



(ISSN: 2602-4047)

Demir, K. (2023). Teaching methods-techniques, course materials and assessment tools used by high school teachers in their lessons, *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 8(20), 543-588.

DOI: <http://dx.doi.org/10.35826/ijoecc.654>

Article Type (Makale Türü): Research Article

TEACHING METHODS-TECHNIQUES, COURSE MATERIALS AND ASSESSMENT TOOLS USED BY HIGH SCHOOL TEACHERS IN THEIR LESSONS

Kenan DEMİR

Assoc. Dr. Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Burdur, Türkiye, kenandemirkfe@gmail.com

ORCID: 0000-0002-1111-2097

Received: 14.07.2022

Accepted: 05.02.2023

Published: 05.03.2023

ABSTRACT

In this research, the teaching processes of Turkish language and literature, language-expression, mathematics, geometry, physics, accounting in companies, office programs in computers, legal services, legal secretariat, entrepreneurship and business management courses are described. The study, which describes the teaching-learning process of general and vocational courses, was carried out with a "cumulative case" study for 3 years and 5 terms. In the research, the annual plans of 24 teachers were examined and the lessons of these teachers were observed by 94 teacher candidates for 993 lesson hours. With the content analysis of the teachers' annual plans and the written observations of the teacher candidates, the themes of "teaching method-technique", "teaching tools" and "assessment tools" emerged. Teachers included teaching methods such as lecturing, question-answer, commentary, case study, problem solving and demonstration in their annual plans. In the classroom observations, it was determined that the teachers mostly used lecturing, testing, question-answer, and dictation methods in their lessons. In annual plans, course tools such as course book, presentation, tests, Eba materials, dictionary and spelling guide, concept maps and magazines were written. However, it was determined that the teachers used textbooks, tests and slides in their lessons, and it was observed that some of them did not use any materials. It has been revealed that teachers also use assessment tools such as multiple-choice and short-answer tests, written exams, and mixed exams in their teaching, which they specify in their annual plans. Although the years and students have changed, it has been revealed that the teachers use similar annual plans, teaching methods, teaching materials and assessment tools in their lessons. In addition, it has been determined that teachers who teach different courses in different schools with different students, use similar annual plans, teaching methods, lesson design and assessment tools in the teaching-learning process of their lessons.

Keywords: High school courses, assessment tools, teaching materials, teaching methods, high school teachers.

INTRODUCTION

Education is the most important and mysterious force that transforms an individual into a culturally developed human being. Despite all the problems and undesirable results in the field of education, it is not possible for societies to give up on their roles of raising individuals. For this reason, it is a natural duty and a necessity for all education stakeholders to consider educating the teacher, who is at the center of human education, as well as educating the whole society.

In every place that we mention about society, educated people are an indispensable basic need and it seems possible to meet this need only with qualified teachers. It is mainly the teachers' responsibility to educate people, who are the most valuable resource (Özcan, 2011). Teachers, who determine the success and the direction of an education system, must have general knowledge, have the necessary equipment related to their field and teaching profession knowledge and skills (Şen & Erişen, 2002; Akgün, 2016). "General Competencies for the Teaching Profession" which was accepted in 2006 after long struggles includes the parts like personal and professional values - professional development, getting to know the student, monitoring, and evaluating the teaching-learning process; school, family and community relations, and curriculum and content information in general (MEB; 2017d:6-7). According to the "Teacher Strategy Document" (2017-2023), which determines what qualifications teachers should have, describes the most important purpose of education systems as to raise free individuals who are beneficial to the society, observe the values of the society, have effective communication skills, adapt to change, gain the skills to access and benefit from learning resources, use communication technologies effectively and have 21st century skills (MEB, 2017e). Today, the aims of education require choosing educational methods that promote active cognition that develops learning skills, creative use of knowledge, self-assessment skills, cooperation, and tolerance to different perspectives. Interactive teaching methods help accomplish these tasks and enable collaboration between teachers and students (Cuncka & Savicka, 2012).

No matter what educational understanding or system, the most important and unique purpose of the teacher, who plans, implements, and evaluates the teaching-learning process, is to help the individual realize learning. In order for teachers to fulfil these duties, they must acquire the qualifications, knowledge, skills and attitudes required by the age, and use the new learning theories required by educational sciences in the teaching-learning environment. In this context, today's understanding of education expects teachers to use contemporary teaching methods in which students are at the center of teaching and learning (Timur & İmer, 2017). Since the plan or design made by teachers by bringing together all the teaching-learning variables to realize learning at the highest level has not been implemented yet, it cannot go beyond an abstract meaning. In this abstract structure, teachers first set learning goals, select and change resources, group and plan how various types of assessment tools will be used. In this abstract planning, teachers are expected to reflect students and their needs, experiences and strengths rather than reflecting their own ideals. Teachers organize the teaching-learning process to include tasks, activities, and experiences that support students' learning in a

set of short- and long-term goals. All plans, whether annual, unit, or daily or lesson plans, should focus on what teachers and students will do together in their learning environment (Sykes & Wilson, 2015).

The most important guide for teachers in planning the teaching process is the curriculum of the lessons and their own professional knowledge and skills. While guiding the teachers, the curriculum gives basic information about the teaching methods, lesson materials, assessment-evaluation approaches that they will use in the lessons and gives examples when necessary. In these programs, it is emphasized that teachers should diversify their teaching-learning ways in accordance with the characteristics of the students. Also in these programs, it is stated that teachers should provide guidance to students that will allow them to use their own learning paths instead of teaching them directly. In addition, it is stated that teachers should make arrangements with the students to take an active role in every stage of the teaching-learning process (MEB, 2011a; MEB, 2011b; MEB, 2011c; MEB, 2017a; MEB, 2017b; MEB, 2017c). Under any circumstances, the way to effective learning is through effective teachers and effective teaching (Dinçer et al., 2013). When Darling-Hammond (2000:31-33) stated that there is a significant relationship between student achievement and teacher quality, he also determined that the variability in student achievement was largely (40% to 60%) explained by the quality of the teacher. Moreover, Tatar (2004) stated that every stage of education from primary school to university is important, therefore, educators who carry out educational activities at all levels have to be effective. In the study of Hake (1998), the average success rate of the students in the classes in which the classical teaching method was applied was 22%; it was determined that the average success of the students increased by 52% in the classes where any of the active learning methods were applied. Research results in the curriculum and in the field of educational sciences emphasize that the student-centered teaching-learning approach is more efficient and effective. Despite this situation, it has been determined in many studies that teachers mainly use methods-techniques such as lecturing, question-answer, problem solving, brainstorming, learning with the help of definitions, teaching by analysis, teaching with the help of rules. It was also found that these teachers were insufficient to use cooperative and project-based learning, show-and-make, simulation, teaching by experiment, teaching with games, technology-supported teaching methods and techniques. In these studies, it was revealed that teachers teach with a theoretical approach and mostly use methods such as direct instruction and question-answer in the teaching process (Adıgüzel, 2009; Aktepe, et al., 2015; Avcu, 2017; Bozpolat et al., 2016; Demir, 2018; Demirkan & Saraçoğlu, 2016; Kayabaşı, 2012; Tomal, 2004; Yeşilyurt, 2014; Yılmaz et al., 2005; Yulu, 2015; Ülger & Piyal, 2000).

Again, in these studies, it was determined that the teachers did not pay attention to the annual plans before the lesson, did not prepare daily or lesson plans, and did not have sufficient knowledge about the use of different methods and techniques regarding lesson activities. Saracalıoğlu et al. (2011) stated that high school teachers' competencies related to the teaching-learning process are determined as moderate by students. Again, in many studies, it has been determined that high school teachers use traditional teaching methods, lesson tools and measurement tools in their lessons (Coffey & Gibbs, 2002; Konur & Konur, 2011). As Aktepe et al. quoted from Godlad (2015:129), it was determined that the teachers used the direct instruction, did not

make the students active in the teaching-learning process, had the information memorized, and did not carry out cooperative learning activities. Students cannot learn a subject just by listening to what the teacher tells, and they cannot learn history, science, literature, and other academic disciplines simply by hearing someone tell them. Students need to gather the necessary evidence for learning, make inferences, understand their own behaviour, have self-confidence, and do studies based on experience such as taking notes. Such experiences help students develop a critical eye and enable them to become meaningful consumers and users of information (Wilson & Peterson, 2006).

Despite many studies emphasizing that the most valuable elements of the teaching-learning process are the teacher and the student, it is stated that the majority of teachers have problems in planning based on programs and in applying the teaching methods required by the students' age. Teachers are responsible for monitoring all changes related to teaching-learning process. It has been revealed that they are not sufficient in providing a variety of resources other than the textbooks, in understanding and applying the curriculum as a whole, and thus they do not carry out the teaching-learning process as it should be (TED, 2009). In this respect, teachers have important duties both inside and outside the classroom for a good teaching. Good teaching theoretically encourages communication between students and teachers. It develops cooperation among students. It is important to use active learning-teaching techniques and to give immediate feedback. In good teaching, teachers define the time students will spend on their assignments and their high expectations from students, respect different abilities and learning styles. They also use effectiveness, collaboration, diversity, expectations, interaction, and responsibility as driving forces for good teaching (Chickering & Gamson, 1987).

In this study, it was determined whether the teachers used effective teaching methods-techniques while teaching their lessons, whether they included course materials that would support student activity, and whether they used assessment tools that would provide immediate feedback for a good teaching. In this direction, the teachers' annual plans and course teaching processes were examined, and answers were sought to the following questions.

Research Question

In this study, the question "How do high school teachers plan and teach their own lessons?" is addressed to describe the way teachers organize the teaching-learning process of their own lessons. Based on this question, teaching methods and techniques used by high school teachers in their annual plans and their own teaching processes, the teaching materials and the tools and methods they preferred for evaluation were determined.

The study was conducted in 7 high schools (5 Anatolian and 2 vocational high schools) in the city center of Burdur, in 5 terms covering the 2017-2019 academic years. The annual plans of the teachers in these schools were examined as a document. Again, prospective teachers in the formation group who did teaching practice (internship) in these schools made observations in the lessons of the teachers. During the whole process, in the same schools, in the same classes and with the same teachers, 4-6 lesson hours were observed, 1 day a week, within the scope of the "Teaching Practice" course. These observations lasted for 12 weeks and all observation

records were examined. All studies carried out in different years and periods were carried out in the same schools, in the same courses and in the classrooms of the same teachers. In this longitudinal study, which was carried out without changing the school, lessons, and teacher, it was accepted that the prospective teachers were impartial in their classroom observations and that they reflected the truth without disturbing the nature of the classroom.

METHODOLOGY

Research Design

Long-term data were collected from various sources, including teachers' annual plans and in-class observations, in different years and education periods, on how the lessons in high schools were taught, were brought together, and the transition between them was examined. Moreover, findings were compared; the consistency of the findings obtained at different times was checked and the integrity of the findings was interpreted without interruption. The study continued for 3 years (between 2017-2019) and 5 terms and all research process was organized with a "cumulative case study" pattern. As in the cumulative case study, in this study conducted with the same high schools, the same courses and the same teachers, how the lessons were taught was examined in depth and longitudinally; data were collected systematically and what happened in the real education environment was examined (Paker, 2015; Davey, 2009). In the cumulative case study, the findings gathered from different places at different times are brought together. This design can be carried out in the form of prospective studies by collecting information from past studies and establishing a series of research at different times in the past or future. Adequate qualification and comparability, and any means of aggregation of the collected information constitute the "cumulative" part of this method (Aytaçlı, 2012; Davey, 2009).

Research Group

This study sought answers on how high school teachers organize their teaching-learning processes in their annual plans, which are organized according to their own curriculum and "Strengthening the Vocational Education and Training System Project Modules" (MEGEP). Since these annual plans gave limited information and examples regarding the implementation process of the lessons, the teaching processes of the same teachers were also observed. In this research, how teachers organize the teaching processes of their lessons; what kind of strategies, methods and techniques in the teaching-environment are used; which teaching materials and assessment tools they used were determined by the observations of the teacher candidates in the formation group.

The lessons observed, the number of teachers, observers, and the lesson hours in the study, in which the data collection process was organized by document review and observation, are given in Table 1.

Table 1. Descriptive Statistics of High School Lessons Observed

Observed Lessons	Number of Observed Teachers	Periods and Number of Observers					Total Number of Observers	Observed Lesson Hours
		1	2	3	4	5		
1. Mathematics	5	4	3	4	4	4	19	209
2. Geometry	2	1	1	1	1	1	5	46
3. Turkish Language and Literature	7	4	3	4	3	5	19	214
4. Language and Expression	2	2	2	2	2	2	10	111
5. Physics	2	2	2	1	2	2	9	102
General Lessons	18	13	11	12	12	14	62	682
6. Accounting in Companies (Elective)	2	3	2	3	3	3	14	122
7. Office Programs on the Computer	1	1	1	1	1	1	5	54
8. Law Services	1	1	1	1	1	1	5	59
9. Entrepreneurship-Business Management	1	1	1	1	1	-	4	37
10. Law Secretariat	1	1	1	1	-	1	4	39
Vocational Lessons	6	7	6	7	6	6	32	311
TOTAL	24	20	17	19	18	20	94	993

According to Table 1, the lessons of 18 teachers, 682 lesson hours were observed with 62 different observers. In the lessons of 6 teachers conducting vocational lessons, 32 different observers observed 311 lesson hours. In the study, it was observed how 24 teachers organized the teaching-learning process in the classroom in 10 different lessons, with 94 observers (about 19 observers in each semester) for 993 class hours. In-class observations were 171 hours (approximately 25%) in the 9th grade, 157 hours (approximately 23%) in the 10th grade, 190 hours (approximately 28%) in the 11th grade, and 164 hours (approximately 24%) in the 12th grade. The observations made by the teacher candidates who received formation training in the school experience (internship) lessons covers a total of 7 high schools in the city center of Burdur. Observation studies in high school classes were carried out with volunteer teacher candidates and it was accepted that they reflected the truth in their written observations.

In addition, the teachers who were observed in their lessons were informed before the study and it was considered that they voluntarily accepted the observation of their lessons. It was also accepted that these teachers did not change the way their lessons were taught during the observation process, and they continued to teach in the same way they taught before. In this sense, it was expected that the natural flow of teachers' teaching processes would be preserved, and teachers and high school students were expected to get used to in-class observer, so the observations made during the first 2 weeks were not included. In the study, in which the entire teaching process of the courses was recorded in writing, the observations made by the prospective teachers in the last two weeks were also excluded from the study. The prospective teachers made observation between 4-14 hours in each lesson throughout the semester. In the study, the annual plans prepared by the teachers of 5 general and 5 vocational lessons, and the observation forms used by the teacher candidates were used as data collection tools.

Data Collection

In this study, qualitative data were collected in two different ways: observation and document review. The formation group teacher candidates were asked to record their in-class observations in writing. A preliminary

study was conducted on how teacher candidates would make observations and write them down. For this, training activities were carried out during the first two weeks, and it was ensured that the teacher candidates make accurate and realistic observations. With this process, pre-service teachers recorded all the work done in the classroom in written form. Apart from in-class observations, teachers' annual plans were also collected and examined on a voluntary basis. In addition, at the end of the semester, data were collected from prospective teachers with a Likert-type questionnaire, which includes teaching methods-techniques, course materials and measurement tools.

Data Analysis

The teacher candidates were trained on how to observe the teaching-learning environment, what to pay attention to during the observation process, how to keep records during the observations, and a sample application study has been made regarding these situations. In this study in which the teaching-learning process of the lessons are recorded in written form from the beginning to the end, the studies on data collection tools, data collection methods, data analysis and ensuring reliability are summarized in Figure 1.

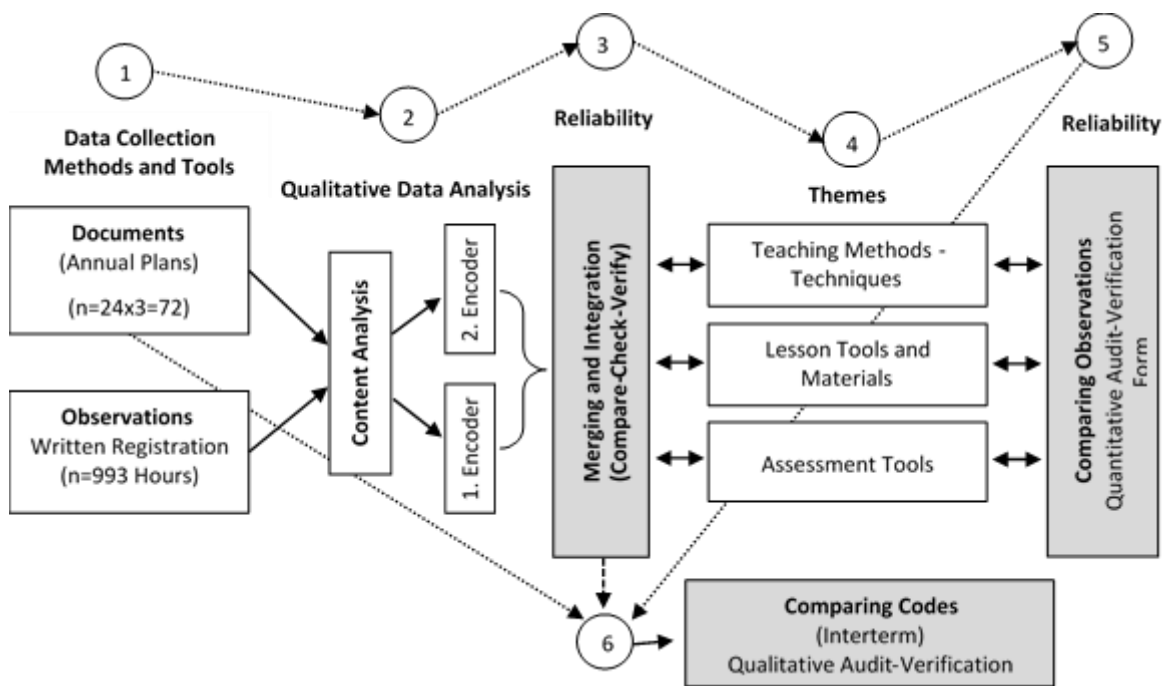


Figure 1. Qualitative Data Collection, Analysis and Reliability Ensuring Process

As given in Figure 1, the annual plans prepared by the teachers and the written observations of the prospective teachers were examined first within itself and then each data source reciprocally. With the analysis of the data, three themes emerged as "teaching methods-techniques", "teaching tools and equipment" and "assessment and evaluation tools". The observation data collected in the lessons in which more than one observer took part at the same time (multiple observers belonging to the same teacher) were examined together. At the same time, all the data made and brought together from lesson to lesson as words, sentences,

paragraphs, events, situations, etc. were coded and analysed, in this way, themes were found from these conceptual codes. A simple digitization was made on the qualitative data by giving the frequency (f) and percentage (%) of the codes related to each theme.

Observations of prospective teachers continued for 5 terms, the same teachers and the same lessons were observed in each term, lesson observations were brought together, all observation records were immediately analysed by two independent researchers to prevent time-related data loss. At the end of each term, the data coded by two independent (separate) researchers were analysed and themed. The coding control, which gave the accuracy or internal consistency of this coding made by two independent researchers, was made with the Miles & Huberman (2015) formula and the percentages of agreement obtained are given in Table 2.

Table 2. Percentages Reflecting the Consensus between Coders as A Result of The Coding Control

Observed Lessons	Percentage of agreement between coders (%)				
	1st term 2017 (Autumn)	2nd term 2018 (Spring)	3rd term 2018 (Autumn)	4th term 2019 (Spring)	5th term 2019 (Autumn)
1. Mathematics	0,90	0,88	0,87	0,86	0,84
2. Geometry	0,92	0,88	0,87	0,87	0,85
3. Turkish Language and Literature	0,87	0,90	0,88	0,85	0,79
4. Language and Expression	0,88	0,87	0,78	0,86	0,82
5. Physics	0,84	0,88	0,87	0,86	0,90
6. Accounting in Companies (Elective)	0,86	0,88	0,91	0,78	0,84
7. Office Programs on the Computer	0,82	0,83	0,86	0,85	0,85
8. Law Services	0,85	0,77	0,84	0,83	0,84
9. Entrepreneurship-Business Management	0,82	0,85	0,86	0,78	0,76
10. Law Secretariat	0,85	0,86	0,78	0,88	0,81

It was determined that the agreement percentages between the two encoders were mostly 0.80 and above, except for 7 values, and these values, which reflect the consensus between the coders, met the expected (criterion) value of 0.80. It was determined that the values that did not meet the criterion value were found to be in the range of 0.76-0.79, but these values were also very close to the desired value of 0.80 (Miles & Huberman, 2015). Each researcher created his own code list independently from each other in the study of coherence or consensus between coders, which shows the reliability of the qualitative part of this research. After the qualitative data were coded by two independent coders and the percentage of agreement between them was found, it was needed to find the agreement between the periods. For this, two researchers came together and created a common code list from two separate code lists belonging to one period. This common code list was compared with the common code list that emerged in the next period. The common code list that emerged in each period was compared with the code list of the other period, and the percentage of agreement between them was determined with the Miles & Huberman (2015) formula. These percentages of agreement between periods are given in Table 3.

Table 3. Percentages Reflecting the Concordance between Periods According to the Common Code List as A Result of the Coding Audit

Observed Lessons	Compliance percentage between semesters (%)			
	1 to 2nd term: A	A to 3rd term: B	B to 4th term: C	C to 5th term: D
1. Mathematics	0,87	0,88	0,89	0,86
2. Geometry	0,89	0,88	0,89	0,90
3. Turkish Language and Literature	0,83	0,89	0,85	0,79
4. Language and Expression	0,84	0,85	0,82	0,88
5. Physics	0,89	0,90	0,88	0,87
6. Accounting in Companies (Elective)	0,83	0,86	0,85	0,88
7. Office Programs on the Computer	0,86	0,78	0,85	0,89
8. Law Services	0,80	0,80	0,84	0,83
9. Entrepreneurship-Business Management	0,82	0,75	0,83	0,81
10. Law Secretariat	0,84	0,85	0,83	0,77

As seen in Table 3, the common code list created by coding the data obtained at the end of the 1st term was compared with the common code list obtained in the 2nd term. The new code list that emerged as a result of the comparison of the first two periods was called the list A. The codes obtained in the 3rd period of the observations were compared with this list A and the new code list that emerged was accepted as the list B. Coding control which gave internal consistency, was carried out by examining each semester with the code list obtained from the previous period. At the end of these comparisons, it was determined that the percentages obtained with the Miles & Huberman formula were in the range of 0.80-0.90. It was determined that the concordance value remained in the range of 0.75-0.79 in 4 comparisons in the periods of only 4 lessons, and since these results were close to the criterion (expected) value of 0.80, it was accepted that these concordances were sufficient for the desired level. These results given in Table 2 are presented as evidence that the internal consistency between the coding made at the end of each term and the next term is high.

In the study, it was determined that the coherence between the code lists of the coders belonging to one period and the other period was higher than the common code list obtained from these lists. In this study, apart from these two applications to determine the coding reliability of qualitative data, the consistency of the codes that emerged in the observations and annual plans was also checked. In order to check the accuracy of the codes and themes that emerged as a result of the content analysis of the observation records and annual plans, a Likert type 5-grade "Inspection/Verification Form" was prepared. In this form, which was prepared according to expert opinions and basic findings obtained from qualitative data, a list of teaching methods and techniques, lessons materials and assessment-evaluation tools were prepared. The pre-test of this form was made with 17 prospective teachers, and it was made available for application. This form was graded as "always", "mostly", "sometimes", "rarely" and "never". The findings obtained from this form, which the prospective teacher students filled out according to their observations, were expressed with frequency (f) and percentage (%) and digitized at a simple level. The findings obtained from these tables were compared with the

code list obtained from the observation findings of the teacher candidates. In order to determine whether a total of 72 plans belonging to 3 different years implemented by 24 teachers differ according to the years, the compatibility between them was determined. The concordance levels of these coherence values among all teachers' annual plans varied between 0.88 and 0.93. According to these data, it can be said that the plans made by the teachers in different years are similar to each other, and based on this similarity, the teachers use the same plan every year. Compliance percentages of annual plans in terms of teaching method-technique, lesson equipment and evaluation dimensions are given in detail in the findings.

The study was carried out within the scope of the teaching practice course, which is a legal and compulsory course in education faculties. In this application, the author acted as the advisor of the prospective teachers. Ethics committee report could not be obtained for the study because there were no ethics committee studies at the university at the time of this study. However, voluntary participation of the observed teachers and observer prospective teachers was ensured. For this, the classroom observations in the internship files prepared by the teacher candidates and the annual plans of the teachers were examined. Both teachers and teacher candidates were informed about this study and how to use the data sources.

FINDINGS

The annual plans prepared by the teachers based on the curriculum and the qualitative data that emerged from the lesson observations of the teacher candidates were examined by content analysis and the findings were given by theme.

Theme 1. Teaching Methods and Techniques

The findings that emerged as a result of examining the annual plans regarding the teaching methods and techniques used by high school teachers in the teaching-learning process are given in Table 4.

Table 4. Methods and Techniques in High School Teachers' Annual Plans

Teaching Methods-Techniques	General Lessons					Vocational Lessons				
	Mathematics	Geometry	Turkish Language and Literature	Language and Expression	Physics	Accounting in Companies (Elective)	Law Secretariat	Office Programs on the Computer	Law Services	Entrepreneurship and Business Management
1. Lecturing (Teacher talk)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
2. Question and answer (Test Solving)	+	+	+	+	+	+	+		+	+
3. Application	+	+	+	+				+	+	+
4. Problem solving	+	+			+					
5. Case study							+		+	+
6. Brainstorm			+	+						
7. Show-and-make	+	+								
8. Presentation path methods	+	+								
9. Compare	+	+								
10. Analyzing	+	+								
11. Review			+	+						

12. Teaching with the help of definitions	+	+		
13. Teaching with the help of rules	+			
14. Inventive methods	+			
15. Key concept			+	
16. Inquiry research			+	
17. Induction	+			
18. Deduction	+			
19. Demonstration			+	
20. Experiment			+	
21. Observation			+	
22. Group work				+

In the annual plans examined within the scope of the study, it was revealed that all teachers mainly wrote teaching methods such as lecturing (Teacher talk), question-answer based on test-solving, practice, problem solving, and case study. It was observed that the teachers who wrote many teaching methods and techniques in their annual plans included 22 teaching ways except group work, and 5 teaching methods in vocational lessons. However, they did not include an explanation or an example of how these teaching methods and techniques were used in their annual plans.

In addition, it was determined that in the annual plans made by the same teachers in the same high schools for 3 different years for the same lessons did not generally change according to the semesters and years, and they wrote the same teaching methods and techniques. Another finding was that teachers wrote the same methods and techniques for all learning outcomes by copy-pasting for a year. It was observed that the percentages of agreement between the teaching methods and techniques sections included in the annual plans made by the teachers in 3 different years varied between 0.89 and 0.92. According to this finding, it was determined that the teaching methods and techniques in the annual plans made by the teachers in different years did not change at all, and they wrote largely similar methods and techniques in their annual plans every year. When the curricula are examined, it is seen that how the lesson teaching process will be organized, which activities will be used, etc. are explained. While different teaching ways in which students will be active are mentioned in all programs, it has been revealed that the teaching methods and techniques that teachers include in their annual plans are mostly teaching methods based on the teacher's speech, which makes the learner passive.

In order to determine whether the teachers used the teaching methods and techniques mentioned in their annual plans, the classroom observations of the teacher candidates were used. The situation that emerged as a result of the examination of this qualitative data source is given in Table 5.

Table 5. Observation Results Regarding the Teaching Methods and Techniques Used in the Teaching-Learning Process

Observed Lessons	Observation (Lesson Hours)	Observed Teaching Methods and Techniques							
		Lecturing		Question- Answer		Test (Questions) Solving		Writing (Dictation)	
		f	%	f	%	f	%	f	%
1. Mathematics	209	207	99	205	98	157	75	31	15
2. Geometry	46	45	98	43	94	36	78	11	24
3. Turkish Language and Literature	214	210	98	205	96	81	38	19	9
4. Language and Expression	111	109	98	104	94	41	37	20	18
5. Physics	102	98	96	95	93	53	52	17	17
General Lessons Total	682	669	98	652	96	368	54	98	14
6. Accounting in Companies (Elective)	122	115	94	112	92	40	33	13	11
7. Office Programs on the Computer	54	46	85	42	78	22	41	10	19
8. Law Services	59	56	95	52	88	20	34	9	15
9. Entrepreneurship and Business Management	37	36	98	35	95	21	57	8	21
10. Law Secretariat	39	37	96	36	92	12	31	9	23
Vocational Lessons Total	311	290	93	277	89	115	37	49	16
TOTAL	993	959	97	929	94	483	49	147	15

Although they mention many teaching ways in their annual plans, it has been determined that all teachers in different high schools and lessons generally structured the teaching process of their lessons through lecturing, question-answer, test-solving, and writing (dictation) studies. In general lessons, it was determined that the lecturing was observed at the level of 98%, the question-answer 96%, the test-solving at 54% and the dictation at the level of 14%, and they were used together. When we look at the use of teaching methods and techniques in vocational lessons, it has emerged as a result of observations that expression is 93%, question-answer 89%, test-solving 37% and dictation 16%. When the general and vocational lessons are examined together, it has been revealed that 97% of the lecturing, 94% of the question-answer, 49% of the test-solving and 15% of the dictation are used. It can be seen from Table 4 and Table 5 that the teaching methods and techniques mentioned by the teachers in their annual plans and the results obtained by the observations of the prospective teachers do not match with each other. Considering these practices, it has been determined that teachers use teacher-centered teaching methods such as lecturing (teacher talk), question-answer, test-solving and dictation in all lessons, in all these different years and different periods. In this case, it has been revealed that teachers do not use student-centered teaching methods mentioned in the curriculum, and they use very few of the teaching methods that they include in their annual plans in the teaching-learning process of their own lessons.

According to the observation results, it was determined that high school teachers did not organize the teaching-learning process with expected and desired student-centered teaching approaches. In order to determine whether the findings obtained from these observation data were coded correctly or not, the results

of the quantitative inspection/validation form applied to the prospective teachers who made observations at the end of the semester are given in Table 6.

Table 6. Findings Obtained from the Quantitative Inspection/Verification form Regarding Teaching Methods and Techniques

Instructional Strategy- Method-Techniques (n=125)	Always		Mostly		Sometimes		Rarely		Never	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Lecturing	73	58	28	22	10	8	10	8	4	3
Solving Test	56	45	35	28	20	16	5	4	9	7
Question-Answer	16	13	38	30	52	42	8	6	11	9
Show and Make	8	6	20	16	36	29	26	21	35	28
Other	24	19	28	22	31	25	15	12	27	22

At the end of the study carried out to determine whether the qualitative observation results were recorded correctly and the data were coded correctly, prospective teachers in the lessons observed that direct instruction (Always+Mostly = approximately 80%), test-taking (73%), question-answer (46%), and show-and-make (22%) were used all the time and most of the time. The results of this study, which was conducted for the purpose of auditing and confirming the qualitative findings, are similar to the results given in Table 5. This similarity is also important in terms of showing the consistency of the observation data and coding. In addition, it is an interesting finding that teachers use test-solving and dictation as a method at the beginning of the lesson until the end.

Theme 2. Course Tools and Materials

As a result of examining the annual plans of high school teachers regarding the teaching materials they use in their lessons, the findings in Table 7 were reached.

Table 7. Course Tools and Materials in High School Teachers' Annual Plans

Course Tools and Materials	General Lessons					Vocational Lessons				
	Mathematics	Geometry	Turkish Language and Literature	Language and Expression	Physics	Accounting in Companies (Elective)	Law Secretariat	Office Programs on the Computer	Law Services	Entrepreneurship and Business Management
Textbook	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Projection (Presentation)	+	+	+	+	+		+	+	+	
Multi-media tools	+	+			+			+		
Worksheet (Sheet Test)	+	+		+						
EBA materials	+	+						+		
Dictionary, spelling guide, etc.			+	+						
Concept map			+		+					
Magazine, newspaper, video etc.			+	+	+					

It can be seen from Table 7 that all the teachers in both general and vocational lessons wrote the textbook as a teaching tool in their annual plans. It has also been determined that teachers wrote tools such as projection (presentation), tests as worksheets, EBA materials, various dictionaries, concept maps and magazines in their annual plans. It has also been revealed that teachers write the same lesson materials in their annual plans in the same way, almost without changing them. The compliance levels between 0.90-0.93, where the lesson materials written in the annual plans do not change much throughout the years, are also supported. This finding revealed that although the teachers taught different students in different years, the lesson materials they used were similar. In other words, by examining the annual plans, it was revealed that the teachers did not change the lesson equipment and materials they used in the previous years but generally copied them.

Whether the teachers used these tools, which they mentioned in their annual plans, in the classroom environment was revealed by the classroom observations made by the prospective teachers and the findings are given in Table 8.

Table 8. Observations of the Teacher Candidates on the Lesson Materials Used in Teaching High School Courses

Observed Courses	Observation (Course Hours)	Teaching Tools Used									
		Textbook		Test (Study or Questions) Sheet		Slide (EBA*)		Different Material		Never	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Mathematics	209	98	47	67	32	23	11	16	8	8	4
2. Geometry	46	7	15	12	26	17	37	6	13	7	15
3. Turkish Language and Literature	214	81	38	23	11	62	29	11	5	36	17
4. Language and Expression	111	41	37	31	28	14	13	11	10	13	12
5. Physics	102	25	25	31	30	40	39	-	-	7	7
General Lessons Total	682	266	39	164	24	156	23	44	6	71	10
6. Accounting in Companies (Elective)	122	32	26	20	16	27	22	10	8	34	28
7. Office Programs on the Computer	54	14	26	8	15	21	39	-	-	12	22
8. Law Services	59	16	27	11	19	25	42	-	-	7	12
9. Entrepreneurship and Business Management	37	8	22	7	19	9	24	-	-	13	35
10. Law Secretariat	39	11	28	6	15	14	36	-	-	7	18
Vocational Lessons Total	311	81	26	50	16	96	31	10	3	73	24
TOTAL	993	347	35	214	22	252	25	54	5	144	15

* EBA; Tools such as ready-made course contents, video recordings, slides provided through the Education Information Network (EBA) of the Ministry of National Education in Türkiye.

It has been determined that teachers working in different high schools use tools such as textbooks, test sheets, and slides as a teaching tool in their lessons. According to the observation results of the prospective teachers, it was observed that the textbook (test book) was used mostly in mathematics with 47% and in geometry with a minimum of 15%. Considering the percentage of teachers who teach their lessons by solving tests, 32% of Mathematics teachers, 30% of the physics teachers and 28% of the language-expression lesson teachers teach their lessons by solving tests. It has been determined that the percentage of teaching by solving tests in other lessons varies between 11% and 26%. It has also been determined that the level of using different materials is

generally 5%. Again, in Table 8, it was revealed that 15% of the teachers did not use any materials in their classes in general. In this study, it was determined that a test book was used, or a question was solved from a test sheet rather than using a textbook in all lessons, especially in mathematics, Turkish language and literature, and language and expression lessons.

It has been determined that the teaching tools mentioned by the teachers in their annual plans do not generally match with the findings mentioned in the curriculum and with the observations of the teacher candidates. While the curriculum suggests the use of a wide variety of tools, teachers included traditionally used tools in their annual plans, and in practice, it was revealed that they did not generally use the tools they mentioned in their annual plans. The most important finding in this situation is that the teachers do not prepare materials that facilitate the learning of the students, but rather prefer ready-made materials such as textbooks and slides that facilitate their own teaching. In other words, it was observed that in all lessons, the teachers did not develop materials according to the students' interests, the students did not use any materials, they only had to watch and listen to the materials prepared and processed by the teacher. In addition, it was determined that the teachers who wrote the same teaching methods and techniques in their annual plans throughout all these different years included the same lesson tools and materials. It is possible to confirm that the tools and materials written in the annual plans prepared by the teachers for 3 years are similar with the 0.90-0.92 coefficient of agreement between them.

The findings obtained from the quantitative observation form applied to check whether the prospective teachers made their observations correctly and whether the qualitative data were analysed correctly are given in Table 9.

Table 9. Findings Obtained from the Inspection / Verification form Regarding Teaching Tools and Materials

Teaching Tools (n=125)	Always		Mostly		Sometimes		Rarely		Never	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Textbook	43	34	58	46	4	3	16	13	4	3
Study Sheet	4	3	14	11	14	11	10	8	83	66
Test (Question) Sheet	20	16	24	19	15	12	21	17	45	36
Smart Board (as projection; slide, presentation)	53	42	26	21	26	21	-	-	20	16

In order to check the accuracy of the prospective teachers' observations and therefore the qualitative analysis made on these observation data, it was determined that approximately (always+mostly) 80% of the teachers used the test book as a textbook, according to the inspection/verification form. Again, 35% of these teachers mostly projected questions from the computer; it was revealed that 63% of them used the presentation (slide). It can also be seen from Table 8 that this result agrees with the findings obtained from the qualitative observations of the prospective teachers. In addition, it is possible to confirm with the percentage of compliance determined in the range of 0.91-0.93, that the lesson tools and equipment mentioned by the teachers in their annual plans do not change according to the years.

Theme 3. Assessment and Evaluation Tools

Table 10 shows the findings about the assessment tools when the annual plans of the teachers and the lesson observations of the teacher candidates are considered together under the guidance of the curriculum of the lessons or the MEGEP teaching modules.

Table 10. Assessment Tools in High School Teachers' Annual Plans

Assessment Tools	General Lessons					Vocational Lessons				
	Mathematics	Geometry	Turkish Language and Literature	Language and Expression	Physics	Accounting in Companies (Elective)	Law Secretariat	Office Programs on the Computer	Law Services	Entrepreneurship-Business Management
Multiple Choice Test	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Short Answer Test			+	+	+	+	+	+	+	+
Written Examination	+	+					+	+	+	+
Homework (Project)	+			+	+					

It has been determined that high school teachers mainly write multiple choice tests and short answer and written exams in their annual plans. It has also been determined that the assessment tools given in the annual plans are mostly prepared for determining the level (giving a report card grade). No information was included regarding the monitoring and self-assessment in the teaching-learning process. In addition, the coherence coefficient of the data in the assessment and evaluation section of the plans made in different years varied between 0.90 and 0.92. This finding shows that the teachers wrote similar assessment tools in the annual plans they conducted in different years and with different students.

The findings obtained in the study in which the information about the assessment tools in the annual plans of the teachers were checked and verified with observations are given in Table 11.

Table 11. Observations of Prospective Teachers Regarding the Assessment Tools Used in Teaching High School Courses

Observed Lessons	Observation (Course Hours)	Multiple Choice Test		Written Exam		Homework (Project)		Mixed Exam T/F, Multiple choice- Short answer etc.)	
		f	%	f	%	f	%	f	%
		1. Mathematics	209	30	14	30	14	51	24
2. Geometry	46	6	13	9	20	17	37	11	24
3. Turkish Language and Literature	214	17	8	23	11	40	19	14	6
4. Language and Expression	111	11	10	15	14	24	22	10	9
5. Physics	102	15	15	22	22	39	38	13	13
General Lessons Total	682	79	12	99	15	171	25	58	9
6. Accounting in Companies (Elective)	122	32	26	44	14	-	-	11	9
7. Office Programs on the Computer	54	8	15	22	24	18	33	10	19

8. Law Services	59	7	12	19	21	24	41	21	36
9. Entrepreneurship and Business Management	37	10	27	9	16	4	11	7	19
10. Law Secretariat	39	5	13	10	20	-	-	11	28
Vocational Lessons Total	311	62	20	91	15	46	15	60	19
TOTAL	993	141	14	285	14	217	22	118	12

In class observations of the prospective teachers revealed that the teachers used multiple choice tests, written exams and homework (projects) to determine the success of the students. In addition, it has been determined that teachers conduct an exam that we can call a mixed exam in which true/false, short-answer, fill-in-the-blank, open-ended, and sometimes multiple-choice questions are included. In the annual plans prepared in different years, it was determined that the assessment tools did not change at all throughout the years. It has been revealed that the level of agreement between the mentioned assessment tools in these years is in the range of 0.92-0.93.

The findings obtained in the study conducted for the purpose of controlling or confirming the findings in the assessment and evaluation theme are given in Table 12.

Table 12. Findings Obtained from the Inspection / Verification form Regarding the Assessment Tools

Assessment Tools (n=125)	Always		Mostly		Sometimes		Rarely		Never	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Multiple Choice Test	79	63	21	17	14	11	3	2	8	6
Short Answer Test	48	38	33	30	21	17	13	10	10	8
Written Examination	40	32	30	24	26	21	16	13	13	10
Homework (As project)	36	29	23	18	25	20	15	12	26	21
Mixed Exam	30	24	26	21	30	24	31	25	8	6

The form, which includes the types of exams that teachers can use at every stage of the process, was filled in by the teacher candidates. As can be seen in Table 12, it has been revealed that 80% of the teachers use multiple choice tests and 68% use short answer tests all the time and most of the time. In addition, it was determined that 56% of the same teachers used written examination, 56% used the homework given under the name of the project, and 47% used mixed exams. It can be seen that this finding that teachers use traditional assessment tools overlaps with the findings in Table 10 and 11.

CONCLUSION and DISCUSSION

Although the teachers prepared annual plans for 3 consecutive years, they included the same teaching methods and techniques, the same teaching materials, and the same assessment tools in their annual plans. It has been revealed that these annual plans are copies of each other with few changes compared to the previous years. Although the study is about 5 general and 5 vocational courses taught in different types of high schools, it was determined that all teachers, regardless of branch and school, wrote similar teaching methods and

techniques, similar course materials and similar assessment tools in their annual plans. It was concluded that the teachers' own annual plans did not change throughout the years, they were arranged in a similar way, and the annual plans remained similar even though the courses and teachers changed based on the types of the high schools. According to the results of the observation, it was revealed that the teachers generally did not use the teaching methods and techniques they wrote in their annual plans, and they mostly used methods such as lecturing, question-answer, test solving and writing a topic or concept in the teaching-learning process.

Again, the teaching methods and techniques used by the teachers in the teaching-learning process of their own lessons have not changed over the years; observations revealed that teachers in different high schools and branches also use almost similar teaching methods and techniques. It has been determined that teachers' annual plans and in-class training practices do not match in terms of teaching methods and techniques. It is surprising that all teachers use the same teaching methods in their lessons, even though there are different years, different periods, different schools, different courses, different teachers, different administrations, and different students. However, this surprising situation is confirmed by the research results in the literature that high school teachers use teaching methods such as lecturing, test-solving and question-answer in the teaching-learning process. (Adigüzel, 2009; Akgün et al., 2015; Aliusta et al., 2015; Bardak & Karamustafaoğlu, 2016; Benek & Doğan, 2016; Bozpolat et al., 2016; Çelikkaya & Kuş, 2009; Demirkan & Saraçoğlu, 2016; Kayabaşı, 2012; Karamustafaoğlu et al., 2014; Kulak & Ayparçası, 2018; Öztürk, 2004; Prøitz, 2021; Saracaloğlu & Altın, 2020; Serin, 2008; Temizöz & Koca, 2010; Tomal, 2004; Ülger & Piyal, 2000; Yeşilyurt, 2014; Yılmaz, Cihan & Şahin, 2005).

Even though the schools, branches, courses, and students change, and teaching is done at different times and places, it has been revealed that the teaching tools are not modified in the annual plans of high school teachers. It was determined that almost all the teachers used the presentation through the course book, worksheet (test sheet) and smart board (wall computer) during the teaching process of the lessons. Apart from the similarity of the course materials used in general and vocational courses, the fact that teachers use similar tools has also been revealed in many other studies (Aksak, 2019; Mete & Girgin, 2011; Bozkurt & Akalın, 2010; Şahin, 2014; Yazlık, 2018; Yeler & Gurbuz, 2021).

It has been determined that high school teachers use tools such as multiple-choice test, short answer test, written examination, and homework (project) in their annual plans as a basis for assessment and evaluation. As a result of the observation of the teaching-learning process, it was revealed that the teachers used the same tools to determine the level (giving grades). It has been determined that almost all high school teachers who work in different schools and conduct different courses, as in teaching methods-techniques and course materials, use multiple-choice, short-answer and long-answer (written examination) type exams when evaluating students. It is confirmed by many research results that these assessment tools do not change according to high school types, courses, and time (Acar-Erdol ve Yildizli, 2018; Akgünler, 2007; Balcı, 2014; Bozpolat, Uğurlu, Usta ve Şimşek, 2016; Demir, 2018; Karatay ve Dilekçi, 2019; Kurudayıoğlu, Şahin ve Çelik,

2008; Mortazavizadeh, Nili, Isfahani ve Hassani, 2017; Türkyılmaz, 2008; Tanuğur ve Ogan-Bekiroğlu, 2018). At the end of the study, it was determined that teachers were insufficient in using effective teaching methods and techniques (Chickering & Gamson, 1987), presenting diversified course materials in their lessons, and using assessment tools that could ensure immediate feedback-correction activities. It was also revealed that they copied each other in preparing annual plans and had problems in complying with their own plans.

RECOMMENDATIONS

Teachers should be given in-service training on teaching methods-techniques, course materials and measurement tools in order to increase their awareness of their own teaching processes and to diversify their use in teaching and to ensure their effective use. Research on the usefulness and applicability of annual plans made by teachers should be intensified. For this purpose, in-depth studies should be carried out on program literacy and application consistency.

In the study, teachers in more than one school and the teaching process of the courses were examined. In researches based on this study, more in-depth exploration studies should be conducted by focusing on one or a few lessons instead of multiple schools, teachers and courses. Control and supervision mechanisms should be established together with in-service training that annual plans should be made according to the characteristics of the teachers' own students. It should be legally obligatory to rearrange the annual plans made at the beginning of the education, taking into account the changes that occur during the process.

In the research, it has been revealed that teaching methods-techniques, course materials and measurement tools that will realize effective learning in high school courses are not used. This result may be one of the most important reasons for the failure of students especially in international, higher education entrance exams such as PISA and TIMMS. No matter what assessment is made in a learning environment where learning does not occur, it is unlikely that students will be successful. For this reason, the effect of teaching methods-techniques, course materials and measurement tools on the desired learning level in high schools should be investigated.

Ethics Text

"This article complies with journal writing rules, publication principles, research and publication ethics, and journal ethics. Responsibility for any violations that may arise regarding the article belongs to the author.

The data of this study, which was conducted on the basis of a cumulative case study, were collected during 5 periods between 2017-2019.

Author's Contribution Statement:

The author's contribution rate to this article is 100%.

REFERENCES

- Acar-Erdol, T., & Yildizli, H. (2018). Classroom assessment practices of teachers in Turkey. *International Journal of Instruction*, 11(3), 587-602.
- Adigüzel, A. (2009). Ortaöğretim Alan Öğretmenlerinin Öğretme-Öğrenme Süreci Yönünden Değerlendirilmesi. XVIII Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. Retrieved 19 May, 2022 from https://www.pegem.net/Akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=104222
- Akgün, M. (2016). Yükseköğretimde ideal öğretim elemanı nasıl olmalıdır? *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 26(197-204)
- Akgün, Ö. E., Hamutoğlu, N. B., & Yıldız, E. P. (2015). İlköğretim ve Ortaöğretim Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yöntem, Teknik ve Stratejilerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. VII. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu.
- Akgünler, S. (2007). *Meslek liseleri bilişim teknolojileri derslerinin öğretim yöntemleri ve ölçme teknikleri açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aksak, F. (2019). *Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersinin işlenişine ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aktepe, V., Tahiroğlu, M., & Acer, T. (2015). *Matematik öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerine ilişkin öğrenci görüşleri*. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 4(2015) 127-143.
- Aliusta, G., Özer, B., & Kan, A. (2015). The implementation of student-centred instructional strategies in schools in North Cyprus. *Education and Science*, 40(181), 77-91.
- Avcu, H. (2017). *Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi*. Tezsiz Yüksek Lisans Projesi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-9.
- Balcı, V. (2014). *Liselerde Türk dili ve edebiyatı öğretiminin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bardak, Ş., & Karamustafaoğlu, O. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin kullandıkları öğretim strateji, yöntem ve tekniklerin pedagojik alan bilgisi bağlamında incelenmesi. *Amasya üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 5(2), 567-605.
- Benek, S., & Doğan, A. (2016). Coğrafya öğretim yöntem ve tekniklerinin coğrafya öğretimine etkisinin araştırılması: Adıyaman kenti örneği. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 0(34), 21-34.
- Bozkurt, A., & Akalın, S. (2010). Matematik öğretiminde materyal geliştirmenin ve kullanımının yeri, önemi ve bu konuda öğretmenin rolü. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27, (1), 47-56.
- Bozpolat, E., Uğurlu, T. C., Usta, G. H., & Şimşek, S. A. (2016). Öğrenci ve öğretim elemanlarının öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşleri: Nitel bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (27), 83-95.

- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE bulletin*, 3 (7).
- Coffey, M., & Gibbs, G. (2002). Measuring teachers' repertoire of teaching methods. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(4), 383-390.
- Cunskaa, A., & Savicka, I. (2012). Use of ICT teaching-learning methods make school math blossom. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 1481-1488.
- Çelikkaya, T., & Zafer, K. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 741-758.
- Darling- Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence. *education policy analysis archives*, 8(1).
- Davey, L. (2009). The application of case study evaluations. (Çev: Tuba Gökçek). *Elementary Education Online*, 8(2), 1-3
- Demir, K. (2018). Ortaöğretim derslerinin öğretme-öğrenme sürecini betimleme. Vth International Eurasian Educational Research Congress. 2-5 May 2018, Akdeniz University
- Demirkan, Ö., & Saraçoğlu, G. (2016). Anadolu Lisesi öğretmenlerinin derslerde kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşleri. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, 2(1).
- Dinçer, A., Göksu, A., Takkaç, A., & Yazıcı, M. (2013). Common characteristics of an effective english language teacher. *Educational Research Association the International Journal of Educational Researchers*, 4 (3), 1-8
- Ekici, G. (2009). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretim biçimleri. *Eğitim ve Bilim*, 4(151), 104-116.
- Hake, R. R. (1998). Interactive-engagement versus traditional methods: a six-thousand- student survey of mechanics test data for introductory physics courses. *American Journal of Physics*. <https://doi.org/10.1119/1.18809>
- Karamustafaoğlu, O., Bayar, A., & Mert, K. (2014). An investigation of science teachers' teaching methods and techniques: Amasya case. *Journal of Theoretical Educational Science*, 7(4), 436-462.
- Karatay, H., & Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 685-716.
- Kayabaşı, Y. (2012). Öğretmenlerin öğretim sürecinde kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri ile bunları tercih etme nedenleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(27), 45-65.
- Konur, K. B., & Konur, B. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin kullandıkları ölçme değerlendirme metotlarına ilişkin görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(2), 138-155.
- Kulak, H., & Ayparçası, M. (2018). Sınıf Öğretmenlerinin öğretimsel stratejilere yöntemlere ve tekniklere ilişkin görüşleri: Türkçe dersine yönelik nitel bir araştırma. *İmgelem Dergisi*. (3).
- Kurudayıoğlu, M., Şahin, Ç., & Çelik, G. (2008). Türkiye'de uygulanan Türk edebiyatı programı'ndaki ölçme ve değerlendirme boyutu uygulamasının değerlendirilmesi: Bir durum çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 91-101.
- MEB. (2011a). Muhasebe ve Finansman Alanı Çerçeve Öğretim Programı. Ankara, TURKEY

- MEB. (2011b). Büro Yönetimi Alanı Çerçeve Öğretim Programı. Ankara, TURKEY
- MEB. (2013). Eğitim politikası genel görünümü: Türkiye. Retrieved 12 June, 2022 from <https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/egitim/026.pdf>
- MEB. (2015). PISA 2012 Araştırması ulusal nihai rapor. Retrieved 17 June, 2022 from https://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf
- MEB. (2016). Uluslararası öğrenci değerlendirme programı PISA 2015 ulusal raporu. Retrieved 12 September, 2022 from http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2014/11/PISA2015_UlusalRapor.pdf
- MEB. (2017a). Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programı. Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. Ankara, TURKEY
- MEB. (2017b). Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programı. Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. Ankara, TURKEY
- MEB. (2017c). Ortaöğretim Fizik Dersi Öğretim Programı. Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. Ankara, TURKEY
- MEB. (2017d). Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri. Retrieved 22 September, 2022 from http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEY_YENEL_YETIRLYKLERY.pdf
- MEB. (2017e). Öğretmenlik strateji belgesi (2017-2023). Retrieved 10 May, 2022 from <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/06/20170609-13-1.pdf>
- Mete, A., & Girgin, M. (2011). Öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre 9. sınıf coğrafya derslerinde yararlanılan araç-gereçler ile materyal ve öğretim yöntemleri. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 9(12), 25-42.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). Genişletilmiş Bir Kaynak Kitap: Nitel Veri Analizi. (S. Akbaba Altun & A. Ersoy, Çev. Ed.). Pegem Akademi, Ankara, TURKEY
- Mortazavizadeh, S. H., Nili, M. R., Isfahani, A. R. N., & Hassani, M. (2017). Teachers' lived experiences about teaching learning process in multi-grade classes. *Journal of Education and Learning*, 6(4), 354-363.
- Öztürk, Ç. (2004). Ortaöğretim coğrafya öğretmenlerinin öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilme yeterlilikleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 75-83.
- Paker, T. (2015). Nitel Araştırma. Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları. N. F. Seggie & Y. Bayyurt (Ed.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Prøitz, T. S. (2021). Consistency in study Programme planning and the complexity of curriculum logics. *Teaching in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1931838>
- Saracaloğlu, S., Gencel-Evin. İ., & Çengel, M. (2011). Öğrenci ve öğretmen görüşleri açısından lise öğretmenlerinin öğretme sürecindeki yeterlilikleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 77-99.
- Saracaloğlu, A., & Altın, M. (2020). Teachers' opinions on instructional strategies, methods and techniques. *Educational Reflections*, 4(1), 1-24.
- Serin, U. (2008). *İzmir ilinde görev yapan fen alanı öğretmenlerinin öğretme strateji ve stilleri ile tercih ettikleri öğretim yöntemleri ve çoklu zekâ alanları arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Sykes, G., & Wilson, S. (2015). How teachers teach: mapping the terrain of practice. Retrieved 17 June, 2022 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED570633.pdf>
- Şahin, M. (2014). Öğretim materyallerinin öğrenme-öğretme sürecindeki işlevine ilişkin öğretmen görüşlerinin analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 995-1012.
- Şen, H. Ş., & Erişen, Y. (2002). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (22), 99-116.
- Tanuğur, B., & Ogan-Bekiroğlu, F. (2018). Fizik Öğretmenlerinin Ölçme ve Öğretim Uygulamaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. S. Dinçer (Ed). Pegem A Yayınları, Ankara, TURKEY
- Tatar, M. (2004). Etkili öğretmen. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (11), 1-12
- TED (2009). Öğretmen yeterlikleri. Retrieved 17 June, 2022 from http://portal.ted.org.tr/yayinlar/Ogretmen_Yeterlik_Kitap.pdf
- Temizöz, Y., & Koca, S. A. Ö. (2010). Matematik öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri ve buluş yoluyla öğrenme yaklaşımı konusundaki görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 89-103.
- Timur, B., & İmer, N. (2017). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin derste kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerinin incelenmesi. Retrieved 12 June, 2022 from http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2400-30_05_2012-16_03_31.pdf
- Tomal, N. (2004). Lise coğrafya öğretmenlerimizin kullandıkları öğretim yöntemleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 162.
- Türkyılmaz, M. (2008). Dil ve anlatım dersinde bir ölçme aracı olarak yazılı sınavların kullanımı konusunda öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(3), 1-14.
- Ülger, N., & Piyal, B. (2000). Ankara sağlık meslek liseleri öğretmen ve öğrencilerinin meslek dersleri öğretiminde kullanılan yöntem, araç, kaynak ve sınav tekniklerine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 53 (3), 173-179
- Wilson, S. N., & Peterson, P. L. (2006). Theories of Learning and Teaching What Do They Mean for Educators? National Education Association 1201 16th Street, N.W. Retrieved 01 August, 2022 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495823.pdf>
- Yazlık, D. Ö. (2018). Öğretmenlerin matematik öğretiminde somut öğretim materyali kullanımına yönelik görüşleri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 775-805.
- Yeler, M., & Ocağ, G. (2021). 5. Sınıf sosyal bilgiler etkin vatandaşlık öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin eğitim durumlarının incelenmesi: Durum çalışması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(39).
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma amaçları ve karşılaştıkları sorunlar. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (1), 163-188.
- Yılmaz, Z., Cihan, M., & Şahin, Ç. (2005). Felsefe öğretmenlerinin öğretim yöntemlerini kullanma düzeylerinin öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11
- Yulu, Ö. (2015). Ortaöğretim matematik öğretiminde öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri konusundaki yeterlilikleri. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Aydın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

LİSE ÖĞRETMENLERİNİN DERSLERİNDE KULLANDIKLARI ÖĞRETİM YÖNTEM-TEKNİKLERİ, DERS MATERYALLERİ ve ÖLÇME ARAÇLARI

Öz

Bu araştırmada Türk dili ve edebiyatı, dil-anlatım, matematik, geometri, fizik dersleri ile şirketlerde muhasebe, bilgisayarda ofis programları, hukuk hizmetleri, hukuk sekreterliği, girişimcilik ve işletme yönetimi derslerinin öğretme süreci betimlenmiştir. Genel ve mesleki derslerin öğretme-öğrenme sürecinin betimlendiği çalışma 3 yıl ve 5 dönem boyunca “birikimli durum” çalışmasıyla yürütülmüştür. Araştırmada 24 öğretmenin yıllık planları incelenmiş ve öğretmenlerin dersleri 94 öğretmen adayı tarafından 993 ders saati gözlemiştir. Öğretmenlerin yıllık planları ve öğretmen adaylarının yazılı gözlemleri içerik analiziyle ile “öğretim yöntem-teknik”, “öğretim araç-gereçleri” ve “ölçme araçları” temaları ortaya çıkmıştır. Öğretmenler yıllık planlarına düz anlatım, soru-cevap, takrir, örnek olay, problem çözme, gösteri gibi öğretim yollarını yazmıştır. Sınıf içi gözlemlerde öğretmenlerin derslerinde çoğunlukla anlatım, yaprak test çözme, soru-cevap, yazdırma (dikte ettirme) yöntemlerini kullandıkları belirlenmiştir. Yıllık planlarda; ders kitabı, sunu, yaprak testleri, Eba materyalleri, sözlük ve yazım kılavuzu, kavram haritası, dergi gibi ders araçları yazılmıştır. Ancak öğretmenlerin derslerinde ders kitabı, yaprak test, slayt kullandıkları belirlenmiş, bazılarının ise materyal kullanmadığı gözlenmiştir. Öğretmenlerin yıllık planlarında belirttikleri çoktan seçmeli ve kısa cevaplı test, yazılı yoklama, karma sınav gibi ölçme araçlarını öğretimlerinde de kullandıkları ortaya çıkmıştır. Yıllar ve öğrenciler değişse de öğretmenlerin kendi derslerinde benzer yıllık planları, öğretim yöntemlerini, ders araçlarını ve ölçme araçlarını kullandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca farklı okullarda, farklı öğrencilerle ve farklı dersler işleyen öğretmenlerin derslerinin öğretme-öğrenme sürecinde benzer yıllık planları, öğretim yöntemlerini, ders ve ölçme araçlarını kullandıkları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Lise dersleri, öğretim araç-gereçleri, öğretim yöntemleri, ölçme araçları, lise öğretmenleri

GİRİŞ

Bireyi kültürel olarak gelişen varlığa, insana dönüştüren en önemli ve en gizemli güç eğitimidir. Eğitim alanındaki tüm sıkıntılara ve istenmeyen sonuçlara rağmen toplumların bireyi yetiştirme işlevinden vazgeçmesi mümkün değildir. Bu nedenle insan eğitiminin odağında yer alan öğretmeni yetiştirmenin tüm insanlığı yetiştirmekle eş anlamlı görmek tüm eğitim paydaşları için doğal bir görev ve zorunluluktur.

Toplumdan bahsettiğimiz her yerde eğitimli insan vazgeçilmez temel bir ihtiyaçtır ve bu ihtiyacın karşılanabilmesi ancak istenilen nitelikteki öğretmenlerle mümkündür. En değerli kaynak olan insanı eğitmek ağırlıklı olarak da öğretmenin sorumluluğundadır (Özcan, 2011). Bir eğitim sisteminin başarısını ve yönünü belirleyen öğretmenlerin genel kültürlü, kendi alanlarında ve öğretmenlik meslek bilgi ve becerilerinde gerekli donanıma sahip olması gereklidir (Şen ve Erişen, 2002; Akgün, 2016). Uzun uğraşlardan sonra 2006 yılında belirlenen “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri” genel olarak kişisel ve mesleki değerler - mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğretme-öğrenme sürecini izleme ve değerlendirme; okul, aile ve toplum ilişkileri ile program ve içerik bilgisi alanlarını içermektedir (MEB; 2017d:6-7). Öğretmen niteliklerinin neler olması gerektiğini belirleyen “Öğretmen Strateji Belgesi” ise (2017-2023) eğitim sistemlerinin en önemli amacının; topluma faydalı, toplumun değerlerini gözeten, etkili iletişim becerilerine sahip, değişime uyum sağlayan, öğrenme kaynaklarına erişme ve bunlardan yararlanma becerilerini kazanmış, iletişim teknolojilerini etkili kullanan, kendisi ve toplumla barışık, 21. yüzyıl becerilerine sahip, araştıran, sorgulayan ve eleştirel düşünen özgür bireyler yetiştirmek olarak belirlemiştir (MEB, 2017e).

Günümüzde eğitimin amaçları, öğrenme becerilerini, bilginin yaratıcı kullanımını, öz değerlendirme becerilerini, işbirliğini, farklı bakış açılarına hoşgörüyü geliştiren aktif bilişi destekleyen eğitim yöntemlerinin seçilmesini gerektirmektedir. Etkileşimli öğretim yöntemleri, bu görevlerin yerine getirilmesine yardımcı olur ve öğretmenler ile öğrenciler arasında işbirliğini sağlar (Cuncka ve Savicka, 2012).

Hangi eğitim anlayışı ya da sistemi olursa olsun öğretme-öğrenme sürecini planlayan, uygulayan ve değerlendiren öğretmenin en önemli ve biricik amacı bireyin öğrenmeyi gerçekleştirmesine yardımcı olmaktır. Öğretmenlerin bu görevlerini yerine getirebilmesi için çağın gerektirdiği nitelikleri, bilgi, beceri ve tutumları kazanmış olması, eğitim bilimlerinin gerektirdiği yeni öğrenme kuramlarını öğretme-öğrenme ortamında kullanmaları gerekir. Bu bağlamda da günümüz eğitim anlayışı öğretmenlerin, öğrencinin öğretme-öğrenmenin merkezinde olduğu çağdaş öğretim yöntemlerini planlaması ve uygulamalarında kullanması beklemektedir (Timur ve İmer, 2017).

Öğretmenlerin öğrenmeyi en üst seviyede gerçekleştirmeye yönelik tüm öğretme-öğrenme değişkenlerini bir araya getirerek yaptıkları plan ya da tasarım henüz hayata geçirilmemiş olduğundan soyut bir anlamdan öteye geçemez. Öğretmenler henüz hayata geçmemiş bu soyut yapıda öncelikle öğrenme amaçları belirler, kaynakları seçer ve değiştirir, gruplama yapar ve çeşitli türde değerlendirmelerin nasıl kullanılacağını planlar. Bu soyut planlamada öğretmenlerin ideallerini yansıtmaktan çok öğrencileri ve onların ihtiyaçlarını, deneyimlerini, güçlü

yönlerini yansıtmaları beklenir. Öğretmenler öğretme-öğrenme sürecini kısa ve uzun vadeli hedefler kümesini öğrencilerin öğrenmesini destekleyen görevler, etkinlikler ve deneyimleri içerecek şekilde düzenler. İster yıllık, ünite ve günlük ya da isterse ders planı olsun tüm planlar öğretmenlerin ve öğrencilerin öğrenme ortamlarında birlikte yapacaklarına odaklanmalıdır (Sykes ve Wilson, 2015).

Öğretmenlerin öğretim sürecini planlamalarındaki en önemli rehber derslerin öğretim programları ve kendi mesleki bilgi ve becerileridir. Ders öğretim programları öğretmenlere kılavuzluk yaparken derslerde kullanacakları öğretim yollarının, ders araç-gereçlerinin, ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının neler olduğu konusunda temel bilgileri vermekte ve gerektiğinde örneklendirmektedir.

Bu programlarda; öğretmenlerin öğretme-öğrenme yollarını öğrencilerin özelliklerine uygun olarak çeşitlendirmeleri gerektiği vurgulanmaktadır. Yine bu programlarda; öğretmenlerden öğrencilere doğrudan öğretmek yerine onların kendi öğrenme yollarını kullanmalarına fırsat verecek rehberliği yapmaları gerektiği ifade edilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin, öğrencileri öğretme-öğrenme sürecinin her aşamasında etkin rol alacak düzenlemeleri yine öğrencilerle birlikte yapmaları gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2011a; MEB, 2011b; MEB, 2011c; MEB, 2017a; MEB, 2017b; MEB, 2017c).

Her ne olursa olsun etkili öğrenmenin yolu etkili öğretmen ve etkin öğretimden geçmektedir (Dinçer, Göksu, Takkaç ve Yazıcı, 2013). Darling-Hammond (2000:31-33) öğrenci başarısı ile öğretmen kalitesi arasında anlamlı bir ilişkinin varlığından bahsederken öğrenci başarısındaki değişkenliğin büyük bir oranda (%40 ila %60) öğretmenin niteliği tarafından açıklandığını belirlemiştir. Tatar (2004) ise ilkokuldan üniversiteye kadar eğitimin önemli olduğunu, bu nedenle tüm kademelerde eğitim faaliyetini yürüten eğitimcilerin etkili olmak gibi bir zorunluluklarının var olduğunu ifade etmektedir. Hake (1998) çalışmasında klasik öğretim yöntemi uygulanan sınıflarda öğrencilerin başarı ortalamalarının %22; aktif öğrenme yöntemlerinin herhangi birinin uygulandığı sınıflarda öğrencilerin başarı ortalamalarının %52 arttığı belirlemiştir. Derslerin öğretim programları ve eğitim bilimleri alanında yapılan araştırma sonuçları öğrenci merkezli öğretme-öğrenme yaklaşımının daha verimli ve etkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu duruma rağmen birçok çalışmada öğretmenlerin ağırlıklı olarak düz anlatım, soru-cevap, problem çözme, beyin fırtınası, tanımlar yardımıyla öğrenme, analiz yoluyla öğretim, kurallar yardımıyla öğretim, örnekler yoluyla öğretim gibi yöntem-teknikleri kullandıkları belirlenmiştir. Yine bu öğretmenlerin işbirliğine dayalı ve proje tabanlı öğrenme, gösterip-yaptırma, benzetim, deney yoluyla öğretim, oyunlarla öğretim, teknoloji destekli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma yetersiz oldukları bulunmuştur. Bu çalışmalarda öğretmenlerin teorik bir yaklaşımla öğretim yaptıkları ve öğretim sürecinde çoğunlukla düz anlatım ve soru-cevap gibi yöntemleri kullandıkları ortaya çıkmıştır (Adigüzel, 2009; Aktepe, et al., 2015; Avcu, 2017; Bozpolat et al., 2016; Demir, 2018; Demirkan & Saraçoğlu, 2016; Kayabaşı, 2012; Tomal, 2004; Yeşilyurt, 2014; Yılmaz et al., 2005; Yulu, 2015; Ülger & Piyal, 2000). Yine bu araştırmalarda öğretmenlerin ders öncesi yıllık planlara dikkat etmediği ve günlük ya da ders planı yapmadıkları, ders etkinliklerine ilişkin farklı yöntem ve tekniklerin kullanımı konusunda yeterli düzeyde olmadıkları belirlenmiştir. Saracalıoğlu, Gencel-Evin ve Çengel (2011) lise öğretmenlerinin öğretme-öğrenme süreci ile ilgili yeterliliklerinin öğrenciler tarafından orta düzeyde

olduğunu belirlemiştir. Yine yapılan birçok çalışmada lise öğretmenlerinin derslerinde geleneksel öğretim yollarını, ders araçları ile ölçme araçlarını kullandıkları belirlenmiştir (Coffey ve Gibbs, 2002; Konur ve Konur, 2011). Aktepe, Tahiroğlu ve Acer'in Godlad'dan aktardığına göre (2015:129) öğretmenlerin düz anlatım yöntemini kullandıkları, öğrencileri öğretme-öğrenme sürecinde etkin kılmadıkları, bilgiyi ezberlettikleri, işbirliğine dayalı çalışmalar yapmadıklarını belirlemiştir.

Öğrenciler herhangi bir konuyu sadece öğretmenin anlattığını dinleyerek öğrenemeyecekleri gibi tarih, bilim, edebiyat ve diğer akademik disiplinleri de sadece birinin onlara anlattığını duyarak öğrenemezler. Öğrencilerin öğrenme için gerekli kanıtları bir araya getirmesi, çıkarımlar yapması, kendi davranışlarını anlaması, kendine güvenmesi, not alması gibi deneyime dayalı çalışmaları yapmaları gerekir. Bu tür deneyimler, öğrencilerin eleştirel bir göz geliştirmelerine yardımcı olur ve onların bilginin anlamlı tüketicisi ve kullanıcısı olmalarını sağlar (Wilson ve Peterson, 2006).

Öğretme-öğrenme sürecinin en değerli ögesinin öğretmen ve öğrenci olduğunu vurgulayan birçok Öğretme-öğrenme sürecinin en değerli unsurunun öğretmen ve öğrenci olduğunu vurgulayan birçok araştırmaya rağmen, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun programa dayalı planlama ve öğrenci yaşının gerektirdiği öğretim yöntemlerini uygulamada sorun yaşadıkları belirtilmektedir. Öğretmenler, öğretme-öğrenme, dersler vb. ile ilgili tüm değişiklikleri izlemekle yükümlüdürler. Ders kitapları dışında çeşitli kaynaklar sağlama, programı bir bütün olarak anlama ve uygulama konusunda yeterli olmadıkları ve bu nedenle öğretmenler öğretme-öğrenme sürecini olması gerektiği gibi yürütemedikleri ortaya çıkmıştır (TED, 2009).

Bu açıdan iyi bir öğretim için öğretmenlere sınıf içinde ve sınıf dışında önemli görevler düşmektedir. İyi öğretim teorik olarak öğrenciler ve öğretmenler arasındaki iletişimi teşvik eder. Öğrenciler arasında karşılıklı olarak işbirliğini geliştirir. Aktif öğrenme-öğretme tekniklerini kullanmayı ve anında geri bildirim verilmesini önemlidir. İyi öğretimde öğretmenler öğrencilerin görevleri için harcayacakları zamanı ve yüksek beklentileri açıkça belirtir. Farklı yeteneklere ve öğrenme stillerine saygı duyar. Aynı zamanda iyi bir öğretim için itici bir güç olarak etkinlik, işbirliği, çeşitlilik, beklentiler, etkileşim ve sorumluluğu kullanır (Chickering ve Gamson, 1987).

Bu çalışmada öğretmenlerin derslerini işlerken etkili öğretim yöntem-tekniklerini kullanıp kullanmadıkları, öğrenci etkinliğini destekleyecek ders materyallerine yer verip vermedikleri ve iyi bir öğretim için anında geri bildirim sağlayacak ölçme araçlarını kullanıp kullanmadıkları belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin yıllık planları ve ders işleme süreçleri incelenerek aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Araştırma Sorusu

Öğretmenlerin kendi derslerinin öğretme-öğrenme sürecini düzenleme biçimlerini betimlemek için çalışmada "Lise öğretmenleri kendi derslerini nasıl planlıyor ve işliyor?" sorusu ele alınmıştır. Bu çerçevede; lise öğretmenlerinin yıllık planlarında ve kendi öğretim süreçlerinde kullandıkları öğretim yöntem-tekniklerini, ders materyalini ve ölçme araçlarını belirlemek amaçlanmıştır.

Çalışma 2017-2019 eğitim-öğretim yıllarını (3 yıl) kapsayan 5 dönemle, Burdur il merkezindeki 2 meslek lisesi ve 5 Anadolu lisesi olmak üzere 7 ortaöğretim (lise) okulunda görev yapan öğretmenlerin yıllık planları ve bu okullara öğretmenlik uygulaması (staj) yapan formasyon grubu öğretmen adaylarının derslerde yaptıkları gözlemlerle sınırlandırılmıştır. Tüm bu süreç boyunca aynı okullarda, aynı derslerde ve aynı öğretmenlerle yapılan çalışmada “Öğretmenlik Uygulaması” dersi kapsamında hafta 1 gün olmak üzere 4-6 ders saati gözlem yapılmış ve bu gözlemler 12 hafta sürmüştür. Farklı yıl ve dönemlerde yapılan tüm çalışmalar aynı okullarda, aynı derslerde ve aynı öğretmenlerin sınıflarında yürütülmüştür. Okul, ders ve öğretmen değişikliğine gidilmeden uzunlamasına yapılan bu çalışmada öğretmen adaylarının sınıf içi gözlemlerinde tarafsız oldukları, sınıfın doğasını bozmadan gerçeği yansıttıkları kabul edilmiştir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Çalışmada ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin derslerini nasıl işlediklerini belirlemek için öğretmenlerin yıllık planları incelenmiş ve derslerin öğretme-öğrenme süreci doğal ortamında gözlenmiştir. Derslerin öğretme-öğrenme sürecinin Covid 19 salgını öncesi (2017-2019 yılları arasında 5 dönem boyunca) izlendiği çalışmada durum çalışması desenlerinden “Birikimli Durum Çalışması” deseni kullanılmıştır. Durum çalışmalarında; tek bir durum ya da olay derinlemesine ve uzunlamasına incelenir, gerçek ortamda neler olduğuna sistematik bir şekilde toplanan veriler üzerinden bakılır (Paker, 2015; Davey, 2009).

“Birikimli Durum Çalışma” deseni farklı zamanlarda birçok mekândan toplanan veriler bir araya getirilir. Bu desen geçmişte yapılan çalışmalardaki bilgileri toplayarak geçmişe yönelik ya da gelecekteki farklı zamanlar içinde bir araştırmalar serisi kurarak ileriye yönelik çalışmalar şeklinde yürütülebilir. Yeterli bir nitelik ve karşılaştırılabilirlik ve toplanan bilginin bir araya getirilerek toplanmasını sağlayan her türlü yol bu yöntemin “birikimli” kısmını oluşturur (Aytaçlı, 2012; Davey, 2009).

Liselerdeki derslerin nasıl işlendiğine ilişkin uzun soluklu olarak farklı yıllar ve eğitim dönemlerinde, öğretmenlerin yıllık planlarından ve ders içi gözlemlerden olmak üzere farklı kaynaklardan veriler toplanmış, bir araya getirilmiş, kendi bütünlüğü içinde incelenmiş, bulgular karşılaştırılmış ve farklı zamanlarda elde edilen bulguların tutarlılığı denetlenmiş ve bulgu bütünlüğünü bozmadan yorumlanmıştır.

Çalışma Grubu

Lise öğretmenlerinin ders öğretim programlarına ve “Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi Modüllerine” (MEGEP) göre düzenlenen yıllık planlarında kendi derslerinin öğretme-öğrenme süreçlerini nasıl düzenlediklerine ilişkin ipuçları aranmıştır. Bu yıllık planların derslerin uygulama sürecine ilişkin sınırlı bilgi ve örnekler vermesi nedeniyle aynı öğretmenlerin ders öğretim süreçleri de gözlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin kendi derslerinin öğretim süreçlerini nasıl düzenlediği, öğretme-ortamında ne tür strateji,

yöntem ve tekniklerini kullandığı; hangi öğretim araç-gereçlerini (materyalleri) ve hangi ölçme araçlarını kullandığı yıllık planları ve öğretmenlik uygulaması (staj) yapan formasyon grubu öğretmen adaylarının gözlemleri veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

Veri toplama sürecinin doküman inceleme ve gözlem kullanılarak düzenlendiği çalışmada gözlenen dersler, öğretmenler ve gözlemci sayısı ile gözlem yapılan ders saati Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Gözlem Yapılan Lise Derslerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Gözlem Yapılan Dersler	Gözlenen Öğretmen Sayısı	Dönemler ve Gözlemci Sayısı					Toplam Gözlemci Sayısı	Gözlem Yapılan Ders saati
		1	2	3	4	5		
1. Matematik	5	4	3	4	4	4	19	209
2. Geometri	2	1	1	1	1	1	5	46
3. Türk Dili ve Edebiyatı	7	4	3	4	3	5	19	214
4. Dil ve Anlatım	2	2	2	2	2	2	10	111
5. Fizik	2	2	2	1	2	2	9	102
Genel Dersler	18	13	11	12	12	14	62	682
6. Şirketlerde Muhasebe (Seçmeli)	2	3	2	3	3	3	14	122
7. Bilgisayarda Ofis Programları	1	1	1	1	1	1	5	54
8. Hukuk Hizmetleri	1	1	1	1	1	1	5	59
9. Girişimcilik ve İşletme Yönetimi	1	1	1	1	1	-	4	37
10. Hukuk Sekreterliği	1	1	1	1	-	1	4	39
Mesleki Dersler	6	7	6	7	6	6	32	311
TOPLAM	24	20	17	19	18	20	94	993

Tablo 1’e göre genel dersleri yürüten 18 öğretmen 62 ayrı gözlemci ile 682 ders saati gözlenmiştir. Mesleki dersleri yürüten 6 öğretmenin derslerinde 32 ayrı gözlemci ile 311 ders saati gözlem yapılmıştır. Çalışmada 10 farklı derste, 24 öğretmenin sınıf içi öğretme-öğrenme sürecinde hangi yöntem-teknik, hangi ders araçlarını ve hangi ölçme araçlarını kullandıkları 94 gözlemci ile 993 ders saati gözlenmiştir. Ders içi gözlemler 9. sınıfta 171 saat, 10. sınıfta 157 saat, 11. sınıfta 190 saat ve 12. sınıfta 164 saat yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik deneyimi (staj) dersinde yaptıkları gözlemler Burdur il merkezindeki toplam 7 liseyi kapsamaktadır. Lise derslerindeki gözlem çalışmaları gönüllü olan öğretmen adayları ile yürütülmüş ve yazılı olarak yaptıkları gözlemlerinde gerçeği yansıttıkları kabul edilmiştir. Ayrıca derslerinde gözlem yapılan öğretmenlere çalışma öncesi bilgi verilmiş ve derslerinin gözlenmesini gönüllü olarak kabul etmeleri dikkate alınmıştır. Yine bu öğretmenlerin gözlem süreci boyunca derslerinin işleme biçimlerini değiştirmedikleri, daha önce nasıl ders işliyorlarsa aynı şekilde ders işlemeye devam ettikleri kabul edilmiştir. Bu anlamda öğretmenlerin ders işleme süreçlerinin doğal akışının korunması ve öğretmenler ile lise öğrencilerinin sınıf içi gözlemciye alışmaları beklenmiş ve ilk 2 hafta boyunca yapılan gözlemler çalışmaya dahil

edilmemiştir. Derslerin öğretim sürecinin baştan sona yazılı olarak kayıt altına aldığı çalışmada öğretmen adaylarının son iki hafta yaptıkları gözlemler de çalışma dışında tutulmuştur.

Derslerde gözlem yapan öğretmen adayı öğrenciler dönem boyunca (10 hafta) her derste 4-14 saat arasında gözlem yapmıştır. Okul deneyimi dersi (öğretmenlik staj uygulaması) kapsamında yürütülen çalışmada 5 temel ve 5 mesleki dersin öğretmenlerinin hazırladığı yıllık planlar ve öğretmen adaylarının kullandıkları gözlem formları veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

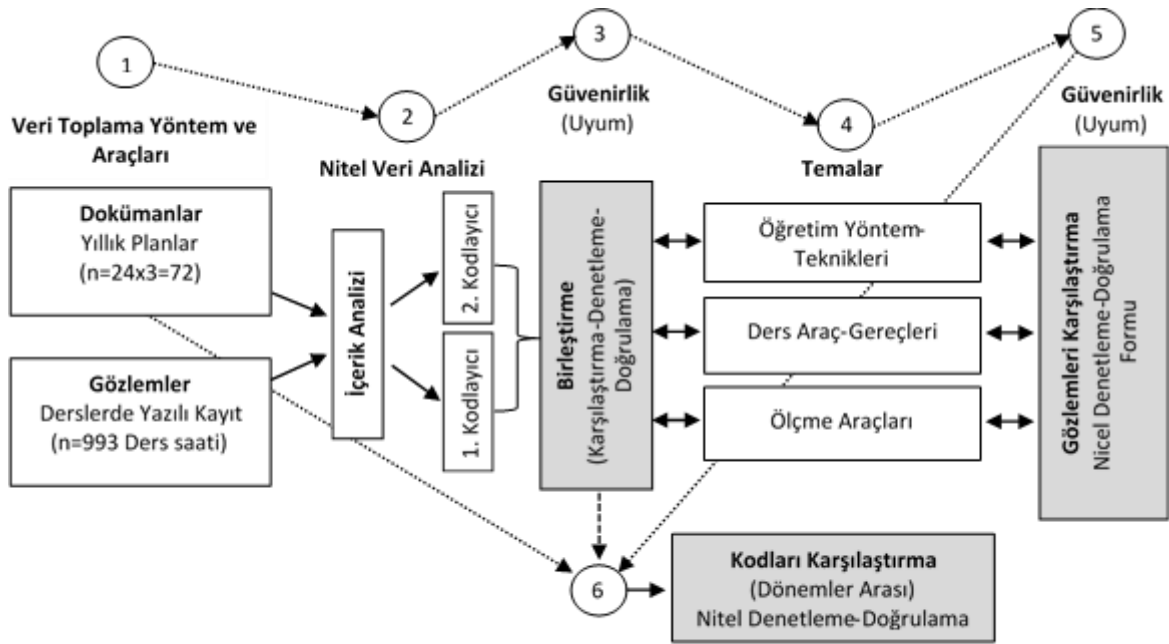
Verilerin Toplanması

Bu çalışmada gözlem ve doküman inceleme olmak üzere iki farklı şekilde nitel veri toplanmıştır. Formasyon grubu öğretmen adaylarından ders içi gözlemlerini yazılı olarak kayıt etmeleri istenmiştir. Öğretmen adaylarının gözlemleri nasıl yapacağı ve nasıl yazıya geçirecekleri ile ilgili ön çalışma yapılmıştır. Bunun için ilk iki hafta boyunca eğitim çalışmaları yapılarak öğretmen adaylarının doğru ve gerçekçi gözlemler yapmaları sağlanmıştır. Bu süreçle birlikte öğretmen adayları sınıf içinde yapılan tüm çalışmaları yazılı kayıt altına almıştır. Ders içi gözlemler dışında ayrıca öğretmenlerin yıllık planları yine gönüllülük esasına göre toplanmış ve incelenmiştir. Ayrıca dönem sonunda ise öğretmen adaylarından öğretim yöntem-tekniklerini, ders araç-gereçlerini ve ölçme araçlarını içeren likert tipi anket ile veriler toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada gözlem ve doküman inceleme olmak üzere iki farklı şekilde nitel veri toplanmıştır. Formasyon grubu öğretmen adaylarından ders içi gözlemlerini yazılı olarak kayıt etmeleri istenmiştir. Öğretmen adaylarının gözlemleri nasıl yapacağı ve nasıl yazıya geçirecekleri ile ilgili ön çalışma yapılmıştır. Bunun için ilk iki hafta boyunca eğitim çalışmaları yapılarak öğretmen adaylarının doğru ve gerçekçi gözlemler yapmaları sağlanmıştır. Bu süreçle birlikte öğretmen adayları sınıf içinde yapılan tüm çalışmaları yazılı kayıt altına almıştır. Ders içi gözlemler dışında ayrıca öğretmenlerin yıllık planları yine gönüllülük esasına göre toplanmış ve incelenmiştir. Ayrıca dönem sonunda ise öğretmen adaylarından öğretim yöntem-tekniklerini, ders araç-gereçlerini ve ölçme araçlarını içeren likert tipi anket ile veriler toplanmıştır.

Öğretmen adaylarıyla öğretme-öğrenme ortamını nasıl gözleyecekleri, gözlem sürecinde nelere dikkat edecekleri, gözlemlerde nasıl kayıt tutacakları vb. durumlara ilişkin olarak örnek uygulama çalışması yapılmıştır. Derslerin öğretme-öğrenme sürecinin baştan sona ayrıntılı bir şekilde yazılı olarak kayıt edildiği bu çalışmada veri toplama araçları, verilerin toplanması, analiz edilmesi ve güvenirliliğin sağlanması ile ilgili yapılan çalışmalar Şekil 1’de özetlenmiştir.



Şekil 1. Nitel Veri Toplama, Analiz ve Güvenirlik Sağlama Süreci

Şekil 1’de verildiği gibi öğretmenlerin hazırladıkları yıllık planları ve öğretmen adaylarının yazılı gözlemleri öncelikle kendi içinde daha sonra ise her bir veri kaynağı karşılıklı olarak incelenmiştir. Verilerin analizi ile “öğretim yöntem-teknik”, “ders araç ve gereçleri” ve “ölçme araçları” olmak üzere 3 tema ortaya çıkmıştır. Birden fazla gözlemcinin yer aldığı derslerde (aynı öğretmene ait birden çok gözlemci) yapılan gözlem verileri birlikte incelenmiştir. Aynı zamanda yapılan ve ders ders bir araya getirilen bütün veriler birlikte kelime, cümle, paragraf, olay, durum vb. şekilde incelenerek kodlanmış ve bu kavramsal kodlardan temalara ulaşılmıştır. Her bir tema ile ilgili kodların frekans (f) ve yüzde (%) verilerek nitel veriler üzerinde basit sayısallaştırma yapılmıştır.

Öğretmen adayı öğrencilerin gözlemleri 5 dönem boyunca devam etmiş, her dönem aynı öğretmenler ve aynı dersler gözlenmiş, ders gözlemleri bir araya getirilmiş, tüm gözlem kayıtları iki bağımsız araştırmacı tarafından hemen analiz edilerek zamandan kaynaklanan veri kaybının önüne geçilmiştir. Her dönem sonunda iki bağımsız (ayrı) araştırmacı tarafından analiz edilerek yapılan kodlamaların doğruluğu ya da içsel tutarlılığı veren kodlama denetimi Miles & Huberman (2015) formülü ile yapılmış ve elde uyum yüzdeleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Kodlama Denetimi Sonucunda Kodlayıcılar Arası Görüş Birliğini Yansıtan Yüzdeler

Dersler	Kodlayıcılar arası uyum yüzdesi (%)				
	1. Dönem (2017-Güz)	2. dönem (2018-Bahar)	3. dönem (2018-Güz)	4. dönem (2019-Bahar)	5. dönem (2019-Güz)
1. Matematik	0,90	0,88	0,87	0,86	0,84
2. Geometri	0,92	0,88	0,87	0,87	0,85
3. Türk Dili ve Edebiyatı	0,87	0,90	0,88	0,85	0,79
4. Dil ve Anlatım	0,88	0,87	0,78	0,86	0,82
5. Fizik	0,84	0,88	0,87	0,86	0,90
6. Şirketlerde Muhasebe (Seçmeli)	0,86	0,88	0,91	0,78	0,84
7. Bilgisayarda Ofis Programları	0,82	0,83	0,86	0,85	0,85
8. Hukuk Hizmetleri	0,85	0,77	0,84	0,83	0,84
9. Girişimcilik ve İşletme Yönetimi	0,82	0,85	0,86	0,78	0,76
10. Hukuk Sekreterliği	0,85	0,86	0,78	0,88	0,81

İki kodlayıcı arasındaki uyum yüzdelerinin 7 değer hariç büyük bir çoğunlukla 0,80 ve üzerinde olması kodlayıcılar arası görüş birliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçüt değeri karşılamayan değerlerin ise 0,76-0,79 aralığında değer alması, bir başka ifadeyle istenilen en alt düzey (Miles & Huberman, 2015) olan 0,80'e çok yakın olması nedeniyle bu değerlerin de istenilen uyum düzeyinde olduğu kabul edilmiştir. Nitel araştırmaların güvenilirliğinin bir parçası olan kodlayıcılar arasında uyum ya da kodlayıcılar arası görüş birliği çalışmasında her araştırmacı birbirinden bağımsız olarak kendi kod listesini oluşturmuştur. Nitel verilerin iki bağımsız kodlayıcı tarafından kodlanması ve aralarındaki uyum yüzdesinin bulunmasından sonra dönemler arasında uyumların bulunmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bunun için de iki araştırmacı bir araya gelerek dönemle ilgili kendilerine ait iki ayrı kod listesinden ortak bir kod listesi oluşturmuş ve bu kod listesi bir sonraki dönemde ortaya çıkan ortak kod listesi ile karşılaştırılmıştır. Her dönemde ortaya çıkan ortak kod listesi diğer dönemin kod listesi ile karşılaştırılarak yine Miles & Huberman (2015) formülü ile aralarında uyum yüzdesi belirlenmiştir. Dönemler arasında elde edilen bu uyum yüzdeleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Ortak Kod Listesine Göre Dönemler Arası Uyumu Yansıtan Yüzdeler

Dersler	Dönemler arası uyum yüzdesi			
	1 ile 2. dönem=A	A ile 3.dönem=B	B ile 4.dönem=C	C ile 5.dönem=D
1. Matematik	0,87	0,88	0,89	0,86
2. Geometri	0,89	0,88	0,89	0,90
3. Türk Dili ve Edebiyatı	0,83	0,89	0,85	0,79
4. Dil ve Anlatım	0,84	0,85	0,82	0,88
5. Fizik	0,89	0,90	0,88	0,87
6. Şirketlerde Muhasebe (Seçmeli)	0,83	0,86	0,85	0,88
7. Bilgisayarda Ofis Programları	0,86	0,78	0,85	0,89
8. Hukuk Hizmetleri	0,80	0,80	0,84	0,83
9. Girişimcilik ve İşletme Yönetimi	0,82	0,75	0,83	0,81
10. Hukuk Sekreterliği	0,84	0,85	0,83	0,77

Tablo 3'te görüldüğü gibi 1. dönem sonunda elde edilen verilerin kodlanması ile oluşturulan ortak kod listesi 2. dönem elde edilen ortak kod listesi ile karşılaştırılmıştır. İlk iki dönemin karşılaştırılması sonucunda ortaya çıkan

yeni kod listesine A listesi adı verilmiştir. Gözlemlerin 3. döneminde elde edilen kodlar bu A listesi ile karşılaştırılmış ve ortaya çıkan yeni kod listesi B listesi olarak kabul edilmiştir. Her dönem bir önceki dönemden elde edilen kod listesi ile karşılıklı incelenerek içsel tutarlılığı veren kodlama denetimi yapılmıştır. Bu karşılaştırmalar sonunda Miles ve Huberman formülü ile elde edilen yüzdelerin 0,80-0,90 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Sadece 4 derse karşılaştırmada uyum değerinin 0,75-0,79 aralığında kaldığı belirlenmiş ve bu sonuçların da ölçüt (beklenen) değer olan 0,80'e yakın olması nedeniyle bu uyumların istenilen düzey için yeterli olduğu kabul edilmiştir. Tablo 2'de verilen bu sonuçlar her dönem sonunda yapılan kodlamaların bir sonraki dönem ile arasında iç tutarlılığın yüksek olduğunu gösteren bir kanıt olarak sunulmuştur.

Çalışmada kodlayıcıların bir döneme ait kod listeleri arasındaki uyum ile bu listelerden elde edilen ortak kod listesine göre diğer dönem arasındaki uyumun yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada nitel verilerin kodlama güvenilirliğini belirlemek için yapılan bu iki uygulama haricinde gözlemlerde ve yıllık planlarda ortaya çıkan kodların da tutarlılığı kontrol edilmiştir. Öğretmen adaylarının gözlem kayıtları ve yıllık planlarının içerik analizi ile incelenmesi sonunda ortaya çıkan kodların ve temaların doğruluğunu denetlemek amacıyla likert tipi 5 dereceli "Denetleme/Doğrulama Formu" hazırlanmıştır. Uzman görüşlerine ve nitel verilerden elde edilen temel bulgulara göre hazırlanan bu formda öğretim yöntem ve teknikleri, ders araç -gereçleri ile ölçme-değerlendirme araçlarına yer verilen bir liste hazırlanmıştır. Bu formun ön denemesi 17 öğretmen adayı öğrenci ile yapılmış ve uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Uzman görüşleri alınarak hazırlanan bu form öğretmenlik deneyimi dersinin (staj) bitiminde (dönem sonunda) öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının tüm dönem boyunca yaptıkları gözlemlere dayalı olarak lise öğretmenlerinin kullandıkları yöntem-teknikleri, ders araç-gereçlerini ve ölçme araçlarını "her zaman kullandı", "çoğu zaman kullandı", "bazen kullandı", "çok az kullandı" ve "hiç kullanmadı" olarak derecelendirmeleri istenmiştir. Öğretmen adayı öğrencilerin gözlemlerine göre doldurdukları bu formdan elde edilen bulgular frekans (f) ve yüzde (%) ile ifade edilerek basit düzeyde sayısallaştırılmıştır. Bu Tablolardan elde edilen bulgularla öğretmen adaylarının gözlem bulgularından elde edilen kod listesi karşılaştırılmıştır.

Yıllık planları incelenen 24 öğretmene ait 3 farklı yıla ait toplam 72 planın yıllara göre değişiklik gösterip göstermediğini belirlemek için de aralarındaki uyum belirlenmiştir. Bu uyum değerlerinin tüm öğretmenlerin yıllık planları arasında uyum düzeyleri 0,88 ile 0,93 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu verilere göre öğretmenlerin farklı yıllarda yaptıkları planların birbiriyle benzer olduğu, aralarındaki bu benzerliğe dayalı olarak öğretmenlerin her yıl benzer planı kullandıkları söylenebilir. Yıllık planların öğretim yöntem-teknik, ders araç-gereç ve değerlendirme boyutlarındaki uyum yüzdeleri bulgularda ayrıntılı olarak verilmiştir.

BULGULAR

Öğretmenlerin ders öğretim programlarına dayalı olarak hazırladıkları yıllık planları ve öğretmen adaylarının ders gözlemlerinden ortaya çıkan nitel veriler içerik analizi ile irdelenmiş ve elde edilen bulgular tema tema verilmiştir.

Tema 1. Öğretim Yöntem ve Teknikleri

Lise öğretmenlerinin derslerinin öğretme-öğrenme sürecinde kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerin neler olduğuna ilişkin yıllık planların incelenmesi sonucunda ortaya çıkan bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Lise Öğretmenlerinin Yıllık Planlarında Yer Alan Yöntem ve Teknikler

Öğretim Yöntem-Teknikleri	Temel Dersler					Mesleki Dersler				
	Matematik	Geometri	Fizik	Türk Dili ve Edebiyatı	Dil ve Anlatım	Girişimcilik ve İşletme Yönetim	Hukuk Sekreterliği	Bilgisayarda Ofis Program	Hukuk Hizmetleri	Şirketlerde Muhasebe (Seçmeli)
1. Anlatma (Öğretmen konuşması)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
2. Soru-cevap (<i>Test Çözme</i>)	+	+	+	+	+	+	+		+	+
3. Uygulama	+	+		+	+			+	+	+
4. Problem çözme	+	+	+							
5. Örnek olay inceleme							+		+	+
6. Beyin fırtınası				+	+					
7. Gösterip-yaptırma	+	+								
8. Takrir				+	+					
9. Sunuş yolu yöntemleri	+	+								
10. Mukayese etme	+	+								
11. Analiz etme	+	+								
12. İnceleme				+	+					
13. Tanımlar yardımıyla öğretim	+	+								
14. Kurallar yardımıyla öğretim	+									
15. Buluş Yöntemleri	+									
16. Anahtar kavram			+							
17. Sorgulayıcı araştırma			+							
18. Tümden gelim	+									
19. Tüme varım	+									
20. Gösteri			+							
21. Deney			+							
23. Gözlem			+							
22. Grup çalışması							+			

Çalışma kapsamında incelenen yıllık planlarına tüm öğretmenlerin ağırlıklı olarak anlatım, test çözmeye dayalı yapılan soru-cevap, uygulama yapma, problem çözme, örnek olay inceleme, takrir gibi öğretim yollarını yazdıkları ortaya çıkmıştır. Yıllık planlarında birçok öğretim yöntem ve tekniği yazan öğretmenlerin grup çalışması hariç 22, mesleki derslerde ise 5 öğretme yoluna yer verdikleri gözlenmiştir. Ancak yıllık planlarda bu öğretim yöntem ve tekniklerinin nasıl kullanıldıklarına ilişkin bir açıklamaya ya da bir örneğe yer vermemişlerdir. Ayrıca 5 dönem boyunca aynı liselerde, aynı öğretmenlerin, aynı derslerine ilişkin yaptıkları yıllık planların dönem ve yıllara göre genel olarak değişmediği, aynı öğretim yöntem ve teknikleri yıllık planlarına yazdıkları belirlenmiştir. Bir başka bulgu ise öğretmenlerin bir yıl boyunca tüm kazanımlar için aynı yöntem ve teknikleri kopyala yapıştır yaparak yazdıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin 3 farklı yılda ve 5 dönemde yaptıkları yıllık planlarda yer alan öğretim yöntem ve teknikleri arasında uyum yüzdelerinin 0,89 ile 0,92 arasında değiştiği gözlenmiştir. Bu bulguya göre öğretmenlerin farklı yıllarda yaptıkları yıllık planlardaki öğretim yöntem ve tekniklerinin neredeyse hiç değişmediği, her yıl büyük oranda benzer yöntem ve teknikleri yıllık planlarına yazdıkları belirlenmiştir. Bu derslerin öğretim programları incelendiğinde ise genel olarak ders öğretim sürecinin

nasıl düzenleneceği, hangi etkinliklerinin kullanılacağı vb. nitelikler açıklanmıştır. Bütün programlarda öğrencilerin etkin olacağı farklı öğretim yollarından bahsedilirken, öğretmenlerin yıllık planlarında yer verdikleri öğretim yöntem ve tekniklerinin çoğunlukla öğreneni pasif kılan öğretmenin konuşmasına dayalı öğretim yolları olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin yıllık planlarında bahsettikleri öğretim yöntem ve teknikleri kullanıp kullanılmadıklarını belirlemek için ise öğretmen adaylarının sınıf içi gözlemlerinden yararlanılmıştır. Bu nitel veri kaynağının irdelenmesi sonucunda ortaya çıkan durum Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretim-Öğrenme Sürecinde Kullanılan Öğretim Yöntem Ve Tekniklerine İlişkin Gözlem Sonuçları

Dersler	Gözlem (Ders Saati)	Gözlenen Öğretim Yöntem ve Teknikleri							
		Anlatım		Soru-cevap		Test (Soru çözme)		Yazdırma (Dikte ettirme)	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Matematik	209	207	99	205	98	157	75	31	15
Geometri	46	45	98	43	94	36	78	11	24
Türk Dili ve Edebiyatı	214	210	98	205	96	81	38	19	9
Dil ve Anlatım	111	109	98	104	94	41	37	20	18
Fizik	102	98	96	95	93	53	52	17	17
Genel Dersler Toplam	682	669	98	652	96	368	54	98	14
Şirketlerde Muhasebe	122	115	94	112	92	40	33	13	11
Bilgisayarda Ofis Program	54	46	85	42	78	22	41	10	19
Hukuk Hizmetleri	59	56	95	52	88	20	34	9	15
Girişimcilik ve İşletme Yönetimi	37	36	98	35	95	21	57	8	21
Hukuk Sekreterliği	39	37	96	36	92	12	31	9	23
Mesleki Dersler Toplam	311	290	93	277	89	115	37	49	16
Bütün Dersler Toplam	993	959	97	929	94	483	49	147	15

Öğretmenler her ne kadar yıllık planlarında birçok öğretim yolundan bahsetse de, öğretmen adaylarının ders gözlemlerinin verildiği Tablo 5'te farklı lise ve derslerdeki tüm öğretmenlerin kendi derslerinin öğretim sürecini genel olarak anlatım, soru-cevap, test çözme ve yazdırma (dikte ettirme) çalışmalarıyla yapılandıkları belirlenmiştir. Ders öğretme-öğrenme sürecinde bu yöntem ve tekniklerin çoğunlukla birlikte kullanıldığı; genel derslerde anlatımın %98, soru-cevabın %96, test çözmenin %54 ve yazdırmanın %14 düzeyinde gözlemlendiği belirlenmiştir. Mesleki derslerde öğretim yöntem ve tekniklerin kullanılmasına bakıldığında ise anlatımın %93, soru-cevabın %89, test çözmenin %37 ve yazdırmanın %15 düzeyinde olduğu gözlemler sonucunda ortaya çıkmıştır. Genel ve mesleki dersler birlikte incelendiğinde ise anlatımın %97, soru-cevabın %94, test çözmenin %49 ve yazdırmanın %15 düzeyinde kullanıldığı ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin yıllık planlarında bahsettikleri öğretim yöntem ve tekniklerle, öğretmen adaylarının gözlemleriyle ortaya çıkan sonuçların birbiriyle örtüşmediği Tablo 4 ve Tablo 5'ten görülebilir. Bu uygulamalar dikkate alındığında öğretmenlerin bütün derslerde, bütün bu farklı yıllar ve farklı dönemlerde genel olarak anlatma (öğretmen konuşması), soru-cevap, test çözme ve dikte ettirme gibi öğretmen merkezli öğretim

yollarını kullandıkları tespit edilmiştir. Bu durumda öğretmenlerin öğretim programlarında bahsedilen öğrenci merkezli öğretme yollarını kullanmadıkları, kendi derslerinin öğretme-öğrenme sürecinde yıllık planlarında yer verdikleri öğretme yollarının da çok azını kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Bu gözlem verilerinden elde edilen bulguların doğru kodlanıp kodlanmadığını belirlemek için gözlem yapan öğretmen adaylarına dönem sonunda ayrıca uygulanan nicel denetleme/doğrulama formu sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretim Yöntem ve Teknikleriyle İlgili Nicel Denetleme/Doğrulama Formuyla Elde Edilen Bulgular

Öğretim Strateji-Yöntem-Teknikleri (n=125)	Her zaman Kullanıldı		Çoğu Zaman Kullanıldı		Bazen Kullanıldı		Çok Az Zaman Kullanıldı		Hiçbir Zaman KULLANILMADI	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Anlatma	73	58	28	22	10	8	10	8	4	3
Test Çözme	56	45	35	28	20	16	5	4	9	7
Soru-cevap	16	13	38	30	52	42	8	6	11	9
Gösterip-yaptırma	8	6	20	16	36	29	26	21	35	28
Diğer	24	19	28	22	31	25	15	12	27	22

Gözlem sonuçlarının doğru kayıt altına alınıp alınmadığını ve verilerinin doğru kodlanıp kodlanmadığını belirlemeye yönelik yapılan çalışma sonunda öğretmen adayları; derslerini gözledikleri öğretmenlerin yaklaşık %82’sinin düz anlatımı; %77’si test çözmeyi, %47’si soru-cevabı ve %21’inin ise gösterip-yaptırmayı her zaman ve çoğu zaman kullandıklarını gözlemişlerdir. Denetleme ve nitel bulguları doğrulama amacıyla yapılan bu çalışmadaki sonuç, Tablo 5’te verilen öğretmenlerin yoğunlukla düz anlatım, soru-cevap ve test çözme şeklinde ortaya çıkan sonuçlarla benzer olması gözlem verilerinin ve kodlamaların tutarlılığını göstermesi bakımından da önemlidir. Ayrıca öğretmenlerin test çözmeyi ve dikte etmeyi bir yöntem olarak dersin başında sonuna kadar kullanmaları ilginç bir bulgu olarak karşımıza çıkmıştır.

Tema 2. Ders Araç ve Gereçleri

Lise öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları öğretim araç-gereçleri ile ilgili yıllık planlarının incelenmesi sonucunda Tablo 7’de verilen bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 7. Lise Öğretmenlerinin Yıllık Planlarında Yer Alan Ders Araç ve Gereçleri

Ders Araç ve Gereçleri	Temel Dersler					Mesleki Dersler					
	Matematik	Geometri	Fizik	Türk Dili ve Edebiyatı	Dil ve Anlatım	Girişimcilik ve İşletme Yönetim	Hukuk	Sekreteriği Bilgisayar a Ofis	Programlar	Hukuk Hizmetleri	Şirketlerde Muhasebe (Seçmeli)
Ders kitabı	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Projeksiyon (Sunu)	+	+	+	+	+		+	+	+		
Multi-medya araçları	+	+	+						+		
Çalışma yaprağı (Yaprak Test)	+	+			+						
EBA materyalleri	+	+							+		
Sözlük, yazım kılavuzu vb.				+	+						
Kavram haritası			+	+							
Dergi, gazete, video vb.			+	+	+						

Hem genel hem de mesleki derslerde öğretmenlerin tamamı ders kitabını bir öğretim aracı olarak yıllık planlarına yazdıkları Tablo 7'den görülebilir. Yine öğretmenlerin projeksiyonu (sunu), çalışma yaprağı olarak testleri, EBA materyallerini, çeşitli sözlükleri, kavram haritasını ve dergi gibi araçları yıllık planlarında gösterdikleri belirlenmiştir. Yine öğretmenlerin her yıl aynı ders araç-gereçlerini yıllık planlarına neredeyse değiştirmeden aynı şekilde yazdıkları ortaya çıkmıştır. Yıllık planlarda yazılan ders araç-gereçlerinin yıllara göre çok değişmediği 0,90-093 arasında çıkan uyum düzeyleri de desteklemektedir. Öğretmenlerin her yıl benzer şekilde plan yaptıkları, bu planlarda önceki yıllarda kullandıkları ders araç-gereçleri değiştirmeyip genel olarak kopyaladıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin yıllık planlarında bahsettikleri bu araçları ders ortamında kullanıp kullanmadıklarına ilişkin öğretmen adaylarının yaptıkları sınıf içi gözlemlerinde ortaya çıkan bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Lise Derslerinin Öğretiminde Kullanılan Ders Araç-Gereçlerine İlişkin Öğretmen Adaylarının Gözlemleri

Dersler	Gözlenen Ders Saati	Kullanılan Öğretim Araç-Gereçleri									
		Ders (Test) Kitabı		Test (Çalışma) Yaprağı		Slayt (EBA*)		Farklı Materyal		Hiç Kullanmayan	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Matematik	209	98	47	67	32	23	11	16	8	8	4
Geometri	46	7	15	12	26	17	37	6	13	7	15
Türk Dili ve Edebiyatı	214	81	38	23	11	62	29	11	5	36	17
Dil ve Anlatım	111	41	37	31	28	14	13	11	10	13	12
Fizik	102	25	25	31	30	40	39	-	-	7	7
Genel Dersler Toplam	682	266	39	164	24	156	23	44	6	71	10
Şirketlerde Muhasebe	122	32	26	20	16	27	22	10	8	34	28
Bilgisayarda Ofis Programları	54	14	26	8	15	21	39	-	-	12	22
Hukuk Hizmetleri	59	16	27	11	19	25	42	-	-	7	12
Girişim ve İşletme Yön.	37	8	22	7	19	9	24	-	-	13	35
Hukuk Sekreterliği	39	11	28	6	15	14	36	-	-	7	18
Mesleki Dersler Toplam	311	81	26	50	16	96	31	10	3	73	24
Bütün Dersler Toplam	993	347	35	214	22	252	25	54	5	144	15

* Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitim Bilişim Ağı (EBA) yoluyla sunulan hazır ders içerikleri (video kayıtları, slayt vb. araçlar)

Farklı liselerde görev yapan öğretmenlerin derslerinde ders kitabı, test yaprağı, slayt gibi araç-gereçleri bir öğretim aracı olarak kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının gözlem sonuçlarına göre ders kitabının (test kitabı) en çok %47 ile matematik, en az %15 ile geometri dersinde kullanıldığı gözlenmiştir. Derslerini test çözerek işleyen öğretmenlerin yüzdesine bakıldığında ise Matematik öğretmenlerinin %32'si; Fizik öğretmenlerinin %30'u ve dil-anlatım dersi öğretmenlerinin %28'i derslerini test çözerek işledikleri belirlenmiştir. Diğer derslerde test çözerek ders işleme yüzdesi %11 ile %27 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin derslerinde farklı materyaller kullanma düzeylerinin genel olarak %5 olduğu belirlenmiştir. Yine Tablo 8'de öğretmenlerin genel olarak %15'inin derslerinde hiç materyal kullanmadıkları ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada matematik, Türk dili ve edebiyatı, dil ve anlatım dersleri olmak üzere tüm derslerde ders kitabından çok test kitabı kullanıldığı ya da test yaprağı ile test (soru) çözülerek yürütüldüğü gözlenmiştir.

Öğretmenlerin yıllık planlarında bahsettikleri öğretim araçlarıyla, derslerin öğretim programlarında bahsedilen ve öğretmen adaylarının gözlemleri sonucunda ortaya çıkan ders araçlarıyla genel olarak örtüşmediği belirlenmiştir. Ders öğretim programları çok çeşitli araç-gerecin kullanılmasını önerirken, öğretmenler yıllık planlarında geleneksel olarak kullanılan araçlara yer vermiş, uygulamada ise kendi yıllık planlarında bahsettikleri araç-gereçleri genel olarak kullanmadıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırıcı materyaller hazırlamadıkları daha çok ders kitabı, slayt gibi hazır ve kendi öğretimlerini kolaylaştırıcı materyalleri tercih ettikleri belirlenmiştir. Bir başka ifadeyle bütün derslerde öğretmenlerin öğrencilere göre materyal hazırlamadıkları, öğrencilerin hiç materyal kullanmadıkları sadece öğretmenin hazırladığı ve üzerinde işlem yaptığı materyalleri izlemek, dinlemek zorunda kaldıkları gözlenmiştir.

Öğretmen adaylarının gözlemlerini doğru şekilde yapıp yapmadıkları ve nitel verilerin doğru analiz edilip edilmediğini denetlemek için uygulanan nicel gözlem formundan elde edilen bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretim Araç-Gereçleriyle İlgili Denetleme/Doğrulama Formuyla Elde Edilen Bulgular

Öğretim Araç-Gereçleri (n=125)	Her zaman Kullanıldı		Çoğu Zaman Kullanıldı		Bazen Kullanıldı		Çok Az Zaman Kullanıldı		Hiçbir Zaman KULLANILMADI	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ders Kitabı	43	34	58	46	4	3	16	13	4	3
Çalışma Yaprağı	4	3	14	11	14	11	10	8	83	66
Test Yaprağı	20	16	24	19	15	12	21	17	45	36
Etkileşimli Tahta (Slayt- sunu projeksiyon)	53	42	26	21	26	21	-	-	20	16

Öğretmen adaylarının gözlemlerinin ve dolayısıyla bu gözlem verileri üzerinde yapılan nitel analizin doğruluğunu denetlemek için denetleme/doğrulama formuna göre öğretmenlerin yaklaşık %81’inin ders kitabı (test kitabı); %35’inin bilgisayardan yansıtılan test yaprağı; %63’ünün sunu (slayt) ve %14’ünün çalışma yaprağını birlikte ya da ayrı ayrı olarak her zaman ve çoğu zaman kullandıkları belirlenmiştir. Bu bulgunun öğretmen adaylarının nitel gözlemlerinden ortaya çıkan bulgularla uyduğu Tablo 8’den de görülebilir.

Tema 3. Ölçme ve Değerlendirme Araçları

Derslerin öğretim programı ya da MEGEP öğretim modülleri rehberliğinde hazırladıkları öğretmenlerin yıllık planları, öğretmen adaylarının ders gözlemleri birlikte düşünüldüğünde ölçme araçlarıyla ilgili ortaya çıkan bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Lise Öğretmenlerinin Yıllık Planlarında Yer Alan Ölçme Araçları

Ölçme Araçları	Temel Dersler					Mesleki Dersler				
	Matematik	Geometri	Fizik	Türk Dili ve Edebiyatı	Dil ve Anlatım	Girişimcilik ve İşletme Yönetim	Hukuk Sekreterliği	Bilgisayarda Ofis Programları	Hukuk Hizmetleri	Şirketlerde Muhasebe (Seçmeli)
Çoktan seçmeli	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Kısa cevaplı			+	+	+	+	+	+	+	+
Yazılı Yoklama	+	+					+	+	+	+
Ödev (proje)	+			+	+					

Lise öğretmenlerinin ağırlıklı olarak çoktan seçmeli test ile kısa cevaplı ve yazılı yoklama sınavlarını yıllık planlarında yazdıkları belirlenmiştir. Yıllık planlarda verilen ölçme araçlarının daha çok düzey belirlemeye (karne notu vermeye) yönelik hazırlandığı tespit edilmiştir. Öğretme-öğrenme sürecinde yapılan izleme ve öz, akran değerlendirmesine ilişkin olarak hiçbir bilgiye yer verilmemiştir.

Öğretmenlerin yıllık planlarındaki ölçme araçları ile ilgili bilgilerin gözlemlerle denetlenip doğrulandığı çalışmada elde edilen bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Lise Derslerinin Öğretiminde Kullanılan Ölçme Araçlarına İlişkin Öğretmen Adaylarının Gözlemleri

Dersler	Gözlem Yapılan Ders Saati	Çoktan Seçmeli		Yazılı Yoklama		Ödev (Proje)		Karma Sınav (D/Y, Çoktan seçmeli-Kısa cevaplı vb.)	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Matematik	209	30	14	30	14	51	24	10	5
Geometri	46	6	13	9	20	17	37	11	24
Türk Dili ve Edebiyatı	214	17	8	23	11	40	19	14	6
Dil ve Anlatım	111	11	10	15	14	24	22	10	9
Fizik	102	15	15	22	22	39	38	13	13
Genel Dersler Toplam	682	79	12	99	15	171	25	58	9
Şirketlerde Muhasebe	122	32	26	44	14	-	-	11	9
Bilgisayarda Ofis Programları	54	8	15	22	24	18	33	10	19
Hukuk Hizmetleri	59	7	12	19	21	24	41	21	36
Girişimcilik ve İşletme Yönetimi	37	10	27	9	16	4	11	7	19
Hukuk Sekreterliği	39	5	13	10	20	-	-	11	28
Mesleki Dersler Toplam	311	62	20	91	15	46	15	60	19
Bütün Dersler Toplam	993	141	14	285	14	217	22	118	12

Öğretmen adaylarının sınıf içi ders gözlemlerinde öğretmenlerin öğrencilerin sadece başarılarını belirlemek için çoktan seçmeli test, yazılı yoklama ve ödev (proje) kullandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin doğru/yanlış, kısa cevaplı, boşluk doldurmalı, açık uçlu, kimi zaman da çoktan seçmeli soruların aynı sınavda yer aldığı karma sınav diyebileceğimiz bir sınav yaptıkları tespit edilmiştir. Farklı yıllarda hazırlanan yıllık planlarda ölçme araçlarının yıllara ve derslere göre nerdeyse hiç değişmediği, benzer olduğu belirlenmiştir.

Ölçme ve değerlendirme temasında ortaya çıkan bulguların denetlenmesi ya da doğrulanması amacıyla yapılan çalışmada elde edilen bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Ölçme Araçlarıyla İlgili Denetleme/Doğrulama Formuyla Elde Edilen Bulgular

Ölçme Araçları (n=125)	Her zaman Kullanıldı		Çoğu Zaman Kullanıldı		Bazen Kullanıldı		Çok Az Zaman Kullanıldı		Hiçbir Zaman KULLANILMADI	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Çoktan seçmeli	79	63	21	17	14	11	3	2	8	6
Kısa cevaplı	48	38	33	30	21	17	13	10	10	8
Yazılı Yoklama	40	32	30	24	26	21	16	13	13	10
Ödev (Proje)	36	29	23	18	25	20	15	12	26	21
Karma Sınav	30	24	26	21	30	24	31	25	8	6

Öğretmenlerin sürecin her aşamasında kullanabilecekleri sınav türlerinin yer aldığı formun öğretmen adayları tarafından doldurulması sonucunda; öğretmenlerin %80'inin çoktan seçmeli ve %66'sının kısa cevaplı testleri, %56'sının yazılı yoklamayı, %47'sinin proje adıyla verdikleri ev ödevi ve %45'inin doğru/yanlış, çoktan seçmeli, kısa cevaplı, açık uçlu soruların aynı sınav içinde yer aldığı karma sınavları her zaman ve çoğu zaman kullandıkları belirlenmiştir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Öğretmenler birbirine ardışık 3 farklı yıla ait yıllık plan yapmalarına rağmen bu yıllık planlarında aynı öğretim yöntem ve tekniklerini, aynı öğretim materyallerini ve aynı ölçme araçlarını yazmışlardır. Bu yıllık planların birbirinin kopyası olduğu, bir önceki yıllara göre çok az değişiklik yaptıkları ortaya çıkmıştır. Çalışma birbirinden farklı lise türlerinde okutulan 5 genel ve 5 mesleki ders ile ilgili olmasına rağmen branş ve okul farklılığı gözetmeksizin tüm öğretmenlerin yıllık planlarında benzer öğretim yöntem ve tekniklerini, benzer ders materyallerini ve benzer ölçme araçlarını yazdıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin kendi yıllık planlarının yıllara göre değişmediği benzer şekilde düzenlendiği, lise türleri dolayısıyla dersler ve öğretmenler değişse de yıllık planların benzer kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Gözlem sonuçlarına göre öğretmenlerin yıllık planlarında yazdıkları öğretim yöntem ve tekniklerini genellikle kullanmadığı, öğretme-öğrenme sürecinde daha çok anlatım, soru-cevap, test çözme ve bir konuyu ya da kavramı yazdırma gibi yolları kullandıkları ortaya çıkmıştır. Yine öğretmenlerin kendi derslerinin öğretme-öğrenme sürecinde kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerinin yıllara göre değişmediği; farklı lise ve branşlardaki öğretmenlerin de neredeyse benzer öğretim yöntem ve tekniklerini kullandıkları gözlemler sonunda ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin yıllık planlarıyla ders içi eğitim uygulamalarının öğretim yöntem ve teknikleri açısından uyum olmadığı belirlenmiştir. Farklı yıllar, farklı dönemler, farklı okullar, farklı dersler, farklı öğretmenler, farklı yönetimler, farklı öğrenciler olmasına rağmen tüm öğretmenlerin derslerinde aynı öğretme yollarını kullanması şaşırtıcıdır. Fakat bu şaşırtıcı durum alanyazındaki lise öğretmenlerinin derslerinin öğretme-öğrenme sürecinde anlatma, test çözme, soru cevap gibi öğretim yöntemlerini kullandıkları şeklindeki araştırma sonuçlarıyla teyit edilmektedir (Adıgüzel, 2009; Akgün, Hamutoğlu ve Yıldız, 2015; Aliusta, Özer ve Kan, 2015; Bardak ve Karamustafaoğlu, 2016; Benek ve Doğan, 2016; Bozpolat ve diğerleri, 2016; Çelikkaya ve Kuş, 2009; Demir, 2018; Demirkan ve Saraçoğlu, 2016; Kayabaşı, 2012; Karamustafaoğlu, Bayar ve Mert, 2014; Kulak ve Ayparçası, 2018; Öztürk, 2004; Prøitz, 2021; Saracaloğlu

ve Altın, 2020; Serin, 2008; Temizöz ve Koca, 2010; Tomal, 2004; Ülger ve Piyal, 2000; Yeşilyurt, 2014; Yılmaz, Cihan ve Şahin, 2005).

Lise öğretmenlerinin çalıştıkları okullar, branşlar, dersler, öğrenciler değişse de; farklı zaman ve mekanlarda öğretim yapılırsa da öğretmenlerin yıllık planlarında öğretim araçlarının neredeyse hiç değişim göstermediği ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin neredeyse tamamının derslerin öğretim sürecinde ders kitabı, çalışma yaprağı (test yaprağı) ve akıllı tahta (duvar bilgisayarı) üzerinden sunuyu kullandıkları belirlenmiştir. Genel ve mesleki derslerde kullanılan ders araç-gereçlerinin benzer olması dışında öğretmenlerin benzer araçları kullanıyor olmaları yapılan birçok çalışmada da ortaya çıkarılmıştır (Aksak, 2019; Mete ve Girgin, 2011; Bozkurt ve Akalın, 2010; Şahin, 2014; Yazlık, 2018; Yeler ve Gürbüz, 2021). Lise öğretmenlerinin yıllık planlarında çoktan seçmeli test, kısa cevaplı test, yazılı yoklama ve ödev (proje) gibi araçları ölçme ve değerlendirmede dayanak olarak kullandıkları belirlenmiştir. Öğretme-öğrenme sürecinin gözlenmesi sonucunda öğretmenlerin aynı araçları düzey belirlemek (karne notu vermek) için kullandıkları ortaya çıkmıştır. Öğretim yöntem-tekniklerinde ve ders araç-gereçlerinde olduğu gibi farklı okullarda görev yapan ve farklı dersleri yürüten lise öğretmenlerinin hemen hemen hepsi öğrencileri değerlendirirken çoktan seçmeli, kısa cevaplı ve uzun cevaplı (yazılı yoklama) türü sınavları kullandıkları belirlenmiştir. Bu ölçme araçlarının lise türlerine, derslere, zamana göre değişmediği birçok araştırma sonucu ile de teyit edilmektedir (Acar-Erdol ve Yıldızlı, 2018; Akgünler, 2007; Balcı, 2014; Bozpolat, Uğurlu, Usta ve Şimşek, 2016; Demir, 2018; Karatay ve Dilekçi, 2019; Kurudayıoğlu, Şahin ve Çelik, 2008; Mortazavizadeh, Nili, Isfahani ve Hassani, 2017; Türkyılmaz, 2008; Tanuğur ve Ogan-Bekiroğlu, 2018). Çalışma sonunda liselerdeki derslerin etkili bir öğretim için gerekli olan etkili öğretim (Chickering ve Gamson, 1987) yöntem-teknik kullanma, derslerinde çeşitlendirilmiş ders materyalleri sunma ve anında dönüt-düzeltilme etkinliklerini yapabilecekleri ölçme araçlarını kullanma konusunda yetersiz oldukları belirlenmiştir. Yine yıllık plan hazırlamada birbirinin kopyası planlar hazırladıkları, kendi planlarına uyma konusunda sorunlar yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

ÖNERİLER

Öğretmenlerin kendi öğretim süreçlerine ilişkin farkındalıklarını geliştirmek ve öğretimlerinde kullandıkları çeşitlendirmek ve etkili kullanımlarını sağlamak adına öğretim yöntem-teknik, ders araç-gereçleri ve ölçme araçları ile ilgili hizmet içi eğitime alınmalıdır. Öğretmenlerin yaptıkları yıllık planların işe yararlığı ve uygulanabilirliğine ilişkin araştırmalar yoğunlaştırılmalıdır. Bu amaçla da program okur-yazarlığı ile uygulama tutarlığı konusunda derinlemesine çalışmalara yapılmalıdır.

Çalışmada birden çok okuldaki öğretmenler ve derslerin öğretme süreci incelenmiştir. Bu çalışmaya dayalı yapılacak araştırmalarda birden çok okul, öğretmen ve ders yerine bir ya da birkaç derse odaklanarak daha derinlemesine keşfetme çalışmaları yapılmalıdır. Yıllık planların öğretmenlerin kendi öğrencilerinin özelliklerine göre yapılması gerektiğine ilişkin hizmet içi eğitimle birlikte kontrol ve denetleme mekanizmaları kurulmalıdır.

Öğretimin başında yapılan yıllık planların süreç içinde ortaya çıkan değişimler dikkate alınarak yeniden düzenlemesi yasal olarak zorunlu hale getirilmelidir.

Araştırmada liselerdeki derslerde etkili öğrenmeyi gerçekleştirecek öğretim yöntem-tekniklerinin, ders materyallerinin ve ölçme araçlarının kullanılmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuç özellikle PISA, TIMSS gibi uluslararası, yükseköğretime geçiş sınavlarında öğrencilerin gösterdiği başarısızlığın en önemli nedenlerinden biri olabilir. Öğrenmenin gerçekleşmediği bir öğrenme ortamında hangi değerlendirme yapılırsa yapılsın öğrencilerin başarılı olmaları pek de olası değildir. Bu nedenle de liselerdeki istenilen öğrenme düzeyine öğretim yöntem-tekniklerinin, ders materyallerinin ve ölçme araçlarının etkisi araştırılmalıdır.

ETİK METNİ

“Bu makalede dergi yazım kurallarına, yayın ilkelerine, araştırma ve yayın etiği kurallarına, dergi etik kurallarına uyulmuştur. Makale ile ilgili doğabilecek her türlü ihlallerde sorumluluk yazara aittir.” Birikimli durum çalışması temele alınarak yürütülen bu çalışmanın verileri 2017-2019 yılları arasında 5 dönem boyunca toplanmıştır.

Yazarın Katkı Beyanı:

Yazarın bu makaleye katkı oranı %100'dür.

KAYNAKÇA

- Acar-Erdol, T., & Yildizli, H. (2018). Classroom assessment practices of teachers in Turkey. *International Journal of Instruction, 11(3)*, 587-602.
- Adıgüzel, A. (2009). Ortaöğretim Alan Öğretmenlerinin Öğretme-Öğrenme Süreci Yönünden Değerlendirilmesi. XVIII Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. Retrieved 19 May, 2022 from https://www.pegem.net/Akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=104222
- Akgün, M. (2016). Yükseköğretimde ideal öğretim elemanı nasıl olmalıdır? *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi, 26(197-204)*
- Akgün, Ö. E., Hamutoğlu, N. B., & Yıldız, E. P. (2015). İlköğretim ve Ortaöğretim Öğretmenlerinin Kullandıkları Öğretim Yöntem, Teknik ve Stratejilerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. VII. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu.
- Akgünler, S. (2007). *Meslek liseleri bilişim teknolojileri derslerinin öğretim yöntemleri ve ölçme teknikleri açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aksak, F. (2019). *Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersinin işlenişine ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Aktepe, V., Tahiroğlu, M., & Acer, T. (2015). *Matematik öğretiminde kullanılan öğretim yöntemlerine ilişkin öğrenci görüşleri. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 4(2015) 127-143.
- Aliusta, G., Özer, B., & Kan, A. (2015). The implementation of student-centred instructional strategies in schools in North Cyprus. *Education and Science*, 40(181), 77-91.
- Avcu, H. (2017). *Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi*. Tezsiz Yüksek Lisans Projesi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-9.
- Balci, V. (2014). *Liselerde Türk dili ve edebiyatı öğretiminin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bardak, Ş., & Karamustafaoğlu, O. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin kullandıkları öğretim strateji, yöntem ve tekniklerin pedagojik alan bilgisi bağlamında incelenmesi. *Amasya üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 5(2), 567-605.
- Benek, S., & Doğan, A. (2016). Coğrafya öğretim yöntem ve tekniklerinin coğrafya öğretimine etkisinin araştırılması: Adıyaman kenti örneği. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 0(34), 21-34.
- Bozkurt, A., & Akalın, S. (2010). Matematik öğretiminde materyal geliştirmenin ve kullanımının yeri, önemi ve bu konuda öğretmenin rolü. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27, (1), 47-56.
- Bozpolat, E., Uğurlu, T. C., Usta, G. H., & Şimşek, S. A. (2016). Öğrenci ve öğretim elemanlarının öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşleri: Nitel bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (27), 83-95.
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE bulletin*, 3 (7).
- Coffey, M., & Gibbs, G. (2002). Measuring teachers' repertoire of teaching methods. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(4), 383-390.
- Cunskaa, A., & Savicka, I. (2012). Use of ICT teaching-learning methods make school math blossom. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 1481-1488.
- Çelikkaya, T., & Zafer, K. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 741-758.
- Darling- Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence. *education policy analysis archives*, 8(1).
- Davey, L. (2009). The application of case study evaluations. (Çev: Tuba Gökçek). *Elementary Education Online*, 8(2), 1-3
- Demir, K. (2018). Ortaöğretim derslerinin öğretme-öğrenme sürecini betimleme. Vth International Eurasian Educational Research Congress. [Conference presentation]. 2-5 May 2018, Akdeniz University
- Demirkan, Ö., & Saraçoğlu, G. (2016). Anadolu Lisesi öğretmenlerinin derslerde kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşleri. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, 2(1).

- Dinçer, A., Göksu, A., Takkaç, A., & Yazıcı, M. (2013). Common characteristics of an effective english language teacher. *Educational Research Association the International Journal of Educational Researchers*, 4 (3), 1-8
- Ekici, G. (2009). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretim biçimleri. *Eğitim ve Bilim*, 4(151), 104-116.
- Hake, R. R. (1998). Interactive-engagement versus traditional methods: a six-thousand- student survey of mechanics test data for introductory physics courses. *American Journal of Physics*. <https://doi.org/10.1119/1.18809>
- Karamustafaoğlu, O., Bayar, A., & Mert, K. (2014). An investigation of science teachers' teaching methods and techniques: Amasya case. *Journal of Theoretical Educational Science*, 7(4), 436-462.
- Karatay, H., & Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 685-716.
- Kayabaşı, Y. (2012). Öğretmenlerin öğretim sürecinde kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri ile bunları tercih etme nedenleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(27), 45-65.
- Konur, K. B., & Konur, B. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin kullandıkları ölçme değerlendirme metotlarına ilişkin görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(2), 138-155.
- Kulak, H., & Ayparçası, M. (2018). Sınıf Öğretmenlerinin öğretimsel stratejilere yöntemlere ve tekniklere ilişkin görüşleri: Türkçe dersine yönelik nitel bir araştırma. *İmgelem Dergisi*. (3).
- Kurudayıoğlu, M., Şahin, Ç., & Çelik, G. (2008). Türkiye'de uygulanan Türk edebiyatı programı'ndaki ölçme ve değerlendirme boyutu uygulamasının değerlendirilmesi: Bir durum çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 91-101.
- MEB. (2011a). Muhasebe ve Finansman Alanı Çerçeve Öğretim Programı. Ankara, Türkiye
- MEB. (2011b). Büro Yönetimi Alanı Çerçeve Öğretim Programı. Ankara, Türkiye
- MEB. (2013). Eğitim politikası genel görünümü: Türkiye. Retrieved 12 June, 2022 from <https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/egitim/026.pdf>
- MEB. (2015). PISA 2012 Araştırması ulusal nihai rapor. Retrieved 17 June, 2022 from https://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf
- MEB. (2016). Uluslararası öğrenci değerlendirme programı PISA 2015 ulusal raporu. Retrieved 12 September, 2022 from http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2014/11/PISA2015_UlusalRapor.pdf
- MEB. (2017a). Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programı. Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. Ankara, Türkiye
- MEB. (2017b). Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programı. Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. Ankara, Türkiye
- MEB. (2017c). Ortaöğretim Fizik Dersi Öğretim Programı. Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. Ankara, Türkiye
- MEB. (2017d). Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri. Retrieved 22 September, 2022 from http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERYLKLERY.pdf
- MEB. (2017e). Öğretmenlik strateji belgesi (2017-2023). Retrieved 10 May, 2022 from <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/06/20170609-13-1.pdf>

- Mete, A., & Girgin, M. (2011). Öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre 9. sınıf coğrafya derslerinde yararlanılan araç-gereçler ile materyal ve öğretim yöntemleri. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 9(12), 25-42.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). Genişletilmiş Bir Kaynak Kitap: Nitel Veri Analizi. (S. Akbaba Altun & A. Ersoy, Çev. Ed.). Pegem Akademi, Ankara, Türkiye
- Mortazavizadeh, S. H., Nili, M. R., Isfahani, A. R. N., & Hassani, M. (2017). Teachers' lived experiences about teaching learning process in multi-grade classes. *Journal of Education and Learning*, 6(4), 354-363.
- Öztürk, Ç. (2004). Ortaöğretim coğrafya öğretmenlerinin öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilme yeterlilikleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 75-83.
- Paker, T. (2015). Nitel Araştırma. Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları. N. F. Seggie & Y. Bayyurt (Ed.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Prøitz, T. S. (2021). Consistency in study Programme planning and the complexity of curriculum logics. *Teaching in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1931838>
- Saracaloğlu, S., Gencil-Evin. İ., & Çengel, M. (2011). Öğrenci ve öğretmen görüşleri açısından lise öğretmenlerinin öğretme sürecindeki yeterlikleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 77-99.
- Saracaloğlu, A., & Altın, M. (2020). Teachers' opinions on instructional strategies, methods and techniques. *Educational Reflections*, 4(1), 1-24.
- Serin, U. (2008). *İzmir ilinde görev yapan fen alanı öğretmenlerinin öğretme strateji ve stilleri ile tercih ettikleri öğretim yöntemleri ve çoklu zekâ alanları arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sykes, G., & Wilson, S. (2015). How teachers teach: mapping the terrain of practice. Retrieved 17 June, 2022 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED570633.pdf>
- Şahin, M. (2014). Öğretim materyallerinin öğrenme-öğretme sürecindeki işlevine ilişkin öğretmen görüşlerinin analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 995-1012.
- Şen, H. Ş., & Erişen, Y. (2002). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (22), 99-116.
- Tanuğur, B., & Ogan-Bekiroğlu, F. (2018). Fizik Öğretmenlerinin Ölçme ve Öğretim Uygulamaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. S. Dinçer (Ed). Pegem A Yayınları, Ankara, TURKEY
- Tatar, M. (2004). Etkili öğretmen. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (11), 1-12
- TED (2009). Öğretmen yeterlikleri. Retrieved 17 June, 2022 from http://portal.ted.org.tr/yayinlar/Ogretmen_Yeterlik_Kitap.pdf
- Temizöz, Y., & Koca, S. A. Ö. (2010). Matematik öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri ve buluş yoluyla öğrenme yaklaşımı konusundaki görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 89-103.
- Timur, B., & İmer, N. (2017). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin derste kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerinin incelenmesi. Retrieved 12 June, 2022 from http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2400-30_05_2012-16_03_31.pdf
- Tomal, N. (2004). Lise coğrafya öğretmenlerimizin kullandıkları öğretim yöntemleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 162.

- Türkyılmaz, M. (2008). Dil ve anlatım dersinde bir ölçme aracı olarak yazılı sınavların kullanımı konusunda öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(3), 1-14.
- Ülger, N., & Piyal, B. (2000). Ankara sağlık meslek liseleri öğretmen ve öğrencilerinin meslek dersleri öğretiminde kullanılan yöntem, araç, kaynak ve sınav tekniklerine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 53 (3), 173-179
- Wilson, S. N., & Peterson, P. L. (2006). Theories of Learning and Teaching What Do They Mean for Educators? National Education Association 1201 16th Street, N.W. Retrieved 01 August, 2022 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495823.pdf>
- Yazlık, D. Ö. (2018). Öğretmenlerin matematik öğretiminde somut öğretim materyali kullanımına yönelik görüşleri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 775-805.
- Yeler, M., & Ocağ, G. (2021). 5. Sınıf sosyal bilgiler etkin vatandaşlık öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin eğitim durumlarının incelenmesi: Durum çalışması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(39).
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmenlerin öğretim yöntemlerini kullanma amaçları ve karşılaştıkları sorunlar. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (1), 163-188.
- Yılmaz, Z., Cihan, M., & Şahin, Ç. (2005). Felsefe öğretmenlerinin öğretim yöntemlerini kullanma düzeylerinin öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11
- Yulu, Ö. (2015). Ortaöğretim matematik öğretiminde öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri konusundaki yeterlilikleri. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Aydın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.