9’da gösterilmiştir.

**Tablo 9:** Öğretmenlerin UE Derslerinde ÖYT Hazırlarken/ Kullanırken Zorlandıkları Noktalar

| Öğretmen Görüşleri                      | Katılımcılar | f |
|-----------------------------------------|--------------|---|
| Yeterli cevabı alamama                  | Ö1, Ö2       | 2 |
| Düşünme becerilerinin yetersizliği      | Ö1, Ö11      | 2 |
| Gösterinin tekrarlanmasının gerekmesi   | Ö9           | 1 |
| Öğrencilerin düz anlatıma alışık olması | Ö1           | 1 |
| Öngörülemezlik                          | Ö8           | 1 |
| Vücut dilini kullanamama                | Ö11          | 1 |
| Deney hazırlama süreci                  | Ö3           | 1 |
| Ev ödevine hassasiyet gösterilmemesi    | Ö4           | 1 |
| Araştırma                               | Ö5           | 1 |
| Öğrenciyi sıkmama                       | Ö6           | 1 |
| Bağlantı sorunları                      | Ö12          | 1 |
| Grup oluşturma                          | Ö7           | 1 |
| Rolünü hissettirme                      | Ö7           | 1 |
| Yok                                     | Ö10          | 1 |

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerden Ö1'in en çok zorlandığı noktalardan birisinin öğrencilerin düz anlatıma alışık olması olduğu görülmüştür: “...öğrencilerimiz düz anlatım tekniğine alıştıkları için farklı tekniklerle karşılaştıkları zaman gerçekten de zorlanabiliyorlar (Ö1).”

Ö1 ve Ö2, en çok zorlandıkları noktayı beyin fırtınası tekniğini uygularken öğrencilerden beklenen cevabı alamamak olduğunu belirtmişlerdir:

*“Beyin fırtınasında almak istediğim yorumları almak var ya orada sıkıntı yaşıyorum. Çünkü gerçekten bazen hiç hiç gelmeyebiliyor yorum. Herkes bazen şöyle oluyor: Soruyu ekrana getirdiğimiz zaman herkesten Hocam Hiç fikrim yok çıkıyor bazen. Hiç yani sıfır fikir hiç. Şimdi böyle olunca bu sıkıntı oluyor. Orada bir fikir gelmeni birinden bir fikir diğerinden bir fikir.... Ortada bir fikir oluşmalı (Ö2).”*

Ö8, beyin fırtınası uygulamalarında verilecek cevapların öngörülemez olmasının zorlandığı nokta olduğunu “...öğrencilerimizin söylediği şeyleri kestiremediğimiz için

*karşımıza değişik durumlar çıkabiliyor. Öngörülemezlik söz konusu bence bu yöntemde (Ö8).” görüşü ile dile getirmiştir.*

Ö1 ve Ö11, öğrencilerin düşünme becerilerindeki yetersizliğin zorlandıkları bir diğer nokta olduğunu belirtmişlerdir:

*“Öğrencilerin problem çözmede düşünme seviyeleri oldukça düşük (Ö1).”*

*“Öğrencilerimin yaratıcı olmaktansa verilen örnek durumun aynısını yapamaya çalışmaları beni zorluyor (Ö11).”*

Ö11 ayrıca öğrencilerin vücut dillerini kullanamamalarının da zorlayıcı bir unsur olduğunu *“uzaktan eğitim sürecinde vücut dillerini de yeteri kadar kullanamamaları öğrencilerin kurulan cümleleri anlamalarını zorlaştırıyor (Ö11).”* sözleri ile belirtmiştir.

Ö3, deneylerin hazırlık sürecinin kendisini zorlayan nokta olduğunu *“...hazırlık aşaması için zorlar ev ortamında yaptığım için ve bunu öğrencilere deneyin basamaklarını anlatması açısından zorluyor (Ö3).”* sözleri ile dile getirmiştir.

Ö4, ev ödevine çok önem verdiğini ancak ödevlerine hassasiyet gösterilmesinin kendisini zorlayan nokta olduğunu belirtmiştir:

*“WhatsApp üzerinden ödevi yolluyorum çocuklardan ödevi yazıp yapıp beni geri bilgilendirmesini dönüt sağlamasını istiyorum. Fakat bu konuda Çocuklar biraz şey yapabiliyorlar baştan savabiliyorlar. Ödevleri zamanında göndermeyebiliyorlar. Yani bu konuda sıkıntı yaşıyor ödevlerin geri dönüşünde sıkıntı yaşıyor çocuklar açısından (Ö4).”*

Ö5, en çok araştırma kısmında düzeye uygun çalışma bulmaya çalışırken yorulduğunu belirtmiştir:

*“Kullandığımız yöntem ve teknikler içerisinden en çok araştırmaya öğrencilerimin seviyesine uygun olan çalışmaları araştırma zamanımı alıyor Beni en çok o yoruyor Araştırma kısmı benim zamanımı alıp beni yoruyor açıkçası (Ö5).”*

Ö6, düz anlatım yönteminin kullanımı esnasında öğrenciyi sıkıkmama durumunun kendisini en çok yoran kavram olduğunu belirtmiştir. Düz anlatım yönteminin de kendince bir zorluğu olduğunu ve düz anlatımın birinin konuşup öğrencinin dinlemesi şeklinde geçmesine bağlı bir yöntem olmasından kaynaklı olarak öğrencileri nasıl daha sıkıkmam sorusuna cevap aramanın kendisini yorduğunu belirtmiştir:

*“...tabii öğrenci sıkılmasın diye düz anlatım yöntemi. ...burada öğrenci nasıl sıkılmaz nasıl eğlenceli hale getirebilirim kalıcı hale getirebilirim işte öğrenci beş duyu*

*organından en çok hangisini kullansam daha iyi olur hepsine kullansın istiyorum ona göre etkinlikler yapıyorum bu Tabii beni biraz yoruyor. Bunu Söyleyebilirim yani düz anlatım yöntemi olsa da yine de tabii bir zorluğu var (Ö6).*

Ö12, kendisini en çok zorlayan durumun bağlantı temelli sorunlar olduğunu *“internet bağlantısı zayıf olduğunda ki genelde öyle, ses sistemiyle ilgili sıkıntılar sıklıkla yaşanıyor (Ö12).”* sözleri ile belirtmiştir.

Ö7, grup oluşturma ve öğrencilerin rollerini hissetmeleri noktasında zorlandığını belirtmiştir:

*“Çünkü mesela ve grup çalışmasını sınıftaki gibi kullanamazsın. Çünkü öğrencileri uzaktan bir şekilde grup haline getiremiyorsunuz. Bir ikincisi rol yapmada öğrencinin onu hissetmesi gerekiyor. Tabii ki sınıf ortamındaki gibi sıcak bir şekilde hissedemiyor (Ö7).”*

Ö9, gösterip yaptırma tekniğinin uygulanmasında gösterinin tekrar edilmesinin gerektiği durumlarda zorlandığını belirtmiştir:

*“Bir namazlık rükunun çok kez çok kere gösterdiğimi hatırlıyorum. Çünkü yani uzaktan olduğu için yani direkt yakından görüp duyup anlayıp hissetmediği için direk kalıcı olmuyor. Bundan dolayı çok göstermek zorunda kaldım (Ö9).”*

Öğretmenlerin seçtikleri ÖYT’leri kullanırken zorlandıkları noktaların farklılıklar gösterdiği görülmüştür.

#### **4.1.4 UE Sürecinde Kullanılan ÖYT’nin Sınıf Yönetimine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Öğretmenlerin UE derslerinde tercih ettikleri ÖYT’lerin sınıf yönetimine olan etkisini öğrenmek amacıyla araştırmaya katılan öğretmenlere “Sizce UE sürecinde kullandığınız ÖYT sınıf kontrolünüzü nasıl etkiliyor?” sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerin soruya verdikleri cevapların analizi sonucunda oluşturulan kodlar Tablo 10’da gösterilmiştir.

**Tablo 10:**Kullanılan ÖYT'nin Sınıf Yönetimine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri

| Öğretmen Görüşleri                        | Katılımcılar         | f |
|-------------------------------------------|----------------------|---|
| Olumlu etkileme                           | Ö5, Ö6, Ö9, Ö11, Ö12 | 5 |
| Kontrol sorunu yok                        | Ö1, Ö2, Ö3, Ö4       | 4 |
| Tekniğe göre değişme                      | Ö7, Ö8               | 2 |
| İletişim sıkıntısı (mikrofon açma kapama) | Ö10                  | 1 |

Ö1, Ö2, Ö3 ve Ö4, herhangi bir kontrol sorunu yaşamadıklarını belirtmiştir:

*“Şöyle söyleyeyim uzaktan eğitim sürecinde giren öğrencilerim mevcudiyette az. Giren öğrencilerim de başarılı öğrencilerim. Dolayısıyla pek fazla da etkilemiyor açıkçası (Ö1).*

Ö5, Ö6, Ö9, Ö11 ve Ö12, kullandıkları ÖYT'nin sınıf yönetimini olumlu etkilediğini belirtmiştir. Düz anlatım yöntemi kullanan Ö6, *“... gibi hissediyorum kendimi ama öğrencilere hâkim olmak açısından öğretmen açısından iyi bir yöntem yani benim kullandığım. Bir şekilde ben ders anlatırken yani öğrencilere de var ya hâkim olabiliyorum.”* şeklinde düşüncelerini dile getirmiştir.

*“Uzaktan eğitime göre daha etkili diyebilirim. Bilgisayardan ders işlemek onlar için yeni bir durum olduğundan çoğu okula yeni başlayan çocuklar gibi oluyorlar. Düzenli derslere katılanlar daha bilinçli ve sorumluluk sahibiler. Okuldaki derslerde sürekli konuşan ama uzaktan eğitimde sürekli derse katılmaya çalışan öğrencilerim var (Ö11).”*

*“Kullanırsam eğer yöntem ve teknik kullanırsam öğrenciyi çekebiliyorsa o yöntem ve teknik daha da iyi oluyor diyebilirim. Hem de dersi beraber işlemiş zamanın nasıl geçtiğini anlamamış oluyoruz. Nasıl aktığını anlamadan geçiyor yani (Ö9).”*

Ö7 ve Ö8, kullandıkları ÖYT'ye göre sınıf yönetimine ilişkin etkilerin değiştiği yönünde görüş belirtmiştir:

*“Kontrolümün ağırlıkta olacağın şeyler ama bazen öyle bir duruma geliyorum ki kontrolü kaybetme noktasına geliyoruz. Bunu sınıfta uygularsak bu durum olmayacak. Ama uzaktan eğitimde ara sıra özellikle mesela bu kullandığımız Örnek olay olsun işte problem çözme gibi kavramlar olsun Öğrenci bir anda kontrolden çıkabiliyor (Ö7).”*

Ö10, mikrofonların öğretmenlerin kontrolü dışında olmasından kaynaklı olarak bir iletişim sıkıntısı yaşandığını ve bu durumun sınıf yönetimini olumsuz etkilediğini şu sözlerle dile getirmiştir: “Yüz yüze olmadığınız için hani öğrencilerimizin de işte mikrofonların genelde açık olması sebebiyle bazen dersin ... Yani öğrencileri susturmak daha doğrusu susturmak amacımız değil tabii de yani öğrencilerin En azından diğerlerinin söylediğimiz şeyi ya da diğer arkadaşlarının söylediği şeyi duymasını sağlamak biraz zor oluyor (Ö10).”

Öğretmenlerin seçtikleri ÖYT'nin sınıf yönetimlerine etkisi sorulduğunda ve verilen cevaplar incelendiğinde; 5 öğretmen olumlu etkiden söz ederken 4 öğretmen kontrol sorunu yaşamadığını belirtmiştir. Seçilen ÖYT'nin sınıf yönetimi üzerinde etkisine ilişkin kesin olumsuz yargı içeren Ö10, bu durumun iletişimle ilişkili sıkıntılardan kaynaklandığını belirtmiştir. Bu bulgular göstermektedir ki seçilen ÖYT'nin sınıf yönetimine etkisi üzerine genellikle olumlu görüş belirtilmiştir. Olumsuz bir etkiden söz edebilmek için yeterli bulgu elde edilememiştir.

#### 4.1.5. UE Ders Süresinin (30 Dk) Yeterliliği

Araştırmaya katılan 12 öğretmene “Bir ders saati (30dk) planlanan hedefe ulaşabilmeniz açısından sizin için yeterli midir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin soruya verdiği cevaplar analiz edilerek kodlar oluşturulmuş ve Tablo 11’de gösterilmiştir.

**Tablo 11:** UE Derslerinde Sürenin Yeterliliğine İlişkin Görüşler

| Öğretmen Görüşleri                             | Katılımcılar    | f |
|------------------------------------------------|-----------------|---|
| Öğrenci kaynaklı sorunlar nedeniyle yetersiz   | Ö2, Ö5, Ö8, Ö10 | 4 |
| Kazanıma göre değişme                          | Ö3, Ö4, Ö7      | 3 |
| Teknik aksaklıklar sebebiyle yetersizlik       | Ö2, Ö8          | 2 |
| Ders doğru planlanırsa yeterli                 | Ö3, Ö6          | 2 |
| Yeterli                                        | Ö9, Ö12         | 2 |
| Matematik için yetersiz                        | Ö1              | 1 |
| Öğrencilerin dikkat süreleri açısından yeterli | Ö11             | 1 |
| Konuyu tekrarlama ihtiyacı sebebiyle yetersiz  | Ö8              | 1 |

Tablo 11 incelendiğinde Ö1'in matematik dersi açısından süreyi yetersiz bulduğu görülmüştür. Ö1 bu görüşünü şu sözlerle belirtmiştir: *"... Matematik açısından baktığımız zaman 8. sınıfın konusu oldukça yoğun. Bilgi yükü aşırı derecede fazla çocuklarda. Dolayısıyla o konuyu parçalamak ve 30 dakikada göstermek oldukça zor (Ö1)."*

Ö2, Ö5, Ö8 ve Ö10, öğrencilerin derse geç kalmaları, dersi bölmeleri, öğrencilere birebir ulaşarak derse çağırmak, öğrencilerin bağlanmalarını beklemek, katılan öğrencilere özel mesajlaşma yolu ile ulaşmaya çalışmak, gelip gelmediğini anlamak için öğrencilere seslenme gibi sebeplerle derste asıl süreyi tam olarak kullanmadıklarına yönelik görüş belirtmişlerdir:

*"Ders esnasında çocukların derse katılma da özellikle bağlanmada, Hani derse EBA'ya girme de zorluk yaşamalarından dolayı erken giren ve geç giren veya giremeyen Öğrenciler ile o ortak zamanı ayarlamaya çalışırken dersin izin süresi ister istemez ilerliyor. Öğrencilerin bir kısmı beklemek zorunda kalıyor bir kısmı işte etkinlik yaparken diğer kısmı dersi bölüyor. ...Dersin Neredeyse 15 dakika 10 dakikası tamamen o bağlanma işte herkesin hazır Olma kısmıyla geçiyor (Ö5)."*

*"Uzaktan eğitimin ilk 6-7 dakikası belki öğrencilerin derse girmesi, çıkması, internet bağlantıları kopuyor... İşte sürekli sesleniyoruz Ayşe geldin mi, Ahmet geldin mi, Ali geldin mi, derste misiniz, sesimi duyabiliyor musunuz? Bu şekilde derse hazırlık sürecimizde çok vakit kaybediyoruz (Ö8)."*

Ö2 ve Ö8, UE derslerinde yaşadıkları teknik aksaklıklar sebebi ile bir ders için tanımlanan 30 dakikalık sürenin kendilerine yetmediği yönünde görüş bildirmişlerdir:

*"Kesinlikle yetmiyor bizim için. Çünkü çocukların derse katılması o sırada yaşanan teknik aksaklıklar yani zaten bir kopma yaşamamıza sebep oluyor. Derse geç başlıyoruz (Ö1)."*

*"...Çünkü uzaktan eğitimin ilk 6-7 dakikası belki öğrencilerin derse girmesi çıkması, internet bağlantıları kopuyor... (Ö8)."*

Ö3, Ö4 ve Ö7 ise 30 dakikalık sürenin ders için yeterliliğinin kazanımlara bağlı olarak değiştiğini şu sözlerle belirtmişlerdir:

*"Yani bu birazcık kazanıma göre fark ediyor. Bazılarında gayet hedefe ulaşabiliyorum. Ama bazılarındaysa ekran ek süre gerekiyor (Ö7)."*

*“Kazanıma bağlı, kazanımın yoğunluğuna bağlı, aktarılması gereken bilginin fazlalığına bağlı (Ö4).”*

Ö3 ve Ö6, doğru bir ders planlaması ile 30 dakikalık sürenin kendileri için yeterli olduğuna dair görüş belirtmişlerdir. Ö6, *“Dersimi o dakikaya göre ayarladığım için yetiyor, benim için yetiyor”* şeklinde görüş belirtirken Ö3, *“... eğer kazanımı belirlerken, ders planı yaparken doğru şekilde yapabilirsem yani tam olarak zamanı ayarlayabilirsem yeterli geliyor yani 30 dakika”* şeklinde görüşlerini dile getirmiştir.

Ö11, öğrencilerin dikkat sürelerini göz önüne alarak bu sürenin yeterli olduğunu *“Hatta çocukların dikkati açısından daha iyi olduğunu düşünüyorum.”* şeklinde ifade etmiştir.

Ö8, konuyu tekrarlama ihtiyacı hissettiğini; *“...uzaktan eğitimde öğrencilerimle birebir göz teması kuramadığım için konunun anlaşılıp anlaşılmadığı noktasında emin olamıyorum. Aynı şeyleri tekrardan anlatma ihtiyacı hissediyorum bu da ister istemez yetersiz bırakıyor.”* şeklinde ifade etmiştir.

Araştırma bulguları incelendiğinde 5 öğretmenin öğrenci kaynaklı sorunlar, konunun tekrarlanması gerekliliği, branş ve teknik aksaklıklar sebebiyle sürenin yetersizliğine ilişkin görüş belirttiği ve 4 öğretmenin de kazanım türü ile dersi planlamaya göre değiştiğini söylediği görülmüştür. 3 öğretmenden ikisi sürenin yeterli olduğunu belirtirken 1 öğretmen de öğrencilerin dikkat süreleri göz önüne alındığında 30 dakikalık ders süresini yeterli bulmuştur. Bu bulgular incelendiğinde öğretmenlerin ders süresine ilişkin görüşlerinin değişiklik gösterdiği ve bu görüşlerin farklı sebeplere dayandığı görülmüştür.

#### **4.1.6 UE Derslerini Planlarken Zorlanılan Noktalar**

Araştırmaya katılan öğretmenlere “UE derslerini planlarken en çok hangi aşamalarda zorlanıyorsunuz?” sorusu sorulmuş ve soruya verilen cevapların analizi sonucunda elde edilen kodlar Tablo 12’de gösterilmiştir.

**Tablo 12:** UE Dersi Planlanırken Zorlanılan Noktalar

| Öğretmen Görüşleri                               | Katılımcılar | f |
|--------------------------------------------------|--------------|---|
| Yeni nesil sorular                               | Ö1, Ö2, Ö8   | 3 |
| Dersi ilgi çekici hale getirme                   | Ö1, Ö6       | 2 |
| Kalıcı öğrenme sağlama                           | Ö1, Ö5       | 2 |
| Öğrenme eksiklerini belirleme                    | Ö1           | 1 |
| UE'ye uygun plan yapma                           | Ö12          | 1 |
| Dersi basitleştirme                              | Ö1           | 1 |
| Deney planlama                                   | Ö3           | 1 |
| Grup etkinlikleri planlama                       | Ö7           | 1 |
| Öğrenciler için ulaşılabilir olan etkinlik bulma | Ö11          | 1 |
| Bilgiyi öğrenciye nasıl aktaracağını bulma       | Ö9           | 1 |
| Öğrencilerin ilgilerini bilememe                 | Ö10          | 1 |
| Zorlanmama                                       | Ö4           | 1 |

Ö1, UE derslerine ilişkin planlama yaparken en çok öğrenme eksikliklerini belirleyip telafi etmede, dersi daha ilgi çekici hale getirmede, eski konularla ilişkilendirme ve kalıcı öğrenmeyi sağlama konularında zorlandığını “...hani eski eksik kısımları neler olabilir çocukların? ...Hani bu kısmı daha nasıl basitleştirebilirim? Eski konularla nasıl ilişkilendirebilirim? Daha akılda kalıcı heyecanlı onlara nasıl anlatabilirim tarzında bu üç kısımda birazcık daha yoğun düşünmem gerekiyor.” sözleri ile belirtmiştir.

Ö1 ve Ö6, dersi ilgi çekici hale getirme aşamalarında zorlandıklarını belirtmişlerdir. Ö6, 5. sınıf öğretmeni olduğunu ve öğrencileri sıkmadan, ekrana bakarken yormadan nasıl işleyeceğini düşünürken yorulduğunu “En çok öğrenci nasıl sıkılmaz, öğrenciyi ekrana bakarken nasıl yormam veya öğrenci işte telefondan bakacaksa küçük küçük yazılar yerini iste büyüteyim? ...5.sınıf yaşlarda küçük haliyle onları nasıl sıkmam, nasıl renkli hazırlarım, diye düşünüyorum açıkçası böyle.” sözleri ile belirtmiştir.

UE’ ye uygun planlama yaparken zorlandığını belirten Ö12, düşüncesini şu şekilde belirtmiştir:

“Öğrencilerle fiziksel bir ortamda olmadığım için maalesef planlamada sürekli bunu göz önünde bulundurmak zorundayım. Bu da planlamamı kısıtlı bir çerçevede yapmama neden oluyor (Ö12).”

Araştırmaya katılan matematik öğretmenleri Ö1, Ö2 ve Ö8 dersi planlarken beceri temelli sorularla ilgili konularda zorlandıklarını söylemiştir:

*“...çocuklarımız yeni nesil soruları görünce korkuyorlar. Dolayısıyla hani acaba hangi tarzda böyle yeni nesle yakın daha basit soruları seçebilirim ki yani en azından onlara da göstereyim yorumlama kısımlarına geçebilsin çocuklar diye. Yeni nesil sorular arasından çocuklarıma seçim yaparken bir kısım orada zorluk yaşayabiliyorum (Ö1).”*

*“... artık güncellenen sınav müfredatı ile yeni nesil soru tarzlarından bizim çözüp konuya onların kendilerinin hâkim olduklarını ikna olmaları lazım. Öğrencilerimiz yeni nesil soruları gördüklerinde şaşırıp kalıyorlar. Hâlbuki konuyu biliyorlar ama konuyu bilmek yeterli olmuyor biliyorsun biliyorsunuz yeni nesil sorularda. Ağırlıklı olarak okuduğunu anlama ve yorumlama yeteneklerinin gelişmesi gerekiyor Canlı derslerde yorumlama yeteneklerini geliştiremediğimiz için bu noktada yetersiz kalıyoruz (Ö8).*

Ö1 ve Ö5, UE derslerini planlarken kalıcı öğrenmeleri gerçekleştirme konusunda zorlandıklarını belirtmiştir:

*“En çok çocuklara nasıl vereceğimi düşünüyorum hani uzaktan olunca da ben onu çocuklara nasıl daha etkili verebilirim şeklinde düşünüyorum (Ö5)”*

Fen Bilimleri öğretmeni olan Ö3 deneyleri planlama aşamasında zorlandığını belirtmiştir:

*“Branşım gereği en çok eğer bir deney yaptırırsam bunun planlanması aşamasında zorlanıyorum. ...Onların işte malzeme listesini onlara vermek bunları tam olarak temin edip güvenli bir şekilde yapabileceğinden emin olmak... Yani bu kuralları ve güvenli şekilde yapmaları gereken, dikkat etmeleri gereken şeyleri anlatmak yorucu oluyor, zor oluyor (Ö3).”*

Türkçe öğretmeni olan Ö7, UE derslerine hazırlanırken grup etkinliklerini planlama konusunda zorlandığını belirtmiştir:

*“Grup olarak yaptıracağınız etkinlikler oluyor. Biz bunu planlarken çok büyük sıkıntı çekiyoruz. “Biz bunu nasıl uzaktan eğitime adapte edebiliriz” gibi düşünceler oluyor. Tabii bazen haliyle olmadığında biz etkinliği içerik olarak değiştirebiliyoruz (Ö7).”*

Ö11 ise öğrenciler için ulaşılabilir etkinlik bulmada zorlandığını belirtmiştir:

*“Etkinliğin ulaşılabilirliğini göz önünde bulundurmak beni en çok zorlayan aşama oluyor. Çok yüklü dosyalar öğrencilerin internetinden çok götüreceği için o*

*etkinlikleri indirmek istemiyorlar pek. Ben de çok yüklü olmayan etkinlikleri kullanmak zorunda kalıyorum (Ö11). ”*

Ö9, UE derslerini planlarken bilgiyi öğrenciye nasıl aktaracağını bulma konusunda zorlandığını şu sözlerle dile getirmiştir:

*“Yani burada ben bir konuyu öğrenciye nasıl geçiririm. Benim bilmem önemli değil. Asıl önemli olan benim öğrenciye ne kadar aktarabildiğimdir. En çok bu konuda kaygı duyuyorum (Ö9).*

Ö10, UE derslerini planlarken en çok öğrencilerinin ilgilerini bilemediği için zorlandığını belirtmiştir:

*“... Hani hangi öğrenciye ne şekilde yaklaşacağım ve bunu tabii ki kısıtlı insanlarla yapacağım beni yoruyor. En fazla bu. Çünkü gelecek Öğrencinin özelliklerini şey yapamıyorsanız, nasıl söyleyeyim, nasıldır bilirsiniz bütün öğrenciler aynı şekilde anlamaz. Öğrencinin her öğrencinin her öğrenciye uygun bir şeyler yapmak konusunda çok kısıtlı bir imkân (Ö10). ”*

Ö4, dersleri planlarken zorlanmadığını “...dersleri planlarken zorlandığımı düşünmüyorum. ” diyerek belirtmiştir.

Dersi planlama aşamasında öğretmenlerin zorlandığı noktalara ilişkin bulgular incelendiğinde matematik öğretmenlerinin özellikle yeni nesil (beceri temelli) soruları kullanacakları dersleri planlamada zorlandıkları görülmüştür. Kalıcı öğrenmeye uygun derslerin ve ilgi çekici derslerin planlanmasında 2’şer öğretmenin zorlandığı görülmüştür. Öğretmenlerin UE derslerini planlarken zorlandıkları noktaların farklılık gösterdiği görülmüştür.

## **4.2 NİCEL BULGULAR ve YORUM**

Öğretmenlerin UE sürecinde kullandıkları ÖYT’leri belirlemek amacı ile öğretmenlere uygulamak üzere Öğretmenlerin UE Sürecinde Kullandıkları Yöntem ve Teknikleri Anketi oluşturulmuştur. Anket uygulaması Google Formlar üzerinden 320 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Anket verilerinin analizinde branş ve mesleki kıdem bağımsız değişken olarak alınmıştır. Elde edilen veriler analiz edilmiş ve analizler sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

#### 4.2.1. Öğretmenlerin UE Derslerinde Tercih Ettikleri ÖYT'lerin Branş ve Mesleki Kıdeme Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin UE sürecinde kullandıkları ÖYT, öğretmenlik branşına göre analiz edilmiştir. Analizlerde Hiçbir zaman (1), Nadiren (2), Sık sık (3), Her zaman (4) olacak şekilde puanlama yapılmıştır.

##### 4.2.1.1 Düz anlatım Yöntemi

Öğretmenlerin UE derslerinde düz anlatım yöntemini tercih düzeylerini belirlemek amacı ile araştırmaya katılan öğretmenlere “UE derslerimde sürenin kısıtlı olduğu, verilecek bilginin çok olduğu durumlarda; konuyu sıralı bir şekilde ve çok sayıda örnekler vererek öğrencilerime sunuyorum.” önermesi verilmiştir. Öğretmenlerin bu maddeye verdikleri cevapların analizi sonucu elde edilen puanların, öğretmenlik branşı değişkenine göre dağılımları Tablo 13'te gösterilmiştir.

**Tablo 13:** Düz Anlatım Yönteminin Öğretmen Branşlarına Dağılımı

|                         | Hiçbir zaman<br>(f) | Nadir<br>(f) | Sık sık<br>(f) | Her zaman<br>(f) | Toplam | $\bar{x}$ |
|-------------------------|---------------------|--------------|----------------|------------------|--------|-----------|
| Görsel Sanatlar         | 0                   | 0            | 7              | 3                | 10     | 3.3       |
| Müzik Öğretmenliği      | 0                   | 2            | 1              | 4                | 7      | 3.3       |
| Matematik               | 2                   | 4            | 27             | 20               | 53     | 3.2       |
| İngilizce Öğretmenliği  | 1                   | 6            | 13             | 17               | 37     | 3.2       |
| Branş Türkçe            | 3                   | 6            | 27             | 17               | 53     | 3.1       |
| Fen Bilimleri           | 0                   | 3            | 27             | 5                | 35     | 3.1       |
| Bilişim Teknolojileri   | 0                   | 2            | 6              | 3                | 11     | 3.1       |
| Din Kültürü ve Ahlak B. | 1                   | 8            | 14             | 9                | 32     | 3.0       |
| Sosyal Bilgiler         | 2                   | 14           | 21             | 10               | 47     | 2.8       |
| Beden Eğitimi ve Spor   | 1                   | 7            | 12             | 5                | 25     | 2.8       |
| Puan                    | 10                  | 104          | 465            | 372              | 951    | 3.1       |
| Toplam (%)              | 3.2                 | 16.8         | 50.0           | 30.0             | 100.0  |           |
| Toplam (f)              | 10                  | 52           | 155            | 93               | 310.0  |           |

Tablo 13 incelendiğinde; öğretmenlerin %3.2'sinin (10) düz anlatım yöntemini hiçbir zaman tercih etmediği, %16.8'inin (52) nadiren, %50'sinin (155) sık sık ve %30'unun (93) her zaman düz anlatım yöntemini tercih ettikleri görülmüştür. Düz anlatım yönteminin tercih edilmesine ilişkin branş ortalamaları karşılaştırıldığında; en yüksek ortalama ile en düşük ortalama arasında 0.5 puan fark olduğu ve UE derslerinde düz anlatım yöntemini tercih eden öğretmenlerin branşlara göre dağılımında benzerlik olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin düz anlatım yöntemini tercih ortalamalarının branşlara dağılımına bakıldığında; en yüksek ortalamaya sahip Müzik ve Görsel Sanatlar öğretmenlerinin (3.3) her zaman düz anlatım yöntemini tercih ettikleri; en düşük ortalamaya sahip Beden Eğitimi ve Spor ile Sosyal Bilgiler (2.8) öğretmenlerinin sıklıkla düz anlatım yöntemini tercih ettikleri görülmüştür. Araştırmaya katılan tüm öğretmenlerinin düz anlatım yöntemini tercih ortalaması ise 3.1 bulunmuştur. Tüm branşların düz anlatım yöntemini tercih ortalamaları karşılaştırıldığında; ortalamalarının birbirine yakın oldukları ve öğretmenlerin sıklıkla düz anlatım yöntemini kullandıkları görülmüştür.

Öğretmenlerin UE derslerinde düz anlatım yöntemini tercihlerine ilişkin ortalamaların, mesleki kıdem değişkenine göre dağılımları Tablo 14'te verilmiştir.

**Tablo 14:** Düz anlatım Yönteminin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı

|                     |                 | Hiçbir<br>zaman<br>(f) | Nadiren<br>(f) | Sık sık<br>(f) | Her<br>zaman<br>(f) | Toplam | $\bar{x}$ |
|---------------------|-----------------|------------------------|----------------|----------------|---------------------|--------|-----------|
| Meslekteki<br>kıdem | 1-5 arası       | 6                      | 37             | 103            | 70                  | 216    | 3.1       |
|                     | 6-10 arası      | 3                      | 11             | 39             | 20                  | 73     | 3.0       |
|                     | 11-15 arası     | 1                      | 2              | 6              | 2                   | 11     | 2.8       |
|                     | 16 yıl ve üzeri | 0                      | 2              | 7              | 1                   | 10     | 2.9       |
|                     | T. Puan         | 10                     | 104            | 465            | 372                 | 951    | 3.1       |
|                     | Toplam (%)      | 3.2                    | 16.8           | 50.0           | 30.0                | 100.0  |           |
|                     | Toplam          | 10                     | 52             | 155            | 93                  | 310.0  |           |

Tablo 14 incelendiğinde en yüksek ve en düşük ortalamalar arasındaki fark 0.3 puan olduğu ve UE derslerinde düz anlatım yöntemini tercih eden öğretmenlerin mesleki

kıdeme göre dağılımında benzerlik olduğu görülmüştür. Tüm mesleki kıdem grubundaki öğretmenlerin UE derslerinde sıklıkla düz anlatım yöntemini tercih ettikleri görülmüştür.

#### 4.2.1.2 Proje Yöntemi

Öğretmenlerin UE derslerinde proje yöntemini tercih düzeylerini belirlemek amacı ile araştırmaya katılan öğretmenlere “UE derslerimde öğrencilerimin bireysel ya da grupla çalışarak süreç sonunda özgün ürünler ortaya koydukları çalışmalar yapıyorum.” önermesi verilmiştir. Öğretmenlerin bu maddeye verdikleri cevapların, öğretmenlik branşı değişkenine göre analizi sonucu elde edilen bulgulara Tablo 15’te yer verilmiştir.

**Tablo 15:** Proje Yönteminin Öğretmen Branşlarına Dağılımı

|                         | Hiçbir zaman<br>(f) | Nadiren<br>(f) | Sık sık<br>(f) | Her zaman<br>(f) | Toplam | $\bar{x}$ |
|-------------------------|---------------------|----------------|----------------|------------------|--------|-----------|
| Türkçe                  | 16                  | 18             | 15             | 4                | 53     | 2.1       |
| Görsel Sanatlar         | 0                   | 1              | 5              | 4                | 10     | 3.3       |
| Bilişim Teknolojileri   | 0                   | 5              | 4              | 2                | 11     | 2.7       |
| Fen Bilimleri           | 7                   | 14             | 8              | 6                | 35     | 2.4       |
| Müzik Öğretmenliği      | 1                   | 3              | 3              | 0                | 7      | 2.3       |
| Beden Eğitimi ve Spor   | 4                   | 11             | 9              | 1                | 25     | 2.3       |
| İngilizce Öğretmenliği  | 10                  | 14             | 13             | 0                | 37     | 2.1       |
| Din Kültürü ve Ahlak B. | 9                   | 15             | 8              | 0                | 32     | 2.0       |
| Sosyal Bilgiler         | 15                  | 23             | 5              | 4                | 47     | 2.0       |
| Matematik               | 19                  | 25             | 7              | 2                | 53     | 1.8       |
| Puan                    | 81                  | 258            | 231            | 92               | 662    | 2.1       |
| Toplam (%)              | 26.1                | 41.6           | 24.8           | 7.4              | 100.0  |           |
| Toplam (f)              | 81                  | 129            | 77             | 23               | 310.0  |           |

Tablo 15 incelendiğinde; öğretmenlerin %26.1’inin (81) UE derslerinde proje yöntemini hiçbir zaman tercih etmediği, %41.6’sının (129) nadiren, %24.8’inin (77) sık sık ve %7.4’ünün (23) her zaman proje yöntemini tercih ettiği görülmüştür. Branşlara ait ortalamalar karşılaştırıldığında; en yüksek ve en düşük ortalamalar arasındaki farkın 1.5

puan olduğu ve UE derslerinde proje yöntemini tercih eden öğretmenlerin branşlara dağılımının farklılık gösterdiği görülmüştür. Öğretmenlerin proje yöntemini tercih ortalamalarının branşlara dağılımına bakıldığında; en yüksek ortalamaya sahip Görsel Sanatlar öğretmenlerinin (3.3) proje yöntemini her zaman tercih ettiği ve en düşük puana sahip Matematik öğretmenlerinin (1.8) proje yöntemini nadiren tercih ettiği görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin proje yöntemini tercih ortalamaları ise 2.1 bulunmuştur ve öğretmenlerin UE derslerinde proje yöntemini nadiren tercih ettikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin UE derslerinde proje yöntemini tercihlerine ilişkin ortalamaların, mesleki kıdeme değişkenine göre dağılımları Tablo 16’da gösterilmiştir.

**Tablo 16:** Proje Yönteminin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı

|                     |                 | Hiçbir zaman<br>(f) | Nadiren<br>(f) | Sık sık<br>(f) | Her zaman<br>(f) | Toplam | $\bar{x}$ |
|---------------------|-----------------|---------------------|----------------|----------------|------------------|--------|-----------|
| Meslekteki<br>kıdem | 1-5 arası       | 64                  | 91             | 50             | 11               | 216    | 2.0       |
|                     | 6-10 arası      | 14                  | 27             | 23             | 9                | 73     | 2.4       |
|                     | 11-15 arası     | 3                   | 7              | 0              | 1                | 11     | 1.9       |
|                     | 16 yıl ve üzeri | 0                   | 4              | 4              | 2                | 10     | 2.8       |
|                     | T. Puan         | 81                  | 258            | 231            | 92               | 662    | 2.1       |
|                     | Toplam (%)      | 26.1                | 41.6           | 24.8           | 7.4              | 100.0  |           |
|                     | Toplam          | 81                  | 129            | 77             | 23               | 310.0  |           |

Tablo 16 incelendiğinde, öğretmenlerin UE derslerinde proje yöntemini tercihlerine ilişkin en yüksek ve en düşük ortalamaların arasındaki fark 0.9 puan olduğu ve proje yöntemini tercih eden öğretmenlerin mesleki kıdeme göre dağılımında farklılık olduğu söylenebilmektedir. UE derslerinde proje yönteminin tercih edilmesine ilişkin ortalamaların, mesleki kıdeme göre dağılımlarında en yüksek ortalamaya (2.8) sahip 16 yıl ve üzeri mesleki kıdem grubundaki öğretmenlerin sık sık proje yöntemini tercih ettikleri; en düşük ortalamaya (1.9) sahip 11-15 yıl arası mesleki kıdem grubundaki öğretmenlerin ise nadiren tercih ettikleri görülmektedir.

#### 4.1.2.3 Örnek Olay Yöntemi

Öğretmenlerin UE derslerinde örnek olay yöntemini tercih düzeylerini belirlemek amacı ile araştırmaya katılan öğretmenlere “UE derslerimde yaşanmış ya da yaşanması mümkün olayları öğrenme ortamına getirerek öğrencilerimden sorunun çözümüne ilişkin fikirler üretmelerini istiyorum.” önermesi verilmiştir. Öğretmenlerin örnek olayın kullanımına ilişkin bu maddeye verdikleri cevapların, öğretmenlik branşı değişkenine göre analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 17’de verilmiştir.

**Tablo 17:** Örnek Olay Yönteminin Öğretmen Branşlarına Göre Dağılımı

|                         | Hiçbir zaman<br>(f) | Nadiren<br>(f) | Sık sık<br>(f) | Her zaman<br>(f) | Toplam | $\bar{x}$ |
|-------------------------|---------------------|----------------|----------------|------------------|--------|-----------|
| Bilişim Teknolojileri   | 0                   | 2              | 5              | 4                | 11     | 3.2       |
| Fen Bilimleri           | 1                   | 8              | 22             | 4                | 35     | 2.8       |
| Görsel Sanatlar         | 0                   | 3              | 6              | 1                | 10     | 2.8       |
| Türkçe                  | 2                   | 20             | 26             | 5                | 53     | 2.6       |
| Din Kültürü ve Ahlak B. | 2                   | 12             | 14             | 4                | 32     | 2.6       |
| Sosyal Bilgiler         | 4                   | 19             | 20             | 4                | 47     | 2.5       |
| İngilizce Öğretmenliği  | 5                   | 18             | 9              | 5                | 37     | 2.4       |
| Beden Eğitimi ve Spor   | 6                   | 4              | 14             | 1                | 25     | 2.4       |
| Müzik Öğretmenliği      | 1                   | 3              | 3              | 0                | 7      | 2.3       |
| Matematik               | 14                  | 25             | 11             | 3                | 53     | 2.1       |
| Puan                    | 35                  | 228            | 390            | 124              | 777    | 2.5       |
| Toplam (%)              | 11.3                | 36.8           | 41.9           | 10.0             | 100.0  |           |
| Toplam (f)              | 35                  | 114            | 130            | 31               | 310.0  |           |

Tablo 17 incelendiğinde; öğretmenlerin %11.3’ünün (35) UE derslerinde örnek olay yöntemini hiçbir zaman tercih etmediği, %36.8’inin (114) nadiren, %41.9’unun (130) sık sık ve %10’unun (31) her zaman örnek olay yöntemini tercih ettiği görülmüştür. Branşların örnek olay yöntemini tercih ortalamaları karşılaştırıldığında; en yüksek ve en düşük ortalama arasındaki farkın 1.1 puan olduğu ve UE derslerinde örnek olay yöntemini kullanan öğretmenlerin branşlara göre dağılımında farklılık olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin örnek olay yöntemini tercih ortalamalarının branşlara dağılımına

bakıldığında; en yüksek ortalamaya sahip olan Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin (3.2) sık sık ve en düşük puana sahip Matematik öğretmenlerinin (2.1) ise nadiren tercih ettikleri görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin örnek olay yöntemini tercih ortalamaları ise 2.5 bulunmuştur. Öğretmenlerin UE derslerinde örnek olay yöntemini sıklıkla tercih ettikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin UE derslerinde örnek olay yöntemini tercihlerine ilişkin ortalamaların dağılımı Tablo 18’de verilmiştir.

**Tablo 18:** Örnek Olay Yönteminin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı

|                     |                 | Hiçbir zaman<br>(f) | Nadiren<br>(f) | Sık sık<br>(f) | Her zaman<br>(f) | Toplam | $\bar{x}$ |
|---------------------|-----------------|---------------------|----------------|----------------|------------------|--------|-----------|
| Meslekteki<br>kıdem | 1-5 arası       | 24                  | 88             | 82             | 22               | 216    | 2.5       |
|                     | 6-10 arası      | 7                   | 20             | 38             | 8                | 73     | 2.6       |
|                     | 11-15 arası     | 4                   | 2              | 4              | 1                | 11     | 2.2       |
|                     | 16 yıl ve üzeri | 0                   | 4              | 6              | 0                | 10     | 2.6       |
|                     | T. Puan         | 35                  | 228            | 390            | 124              | 777    | 2.5       |
|                     | Toplam (%)      | 11.3                | 36.8           | 41.9           | 10.0             | 100.0  |           |
|                     | Toplam          | 35                  | 114            | 130            | 31               | 310.0  |           |

Tablo 18 incelendiğinde; öğretmenlerin UE derslerinde örnek olay yöntemini tercihlerine ilişkin puanların mesleki kıdeme göre dağılışında en yüksek ile en düşük ortalama arasında 0.4 puanlık fark olduğu ve UE derslerinde örnek olay yöntemini tercih eden öğretmenlerin mesleki kıdeme göre dağılımında farklılık olduğu görülmüştür. En yüksek ortalamaya (2.6) sahip 6-10 ve 16 yıl üzeri mesleki kıdem grubundaki öğretmenlerin sık sık; en düşük ortalamaya (2.2) sahip 11-15 yıl arası mesleki kıdem grubundaki öğretmenlerin de nadiren örnek olay yöntemini tercih ettikleri görülmüştür.

#### 4.1.2.4 Gösterip Yaptırma Yöntemi

Öğretmenlerin UE sürecinde gösterip yaptırma yöntemini tercih düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmaya katılan öğretmenlere “UE derslerimde öğrencilerimi bir

şeyi nasıl uygulayacaklarını gösterip daha sonra onlardan aynısını yapmalarını istiyorum.” önermesi verilmiştir. Öğretmenlerin gösterip yaptırma yönteminin kullanımına ilişkin bu maddeye verdiği cevaplar öğretmenlik branşına göre analiz edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 19’da gösterilmiştir.

**Tablo 19:** Gösterip Yaptırma Yönteminin Öğretmen Branşlarına Göre Dağılımı

|                         | Hiçbir zaman<br>(f) | Nadiren<br>(f) | Sık sık<br>(f) | Her zaman<br>(f) | Toplam | $\bar{x}$ |
|-------------------------|---------------------|----------------|----------------|------------------|--------|-----------|
| Bilişim Teknolojileri   | 0                   | 0              | 7              | 4                | 11     | 3.4       |
| İngilizce Öğretmenliği  | 3                   | 4              | 18             | 12               | 37     | 3.1       |
| Müzik Öğretmenliği      | 0                   | 2              | 2              | 3                | 7      | 3.1       |
| Görsel Sanatlar         | 0                   | 2              | 5              | 3                | 10     | 3.1       |
| Matematik               | 4                   | 13             | 21             | 15               | 53     | 2.9       |
| Fen Bilimleri           | 3                   | 8              | 17             | 7                | 35     | 2.8       |
| Beden Eğitimi ve Spor   | 3                   | 9              | 9              | 4                | 25     | 2.6       |
| Din Kültürü ve Ahlak B. | 2                   | 15             | 9              | 6                | 32     | 2.6       |
| Türkçe                  | 5                   | 24             | 16             | 8                | 53     | 2.5       |
| Sosyal Bilgiler         | 4                   | 29             | 10             | 4                | 47     | 2.3       |
| Puan                    | 24                  | 212            | 342            | 264              | 842    | 2.7       |
| Toplam (%)              | 7.7                 | 34.2           | 36.8           | 21.3             | 100.0  |           |
| Toplam (f)              | 24                  | 106            | 114            | 66               | 310.0  |           |

Tablo 19 incelendiğinde; öğretmenlerin %7.7’sinin (24) UE derslerinde gösterip yaptırma yöntemini hiçbir zaman tercih etmediği. %34.2’sinin (106) nadiren. %36.8’inin (114) sık sık ve %21.3’ünün (31) her zaman gösterip yaptırma yöntemini tercih ettiği görülmüştür. Öğretmenlerin gösterip yaptırma yöntemini tercihlerine ilişkin ortalamalar karşılaştırıldığında; yüksek ve en düşük ortalama arasında 1.1 puan fark olduğu görülmüştür. UE derslerinde gösterip yaptırma yöntemini tercih eden öğretmenlerin branşlara göre dağılımında farklılık olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin gösterip yaptırma yöntemini tercih ortalamalarının branşlara dağılımına bakıldığında; en yüksek ortalamaya sahip Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin (3.4) her zaman ve en düşük ortalamaya sahip Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin (2.3) nadiren tercih ettikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin gösterip yaptırma yöntemini tercih

ortalamaları ise 2.7 bulunmuştur ve öğretmenlerin UE derslerinde gösterip yaptırma yöntemini sıklıkla tercih ettikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin UE sürecinde gösterip yaptırma yöntemini tercihlerine ilişkin ortalamanın mesleki kıdem değişkenine göre dağılımları Tablo 20’de verilmiştir.

**Tablo 20:** Gösterip Yaptırma Yönteminin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı

|                     |                 | Hiçbir zaman<br>(f) | Nadiren<br>(f) | Sık sık<br>(f) | Her zaman<br>(f) | Toplam | $\bar{x}$ |
|---------------------|-----------------|---------------------|----------------|----------------|------------------|--------|-----------|
| Meslekteki<br>kıdem | 1-5 arası       | 18                  | 71             | 80             | 47               | 216    | 2.7       |
|                     | 6-10 arası      | 5                   | 28             | 23             | 17               | 73     | 2.7       |
|                     | 11-15 arası     | 1                   | 4              | 4              | 2                | 11     | 2.6       |
|                     | 16 yıl ve üzeri | 0                   | 3              | 7              | 0                | 10     | 2.7       |
|                     | T. Puan         | 24                  | 212            | 342            | 264              | 842    | 2.7       |
|                     | Toplam (%)      | 7.7                 | 34.2           | 36.8           | 21.3             | 100.0  |           |
|                     | Toplam          | 24                  | 106            | 114            | 66               | 310.0  |           |

Tablo 20 incelendiğinde; öğretmenlerin UE derslerinde gösterip yaptırma yöntemini tercihlerine ilişkin puanların mesleki kıdeme göre dağılımlarında en yüksek ve en düşük ortalamalar arasındaki farkın 0.1 olduğu görülmüştür. UE derslerinde gösterip yaptırma yöntemini kullanan öğretmenlerin mesleki kıdeme dağılımında benzerlik olduğu görülmüştür.

#### 4.1.2.5 Problem Çözme Yöntemi

Öğretmenlerin UE sürecinde problem çözme yöntemini tercih düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmaya katılan öğretmenlere “UE derslerimde öğrencilerimin bilimsel araştırma basamaklarını kullanarak bir sorunun çözümüne ilişkin fikirler geliştirdikleri çalışmalarını yapıyorum.” önermesi sunulmuştur. Öğretmenlerin UE derslerinde problem çözme yönteminin kullanımına ilişkin bu maddeye verdiği cevaplar öğretmenlik branşına göre analiz edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 21’de gösterilmiştir.

**Tablo 21:** Problem Çözme Yönteminin Öğretmen Branşlarına Göre Dağılımı

|                         | Hiçbir<br>zaman<br>(f) | Nadiren<br>(f) | Sık<br>sık<br>(f) | Her<br>zaman<br>(f) | Toplam | $\bar{x}$ |
|-------------------------|------------------------|----------------|-------------------|---------------------|--------|-----------|
| Branş                   |                        |                |                   |                     |        |           |
| Görsel Sanatlar         | 0                      | 4              | 4                 | 2                   | 10     | 2.8       |
| Fen Bilimleri           | 0                      | 14             | 18                | 3                   | 35     | 2.7       |
| Bilişim Teknolojileri   | 0                      | 5              | 5                 | 1                   | 11     | 2.6       |
| Türkçe                  | 6                      | 20             | 22                | 5                   | 53     | 2.5       |
| Matematik               | 8                      | 21             | 20                | 4                   | 53     | 2.4       |
| Din Kültürü ve Ahlak B. | 4                      | 14             | 11                | 3                   | 32     | 2.4       |
| İngilizce Öğretmenliği  | 8                      | 10             | 18                | 1                   | 37     | 2.3       |
| Sosyal Bilgiler         | 7                      | 27             | 11                | 2                   | 47     | 2.2       |
| Beden Eğitimi ve Spor   | 5                      | 11             | 8                 | 1                   | 25     | 2.2       |
| Müzik Öğretmenliği      | 1                      | 4              | 2                 | 0                   | 7      | 2.1       |
| Puan                    | 39                     | 260            | 357               | 88                  | 744    | 2.4       |
| Toplam (%)              | 12.6                   | 41.9           | 38.4              | 7.1                 | 100.0  |           |
| Toplam (f)              | 39                     | 130            | 119               | 22                  | 310.0  |           |

Tablo 21 incelendiğinde; öğretmenlerin %12.6'sının (39) UE derslerinde problem çözme yöntemini hiçbir zaman tercih etmediği. %41.9'unun (130) nadiren. %38.4'ünün (114) sık sık ve %7.1'inin (22) her zaman problem çözme yöntemini tercih ettiği görülmüştür. Branş ortalamaları karşılaştırıldığında; en yüksek ve en düşük ortalamalar arasındaki farkın 0.7 puan olduğu görülmüştür. UE derslerinde problem çözme yöntemini tercih eden öğretmenlerin branşlara dağılımında farklılık olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin problem çözme yöntemini tercih ortalamalarının branşlara dağılımına bakıldığında en yüksek ortalamaya sahip Görsel Sanatlar öğretmenlerinin (2.8) sık sık ve en düşük ortalamaya sahip Müzik öğretmenlerinin (2.1) ise nadiren tercih ettikleri görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin problem çözme yöntemini tercih ortalamaları ise 2.4 bulunmuştur ve öğretmenlerin UE derslerinde problem çözme yöntemini nadiren tercih ettikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin UE sürecinde problem çözme yöntemini tercihlerine ilişkin ortalamaların mesleki kıdem değişkenine göre dağılımları Tablo 22'de verilmiştir.

**Tablo 22: Problem Çözme Yönteminin Mesleki Kıdeme Dağılımı**

|                  |                 | Hiçbir zaman<br>(f) | Nadiren<br>(f) | Sık sık<br>(f) | Her zaman<br>(f) | Toplam | $\bar{x}$ |
|------------------|-----------------|---------------------|----------------|----------------|------------------|--------|-----------|
| Meslekteki kıdem | 1-5 arası       | 31                  | 84             | 86             | 15               | 216    | 2.4       |
|                  | 6-10 arası      | 5                   | 39             | 24             | 5                | 73     | 2.4       |
|                  | 11-15 arası     | 2                   | 4              | 4              | 1                | 11     | 2.4       |
|                  | 16 yıl ve üzeri | 1                   | 3              | 5              | 1                | 10     | 2.6       |
|                  | T. Puan         | 39                  | 260            | 357            | 88               | 744    | 2.4       |
|                  | Toplam (%)      | 12.6                | 41.9           | 38.4           | 7.1              | 100.0  |           |
|                  | Toplam          | 39                  | 130            | 119            | 22               | 310.0  |           |

Tablo 22'deki öğretmenlerin problem çözme yöntemini tercih ortalamalarının mesleki kıdeme göre dağılımı karşılaştırıldığında en yüksek ve en düşük ortalama arasındaki farkın 0.2 olduğu ve problem çözme yöntemini tercih ortalamalarının meslek kıdeme göre dağılımında benzerlik olduğu görülmektedir. Problem çözme yönteminin tercih edilmesine ilişkin ortalamaların mesleki kıdem değişkenine göre dağılımında en yüksek ortalamaya (2.6) sahip 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin problem çözme yöntemini sıklıkla kullandıkları ve en düşük ortalamaya (2.4) sahip diğer kıdem gruplarındaki öğretmenlerin nadiren kullandıkları görülmektedir.

#### 4.2.2. Öğretmenlerin UE Derslerinde Öğretim Tekniklerini Tercih Puanların Öğretmenlik Branşına ve Mesleki Kıdeme Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin UE sürecinde kullandıkları ÖYT'ler öğretmenlik branşına göre analiz edilmiştir. Analizlerde Hiçbir zaman (1). Nadiren (2). Sık sık (3). Her zaman (4) olacak şekilde puanlama yapılmıştır.

##### 4.2.2.1. Soru-Cevap Tekniği

Öğretmenlerin soru-cevap tekniğine ilişkin tercihlerini belirlemek amacıyla “UE derslerimde dersin başında, ortasında ve sonunda farklı amaçlar için sorular sorup dönüt

ve düzeltmeler veriyorum.” önermesi sunulmuş ve öğretmenlerin bu maddeye verdikleri cevapların analizi sonucu elde edilen puanların öğretmenlik branşı değişkenine göre dağılımları Tablo 23’te gösterilmiştir.

**Tablo 23:** Soru-Cevap Tekniğinin Öğretmen Branşına Dağılımı

|                         | Hiçbir zaman<br>(f) | Nadiren<br>(f) | Sık sık<br>(f) | Her zaman<br>(f) | Toplam | $\bar{x}$ |
|-------------------------|---------------------|----------------|----------------|------------------|--------|-----------|
| Müzik Öğretmenliği      | 0                   | 0              | 1              | 6                | 7      | 3.9       |
| İngilizce Öğretmenliği  | 0                   | 3              | 15             | 19               | 37     | 3.4       |
| Türkçe                  | 2                   | 3              | 25             | 23               | 53     | 3.3       |
| Fen Bilimleri           | 0                   | 3              | 21             | 11               | 35     | 3.2       |
| Bilişim Teknolojileri   | 0                   | 1              | 7              | 3                | 11     | 3.2       |
| Sosyal Bilgiler         | 0                   | 10             | 23             | 14               | 47     | 3.1       |
| Din Kültürü ve Ahlak B. | 1                   | 3              | 22             | 6                | 32     | 3.0       |
| Matematik               | 4                   | 8              | 27             | 14               | 53     | 3.0       |
| Beden Eğitimi ve Spor   | 2                   | 3              | 14             | 6                | 25     | 3.0       |
| Görsel Sanatlar         | 0                   | 0              | 10             | 0                | 10     | 3.0       |
| Puan                    | 9                   | 68             | 495            | 408              | 980    | 3.2       |
| Toplam (%)              | 2.9                 | 11.0           | 53.2           | 32.9             | 100.0  |           |
| Toplam (f)              | 9                   | 34             | 165            | 102              | 310.0  |           |

Tablo 23 incelendiğinde; öğretmenlerin %2.9’unun (9) UE derslerinde soru-cevap tekniğini hiçbir zaman tercih etmediği. %11’inin (34) nadiren. %53.02’sinin (165) sık sık ve %32.9’unun (102) her zaman soru-cevap tekniğini tercih ettiği görülmüştür. Branş ortalamaları karşılaştırıldığında; en yüksek ve en düşük ortalamalar arasındaki farkın 0.9 puan olduğu ve UE derslerinde soru-cevap tekniği tercih eden öğretmenlerin branşlara göre dağılımında farklılık olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin soru-cevap tekniğini tercih ortalamalarının branşlara dağılımına bakıldığında; en yüksek ortalamaya sahip Müzik (3.9) ve İngilizce (3.4) öğretmenlerinin soru-cevap tekniğini her zaman kullandıkları, en düşük ortalamaya sahip Matematik (3.0). Beden Eğitimi ve Spor (3.0). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (3.0) ve Görsel Sanatlar (3.0) öğretmenlerinin sık sık kullandıkları görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin soru-cevap tekniğini tercih ortalamaları

ise 3.2 bulunmuştur. Öğretmenlerin UE derslerinde soru-cevap tekniğini sıklıkla tercih ettikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin UE derslerinde soru-cevap tekniğini tercihlerine ilişkin ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre dağılımı Tablo 24’te verilmiştir.

**Tablo 24:** Soru-Cevap Tekniğinin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı

|                     |                 | Hiçbir zaman<br>(f) | Nadiren<br>(f) | Sık sık<br>(f) | Her zaman<br>(f) | Toplam | $\bar{x}$ |
|---------------------|-----------------|---------------------|----------------|----------------|------------------|--------|-----------|
| Meslekteki<br>kıdem | 1-5 arası       | 9                   | 23             | 108            | 76               | 216    | 3.2       |
|                     | 6-10 arası      | 0                   | 6              | 44             | 23               | 73     | 3.2       |
|                     | 11-15 arası     | 0                   | 3              | 6              | 2                | 11     | 2.9       |
|                     | 16 yıl ve üzeri | 0                   | 2              | 7              | 1                | 10     | 2.9       |
|                     | T. Puan         | 9                   | 68             | 495            | 408              | 980    | 3.2       |
|                     | Toplam (%)      | 2.9                 | 11.0           | 53.2           | 32.9             | 100.0  |           |
|                     | Toplam          | 9                   | 34             | 165            | 102              | 310.0  |           |

Tablo 24 incelendiğinde; öğretmenlerin UE derslerinde soru-cevap tekniğini tercih etmelerine ilişkin ortalamaların mesleki kıdeme göre karşılaştırılmasında en yüksek ve en düşük ortalamalar arasındaki fark 0.3 bulunmuş ve öğretmenlerin soru-cevap tekniğini tercihlerine ilişkin ortalamalarda benzerlik görülmüştür. Tüm mesleki kıdem grubundaki öğretmenlerin soru-cevap tekniğini sıklıkla kullandıkları görülmüştür.

#### 4.2.2.2. Rol Oynama

Öğretmenlerin rol oynama tekniğine ilişkin tercihlerini belirlemek amacıyla “UE derslerimde öğrencilerimin bir karakterle duygudaşlık kurarak o karakteri canlandırdıkları etkinlikler yapıyorum.” önermesi sunulmuştur. Öğretmenlerin bu maddeye verdikleri cevapların analizi sonucu elde edilen puanların öğretmenlik branşı değişkenine göre dağılımları Tablo 25’te gösterilmiştir.

**Tablo 25:** Rol Oynama Tekniğinin Öğretmen Branşlarına Dağılımı

|                         | Hiçbir zaman<br>(f) | Nadiren<br>(f) | Sık sık<br>(f) | Her zaman<br>(f) | Toplam | $\bar{x}$ |
|-------------------------|---------------------|----------------|----------------|------------------|--------|-----------|
| Görsel Sanatlar         | 1                   | 3              | 6              | 0                | 10     | 2.5       |
| Beden Eğitimi ve Spor   | 6                   | 8              | 10             | 1                | 25     | 2.2       |
| Türkçe                  | 9                   | 32             | 9              | 3                | 53     | 2.1       |
| Din Kültürü ve Ahlak B. | 8                   | 17             | 6              | 1                | 32     | 2.0       |
| Fen Bilimleri           | 11                  | 16             | 6              | 2                | 35     | 2.0       |
| İngilizce Öğretmenliği  | 14                  | 12             | 10             | 1                | 37     | 1.9       |
| Sosyal Bilgiler         | 16                  | 21             | 10             | 0                | 47     | 1.9       |
| Bilişim Teknolojileri   | 6                   | 3              | 1              | 1                | 11     | 1.7       |
| Matematik               | 25                  | 25             | 2              | 1                | 53     | 1.6       |
| Müzik Öğretmenliği      | 3                   | 4              | 0              | 0                | 7      | 1.6       |
| Puan                    | 99                  | 282            | 180            | 40               | 601    | 1.9       |
| Toplam (%)              | 31.9                | 45.5           | 19.4           | 3.2              | 100.0  |           |
| Toplam (f)              | 99                  | 141            | 60             | 10               | 310.0  |           |

Tablo 25 incelendiğinde; öğretmenlerin %31.9'unun (99) UE derslerinde rol oynama tekniğini hiçbir zaman tercih etmediği. %45.5'inin (141) nadiren. %19.4'ünün (60) sık sık ve %3.2'sinin(10) her zaman rol oynama tekniğini tercih ettiği görülmüştür. Branş ortalamaları karşılaştırıldığında en yüksek ve en düşük ortalamalar arasındaki farkın 0.9 puan olduğu ve UE derslerinde rol oynama tekniğini kullanan öğretmenlerin branşlara göre dağılımında farklılık olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin rol oynama tekniğini tercih ortalamalarının branşlara dağılımına bakıldığında; en yüksek ortalamaya sahip Görsel Sanatlar öğretmenlerinin (2.5) sıklıkla kullandıkları en düşük ortalamaya sahip Müzik ve Matematik öğretmenlerinin (1.6) hiçbir zaman rol oynama tekniğini kullanmadığı anlaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin rol oynama tekniğini tercih ortalamaları ise 1.9 bulunmuştur ve öğretmenlerin UE derslerinde rol oynama tekniğini nadiren tercih ettikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin UE eğitim derslerinde rol oynama tekniğini tercihlerine ilişkin puanların mesleki kıdem değişkenine göre dağılımları Tablo 26'da verilmiştir.

**Tablo 26:** Rol Oynamanın Mesleki Kıdeme Dağılımı

|                     |                 | Hiçbir zaman<br>(f) | Nadiren<br>(f) | Sık sık<br>(f) | Her zaman<br>(f) | Toplam | $\bar{x}$ |
|---------------------|-----------------|---------------------|----------------|----------------|------------------|--------|-----------|
| Meslekteki<br>kıdem | 1-5 arası       | 74                  | 99             | 35             | 8                | 216    | 1.9       |
|                     | 6-10 arası      | 17                  | 33             | 21             | 2                | 73     | 2.1       |
|                     | 11-15 arası     | 5                   | 3              | 3              | 0                | 11     | 1.8       |
|                     | 16 yıl ve üzeri | 3                   | 6              | 1              | 0                | 10     | 1.8       |
|                     | T. Puan         | 99                  | 282            | 180            | 40               | 601    | 1.9       |
|                     | Toplam (%)      | 31.9                | 45.5           | 19.4           | 3.2              | 100.0  |           |
|                     | Toplam          | 99                  | 141            | 60             | 10               | 310.0  |           |

Tablo 26 incelendiğinde; öğretmenlerin UE derslerinde rol oynama tekniğini tercihlerine ilişkin ortalamaların mesleki kıdeme göre dağılımlarında en düşük ile en yüksek ortalama arasındaki farkın 0.3 olduğu ve rol oynama tekniğini tercihlerinde benzerlik olduğu görülmüştür. Ortalamaların dağılımına bakıldığında tüm mesleki kıdem grubundaki öğretmenlerin rol oynama tekniğini nadiren tercih ettikleri görülmüştür.

#### 4.2.2.3 Beyin Fırtınası

Öğretmenlerin UE derslerinde beyin fırtınası tekniğine ilişkin tercihlerini belirlemek amacıyla “UE derslerimde tüm öğrencilerimin eleştirilme korkusu olmadan yaratıcı fikirler ürettikleri etkinlikler yapıyorum” önermesi sunulmuştur. Öğretmenlerin bu maddeye verdikleri cevaplar öğretmenlik branşı değişkenine göre analiz edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 27’de gösterilmiştir.

**Tablo 27:** Beyin Fırtınası Tekniğinin Öğretmen Branşlarına Dağılımı

|                         | Hiçbir<br>zaman<br>(f) | Nadiren<br>(f) | Sık<br>sık<br>(f) | Her<br>zaman<br>(f) | Toplam | $\bar{x}$ |
|-------------------------|------------------------|----------------|-------------------|---------------------|--------|-----------|
| Görsel Sanatlar         | 0                      | 1              | 4                 | 5                   | 10     | 3.4       |
| Türkçe                  | 1                      | 11             | 22                | 19                  | 53     | 3.1       |
| Bilişim Teknolojileri   | 0                      | 2              | 6                 | 3                   | 11     | 3.1       |
| Müzik Öğretmenliği      | 0                      | 1              | 4                 | 2                   | 7      | 3.1       |
| İngilizce Öğretmenliği  | 3                      | 11             | 10                | 13                  | 37     | 2.9       |
| Fen Bilimleri           | 2                      | 8              | 16                | 9                   | 35     | 2.9       |
| Beden Eğitimi ve Spor   | 1                      | 8              | 12                | 4                   | 25     | 2.8       |
| Sosyal Bilgiler         | 3                      | 20             | 15                | 9                   | 47     | 2.6       |
| Din Kültürü ve Ahlak B. | 4                      | 8              | 17                | 3                   | 32     | 2.6       |
| Matematik               | 8                      | 23             | 17                | 5                   | 53     | 2.4       |
| Puan                    | 22                     | 186            | 369               | 288                 | 865    | 2.8       |
| Toplam (%)              | 7.1                    | 30.0           | 39.7              | 23.2                | 100.0  |           |
| Toplam (f)              | 22                     | 93             | 123               | 72                  | 310.0  |           |

Tablo 27 incelendiğinde; öğretmenlerin %7.1'inin (22) UE derslerinde beyin fırtınası tekniğini hiçbir zaman tercih etmediği. %30'unun (93) nadiren. %39.7'sinin (123) sık sık ve %23.2'sinin (72) her zaman beyin fırtınası tekniğini tercih ettiği görülmüştür. Branş ortalamaları karşılaştırıldığında; en yüksek ile en düşük ortalamalar arasındaki farkın 1.0 puan olduğu, UE derslerinde beyin fırtınasını tercih eden öğretmenlerin branşlara göre dağılımında farklılık olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin beyin fırtınası tekniğini tercih ortalamalarının branşlara dağılımına bakıldığında; en yüksek ortalamaya sahip Görsel Sanatlar öğretmenlerinin (3.4) her zaman beyin fırtınası tekniğini kullandıkları görülmüştür. En düşük ortalamaya sahip Matematik öğretmenlerinin (2.4) ise beyin fırtınası tekniğini nadiren kullandıkları görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin beyin fırtınası tekniğini tercih ortalamaları ise 2.8 bulunmuştur ve öğretmenlerin UE derslerinde beyin fırtınası tekniğini sıklıkla tercih ettikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin UE derslerinde beyin fırtınası tekniğini kullanmalarına ilişkin puanların mesleki kıdeme göre dağılımlarına Tablo 28'de yer verilmiştir.

**Tablo 28:** Beyin Fırtınasının Mesleki Kıdeme Dağılımı

|                     |                 | Hiçbir zaman<br>(f) | Nadiren<br>(f) | Sık sık<br>(f) | Her zaman<br>(f) | Toplam | $\bar{x}$ |
|---------------------|-----------------|---------------------|----------------|----------------|------------------|--------|-----------|
| Meslekteki<br>kıdem | 1-5 arası       | 18                  | 67             | 81             | 50               | 216    | 2.8       |
|                     | 6-10 arası      | 3                   | 21             | 31             | 18               | 73     | 2.9       |
|                     | 11-15 arası     | 1                   | 3              | 5              | 2                | 11     | 2.7       |
|                     | 16 yıl ve üzeri | 0                   | 2              | 6              | 2                | 10     | 3.0       |
|                     | T. Puan         | 22                  | 186            | 369            | 288              | 865    | 2.8       |
|                     | Toplam (%)      | 7.1                 | 30.0           | 39.7           | 23.2             | 100.0  |           |
|                     | Toplam          | 22                  | 93             | 123            | 72               | 310.0  |           |

Tablo 28’de öğretmenlerin UE derslerinde beyin fırtınası tekniğini tercihlerine ilişkin ortalamaların mesleki kıdeme göre dağılımına bakıldığında; en yüksek puan ve en düşük puan arasındaki farkın 0.3 olduğu ve öğretmenlerin beyin fırtınasını tercihlerinin benzerlik gösterdiği görülmüştür. Tüm mesleki kıdem grubundaki öğretmenlerin beyin fırtınası tekniğini sıklıkla tercih ettikleri anlaşılmıştır.

#### 4.2.2.4. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği

Öğretmenlerin UE derslerinde altı şapkalı düşünme tekniğine ilişkin tercihlerini belirlemek amacıyla “UE derslerimde öğrencilerimin bir olay ya da olguya dair yaratıcı. Karamsar, iyimser, tarafsız, duygusal ve gerçekçi bakış açılarıyla fikirlerini söylemelerini istiyorum.” önermesi sunulmuş ve öğretmenlerin bu maddeye verdikleri cevaplar öğretmenlik branşı değişkenine göre analiz edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 29’da gösterilmiştir.

**Tablo 29:** Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin Öğretmen Branşlarına Dağılımı

|                         | Hiçbir<br>zaman<br>(f) | Nadiren<br>(f) | Sık<br>sık<br>(f) | Her<br>zaman<br>(f) | Toplam | $\bar{x}$ |
|-------------------------|------------------------|----------------|-------------------|---------------------|--------|-----------|
| Müzik Öğretmenliği      | 0                      | 2              | 1                 | 4                   | 7      | 3.3       |
| Görsel Sanatlar         | 0                      | 2              | 4                 | 4                   | 10     | 3.2       |
| Din Kültürü ve Ahlak B. | 1                      | 7              | 16                | 8                   | 32     | 3.0       |
| Türkçe                  | 2                      | 15             | 22                | 14                  | 53     | 2.9       |
| Bilişim Teknolojileri   | 2                      | 1              | 4                 | 4                   | 11     | 2.9       |
| İngilizce Öğretmenliği  | 6                      | 6              | 11                | 14                  | 37     | 2.9       |
| Beden Eğitimi ve Spor   | 1                      | 6              | 12                | 6                   | 25     | 2.9       |
| Sosyal Bilgiler         | 5                      | 18             | 12                | 12                  | 47     | 2.7       |
| Fen Bilimleri           | 7                      | 6              | 15                | 7                   | 35     | 2.6       |
| Matematik               | 15                     | 10             | 20                | 8                   | 53     | 2.4       |
| Puan                    | 39                     | 146            | 351               | 324                 | 860    | 2.8       |
| Toplam (%)              | 12.6                   | 23.5           | 37.7              | 26.1                | 100.0  |           |
| Toplam (f)              | 39                     | 73             | 117               | 81                  | 310.0  |           |

Tablo 29 incelendiğinde. Öğretmenlerin %12.6'sının (39) UE derslerinde altı şapkalı düşünme tekniğini hiçbir zaman tercih etmediği. %23.5'inin (73) nadiren. %37.7'sinin (117) sık sık ve %26.1'inin (81) her zaman altı şapkalı düşünme tekniğini tercih ettiği görülmüştür. Branş ortalamaları karşılaştırıldığında en yüksek ile en düşük ortalamalar arasındaki farkın 0.9 puan olduğu ve UE derslerinde altı şapkalı düşünme tekniğini tercih eden öğretmenlerin branşlara göre dağılımında farklılık olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin altı şapkalı düşünme tekniğini tercih ortalamalarının branşlara dağılımına bakıldığında; en yüksek ortalamaya sahip Müzik öğretmenlerinin (3.3) her zaman altı şapkalı düşünme tekniğini kullandıkları en düşük ortalamaya sahip Matematik öğretmenlerinin (2.4) ise nadiren altı şapkalı düşünme tekniğini kullandıkları görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin altı şapkalı düşünme tekniğini tercih ortalamaları ise 2.8 bulunmuştur ve öğretmenlerin UE derslerinde altı şapkalı düşünme tekniğini sıklıkla tercih ettikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin UE derslerinde altı şapkalı düşünme tekniğini tercihlerine ilişkin ortalamaların mesleki kıdeme göre dağılımlarına Tablo 30'da yer verilmiştir.

**Tablo 30:** Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı

|                     |                 | Hiçbir zaman<br>(f) | Nadiren<br>(f) | Sık sık<br>(f) | Her zaman<br>(f) | Toplam | $\bar{x}$ |
|---------------------|-----------------|---------------------|----------------|----------------|------------------|--------|-----------|
| Meslekteki<br>kıdem | 1-5 arası       | 34                  | 55             | 75             | 52               | 216    | 2.7       |
|                     | 6-10 arası      | 4                   | 15             | 34             | 20               | 73     | 3.0       |
|                     | 11-15 arası     | 1                   | 1              | 5              | 4                | 11     | 3.1       |
|                     | 16 yıl ve üzeri | 0                   | 2              | 3              | 5                | 10     | 3.3       |
|                     | T. Puan         | 39                  | 146            | 351            | 324              | 860    | 2.8       |
|                     | Toplam (%)      | 12.6                | 23.5           | 37.7           | 26.1             | 100.0  |           |
|                     | Toplam          | 39                  | 73             | 117            | 81               | 310.0  |           |

Tablo 30 incelendiğinde; öğretmenlerin UE derslerinde altı şapkalı düşünme tekniğini tercihlerine ilişkin puanların dağılımına bakıldığında en düşük puan ile en yüksek puan arasındaki farkın 0.6 olduğu ve UE derslerinde altı şapkalı düşünme tekniğini kullanan öğretmenlerin mesleki kıdeme göre dağılımında farklılık olduğu görülmüştür. En yüksek ortalamaya (3.3) sahip 16 yıl ve üzeri mesleki kıdem grubundaki öğretmenlerin altı şapkalı düşünme tekniğini her zaman kullandıkları en düşük ortalamaya (2.7) sahip 1-5 yıl arası mesleki kıdem grubundaki öğretmenlerin de sık sık kullandığı görülmüştür.

#### 4.2.2.5. Sokrat Tartışması

Öğretmenlerin UE derslerinde Sokrat tartışması tekniğine ilişkin tercihlerini belirlemek amacıyla “UE derslerimde öncelikle öğrencilerimde bildiklerinin doğruluğuna dair şüphe uyandırıp ve sonra yönelttiğim sorularla doğruyu bulmalarına yardımcı oluyorum.” önermesi sunulmuştur. Öğretmenlerin bu maddeye verdikleri cevaplar öğretmenlik branşı değişkenine göre analiz edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 31’de gösterilmiştir.

**Tablo 31:** Sokrat Tartışması Tekniğinin Öğretmen Branşlarına Dağılımı

|                         | Hiçbir<br>zaman<br>(f) | Nadiren<br>(f) | Sık<br>sık<br>(f) | Her<br>zaman<br>(f) | Toplam | $\bar{x}$ |
|-------------------------|------------------------|----------------|-------------------|---------------------|--------|-----------|
| İngilizce Öğretmenliği  | 3                      | 5              | 16                | 13                  | 37     | 3.1       |
| Türkçe                  | 1                      | 11             | 28                | 13                  | 53     | 3.0       |
| Bilişim Teknolojileri   | 0                      | 1              | 9                 | 1                   | 11     | 3.0       |
| Fen Bilimleri           | 0                      | 8              | 20                | 7                   | 35     | 3.0       |
| Müzik Öğretmenliği      | 0                      | 3              | 2                 | 2                   | 7      | 2.9       |
| Görsel Sanatlar         | 0                      | 2              | 8                 | 0                   | 10     | 2.8       |
| Sosyal Bilgiler         | 3                      | 12             | 25                | 7                   | 47     | 2.8       |
| Din Kültürü ve Ahlak B. | 1                      | 12             | 13                | 6                   | 32     | 2.8       |
| Matematik               | 4                      | 17             | 23                | 9                   | 53     | 2.7       |
| Beden Eğitimi ve Spor   | 2                      | 9              | 10                | 4                   | 25     | 2.6       |
| Puan                    | 14                     | 160            | 462               | 248                 | 884    | 2.9       |
| Toplam (%)              | 4.5                    | 25.8           | 49.7              | 20.0                | 100.0  |           |
| Toplam (f)              | 14                     | 80             | 154               | 62                  | 310.0  |           |

Tablo 31 incelendiğinde; öğretmenlerin %4.5'inin (14) UE derslerinde Sokrat tartışması tekniğini hiçbir zaman tercih etmediği. %25.8'inin (80) nadiren. %49.7'sinin (154) sık sık ve %20'sinin (62) her zaman Sokrat tartışması tekniğini tercih ettiği görülmüştür. Branş ortalamaları karşılaştırıldığında; en yüksek ile en düşük ortalamalar arasındaki farkın 0.5 puan olduğu ve UE derslerinde Sokrat tartışması tekniğini kullanan öğretmenlerin branşlara göre dağılımında benzerlik olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin Sokrat tartışması tekniğini tercih ortalamalarının branşlara dağılımına tüm branşlardaki öğretmenlerin sık sık Sokrat tekniğini kullandıkları ve branşlara göre önemli bir farklılık göstermediği görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin Sokrat tartışması tekniğini tercih ortalamaları 2.9 bulunmuştur ve öğretmenlerin UE derslerinde Sokrat tartışması tekniğini sıklıkla tercih ettikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin UE derslerinde Sokrat tartışması tekniğini kullanmalarına ilişkin puanların mesleki kıdeme göre dağılımlarına Tablo 32'de yer verilmiştir.

**Tablo 32: Sokrat Tartışmasının Mesleki Kıdem Göre Dağılımı**

|                     |                 | Hiçbir<br>zaman<br>(f) | Nadiren<br>(f) | Sık sık<br>(f) | Her<br>zaman<br>(f) | Toplam | $\bar{x}$ |
|---------------------|-----------------|------------------------|----------------|----------------|---------------------|--------|-----------|
| Meslekteki<br>kıdem | 1-5 arası       | 10                     | 56             | 106            | 44                  | 216    | 2.9       |
|                     | 6-10 arası      | 2                      | 20             | 35             | 16                  | 73     | 2.9       |
|                     | 11-15 arası     | 2                      | 2              | 6              | 1                   | 11     | 2.5       |
|                     | 16 yıl ve üzeri | 0                      | 2              | 7              | 1                   | 10     | 2.9       |
|                     | T. Puan         | 14                     | 160            | 462            | 248                 | 884    | 2.9       |
|                     | Toplam (%)      | 4.5                    | 25.8           | 49.7           | 20.0                | 100.0  |           |
|                     | Toplam          | 14                     | 80             | 154            | 62                  | 310.0  |           |

Tablo 32’de öğretmenlerin Sokrat tartışmasını tercih ortalamalarının mesleki kıdeme göre dağılımları karşılaştırıldığında en yüksek ve en düşük puan arasındaki farkın 0.4 olduğu ve UE derslerinde Sokrat tartışması tekniğini kullanan öğretmenlerin mesleki kıdeme göre dağılımlarında benzerlik olduğu görülmüştür. Tüm mesleki kıdem gruplarındaki öğretmenlerin Sokrat tartışması tekniğini sıklıkla kullandıkları görülmektedir.

#### 4.2.2.6 Münazara Tekniği

Öğretmenlerin UE derslerinde münazara tekniğine ilişkin tercihlerini belirlemek amacıyla “UE derslerimde öğrencilerimin bir konuyu daha önceden hazırlanarak tez-anti tez şeklinde savundukları grup çalışmalarını planlıyorum.” önermesi sunulmuştur. Öğretmenlerin bu maddeye verdikleri cevaplar öğretmenlik branşı değişkenine göre analiz edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 33’te gösterilmiştir.

**Tablo 33:** Münazara Tekniğinin Öğretmen Branşlarına Dağılımı

|                         | Hiçbir zaman<br>(f) | Nadiren<br>(f) | Sık sık<br>(f) | Her zaman<br>(f) | Toplam | $\bar{x}$ |
|-------------------------|---------------------|----------------|----------------|------------------|--------|-----------|
| Beden Eğitimi ve Spor   | 4                   | 10             | 8              | 3                | 25     | 2.4       |
| Bilişim Teknolojileri   | 4                   | 4              | 1              | 2                | 11     | 2.1       |
| Türkçe                  | 14                  | 25             | 12             | 2                | 53     | 2.0       |
| Müzik Öğretmenliği      | 2                   | 4              | 1              | 0                | 7      | 1.9       |
| Din Kültürü ve Ahlak B. | 13                  | 10             | 8              | 1                | 32     | 1.9       |
| Fen Bilimleri           | 18                  | 8              | 7              | 2                | 35     | 1.8       |
| Sosyal Bilgiler         | 23                  | 19             | 3              | 2                | 47     | 1.7       |
| Görsel Sanatlar         | 4                   | 5              | 1              | 0                | 10     | 1.7       |
| İngilizce Öğretmenliği  | 20                  | 10             | 4              | 3                | 37     | 1.7       |
| Matematik               | 32                  | 17             | 3              | 1                | 53     | 1.5       |
| Puan                    | 134                 | 224            | 144            | 64               | 566    | 1.8       |
| Toplam (%)              | 43.2                | 36.1           | 15.5           | 5.2              | 100.0  |           |
| Toplam (f)              | 134                 | 112            | 48             | 16               | 310.0  |           |

Tablo 33 incelendiğinde; öğretmenlerin %43.2'sinin (134) UE derslerinde münazara tekniğini hiçbir zaman tercih etmediği. %36.1'inin (112) nadiren. %15.5'inin (48) sık sık ve %5.2'sinin (16) her zaman münazara tekniğini tercih ettiği görülmüştür. Branş ortalamaları karşılaştırıldığında; en yüksek ile en düşük ortalamalar arasındaki farkın 0.9 puan olduğu ve UE derslerinde münazara tekniğini kullanan öğretmenlerin branşlara göre dağılımında farklılık olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin münazara tekniğini tercih ortalamalarının branşlara dağılımına bakıldığında; en yüksek ortalamaya sahip Beden Eğitimi ve Spor öğretmenleri (2.4) ve Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin (2.4) münazara tekniğini nadiren kullandıkları, en düşük ortalamaya sahip Matematik öğretmenlerinin (1.5) ise hiçbir zaman münazara tekniğini kullanmadıkları görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin münazara tekniğini tercih ortalamaları ise 1.8 bulunmuştur ve öğretmenlerin UE derslerinde münazara tekniğini nadiren tercih ettikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin UE derslerinde münazara tekniğini kullanmalarına ilişkin puanların mesleki kıdeme göre dağılımlarına Tablo 34'te yer verilmiştir.

**Tablo 34: Münazara Tekniğinin Mesleki Kıdeme Dağılımı**

|                     |                 | Hiçbir zaman<br>(f) | Nadiren<br>(f) | Sık sık<br>(f) | Her zaman<br>(f) | Toplam | $\bar{x}$ |
|---------------------|-----------------|---------------------|----------------|----------------|------------------|--------|-----------|
| Meslekteki<br>kıdem | 1-5 arası       | 99                  | 76             | 28             | 13               | 216    | 1.8       |
|                     | 6-10 arası      | 29                  | 26             | 15             | 3                | 73     | 1.9       |
|                     | 11-15 arası     | 5                   | 6              | 0              | 0                | 11     | 1.5       |
|                     | 16 yıl ve üzeri | 1                   | 4              | 5              | 0                | 10     | 2.4       |
|                     | T. Puan         | 134                 | 224            | 144            | 64               | 566    | 1.8       |
|                     | Toplam (%)      | 43.2                | 36.1           | 15.5           | 5.2              | 100.0  |           |
|                     | Toplam          | 134                 | 112            | 48             | 16               | 310.0  |           |

Tablo 34 incelendiğinde; öğretmenlerin UE derslerinde münazara tekniğini tercihlerine ilişkin ortalamaların mesleki kıdeme göre dağılımında en yüksek ve en düşük puan arasındaki farkın 0.9 olduğu ve UE derslerinde münazara tekniğini tercih eden öğretmenlerin mesleki kıdeme göre dağılımlarında farklılık olduğu görülmüştür. En yüksek puana (2.4) sahip 16 yıl ve üzeri öğretmenlerin nadiren kullandıkları, en düşük ortalamaya (1.5) sahip 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin de hiçbir zaman münazara tekniğini kullanmadıkları görülmüştür.

#### 4.2.2.7 Fikir taraması

Öğretmenlerin UE derslerinde fikir taraması tekniğine ilişkin tercihlerini belirlemek amacıyla “UE derslerimde öğrencilerim sıkıldığında konu ile ilgili bir tartışma ortamı yaratarak dikkatlerini derse çekiyorum.” önermesi sunulmuş ve öğretmenlerin bu maddeye verdikleri cevaplar öğretmenlik branşı değişkenine göre analiz edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 35’te gösterilmiştir.

**Tablo 35:** Fikir Taraması Tekniğinin Öğretmen Branşlarına Dağılımı

|                         | Hiçbir<br>zaman<br>(f) | Nadiren<br>(f) | Sık<br>sık<br>(f) | Her<br>zaman<br>(f) | Toplam | $\bar{x}$ |
|-------------------------|------------------------|----------------|-------------------|---------------------|--------|-----------|
| İngilizce Öğretmenliği  | 5                      | 9              | 9                 | 14                  | 37     | 2.9       |
| Türkçe                  | 4                      | 12             | 30                | 7                   | 53     | 2.8       |
| Beden Eğitimi ve Spor   | 2                      | 7              | 11                | 5                   | 25     | 2.8       |
| Fen Bilimleri           | 2                      | 7              | 22                | 4                   | 35     | 2.8       |
| Din Kültürü ve Ahlak B. | 6                      | 5              | 15                | 6                   | 32     | 2.7       |
| Bilişim Teknolojileri   | 0                      | 6              | 3                 | 2                   | 11     | 2.6       |
| Sosyal Bilgiler         | 2                      | 23             | 18                | 4                   | 47     | 2.5       |
| Görsel Sanatlar         | 0                      | 6              | 3                 | 1                   | 10     | 2.5       |
| Matematik               | 6                      | 28             | 16                | 3                   | 53     | 2.3       |
| Müzik Öğretmenliği      | 3                      | 1              | 2                 | 1                   | 7      | 2.1       |
| Puan                    | 30                     | 208            | 387               | 188                 | 813    | 2.6       |
| Toplam (%)              | 9.7                    | 33.5           | 41.6              | 15.2                | 100.0  |           |
| Toplam (f)              | 30                     | 104            | 129               | 47                  | 310.0  |           |

Tablo 35 incelendiğinde; öğretmenlerin %9.7'sinin (30) UE derslerinde fikir taraması tekniğini hiçbir zaman tercih etmediği. %33.5'inin (104) nadiren. %41.6'sının (129) sık sık ve %15.2'sinin (47) her zaman fikir taraması tekniğini tercih ettiği görülmüştür. Branş ortalamaları karşılaştırıldığında; en yüksek ile en düşük ortalamalar arasındaki farkın 0.8 puan olduğu ve UE derslerinde fikir taraması tekniğini kullanan öğretmenlerin branşlara göre dağılımında farklılık olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin fikir taraması tercih ortalamalarının branşlara dağılımına bakıldığında; en yüksek ortalamaya sahip İngilizce (2.9) ve Türkçe (2.8) ile Fen Bilimleri (2.8). Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin (2.8) sıklıkla fikir taraması tekniğini kullandıkları görülmüştür. En düşük ortalamaya sahip Müzik öğretmenlerinin (2.1) ise fikir taraması tekniğini nadiren kullandıkları anlaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin fikir taraması tekniğini tercih ortalamaları ise 2.6 bulunmuştur ve öğretmenlerin UE derslerinde fikir taraması tekniğini sıklıkla tercih ettikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin UE derslerinde fikir taraması tekniğini tercihlerine ilişkin puanların mesleki kıdeme göre dağılımlarına Tablo 36'da yer verilmiştir.

**Tablo 36:** Fikir Taramasının Mesleki Kıdeme Dağılımı

|                     |                 | Hiçbir<br>zaman<br>(f) | Nadiren<br>(f) | Sık sık<br>(f) | Her<br>zaman<br>(f) | Toplam | $\bar{x}$ |
|---------------------|-----------------|------------------------|----------------|----------------|---------------------|--------|-----------|
| Meslekteki<br>kıdem | 1-5 arası       | 21                     | 77             | 79             | 39                  | 216    | 2.6       |
|                     | 6-10 arası      | 7                      | 22             | 39             | 5                   | 73     | 2.6       |
|                     | 11-15 arası     | 2                      | 2              | 5              | 2                   | 11     | 2.6       |
|                     | 16 yıl ve üzeri | 0                      | 3              | 6              | 1                   | 10     | 2.8       |
|                     | T. Puan         | 30                     | 208            | 387            | 188                 | 813    | 2.6       |
|                     | Toplam (%)      | 9.7                    | 33.5           | 41.6           | 15.2                | 100.0  |           |
|                     | Toplam          | 30                     | 104            | 129            | 47                  | 310.0  |           |

Tablo 36 incelendiğinde; fikir taraması tekniğinin kullanımına ilişkin ortalamaların mesleki kıdeme göre dağılımlarında en yüksek ve en düşük puan arasındaki farkın 0.2 olduğu ve UE derslerinde fikir taraması tekniğinin kullanımının mesleki kıdeme göre dağılımında benzerlik olduğu görülmüştür. En yüksek ortalamanın (2.8) sahip 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu görülmüştür. Diğer kıdem gruplarındaki öğretmenlerin fikir taraması tekniğini tercih ortalamaları ise 2.6'dır. Tüm mesleki kıdem gruplarındaki öğretmenlerin fikir taraması tekniğini sıklıkla kullandıkları anlaşılmıştır.

#### 4.2.2.8 Eğitsel Oyun

Öğretmenlerin UE derslerinde eğitsel oyun tekniğine ilişkin tercihlerini belirlemek amacıyla “UE derslerimde öğrencilerime pekiştirmek ve tekrar ettirmek amacıyla yaşlarına uygun eğlenceli etkinlikler oluşturuyorum.” önermesi sunulmuştur. Öğretmenlerin bu maddeye verdikleri cevaplar öğretmenlik branşı değişkenine göre analiz edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 37’de gösterilmiştir.

**Tablo 37: Eğitsel Oyun Tekniğinin Öğretmen Branşlarına Dağılımı**

|                         | Hiçbir<br>zaman<br>(f) | Nadiren<br>(f) | Sık<br>sık<br>(f) | Her<br>zaman<br>(f) | Toplam | $\bar{x}$ |
|-------------------------|------------------------|----------------|-------------------|---------------------|--------|-----------|
| Müzik Öğretmenliği      | 0                      | 1              | 1                 | 5                   | 7      | 3.6       |
| Görsel Sanatlar         | 0                      | 1              | 3                 | 6                   | 10     | 3.5       |
| İngilizce Öğretmenliği  | 0                      | 6              | 16                | 15                  | 37     | 3.2       |
| Bilişim Teknolojileri   | 0                      | 1              | 8                 | 2                   | 11     | 3.1       |
| Beden Eğitimi ve Spor   | 2                      | 3              | 13                | 7                   | 25     | 3.0       |
| Türkçe                  | 2                      | 10             | 30                | 11                  | 53     | 2.9       |
| Fen Bilimleri           | 2                      | 13             | 18                | 2                   | 35     | 2.6       |
| Sosyal Bilgiler         | 4                      | 21             | 16                | 6                   | 47     | 2.5       |
| Din Kültürü ve Ahlak B. | 5                      | 10             | 13                | 4                   | 32     | 2.5       |
| Matematik               | 5                      | 23             | 17                | 8                   | 53     | 2.5       |
| Puan                    | 20                     | 178            | 405               | 264                 | 867    | 2.8       |
| Toplam (%)              | 6.5                    | 28.7           | 43.5              | 21.3                | 100.0  |           |
| Toplam (f)              | 20                     | 89             | 135               | 66                  | 310.0  |           |

Tablo 37 incelendiğinde; öğretmenlerin %6.5'inin (20) UE derslerinde eğitsel oyun tekniğini hiçbir zaman tercih etmediği. %28.7'sinin (89) nadiren. %43.5'inin (135) sık sık ve %21.3'ünün (66) her zaman eğitsel oyun tekniğini tercih ettiği görülmüştür. Branş ortalamaları karşılaştırıldığında; en yüksek ile en düşük ortalamalar arasındaki farkın 1.1 puan olduğu ve UE derslerinde eğitsel oyun tekniğini tercih eden öğretmenlerin branşlara göre dağılımında farklılık olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin eğitsel oyun tekniğini tercih ortalamalarının branşlara dağılımına bakıldığında; en yüksek ortalamaya sahip Müzik (3.6) ve Görsel Sanatlar (3.5) öğretmenlerinin her zaman eğitsel oyun tekniğini kullandıkları anlaşılmıştır. En düşük ortalamaya sahip Matematik (2.5). Sosyal Bilgiler (2.5). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (2.5) öğretmenlerinin de sık sık eğitsel oyun tekniğini kullandıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitsel oyun tekniğini tercih ortalamaları ise 2.8 bulunmuştur ve öğretmenlerin UE derslerinde eğitsel oyun tekniğini sıklıkla tercih ettikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin UE derslerinde eğitsel oyun tekniğini kullanmalarına ilişkin puanların mesleki kıdeme göre dağılımı Tablo 38'de verilmiştir.

**Tablo 38:** Eğitsel Oyun Tekniğinin Mesleki Kıdeme Dağılımı

|                     |                 | Hiçbir zaman<br>(f) | Nadiren<br>(f) | Sık sık<br>(f) | Her zaman<br>(f) | Toplam | $\bar{x}$ |
|---------------------|-----------------|---------------------|----------------|----------------|------------------|--------|-----------|
| Meslekteki<br>kıdem | 1-5 arası       | 13                  | 67             | 92             | 44               | 216    | 2.8       |
|                     | 6-10 arası      | 7                   | 15             | 33             | 18               | 73     | 2.8       |
|                     | 11-15 arası     | 0                   | 3              | 5              | 3                | 11     | 3.0       |
|                     | 16 yıl ve üzeri | 0                   | 4              | 5              | 1                | 10     | 2.7       |
|                     | T. Puan         | 20                  | 178            | 405            | 264              | 867    | 2.8       |
|                     | Toplam (%)      | 6.5                 | 28.7           | 43.5           | 21.3             | 100.0  |           |
|                     | Toplam          | 20                  | 89             | 135            | 66               | 310.0  |           |

Tablo 38 incelendiğinde; öğretmenlerin eğitsel oyun tekniğini tercihlerine ilişkin ortalamaların dağılımında en yüksek ve en düşük puan arasındaki farkın 0.3 olduğu ve UE derslerinde eğitsel oyun tekniğini tercih eden öğretmenlerin mesleki kıdeme göre dağılımlarında benzerlik olduğu görülmüştür. Tüm mesleki kıdem gruplarındaki öğretmenlerin eğitsel oyun tekniğini sıklıkla tercih ettikleri anlaşılmıştır.

#### 4.2.2.9 Simülasyon (Benzetim) Tekniği

Öğretmenlerin UE derslerinde simülasyon tekniğine ilişkin tercihlerini belirlemek amacıyla “UE derslerimde öğrencilerimle gerçeğe uygun olarak geliştirilen bir ortamda model üzerinde eğitici çalışmalar yapmalarına olanak sağlıyorum.” önermesi sunulmuştur. Öğretmenlerin bu maddeye verdikleri cevaplar öğretmenlik branşı değişkenine göre analiz edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 39’da gösterilmiştir.

**Tablo 39:** Simülasyon Tekniğinin Öğretmenlik Branşlarına Göre Dağılımı

|                         | Hiçbir<br>zaman<br>(f) | Nadiren<br>(f) | Sık<br>sık<br>(f) | Her<br>zaman<br>(f) | Toplam | $\bar{x}$ |
|-------------------------|------------------------|----------------|-------------------|---------------------|--------|-----------|
| Görsel Sanatlar         | 0                      | 5              | 5                 | 0                   | 10     | 2.5       |
| Türkçe                  | 18                     | 22             | 9                 | 4                   | 53     | 2.0       |
| Beden Eğitimi ve Spor   | 7                      | 12             | 5                 | 1                   | 25     | 2.0       |
| Fen Bilimleri           | 10                     | 15             | 9                 | 1                   | 35     | 2.0       |
| Müzik Öğretmenliği      | 3                      | 2              | 1                 | 1                   | 7      | 2.0       |
| Din Kültürü ve Ahlak B. | 11                     | 14             | 7                 | 0                   | 32     | 1.9       |
| İngilizce Öğretmenliği  | 11                     | 17             | 9                 | 0                   | 37     | 1.9       |
| Sosyal Bilgiler         | 17                     | 20             | 8                 | 2                   | 47     | 1.9       |
| Bilişim Teknolojileri   | 4                      | 5              | 1                 | 1                   | 11     | 1.9       |
| Matematik               | 18                     | 27             | 6                 | 2                   | 53     | 1.8       |
| Puan                    | 99                     | 278            | 180               | 48                  | 605    | 2.0       |
| Toplam (%)              | 31.9                   | 44.8           | 19.4              | 3.9                 | 100.0  |           |
| Toplam (f)              | 99                     | 139            | 60                | 12                  | 310.0  |           |

Tablo 39 incelendiğinde; öğretmenlerin %31.9'unun (99) UE derslerinde simülasyon tekniğini hiçbir zaman tercih etmediği. %44.8'inin (139) nadiren. %19.4'ünün (60) sık sık ve %3.9'unun (12) her zaman simülasyon tekniğini tercih ettiği görülmüştür. Branş ortalamaları karşılaştırıldığında; en yüksek ve en düşük ortalamalar arasındaki farkın 0.7 puan olduğu ve UE derslerinde simülasyon tekniğini tercih eden öğretmenlerin branşlara dağılımında farklılık olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin simülasyon tekniğini tercih ortalamalarının branşlara dağılımına bakıldığında ise en yüksek ortalamaya sahip Görsel Sanatlar öğretmenlerinin (2.5) sıklıkla simülasyon tekniğini kullandıkları, en düşük ortalamaya sahip Matematik öğretmenlerinin (1.8) nadiren simülasyon tekniğini kullandıkları görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin simülasyon tekniğini tercih ortalamaları ise 2.0 bulunmuştur ve öğretmenlerin UE derslerinde simülasyon tekniğini nadiren tercih ettikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin UE derslerinde simülasyon tekniğini tercihlerine ilişkin puanların mesleki kıdeme göre dağılımları Tablo 40'ta verilmiştir.

**Tablo 40:** Simülasyon Tekniğinin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı

|                     |                 | Hiçbir<br>zaman<br>(f) | Nadiren<br>(f) | Sık sık<br>(f) | Her<br>zaman<br>(f) | Toplam | $\bar{x}$ |
|---------------------|-----------------|------------------------|----------------|----------------|---------------------|--------|-----------|
| Meslekteki<br>kıdem | 1-5 arası       | 80                     | 90             | 42             | 4                   | 216    | 1.9       |
|                     | 6-10 arası      | 14                     | 38             | 14             | 7                   | 73     | 2.2       |
|                     | 11-15 arası     | 5                      | 3              | 2              | 1                   | 11     | 1.9       |
|                     | 16 yıl ve üzeri | 0                      | 8              | 2              | 0                   | 10     | 2.2       |
|                     | T. Puan         | 99                     | 278            | 180            | 48                  | 605    | 2.0       |
|                     | Toplam (%)      | 31.9                   | 44.8           | 19.4           | 3.9                 | 100.0  |           |
|                     | Toplam          | 99                     | 139            | 60             | 12                  | 310.0  |           |

Tablo 40 incelendiğinde; öğretmenlerin simülasyon tekniğini tercihlerine ilişkin ortalamaların mesleki kıdeme göre dağılımlarında en yüksek ile en düşük puan arasındaki farkın 0.3 olduğu ve UE derslerinde simülasyon tekniğini kullanan öğretmenlerin mesleki kıdeme göre dağılımlarında benzerlik olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin UE derslerinde simülasyon tekniğini tercihlerine ilişkin puanların dağılımına bakıldığında tüm mesleki kıdem gruplarındaki öğretmenlerin simülasyon tekniğini nadiren kullandıkları görülmüştür.

#### 4.2.2.10 Gösteri tekniği

Öğretmenlerin UE derslerinde gösteri tekniğine ilişkin tercihlerini belirlemek amacıyla “UE derslerimde öğrencilerimin konuyu daha iyi anlayabilmeleri adına video görüntüleri izletiyorum.” önermesi sunulmuş ve öğretmenlerin bu maddeye verdikleri cevaplar öğretmenlik branşı değişkenine göre analiz edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 41’de gösterilmiştir.

**Tablo 41:** Gösteri Tekniğinin Öğretmenlik Branşlarına Göre Dağılımı

|                         | Hiçbir zaman<br>(f) | Nadiren<br>(f) | Sık sık<br>(f) | Her zaman<br>(f) | Toplam | $\bar{x}$ |
|-------------------------|---------------------|----------------|----------------|------------------|--------|-----------|
| Müzik Öğretmenliği      | 0                   | 0              | 2              | 5                | 7      | 3.7       |
| Beden Eğitimi ve Spor   | 0                   | 4              | 8              | 13               | 25     | 3.4       |
| İngilizce Öğretmenliği  | 2                   | 6              | 12             | 17               | 37     | 3.2       |
| Fen Bilimleri           | 1                   | 7              | 16             | 11               | 35     | 3.1       |
| Türkçe                  | 3                   | 16             | 18             | 16               | 53     | 2.9       |
| Bilişim Teknolojileri   | 0                   | 5              | 3              | 3                | 11     | 2.8       |
| Görsel Sanatlar         | 0                   | 4              | 5              | 1                | 10     | 2.7       |
| Sosyal Bilgiler         | 3                   | 18             | 16             | 10               | 47     | 2.7       |
| Din Kültürü ve Ahlak B. | 1                   | 13             | 15             | 3                | 32     | 2.6       |
| Matematik               | 9                   | 26             | 13             | 5                | 53     | 2.3       |
| Puan                    | 19                  | 198            | 324            | 336              | 877    | 2.8       |
| Toplam (%)              | 6.1                 | 31.9           | 34.8           | 27.1             | 100.0  |           |
| Toplam (f)              | 19                  | 99             | 108            | 84               | 310.0  |           |

Tablo 41 incelendiğinde; öğretmenlerin %6.1'inin (19) UE derslerinde gösteri tekniğini hiçbir zaman tercih etmediği. %31.9'unun (99) nadiren. %34.8'inin (108) sık sık ve %27.1'inin (84) her zaman gösteri tekniğini tercih ettiği görülmüştür. Branş ortalamaları karşılaştırıldığında; en yüksek ve en düşük ortalamalar arasındaki farkın 1.4 puan olduğu ve UE derslerinde gösteri tekniğini kullanan öğretmenlerin branşa göre dağılımlarında farklılık olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin gösteri tekniğini tercih ortalamalarının branşlara dağılımına bakıldığında; en yüksek ortalamaya sahip Müzik öğretmenlerinin (3.7) ve Beden Eğitimi ve Spor (3.4) öğretmenlerin gösteri tekniğini her zaman kullandıkları; en düşük ortalamaya sahip Matematik öğretmenlerinin (2.3) gösteri tekniğini nadiren tercih ettikleri görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin gösteri tekniğini tercih ortalamaları ise 2.8 bulunmuş olup öğretmenlerin UE derslerinde gösteri tekniğini sıklıkla tercih ettikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin UE derslerinde gösteri tekniğini kullanmalarına ilişkin puanlarının mesleki kıdeme göre dağılımlarına Tablo 42'de yer verilmiştir.

**Tablo 42:** Gösteri Tekniğinin Mesleki Kıdeme Dağılımı

|                     |                 | Hiçbir<br>zaman<br>(f) | Nadiren<br>(f) | Sık sık<br>(f) | Her<br>zaman<br>(f) | Toplam | $\bar{x}$ |
|---------------------|-----------------|------------------------|----------------|----------------|---------------------|--------|-----------|
| Meslekteki<br>kıdem | 1-5 arası       | 14                     | 74             | 69             | 59                  | 216    | 2.8       |
|                     | 6-10 arası      | 5                      | 21             | 27             | 20                  | 73     | 2.8       |
|                     | 11-15 arası     | 0                      | 1              | 6              | 4                   | 11     | 3.3       |
|                     | 16 yıl ve üzeri | 0                      | 3              | 6              | 1                   | 10     | 2.8       |
|                     | T. Puan         | 19                     | 198            | 324            | 336                 | 877    | 2.8       |
|                     | Toplam (%)      | 6.1                    | 31.9           | 34.8           | 27.1                | 100.0  |           |
|                     | Toplam          | 19                     | 99             | 108            | 84                  | 310.0  |           |

Tablo 42 incelendiğinde; öğretmenlerin derslerinde gösteri tekniğini tercihlerine ilişkin ortalamaların mesleki kıdeme göre dağılımında en yüksek ve en düşük puan arasındaki farkın 0.5 olduğu, UE derslerinde gösteri tekniğini tercih eden öğretmenlerin mesleki kıdeme göre dağılımlarında benzerlik olduğu görülmüştür. En yüksek ortalamaya (3.3) sahip 11-15 yıl arası mesleki kıdem grubundaki öğretmenlerin gösteri tekniğini her zaman tercih ettikleri, diğer mesleki kıdem gruplarındaki öğretmenlerin ise sıklıkla gösteri tekniğini tercih ettikleri görülmüştür.

#### 4.2.3 UE Derslerinde Sürenin Yeterliliğine İlişkin Puanların Öğretmenlik Branşı ve Mesleki Kıdeme Göre Dağılımına Ait Bulgular

Öğretmenlerin UE derslerinde sürelerini farklı ÖYT uygulayabilme açısından yeterli bulup bulmadıklarına ilişkin görüşlerini almak amacıyla öğretmenlere “UE derslerinin süresi (30 dk.) farklı ÖYT uygulayabilmem için yeterlidir.” önermesi sunulmuştur. Öğretmenlerin bu maddeye verdikleri cevapları öğretmenlik branşı değişkenine göre analiz edilmiştir. Katılmıyorum (1). Kararsızım (2) ve Katılıyorum (3) şeklinde puanlama yapılmıştır. Elde edilen bulgulara Tablo 43’te yer verilmiştir.

**Tablo 43:** Ders Süresinin Yeterliliğine İlişkin Puanların Öğretmenlik Branşına Dağılımı

|                         | Katılmıyoru<br>m<br>(f) | Kararsızım<br>(f) | Katılıyorum<br>(f) | Toplam | $\bar{x}$ |
|-------------------------|-------------------------|-------------------|--------------------|--------|-----------|
| Din Kültürü ve Ahlak B. | 6                       | 9                 | 17                 | 32     | 2.3       |
| Türkçe                  | 20                      | 10                | 23                 | 53     | 2.1       |
| Bilişim Teknolojileri   | 4                       | 4                 | 3                  | 11     | 1.9       |
| Fen Bilimleri           | 14                      | 9                 | 12                 | 35     | 1.9       |
| Sosyal Bilgiler         | 24                      | 6                 | 17                 | 47     | 1.9       |
| Beden Eğitimi ve Spor   | 13                      | 3                 | 9                  | 25     | 1.8       |
| Matematik               | 27                      | 7                 | 19                 | 53     | 1.8       |
| İngilizce Öğretmenliği  | 22                      | 3                 | 12                 | 37     | 1.7       |
| Müzik Öğretmenliği      | 5                       | 2                 | 0                  | 7      | 1.3       |
| Görsel Sanatlar         | 8                       | 2                 | 0                  | 10     | 1.2       |
| Puan                    | 143                     | 110               | 336                | 589    | 1.9       |
| Toplam (%)              | 46.1                    | 17.7              | 36.1               | 100    |           |
| Toplam (f)              | 143                     | 55                | 112                | 310    |           |

Tablo 43 incelendiğinde; %46.1'inin (143) bu görüşe katılmadığı. %17.7'sinin (55) öğretmenin kararsız olduğu ve %36.1'inin (112) ise bu görüşe katıldığı görülmüştür. En yüksek ve en düşük ortalamalar arasındaki fark ise 1.1 puandır. Puanların öğretmen branşlarına göre dağılımlarına bakıldığında en yüksek ortalamaya sahip Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin (2.3) ve Türkçe öğretmenlerinin (2.1) UE ders süresinin yeterliliğine ilişkin görüşlerinde kararsız oldukları; en düşük ortalamaya sahip Görsel Sanatları öğretmenleri ile Görsel Sanatlar (1.2) ve Müzik öğretmenlerinin (1.3) UE ders süresinin yetersiz olduğunu düşündükleri görülmüştür. Öğretmenlerin UE dersleri için 30 dakikalık ders süresinin yeterliliğine ilişkin görüşlerinden elde edilen puanların genel ortalaması ise 1.9'dur.

Öğretmenlerin UE derslerinde 30 dakikalık ders süresinin yeterliliğine ilişkin verdikleri cevapların analizi sonucunda elde edilen puanların mesleki kıdem değişkenine göre dağılımlarına Tablo 44'te yer verilmiştir.

**Tablo 44: Ders Süresinin Yeterliliği Puanlarının Mesleki Kıdeme Dağılımı**

|                |                 | Katılmıyorum<br>(f) | Kararsızım<br>(f) | Katılıyorum<br>(f) | Toplam | $\bar{x}$ |
|----------------|-----------------|---------------------|-------------------|--------------------|--------|-----------|
| Meslekteki yıl | 1-5 arası       | 106                 | 38                | 72                 | 216    | 1.8       |
|                | 6-10 arası      | 29                  | 15                | 29                 | 73     | 2.0       |
|                | 11-15 arası     | 6                   | 1                 | 4                  | 11     | 1.8       |
|                | 16 yıl ve üzeri | 2                   | 1                 | 7                  | 10     | 2.5       |
|                | T. Puan         | 143                 | 110               | 336                | 589    | 1.9       |
|                | Toplam (%)      | 46.1                | 17.7              | 36.1               | 100    |           |
|                | Toplam          | 143.0               | 55.0              | 112.0              | 310.0  |           |

Tablo 44 incelendiğinde; öğretmenlerini UE ders süresinin yeterliliğine ilişkin görüşlerine ilişkin ortalamaların mesleki kıdeme göre dağılımlarında en yüksek ortalama ile en düşük ortalama arasındaki farkın 0.7 olduğu ve ortalamaların mesleki kıdeme göre dağılımında farklılıklar olduğu görülmüştür. En yüksek ortalamaya (2.5) sahip 16 yıl ve üzeri mesleki kıdem grubundaki öğretmenlerin UE ders süresini yeterli buldukları, en düşük ortalamaya (1.8) sahip 1-5 ve 11-15 yıl arası mesleki kıdem grubundaki öğretmenlerin ders süresinin yeterliliği konusunda kararsız oldukları görülmüştür.

#### **4.2.4.UE Derslerini Planlamanın Zorluğuna İlişkin Puanların Öğretmenlik Branşı ve Mesleki Kıdeme Göre Dağılımına İlişkin Bulgular**

UE derslerini planlamanın zorluğuna ilişkin görüşlerini almak amacıyla öğretmenlere “UE derslerini planlamak yüz yüze eğitim derslerini planlamaya göre daha zordur.” önermesi sunulmuş ve öğretmenlerin bu maddeye verdikleri cevaplar öğretmenlik branşı değişkenine göre analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara Tablo 45’te yer verilmiştir.

**Tablo 45:** Derslerini Planlamanın Zorluğu Puanlarının Öğretmenlik Branşına Dağılımı

|                         | Katılmıyorum<br>(f) | Kararsızım<br>(f) | Katılıyorum<br>(f) | Toplam | $\bar{x}$ |
|-------------------------|---------------------|-------------------|--------------------|--------|-----------|
| Atama Branşı            |                     |                   |                    |        |           |
| Beden Eğitimi ve Spor   | 3                   | 2                 | 20                 | 25     | 2.7       |
| Din Kültürü ve Ahlak B. | 5                   | 0                 | 27                 | 32     | 2.7       |
| Görsel Sanatlar         | 1                   | 1                 | 8                  | 10     | 2.7       |
| Türkçe                  | 8                   | 4                 | 41                 | 53     | 2.6       |
| Matematik               | 10                  | 3                 | 40                 | 53     | 2.6       |
| Fen Bilimleri           | 6                   | 1                 | 28                 | 35     | 2.6       |
| Sosyal Bilgiler         | 7                   | 4                 | 36                 | 47     | 2.6       |
| Bilişim Teknolojileri   | 2                   | 0                 | 9                  | 11     | 2.6       |
| İngilizce Öğretmenliği  | 9                   | 3                 | 25                 | 37     | 2.4       |
| Müzik Öğretmenliği      | 1                   | 2                 | 4                  | 7      | 2.4       |
| Puan                    | 52                  | 40                | 714                | 806    | 2.6       |
| Toplam (%)              | 16.8                | 6.5               | 76.8               | 100    |           |
| Toplam (f)              | 52                  | 20                | 238                | 310    |           |

Tablo 45 incelendiğinde; %16.8'inin (52) bu görüşe katılmadığı. %6.5'inin (20) öğretmenin kararsız olduğu ve %76.8'inin (238) ise bu görüşe katıldığı görülmüştür. Puanların öğretmen branşlarına göre dağılımlarına bakıldığında ortalamaların birbirine çok yakın olduğu, en yüksek ortalama ile en düşük ortalama arasındaki farkın 0.3 olduğu ve UE derslerini planlamanın zorluğuna ilişkin öğretmen görüşlerinde benzerlik olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin UE derslerini planlamanın yüzyüze dersleri planlamaya göre daha zor olduğuna ilişkin görüşlerine ilişkin puanların genel ortalaması 2.6 bulunmuştur. Öğretmenlerin büyük kısmının UE derslerini planlamanın yüzyüze dersleri planlamaya oranla daha zor olduğu yönünde görüş belirttikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin UE derslerini planlamanın yüzyüze dersleri planlamaya göre zorluğuna dair verdikleri cevapların analizi sonucunda elde edilen puanların mesleki kıdem değişkenine göre dağılımları Tablo 46'da verilmiştir.

**Tablo 46:** UE Derslerini Planlamanın Zorluğuna İlişkin Puanların Mesleki Kıdeme Dağılımı

|                |                 | Katılmıyorum<br>(f) | Kararsızım<br>(f) | Katılıyorum<br>(f) | Toplam | $\bar{x}$ |
|----------------|-----------------|---------------------|-------------------|--------------------|--------|-----------|
| Meslekteki yıl | 1-5 arası       | 35                  | 15                | 166                | 216    | 2.6       |
|                | 6-10 arası      | 14                  | 4                 | 55                 | 73     | 2.6       |
|                | 11-15 arası     | 0                   | 1                 | 10                 | 11     | 2.9       |
|                | 16 yıl ve üzeri | 3                   | 0                 | 7                  | 10     | 2.4       |
|                | T. Puan         | 52                  | 40                | 714                | 806    | 2.6       |
|                | Toplam (%)      | 16.8                | 6.5               | 76.8               | 100    |           |
|                | Toplam          | 52.0                | 20.0              | 238.0              | 310.0  |           |

Tablo 46 incelendiğinde; UE derslerini planlamanın zorluğuna ilişkin öğretmen görüşlerine ait ortalamaların mesleki kıdeme göre dağılımlarında en düşük ile en yüksek ortalama arasındaki farkın 0.5 puan olduğu ve ortalamaların dağılımında benzerlik olduğu görülmüştür. Tüm mesleki kıdem gruplarındaki öğretmenlerin UE derslerini planlamanın yüzyüze dersleri planlamaya göre daha zor olduğu yönünde görüş belirttikleri görülmüştür.

## SONUÇ ve ÖNERİLER

UE sürecinde öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşlerini almak amacıyla yapılan bu araştırmada elde edilen bulgulardan yola çıkarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin UE derslerinde en çok soru-cevap tekniği ve anlatım yöntemini tercih ettikleri görülmüştür. Münazara, rol oynama ve simülasyon gibi teknikler ise en az tercih edilen yöntem ve teknikler olmuştur. Düz anlatım Müzik. Görsel Sanatlar. İngilizce ve Matematik; soru cevap soru-cevap tekniği müzik ve görsel sanatlar branşlarında daha çok tercih edilmiştir. 1-5 arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler en çok düz anlatım yöntemini kullanırken 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin de en çok soru cevap yöntemini kullandıkları görülmüştür. Bu bulgulardan öğretmenlerin meslekteki ilk yıllarında öğretmeni merkeze alan yöntemi ve teknikleri daha çok tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulguları. Bakioğlu ve Çevik (2020)'in Fen Bilimleri öğretmenlerinin UE'ye ilişkin görüşlerini aldığı araştırmasında en çok tercih edilen yöntemlerin soru-cevap, problem çözme ve düz anlatım olduğuna ilişkin bulguları ile benzerlik göstermektedir. Baki ve Çelik (2021)'in Matematik öğretmenlerinin görüşlerini aldığı araştırmasında da en çok tercih edilen yöntemlerin soru-cevap. düz anlatım ve problem çözme olduğuna ilişkin elde edilen bulgular bu çalışma ile benzerlik göstermektedir. Karakaya ve arkadaşlarının (2020) yapmış olduğu çalışmada elde edilen bulgular da öğretmenlerin biyoloji derslerinde doğrudan anlatım ve gösterim tekniği gibi teknikler kullandığını göstermekte ve bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Soru-cevap tekniği en çok Müzik ve İngilizce branşlarında tercih edilmiştir. Düz anlatım yöntemi ise en çok Müzik, Görsel Sanatlar, İngilizce ve Matematik branşlarında tercih edilmiştir. En az tercih edilen yöntemlerden Münazara; en çok Beden Eğitimi ve Spor branşında, rol oynama Görsel Sanatlar branşında, simülasyon ise en çok Fen Bilimleri, Türkçe, Beden Eğitim ve Spor ile Müzik branşlarında tercih edilmiştir. Matematik branşı; proje, örnek olay, soru-cevap, rol oynama, beyin fırtınası, altı şapkalı düşünme, Sokrat tartışması, münazara, fikir taraması, eğitsel oyun, simülasyon, gösteri birçok alanda en düşük tercih ortalamasına sahip branşlardan olmuştur. Öğretmen merkezli yöntem ve tekniklerin tercih etmelerinde ders süresi, uygulanabilirlik ve

kazanıma uygunluk gibi kriterlin göz önüne alındığı görülmüştür. Öğretmenlerin yöntem ve teknik seçerken bu unsurların yanında bilişsel becerileri geliştirme, dersi ilgi çekici hale getirme, kalıcı öğrenmeyi sağlama, etkin katılım ve somutlaştırma gibi unsurlara da dikkat ettikleri görülmüştür. Yöntem ve teknik seçerken dikkat edilen diğer unsurların ise Ortak fiziksel alanı paylaşmama durumunun ise öğrenci merkezli tekniklerin seçilmemesinde etkili olduğu anlaşılmıştır.

Öğretmenlerin kullanırken en çok zorlandığı ÖYT'nin beyin fırtınası, ev ödevi, problem çözme, deney yöntemi, düz anlatım, rol yapma, grup çalışması, drama, sesli okuma olduğu görülmüştür. Öğretmenler bu yöntem ve teknikleri kullanırken bazı durumların öngörülememesi, öğrencilerden istenilen yanıtın alınamaması, bilişsel becerilerin yöntem ya da tekniğin gerektirdiği kadar gelişmemiş olması, farklı fiziksel ortamlarda bulunmalarından kaynaklı olarak vücut dillerini yeterince kullanamamaları, deney hazırlama süreci, seviyeye uygun etkinlik bulma, grup oluşturma, öğrencilerin role girmelerini sağlama, ev ödevine gereken hassasiyetin gösterilmesi, gösterimlerin fazlasıyla tekrarlanmasının gerekebilmesi gibi hususlarda zorlanmıştır. Karakaya vd. (2020) tarafından yapılan araştırmada elde edilen bulgular aynı fiziksel ortamda bulunmamanın öğretmen ve öğrenci iletişimi zayıflatıldığını ortaya sonucunu ortaya koymuştur. Karakaya'nın ulaştığı sonuç ile bu araştırmada elde edilen aynı fiziksel ortamda bulunmamanın öğretmen-öğrenci iletişimini olumsuz etkilemesi sonucu benzerlik göstermektedir.

Öğretmenler UE'in sınıf kontrolüne etkisine ilişkin olarak çoğunlukla olumlu görüş belirtmişlerdir. Bunun sebebi olarak katılımın azlığına bağlı olarak sınıf kontrolünün kolaylaşması, UE'in öğrenciler için yeni bir şey olması gösterilmiştir. Öğretmenler kullandıkları yöntem ve tekniklere göre de UE'nin sınıf yönetimine etkisinin farklılık gösterdiğini belirtmiştir.

UE ders süresinin yeterliliğine ilişkin bulgulara göre; öğretmenlerin öğrencilerden kaynaklı sorunlar (derse zamanında girmeme. dersin sürekli bölünmesi), Matematik için yetersiz olması, konuyu tekrarlama ihtiyacı gibi sebeplerle ders süresini yetersiz gördüğü anlaşılmıştır. DİKAB ve Görsel Sanatlar ders süresinin yeterliliği görüşüne en çok katılan branşlar olurken Müzik ve Görsel sanatlar en az katılan branşlar olmuştur. 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler ders süresinin yeterliliğine ilişkin görüşe daha çok katılırken 1-5 ve 11-15 arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler bu görüşe en az katılan

öğretmenler olmuştur. Genel olarak öğretmenlerin büyük kısmının ders süresinin yeterli bulmadığı görülmüştür. Özçakır Sümen (2021) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin matematik derslerinde ders süresi ile ilgili sıkıntılar yaşadığına ilişkin sonuçlar bu araştırmada yer alan bulgularla benzerlik göstermektedir.

UE derslerini planlamanın yüzyüze dersleri planlamaya göre daha zor olduğu öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarafından kabul edilirken bu görüşe en çok katılan branşlar Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Beden Eğitimi ve Spor ile Görsel Sanatlar, en az katılan İngilizce ve Müzik branşları olmuştur. 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler bu görüşe en çok katılan mesleki kıdem grubu olurken en az katılan kıdem grubu 16 yıl ve üzeridir. Öğretmenler, öğrencilerin eksiklerini belirleme ve bunları telafi etme; öğrenciler için ilgi çekici, kalıcı öğrenmeler sağlayan ve basitleştirilmiş dersler planlama; merkezi sınavlara uygun yeni nesil soruların öğrencilerle çözülmesi; öğrencilerin ilgilerini belirleme ve ulaşabilecekleri etkinlikler bulmada zorlanmaktadır.

Matematik öğretmenlerinin özellikle öğretmen merkezli yöntem ve teknikleri tercih ettikleri görülmüştür. Yapılacak yeni bir araştırmada daha geniş bir matematik öğretmeni grubu ile çalışarak Matematik öğretmenlerinin tercih ettikleri ÖYT'ler ve bunları tercih sebepleri vb. detaylı olarak araştırılabilir.

Gelecekte öğretmenlerin tercih ettikleri yöntem ve teknikler, bu tercihleri etkileyen faktörler vb. konularda yapılacak olan araştırmalarda araştırmaya dahil edilen tüm branş, kıdem, görev aldığı kademe gibi değişkenler açısından eşit oranda temsil edilmesi daha sağlıklı sonuçlar elde edilmesini sağlayacaktır.

Öğretmenlerin UE sürecinde kullandıkları ÖYT'ler içinden en çok verimli olan yöntem ve tekniklerin tespiti için yarı deneysel çalışmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Adıyaman, Z., (2002). “Uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil eğitimi”. The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET October 2002 ISSN: 1303-6521 volume 1 Issue 1 Article 11
- Aksu, H. H., (2021). “Mathematics Teachers' Opinions on Distance Education Using the Educational Informatics Network (EBA)”. TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology. 20(2).
- Altıparmak, M., Kurt. İ. D., Kapıdere. M., (2011). “Akademik Bilişim’11- XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri” 2 - 4 Şubat İnönü Üniversitesi. Malatya.
- Anadolu Ajansı, (2020). Bakan Selçuk: Uzaktan eğitimi eğitim sisteminin parçası yapmak için yeni bir proje çalışmasının içindeyiz. <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/bakan-selcuk-uzaktan-egitimi-egitim-sisteminin-parcasi-yapmak-icin-yeni-bir-proje-calismasinin-icindeyiz/1867493> web adresinden 27/05/2020 tarihinde alınmıştır.
- Anadolu Üniversitesi. Uzaktan Eğitim Anabilim dalı Genel Bilgi. <https://www.anadolu.edu.tr/akademik/enstituler/988/uzaktan-egitim-anabilim-dali/bolum-genel-bilgi> web adresinden 19.12.2020 tarihinde alınmıştır.
- Aşçı, M., (2016). “Öğretim Teknikleri”. M. Onur. L.Yaycı. M. Şanal (Eds.). Öğretim İlke ve Yöntemleri. (s.235-256). Ankara: Pegem Akademi.
- Aykaç, N., (2018). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Baki, G. Ö., ve Çelik. E. (2021). “Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde Matematik Öğretim Deneyimleri”. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi. 12(1). 293-320.
- Bakioğlu, B., ve Çevik. M. (2020). COVID-19 “Pandemisi Sürecinde Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri”. Electronic Turkish Studies. 15(4).
- Baytekin, Ç., (2011). Öğrenme Öğretme Teknikleri ve Materyal Geliştirme. Ankara: Anı Yayıncılık. s.40-43.
- Bender, T., (2005). “Role playing in online education: A teaching tool to enhance student engagement and sustained learning”. Innovate: Journal of Online Education. 1(4).

- Bono, E., (1988) Six Thinking Hats Editions Juan Granica S.A. Barselona. İspanya. ISBN: 950-641-061-5
- Bozkurt, A., (2016). Bağlantıcı Kitlesele Açık Çevrimiçi Derslerde Etkileşim Örüntüleri ve Öğreten-Öğrenen Rollerinin Belirlenmesi. (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bozkurt, A., (2017). “Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü. bugünü ve yarını”. Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd) s.88
- Bozkurt, A., (2020). “Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması”. Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi. 6 (3). 112-142.
- Bozkurt, Ş., (2016). “Öğrenme-Öğretme Kuram ve Yaklaşımları”. M. Onur. L. Yayıncı. M. Şanal (Eds.). Öğretim İlke ve Yöntemleri. (s.107-192). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün Ö.E., Karadeniz Ş., Demirel F., (2019). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J.W., (2017). Araştırma Deseni Nitel Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları. (Çev: Selçuk Beşir Demir) Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık
- Çakıcıoğlu, R. O., ve Buldan. İ. (2007). “Probleme Dayalı Öğrenme ve Coğrafyada Bir Uygulama Yaklaşımı”. Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi. (17). 231-244.
- Çakmak, M., (2016). “Öğretim Yöntem ve Teknikleri.” Yusuf Budak (Ed.). Öğretim İlke ve Yöntemleri. (s. 437-472). Ankara: Pegem Akademi.
- Çallı, İ., İşman A., Torkul O. (2002). “Sakarya Üniversitesi'nde uzaktan eğitimin dünü bugünü ve geleceği”. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. (3).
- Çilsalar Sagnak, H., (2019). “Öğretim Yöntem ve Teknikleri”. T. Duman. D. Peker Ünal (Eds.). Öğretim İlke ve Yöntemleri. (s.200-233). Ankara: Pegem Akademi.
- Çoban, S., (2013). “Uzaktan ve Teknoloji Destekli Eğitimin Gelişimi”. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi.
- Demir, E., (2014). “Uzaktan Eğitime Genel Bir Bakış”. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi – Sayı 39.
- Demirel, Ö., (2017). Öğretim İlke ve Yöntemleri: Öğrenme Sanatı. Ankara: Pegem Akademi.

- Dirik, M. Z., (2015). Eğitim Programları ve Öğretim: Öğretim İlke ve yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Duman, S. N., (2020). “Salgın döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi”. Milli Eğitim Dergisi. 49(1). 95-112.
- Elitaş, T., (2017). Uzaktan Eğitim Lisans Sürecinde Yeni İletişim Teknolojileri: Atatürk Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi. (Doktora Tezi) Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eminoğlu, Küçüktepe. S., (2019). “Öğrenme. Öğretme Yöntem ve Teknikleri.” Süleyman Çelenk (Ed.). Öğretim İlke ve Yöntemleri. (s.145-161). Ankara: Pegem Akademi.
- Erciyeş, G., (2019). “Öğretim Yöntem ve Teknikleri”. Şeref Tan (Ed.). Öğretim İlke ve Yöntemleri. (s.145-2019). Ankara: Pegem Akademi.
- Erginer, E., (2016). Öğretim İlke ve Yöntemleri: Uygulamalı Bir Çalışma. Ankara: Pegem Akademi.
- Ergün, M., Özdaş A., (1997). Öğretim İlke ve Yöntemleri. İstanbul.
- Ertürk, S., (2017). Eğitimde Program Geliştirme. 2. Baskı. Edge Akademi.
- Gelbal, S., (1991). “Problem çözme”. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 6(6).
- Gök, T., (2015). “The evaluations of the college students’ perceptions on distance education from the point of the technical and educational factors”. Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE April 2015 ISSN 1302-6488 Volume: 16 Number: 2 Article 7
- Gökalp, M., (2019). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Gözütok, F. D., (2020). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Gündüz, A. Y., Alemdag. E., Yasar. S. ve Erdem. M. (2016). “Design of a Problem-Based Online Learning Environment and Evaluation of its Effectiveness”. Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET. 15(3). 49-57.
- Güneş, F., (2014). “Öğretim Yöntem ve Teknikleri.” Firdevs Güneş (Ed.). Öğretim İlke ve Yöntemleri. (s.93-110). Ankara: Pegem Akademi.
- Gürol, M., Sevindik. T., İnternet tabanlı uzaktan eğitim uygulamaları. <http://inet-tr.org.tr/inetconf7/bildiriler/37.doc> (Erişim: 12/01/2021)
- Güven, M., (2015).. “Öğretme-Öğrenme Süreci” Bilal Duman (Ed.). Öğretim İlke ve Yöntemleri. (s.154-265). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Holmberg, B., (1995). Theory and Practice of Distance Education. London: Routledge.
- İşman, A., (1999). Uzaktan Eğitim. Değişim Yayınları.
- Kalelioğlu, F. & Gülbahar. Y. (2014). The effect of instructional techniques on critical thinking and critical thinking dispositions in online discussion. Journal of Educational Technology & Society. 17(1). 248-258.
- Karakaya, F., Arık. S., Cimen. O., Yılmaz. M., (2020). “Investigation of the views of biology teachers on distance education during the COVID-19 pandemic”. Journal of Education in Science Environment and Health. 6(4). 246-258.
- Karasar, N., (2019). Bilimsel Araştırma Yöntemleri: Kavramlar İlkeler Teknikler. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Kavak, N. ve Köseoğlu. F. (2007). “Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Rol Oynama Öğretim Yönteminin Avantaj ve Dezavantajları”. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*. (2).
- Kaya, Z., (2019). Türkiye’de Uzaktan Eğitim İhtiyacı. 5th International Congress on Education. Distance Education and Educational Technology- ICDET. Çözüm Eğitim Yayıncılık. Ankara. S.
- Kırık, A. M., (2014). “Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi ve Türkiye’deki Durumu”. *Marmara İletişim Dergisi*. 21.73-94.
- Komisyon, 2017. Pedagojik Formasyon İçin Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık
- MEB, (2018). Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü’nün Kısa Tarihçesi. <https://yegitek.meb.gov.tr/www/tarihce/icerik/15> web adresinden 13.08.2021 tarihinde alınmıştır.
- MEB, (2021). Bakan Selçuk. Koronavirüs’e Karşı Eğitim Alanında Alınan Tedbirleri Açıkladı. <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr> web adresinden 06.02.2021 tarihinde alınmıştır.
- MEB, (2020a). Uzaktan Eğitimde İlk Dersi Bakan Ziya Selçuk Verecek. <https://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitimde-ilk-dersi-bakan-ziya-selcuk-verecek/haber/20530/tr> web adresinden 06.02.2021 tarihinde alınmıştır.

- MEB, (2020b). EBA'da Canlı Sınıfla Eğitim Başlıyor. <https://www.meb.gov.tr/ebada-canli-sinifla-egitim-basliyor/haber/20602/tr> web adresinden 06.02.2021 tarihinde alınmıştır.
- Miles, M. B., Huberman A. M., (1994). Qualitative data analysis: a methods sourcebook (2. Baskı) SAGE Publication.
- Obay, M., (2009). Problem çözme yoluyla eleştirel düşünme becerilerinin gelişim sürecinin incelenmesi. Yayımlanmamış Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Ocak, G., (2020). “Yöntem ve Teknikler” Gürbüz Ocak (Ed.) Öğretim İlke ve Yöntemleri. (s. 265-384). Ankara: Pegem Akademi.
- Özanay, Z. İ., (2008) “Büyük Grupla Öğretim Yöntem ve Teknikleri”. Kıymet Selvi (Ed.). Öğretim İlke ve Yöntemleri. (s.127-148). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi
- Özbay, Ö., (2015). Dünyada ve Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Güncel Durumu. The Journal of International education Science. Yıl 2. Sayı.5
- Özçakır Sümen. Ö., (2021). “Uzaktan eğitim sürecinde ilkökul matematik dersleri nasıl işleniyor? Bir durum çalışması”. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*. 8(3). 662-674.
- Özçelik, D.A., (2016). “Eğitimde Program Geliştirme”. 4. Baskı. Pegem Akademi.
- Özerbaş, M.A., (2020). “Temel Öğretim Yöntemleri”. S. Güven. M.A. Özerbaş (Eds.). Öğretim İlke ve Yöntemleri. (S. 260-307). Ankara: Pegem Akademi.
- Özgöl, M., Sarıkaya. İ., Öztürk. M., (2017). “Örgün Eğitimde Uzaktan Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öğrenci ve Öğretim Elemanı Değerlendirmeleri”. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi* DOI: 10.5961/jhes.2017.208
- Park, C., Kier, C., & Jugdev. K. (2011). “Debate as a teaching strategy in online education: a case study”. *Canadian Journal of Learning and Technology/La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*. 37(3).
- SAGLIK BAKANLIĞI. (2021). Genel Koronavirüs Tablosu. <https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66935/genel-koronavirus-tablosu.html> web adresinden 05.02.2021 tarihinde alınmıştır.
- Şahin, S., (2006). “Computer simulations in science education: Implications for Distance Education. Online Submission”. 7(4). <https://eric.ed.gov/?id=ED494379> web adresinden 04/08/2021 tarihinde alınmıştır.

- Sarıgöz, O., (2013). “Sınıfla ve Grupla Tartışma Yöntemlerinin Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisi”. *Ejovoc (Electronic Journal of Vocational Colleges)*. 3(3). 100-106.
- Sarıtaş, E., (2019). “Öğretim Yöntemleri”. A. S. Saraçoğlu & A. Küçükoğlu (Eds.). Öğretim İlke ve Yöntemleri. (s.218-246). Ankara: Pegem Akademi.
- Savaş, B., (2017). “Öğretim Teknikleri”. Mehmet Arslan (Ed.). Öğretim İlke ve Yöntemleri. (s.171-216). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Saylan, N., (2010). Eğitim Bilimlerine Giriş. 4. Baskı. Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V., (2019). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sürmeli, H., Yıldırım. M., (2017). “Öğretim Teknikleri” S. Dal. M. Köse (Eds.). Öğretim İlke ve Yöntemleri: Etkinlik ve Ders Planı Örnekleri ile Zenginleştirilmiş. (s.263-326). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taşpınar, M., (2012) Kuramdan Uygulamaya Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: Elhan Kitap.
- Tekiner, S., (2016). Türkiye Radyo Televizyon Kurumu’nda Televizyonun Eğitimde Kullanılması ve TRT Eğitim (TRT Okul) Kanalı. Yüksek Lisans Tezi. Ordu Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- The Council for Higher Education Accreditation (CHEA). (1998). Assuring Quality in Distance Learning: A Preliminary Review (Rapor) Washington. DC 20036-1135
- Tok, T. N., (2019). “Etkili Öğretim İçin Yöntem ve Teknikler”. Ahmet Doğanay (Eds.). Öğretim İlke ve Yöntemleri. (s. 176-261). Ankara: Pegem Akademi.
- Tokcan, H., Demirkaya. H., (2014). “Sosyal Bilgilerde Strateji. Yaklaşım. Yöntem ve Teknikler”. Mustafa SAFRAN (Ed.). Sosyal Bilgiler Öğretimi. (s.435-472). Ankara: Pegem Akademi.
- UNESCO, (2021). Education: From disruption to recovery. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> web adresinden 05.02.2021 tarihinde alınmıştır.
- Uzunöz, A., (2019). “Öğretim İlke ve Yöntemleri”. A. Uzunöz. V. Aktepe (Eds). Özel Öğretim Yöntemleri (Cilt I). (s.227-252). Ankara: Pegem Akademi
- WHO, (2021). WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 - 11 March 2020. <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who->

director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020 . web adresinden 05.02.2021 tarihinde edinilmiştir.

Yang, Y. T. C., Newby. T. J., & Bill. R. L. (2005). Using Socratic questioning to promote critical thinking skills through asynchronous discussion forums in distance learning environments. The American Journal of Distance Education. 19(3). 163-181.

Yaşar, Ş., Gültekin. M., (2012). “Anlamlı Öğrenme İçin Etkili Öğretim Stratejileri”. Cemil Öztürk (Ed.). Sosyal Bilgiler Öğretimi: Demokratik Vatandaşlık Eğitimi. (s 77-110). Ankara: Pegem Akademi.

Yıldırım, A., Şimsek, H., (2018). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık

## **EKLER**

EK-1

### **GÖRÜŞME FORMU**

Merhaba, adım Dudu Pelin KOYLU. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Eğitim Programları ve Öğretim dalında tezli yüksek lisans yapmaktayım. “Uzaktan Eğitimde Kullandıkları Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri: Bir Karma Yöntem Araştırması” adlı tez çalışmam için yapacağım bu görüşmelerle siz öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde kullandıkları öğretim tekniklerine ilişkin görüşlerini almayı amaçlamaktayım.

Bu araştırmada ortaokul branş öğretmenleri ile görüşmeler yapmaktayım. Yaptığım tüm görüşmelerde elde edilen veriler sadece bu araştırmada kullanılacaktır. Araştırma sürecinde görüşme yapmış olduğum kişilere ait bilgiler kesinlikle saklı tutulacaktır.

Yapacağımız görüşmenin 30-40 dakika kadar süreceğini öngörmekteyim. Sizlerin de izni ile daha iyi bir değerlendirme yapabilme ve zamanı ekonomik kullanabilme açısından görüşmemizin kaydını almak istiyorum.

Sizin bana sormak istedikleriniz varsa memnuniyetle cevaplayabilirim.

Araştırmama katılıp değerli görüşlerinizi benimle paylaştığınız için teşekkür ederek sorularına geçiyorum.

EK-1

### **GÖRÜŞME SORULARI**

Bu görüşme sorularında yer alan kısaltmaların karşılıkları aşağıda verilmiştir.

UE: Uzaktan EĞİTİM

ÖYT: Öğretim Yöntem ve Teknikleri

**Öncelikle sizi biraz tanıyalım.**

- Adınız?
- Hangi üniversite / Fakülte / Bölüm

- Eğitim fakültesi mi? Formasyon mu?
- Branşınız?
- Ne kadar süredir öğretmenlik yapıyorsunuz?

**1. Uzaktan eğitim sürecinize ilişkin birkaç şey sormak istiyorum.**

- Bir ders saati (30dk) planlanan hedefe ulaşabilmeniz açısından sizin için yeterli midir? ( Cevabınız hayır ise sebebi?)
- UE derslerini planlarken en çok hangi aşamalarda zorlanıyorsunuz?

**2. UE derslerinizde hangi ÖYT kullanıyorsunuz?**

- Bu yöntem ve tekniklerden en çok hangisini tercih ediyorsunuz?
- Bu yöntemleri tercih etme sebebiniz nedir?
- Hazırlama ve kullanma aşamalarında sizi en çok zorlayan yöntem ya da teknik hangisidir?
- Bu yöntem ve teknik sizi en çok hangi açıdan zorlamaktadır?

**3. Sizce UE sürecinde kullandığınız ÖYT sınıf kontrolünüzü nasıl etkiliyor?**

Değerli görüşlerinizi benimle paylaştığınız için teşekkür ederim.

Dudu Pelin KOYLU

## UZAKTAN EĞİTİM SÜRECİNDE KULLANILABİLECEK ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ ANKETİ

Bu çalışma uzaktan eğitim sürecinde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşlerine ulaşmak amacı ile yapılmaktadır. Katılımcıların bilgileri tamamen saklı tutulacaktır. Düşüncelerinize değer veriyor ve benimle titiz bir şekilde paylaştığınız için teşekkür ediyorum.

Anket maddelerinde yer alan kısaltmalar;

**UE:** Uzaktan EĞİTİM

**ÖYT:** Öğretim Yöntem ve Teknikleri

**NOT:** Vereceğiniz cevaplar sadece uzaktan eğitim sürecinizi içermelidir

Atamaya esas branşınız:

- |                                                            |                                                     |
|------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Türkçe Öğr.                       | <input type="checkbox"/> Beden Eğitimi ve Spor Öğr. |
| <input type="checkbox"/> Matematik Öğr.                    | <input type="checkbox"/> Görsel Sanatlar Öğr.       |
| <input type="checkbox"/> Fen Bilgisi Öğr.                  | <input type="checkbox"/> Müzik Öğr.                 |
| <input type="checkbox"/> Sosyal Bilgiler Öğr.              | <input type="checkbox"/> Bilişim Teknolojileri Öğr. |
| <input type="checkbox"/> İngilizce Öğr.                    | <input type="checkbox"/> Diğer Öğr.                 |
| <input type="checkbox"/> Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğr. |                                                     |

Meslekteki yılınız:

- ☐ 1-5
- ☐ 6-10
- ☐ 11-15
- ☐ 16-20
- ☐ 21+

|   | BÖLÜM 1                                                                                   | Hiçbir zaman | Nadiren | Sık Sık | Her zaman |
|---|-------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|---------|---------|-----------|
| 1 | UE sürecinde verdiğim ödevleri takip ederim.                                              |              |         |         |           |
| 2 | UE sürecinde verdiğim ödevlere ilişkin dönüt ve düzeltme sağlarım.                        |              |         |         |           |
| 3 | Haftalık UE ders programı haricinde konuları yetiştirmek amacıyla ek UE dersleri yaparım. |              |         |         |           |
| 4 | UE sürecinde zümre öğretmenleri ile bilgi ve fikir alışverişinde bulunurum.               |              |         |         |           |

|   | BÖLÜM 2                                                                         | Kesinlikle katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katlıyorum | Kesinlikle katlıyorum |
|---|---------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|--------------|------------|------------|-----------------------|
| 1 | UE derslerini planlamak yüz yüze eğitim derslerini planlamaya göre daha zordur. |                         |              |            |            |                       |
| 2 | UE derslerinin süresi (30 dk.) farklı ÖYT uygulayabilmem için uygundur.         |                         |              |            |            |                       |

|    | BÖLÜM 3                                                                                                                                                                    | Hiçbir zaman | Nadiren | Sık sık | Her zaman |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|---------|---------|-----------|
| 1  | UE derslerimde öğrencilerimin bir karakterle duygudaşlık kurarak o karakteri canlandırdıkları etkinlikler yapıyorum.                                                       |              |         |         |           |
| 2  | UE derslerimde yaşanmış ya da yaşanması mümkün olayları öğrenme ortamına getirerek öğrencilerimden sorunun çözümüne ilişkin fikirler üretmelerini istiyorum.               |              |         |         |           |
| 3  | UE derslerimde öğrencilerimin bilimsel araştırma basamaklarını kullanarak bir sorunun çözümüne ilişkin fikirler geliştirdikleri çalışmaları yapıyorum.                     |              |         |         |           |
| 4  | UE derslerimde öğrencilerimin bireysel ya da grupla çalışarak süreç sonunda özgün ürünler ortaya koydukları çalışmalar yapıyorum.                                          |              |         |         |           |
| 5  | UE derslerimde öğrencilerimle gerçeğe uygun olarak geliştirilen bir ortamda model üzerinde eğitici çalışmalar yapmalarına olanak sağlıyorum.                               |              |         |         |           |
| 6  | UE derslerimde öğrencilerimi bir şeyi nasıl uygulayacaklarını gösterip daha sonra onlardan aynısını yapmalarını istiyorum.                                                 |              |         |         |           |
| 7  | UE derslerimde sürenin kısıtlı olduğu, verilecek bilginin çok olduğu durumlarda konuyu sıralı bir şekilde ve çok sayıda örnekler vererek öğrencilerime sunuyorum.          |              |         |         |           |
| 8  | UE derslerimde öncelikle öğrencilerimde bildiklerinin doğruluğuna dair şüphe uyandırıp ve sonra yönelttiğim sorularla doğruyu bulmalarına yardımcı oluyorum.               |              |         |         |           |
| 9  | UE derslerimde tüm öğrencilerimin eleştirilme korkusu olmadan yaratıcı fikirler ürettikleri etkinlikler yapıyorum.                                                         |              |         |         |           |
| 10 | UE derslerimde öğrencilerimin bir olay ya da olguya dair yaratıcı, Karamsar, İyimser, tarafsız, duygusal ve gerçekçi bakış açılarıyla fikirlerini söylemelerini istiyorum. |              |         |         |           |
| 11 | UE derslerimde öğrencilerimin bir konuyu daha önceden hazırlanarak tez-anti tez şeklinde savundukları grup çalışmalarını planlıyorum.                                      |              |         |         |           |
| 12 | UE derslerimde öğrencilerim sıkıldığında konu ile ilgili bir tartışma ortamı yaratarak dikkatlerini derse çekiyorum.                                                       |              |         |         |           |
| 13 | UE derslerimde öğrencilerime pekiştirmek ve tekrar ettirmek amacıyla yaşlarına uygun eğlenceli etkinlikler oluşturmuyorum.                                                 |              |         |         |           |
| 14 | UE derslerimde dersin başında, ortasında ve sonunda farklı amaçlar için sorular sorup dönüt ve düzeltmeler veriyorum.                                                      |              |         |         |           |
| 15 | UE derslerimde öğrencilerimin konuyu daha iyi anlayabilmeleri adına video görüntüleri izletiyorum.                                                                         |              |         |         |           |

Zaman ayırıp görüşlerinizi benimle paylaştığınız için teşekkür ederim.