



T.C.

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKÇE DERSLERİNDE

AKTİF ÖĞRENME ETKİNLİKLERİNİ KULLANMA

DURUMLARI

Ramazan Kerem DAYIOĞLU

Denizli – 2018

T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKÇE DERSLERİNDE AKTİF
ÖĞRENME ETKİNLİKLERİNİ KULLANMA DURUMLARI

Ramazan Kerem DAYIOĞLU

Danışman

Doç. Dr. Abdurrahman ŞAHİN

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

Bu çalışma, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan Dr. Öğr. Üyesi Zeynep AYVAZ TUNCEL



Üye Doç. Dr. Abdurrahman ŞAHİN



Üye Dr. Öğr. Üyesi Özge BIKMAZ BİLGEN



Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 18.07/2018 tarih ve 25/3. sayılı kararı ile onaylanmıştır.



Prof. Dr. Mustafa BULUŞ

Enstitü Müdürü

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.


Ramazan Kerem DAYIOĞLU



Canım Ailem'e...

TEŞEKKÜR

Lisansüstü eğitimim sırasında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda görevli çok kıymetli öğretim üyelerinden pek çok destek gördüm. İlk olarak bana bilimsel anlamda yol gösteren ve tez süreci boyunca değerli görüş, fikir ve önerilerini benden esirgemeyen, zor zamanlarımda büyük bir sabır ve güler yüzüyle beni daima olumlu yönde motive edip yönlendiren danışmanım sayın hocam Doç. Dr. Abdurrahman ŞAHİN'e büyük bir içtenlikle sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ardından lisansüstü eğitimime başladığım andan itibaren akademik anlamda gelişimimi sağlayan ve bu araştırmanın meydana gelmesinde büyük katkıları olan, kendisinden pek çok şey öğrendiğim çok kıymetli hocam Prof. Dr. Şükran TOK'a desteği ve emekleri için çok teşekkür ederim. Yine hem ders hem de tez aşamasında değerli görüşlerini benden esirgemeyen ve akademik anlamdaki gelişimimde üzerimde çok emekleri bulunan saygıdeğer hocalarım Doç. Dr. Necla KÖKSAL'a Yrd. Doç. Dr. Zeynep AYVAZ TUNCEL'e ve Yrd. Doç. Dr. İbrahim TUNCEL'e sonsuz teşekkürlerimi ve şükranlarımı sunarım.

Bu günlere gelmemde öncü olan, tüm eğitim hayatım boyunca bir gün bile desteğini esirgemeyen, maddi manevi her zaman tüm ailesinin yanında olan ve her türlü fedakârlığı gösteren başta babam (merhum) Osman DAYIOĞLU olmak üzere, desteklerini esirgemeyen canım annem Fadime DAYIOĞLU'na birbirinden kıymetli kardeşlerim Hüseyin Avni DAYIOĞLU ve Havva CENNETOĞLU'na minnet ve şükranlarımı sunarım.

Son olarak bu tezin yazılmasında ve bitirilmesinde en büyük pay sahibi olan, beni sürekli olarak olumlu yönde motive eden, sabır gösteren, yaptığı bir çok fedakârlıkla beni cesaretlendiren biricik eşim canımdan ötem Senem DAYIOĞLU'na ve bu süreçte zaman zaman vakit ayıramadığım canım ikizlerim Osman Tuğra ve Mehmet Seymen'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. İyi ki varsınız.

ÖZET

Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Aktif Öğrenme Etkinliklerini Kullanma Durumları

Ramazan Kerem DAYIOĞLU

Bilginin anlık olarak değişebildiği ve çoklu bakış açılarının önem kazandığı günümüzde, bilgi ve öğretmen merkezli eğitim anlayışı yerini öğrencinin öğrenme sürecine zihinsel olarak katıldığı ve öğrenmede aktif rol aldığı yaklaşımlara bırakmıştır. Aktif öğrenme teknikleri, bu açıdan öğretmenlere zengin olanaklar sunmaktadır. Bu araştırmanın temel amacı, sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde aktif öğrenme etkinliklerini kullanma durumlarını incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin dersin giriş, geliştirme ve sonuç-değerlendirme bölümlerinde kullandıkları aktif öğrenme etkinlikleri belirlenmiş ve bu etkinlikleri kullanma durumları kişisel değişkenler de dikkate alınarak incelenmiştir. Bu araştırma; Türkçe dersinde kullanılan aktif öğrenme etkinliklerine yönelik olarak literatürde sınırlı sayıda çalışmanın olması ve yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programının uygulanışında aktif öğrenme tekniklerinin yerini belirlemeye çalışması açısından önem taşımaktadır.

Bu çalışma, betimsel araştırma türlerinden tarama modeline uygun olarak yürütülmüştür. Araştırmanın evrenini Bingöl il merkezinde çalışan toplam 380 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bu grup içinden, 2010-2011 eğitim öğretim yılında 2, 3, 4 ve 5. sınıfları okutan küme örnekleme yöntemiyle belirlenmiş 246 sınıf öğretmeni çalışmaya katılmıştır. Bu sayı, evreni temsil açısından yeterlidir. Araştırmada veri toplama aracı olarak *Aktif Öğrenme Etkinliklerini Uygulama Durumu* ölçeği kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilerek, geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılan beşli likert tipindeki ölçek, üç alt boyut ve 34 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, örnekleme yer alan öğretmenlere dağıtılarak gönüllük esası ile doldurulması sağlanmıştır. Elde edilen verilerin frekans (N), yüzde (%), standart sapma (ss) ve aritmetik ortalama (\bar{X}) değerleri alınmıştır.

Araştırmanın bulguları; sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde giriş ve geliştirme bölümüne ilişkin aktif öğrenme etkinliklerini genel olarak çok sık kullandıklarını sonuç-değerlendirme bölümüne ilişkin aktif öğrenme etkinliklerini ise ara sıra kullandıklarını göstermektedir. Dersin tamamına yönelik olarak 34 maddelik ankete verilen cevaplara bakıldığında, öğretmenlerin Türkçe derslerinde aktif öğrenme etkinliklerine sık sık yer

verdikleri görülmektedir. Bu sonuçlara göre yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak hazırlanan ilköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının uygulanmasında, sınıf öğretmenlerinin derse başlamada dikkat çekme, güdüleme, hedeften haberdar etme ve geçiş süreçlerinde aktif öğrenme tekniklerine sıklıkla yer verdikleri; dersin geliştirme bölümü etkinliklerinde öğrenciler arası etkileşimi sağladıkları ve zengin öğrenme ortamları düzenledikleri söylenebilir. Ancak, kazanımların ne derecede gerçekleştirildiğinin saptandığı ve kalıcılığının sağlandığı sonuç bölümü etkinliklerinde aktif öğrenme tekniklerine daha az yer verildiği görülmektedir. Bunun temelinde sınıfların kalabalık oluşu ve zaman yetersizliğinin getirdiği olumsuzlukların yattığı söylenebilir. Dersin genelinde ise öğretmenlerin programın gereği olarak Türkçe derslerinde öğrenci merkezli etkinliklere sıkça yer verdikleri açıktır.

Anahtar kelimeler: Aktif öğrenme, Türkçe öğretimi, öğrenci merkezli öğrenme

ABSTRACT

Classroom Teachers' Use of Active Learning Activities in Teaching Language Arts (Turkish)

Ramazan Kerem DAYIOGLU

At the moment when information can change instantaneously and multiple viewpoints become important, the knowledge and teacher-centered approach to education has left the place to approaches that the student has been mentally and actively involved in learning process. Active learning techniques offer rich opportunities for teachers in this regard. The main purpose of this research is to examine the use of active learning activities by classroom teachers in *Turkish* (called as *Language Arts* in English) lessons. In line with this main objective, the active learning activities that classroom teachers use in the introduction, development and outcome-evaluation phases of a lesson have been identified and examined taking into consideration their personal variables. This research is important due to the limited number of studies in the literature examining the use of active learning activities in *Turkish* lesson and the attempt to identify the place of active learning techniques in the implementation of the *Turkish* Curriculum prepared on the base of constructivist approach.

This study was conducted in accordance with survey model of descriptive research types. The population of the research consists of a total of 380 teachers working as classroom teachers in Bingöl province center. From this group, 246 classroom teachers teaching 2nd, 3rd, 4th and 5th classes in 2010-2011 academic year were identified by cluster sampling method and invited to participate in the study. This number is enough to represent the overall population of the study. In the study, the *State of Implementing Active Learning Activities* scale was used as a data collection tool. The five-point Likert type of scale consisting of three sub-dimensions and 34 items was developed by the researcher. Analyses of validity and reliability of the scale were also conducted in this process. The scale was distributed by the researchers to the teachers in the sample and filled by them with the essence of volunteerism. Frequency (N), percentage (%), standard deviation (ss) and mean (\bar{X}) values were identified to present the data.

Findings demonstrate that the classroom teachers use active learning activities occasionally in regard to the outcome-evaluation phase while showing that they use active

learning activities frequently in the entrance and development phases of Turkish lessons. Having reviewed the answers given to the questionnaire with 34 items directed to the all aspects of the lesson, it has been observed that teachers often utilize active learning activities in Turkish lessons. Based on the findings, it might be said that in the implementation of the primary level of *Turkish* curriculum which is prepared on the basis of constructivist approach, classroom teachers frequently take part in attention-building, motivation, informing of the purpose and active learning techniques in transition stages. It can also be stated that teachers often interact with students in the development-phase activities and organize rich educational environments. However, it is seen that there are fewer active learning techniques given place in the results section events where the achievements are determined and the retention is accomplished. It could also be said that the crowded classes and limited time might lie on the basis of such issues. In general, it is clear that teachers frequently use student-centered activities in *Turkish* lessons as a requirement of the program.

Keywords: Active learning, Turkish teaching, learner centered learning.

İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU	iii
ETİK BEYANNAMESİ	iv
TEŞEKKÜR.....	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.1.1. Problem Cümlesi.....	5
1.1.2. Alt Problemler	5
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Sayıtlılar.....	7
1.5. Sınırlılıklar	7
1.6. Tanımlar.....	7
İKİNCİ BÖLÜM: ALANYAZIN TARAMASI.....	9
2.1. Kavramsal Çerçeve	9
2.1.1. Aktif Öğrenme Nedir?	9
2.1.2. Aktif Öğrenmenin Önemi	12
2.1.3. Aktif Öğrenmenin Özellikleri.....	13
2.1.4. Aktif Öğrenmede Öğrencinin Rolü	16
2.1.5. Aktif Öğrenmede Öğretmenin Rolü	20
2.1.6. Aktif Öğrenme Ortamları	23
2.1.7. Geleneksel Öğrenme ile Aktif Öğrenmenin Karşılaştırılması.....	31
2.1.8. Aktif Öğrenmede Kullanılan Yöntem, Teknik ve Öğretimsel İşler	33
2.1.9. Türkçe Öğretimi ve Aktif Öğrenme	36
2.2. İlgili Araştırmalar	38
2.2.1. Aktif Öğrenmenin Kullanımına Yönelik Yapılan Araştırmalar	39
2.2.2. Aktif Öğrenmeye İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Algılarının İncelendiği Araştırmalar.....	46
2.2.3. Aktif Öğrenmenin Farklı Yönlerden Etkisinin İncelendiği Araştırmalar.....	49
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....	63

3.1. Araştırmanın Modeli.....	63
3.2. Evren ve Örneklem	63
3.3. Veri Toplama Aracı	67
3.4. Verilerin Toplanması	68
3.5. Verilerin Analizi	69
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM	70
4.1. Bulgular	70
4.1.1. Türkçe Derslerinde Kullanılan Aktif Öğrenme Etkinliklerine İlişkin Bulgular	70
4.1.1.1. Türkçe dersinin “Giriş” bölümünde kullanılan aktif öğrenme etkinliklerine ilişkin bulgular.....	70
4.1.1.2. Türkçe dersinin “Geliştirme” bölümünde kullanılan aktif öğrenme etkinliklerine ilişkin bulgular	72
4.1.1.3. Türkçe dersinin “Sonuç” bölümünde kullandıkları aktif öğrenme etkinliklerine ilişkin bulgular.....	77
4.1.1.4. Türkçe derslerinin “Tamamında” kullanılan aktif öğrenme etkinliklerine ilişkin bulgular.....	81
BEŞİNCİ BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	82
5.1.Tartışma	82
5.3.Öneriler	88
KAYNAKÇA.....	89
EKLER.....	101
Ek 1. Araştırma İzin Formu	102
Ek 2. Veri Toplama Aracı.....	104
Ek 3. İlköğretim Okulları ve Sınıf Öğretmenleri Listesi	107
Ek 4. Özgeçmiş Formu	108

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Geleneksel öğretim ile aktif öğrenmenin karşılaştırılması.....	31
Tablo 3.1. Araştırmanın Evren ve Örneklemi ile İlgili Sayısal Bilgiler.....	65
Tablo 3.2. Örneklemeye Giren Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Betimsel İstatistikler	66
Tablo 4.1. Türkçe Dersinin Giriş Bölümünde Kullanılan Aktif Öğrenme Etkinlikleri.....	71
Tablo 4.2. Türkçe Dersinin Geliştirme Bölümünde Kullanılan Aktif Öğrenme Etkinlikleri	73
Tablo 4.3. Türkçe Dersinin Sonuç Bölümünde Kullanılan Aktif Öğrenme Etkinlikleri.....	77
Tablo 4.4. Türkçe Dersinin Bölümleri ve Tamamına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Katılım Dereceleri.....	81

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Pasif öğrenenler için gelen şema	18
Şekil 2.2. Aktif öğrenenler için gelen şema.....	18
Şekil 2.3. U Düzeni.....	24
Şekil 2.4. Ekip Stili düzeni-1	25
Şekil 2.5. Ekip stili düzeni-2.....	25
Şekil 2.6. Konferans masası-1 düzeni.....	26
Şekil 2.7. Konferans Masası-2 düzeni	26
Şekil 2.8. Çember düzeni	26
Şekil 2.9. Grup içinde grup düzeni	27
Şekil 2.10. Çalışma istasyonları düzeni	27
Şekil 2.11. Firar Grupları Düzeni	27
Şekil 2.12. Şerit Düzeni	28
Şekil 2.13. Geleneksel sınıf düzeni.....	28
Şekil 2.14. Oditoryum (konferans) düzeni.....	29
Şekil 2.15. Silberman'ın etkin öğrenme modeli	34

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, problem cümlesine, araştırmanın amacına sayıtlılarına, sınırlılıklarına ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde bilimin ve teknolojinin hızla gelişmesi ve değişmesi bireyleri çok fazla bilgiye maruz bırakmış, dolayısıyla eğitimden ve eğitimin çıktıları olan bireylerden beklentiler artmıştır. Toplumların gelişim gösterebilmeleri için bireylerin bazı bilimsel bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Toplumlar bugün; yaratıcı, esnek fikirlere sahip, öngörü sahibi, problem çözebilen, tartışabilen, hassas düşünebilen ve düşündüklerini karşısındakine etkili bir şekilde aktarabilen, takım çalışması yapabilen genç insanlara ihtiyaç duymaktadır (Northern Ireland Curriculum, 2007, s.1). Buna bağlı olarak çağımız eğitim anlayışının temelinde bilgiyi ezberleyen, pasif, aktarılan bilgiyi olduğu gibi alan ve kabul eden, sorgulama yapmayan bireyler yerine; eleştiren, akıl yürüten, yaratıcı düşünen, sorgulamalar yapabilen, çok yönlü düşünebilen ve kendini tanıyabilen bireyler yetiştirmek hedeflenmiştir. Bu beklentilerle birlikte tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de uygulanmakta olan eğitim anlayışının değiştirilmesi zorunlu hale gelmiştir. Benimsenen geleneksel eğitim felsefesinin değişmesiyle birlikte öğretim programları, kaynağını çağdaş eğitim felsefelerinden alan ve öğrenenin bilgiyi zihninde oluşturmaya, yorumlamaya ve yapılandırmasına geliştirmesine fırsat verildiği yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak yeniden düzenlenmiş ve 2005 yılında yeni şekliyle uygulamaya konulmuştur (Erdem, 2001, s.6).

Yapılandırmacı anlayışa göre öğrenme; mevcut durumlardaki aktivitelerden oluşan ve ömür boyu devam eden bir süreçtir (Yurdakul, 2010, s.41). Yapılandırmacılık akımının son yıllarda ilgi görmesinin nedenleri arasında öğrenmenin; geleneksel sınıf ortamında olduğu gibi bilginin ezberlenmesi ve tekrarlardan oluşması ile değil, öğrenmede bilginin transferi ve zihinde yeniden yapılandırılması ile oluştuğu düşüncesinin hâkim olmasıdır (Demirel, 2009, s.249). Bu anlayışta öğrenme, önceden var olan bilgi ve becerilerin üzerine yenilerini eklenmesiyle oluşmaktadır. Öğrenme en iyi şekilde öğrendiklerimizin üzerine aktif olarak yenilerini yapılandırmakla gerçekleşmektedir (Pritchard, 2009, s.17). Öğretme yerine öğrenmenin öne çıktığı yapılandırmacı yaklaşımda bilgi, beceri, tutum ve davranış

kazanma süreci öğretmenin değil öğrencinin denetimindedir, yani sürecin “öğretme” yerine “öğrenme” odaklı olmasından öğrenci sorumludur (Şahinel, 2010, s.149). Öğrenenlerin çok yönlü, gelişmiş bireyler olabilmeleri için, onlara araştırma, kavrama, değerlendirme, öğrendiklerini kullanma, zihnini ve öğrenme kapasitesini geliştirme fırsatlarını kuramsal temelleri yapılandırmacılığa dayanan aktif öğrenme iş ve teknikleriyle sunabiliriz (Açıkgöz, 2007, s.8).

Öğrencinin öğrenme sürecine zihinsel olarak katılması ve öğrenmede aktif rol alması ancak öğrencinin aktif olarak katıldığı öğrenme ile gerçekleşebilir. Öğrenmeye bu şekilde aktif olarak katılan öğrenciler öğrendikleri hakkında geçmiş yaşantılarıyla bağlantı kurabilir, konuşabilir ve en önemlisi öğrendiklerini günlük hayatta uygulayabilirler (Şahinel, 2010, s.150). Piaget’e göre; bilgi, aktif bireyin fiziksel ve zihinsel etkinlikleriyle ortaya çıkmakta ve amaç yönelimli etkinlikleriyle de organize edilmektedir (Akt. Senemoğlu, 2009, s.610). Bu anlamda öğretmen ve okullara büyük sorumluluklar düşmektedir. Günümüz eğitim anlayışında okullar öğrencilerin bilgiyi ezberlemek için buldukları dört duvar anlayışından sıyrılarak, öğrencinin okul ve sınıf ortamını yaşamın kendisi olarak gördüğü, bilgiye ulaşmada aktif yaşantılar geçirdiği, bilgiye yaparak-yaşayarak ulaştıkları bir ortam halini almaları büyük önem taşımaktadır. Öğrenme; dışarıda hazır halde bulunan bilginin pasif bir şekilde alınmasını değil, aksine öğrencilerin çevresi ile sürekli bir meşguliyet içerisinde olmasını gerektirir (Özden, 2010, s.62). Bu bağlamda, sınıf içi ve dışı öğrenme ortamlarında kullanılan yapılandırmacı öğrenme anlayışına uygun aktif öğrenme etkinlikleri bu amaçlara ulaşmada büyük önem taşımaktadır.

Eğitimde öğrenciyi merkeze alan, öğrenme-öğretme sürecini açıklamaya ve öğrenmenin niteliğini ve miktarını arttırmaya yönelik birçok teori ve model geliştirilmiştir. Bunlardan biri de 1980’lerden daha da önem kazanan ve John Dewey’in öğrenci merkezli eğitim anlayışından ortaya çıkan “aktif öğrenme” yaklaşımıdır (Şahinel, 2007, s.12). Aktif öğrenme yaklaşımı yeni değildir. Ancak uygulama alanına çıkarılması için yaygın ilgi görmesi son yıllarda artmaktadır. Eğitim tarihinde, eğitim ve öğretimde yenilik arayanların düşünceleri incelendiğinde aktif öğrenmenin çok farklı biçimlerde savunmalarını görebiliriz. Örneğin 16. Yüzyıl’da Rabelais ve J.J. Rousseau gibi düşünürler “Çocuk doldurulacak bir nesne değil, yakılacak bir ateştir.” gibi sözlerle aktif öğrenmenin önemine vurgu yapmışlardır (Binbaşoğlu, 1958, s.4). Bu açıdan bakıldığında aktif öğrenmenin bireyin öğrenme sürecine aktif olarak katılımını sağlama yaklaşımı olduğunu görebiliriz

(Demirel, 2009, s.229; Kalem ve Fer, 2003, s.3). Bloom (1976) öğrencilerin öğrenme sürecindeki etkin rolünü vurgulamış ve kalıcı öğrenme ile aktif katılım arasındaki ilişkiye dikkat çekmiştir (Akt. Şahinel, 2007, s.5). Açıkgöz'e (2007, s.3) göre bir ders; öğrenci özellikleri, öğretmen, konu, içerik, süre, malzeme vb. öğeler aynı kalmak koşuluyla aktif öğrenme teknikleriyle işlendiğinde öğrenciler daha hızlı ve daha fazla bilgi öğrenebilmektedir. Öğretmenler öğrencilerin derste okuma, yazma, tartışma, dinleme ve öğrenilen konular üzerindeki düşüncelerini yansıtmalarını sağladıkları ölçüde aktif öğrenme yolunda ilerlemektedir (Meyers ve Jones, 1993, s.6). Bu yönüyle eğitimde son yıllarda yeni anlayışların içerisinde aktif öğrenmenin yeri gittikçe önem kazanmakta, hazırlanan öğretim programları yapılandırmacı yaklaşım ve aktif öğrenme yöntem ve teknikleri dikkate alınarak hazırlanmaktadır. Buna rağmen öğretim programlarının uygulayıcıları olan öğretmenlerin aktif öğrenmeyi bilgi düzeyinde algıladıklarını, tam anlamıyla uygulayamadıklarını ve uygulanmanın zor olduğunu düşündüklerini gösteren bazı çalışmalar göze çarpmaktadır (Bolinger ve Wilson, 2007, s.81; Akay ve Kocabaş, 2013, s.106). Oysa Lee ve Schull (2016, s.65) araştırmasında; öğrenciler için görsel öğeler içeren aktif öğrenme etkinliklerinin pasif öğrenmeden daha çok tercih edildiğini, farklı öğrenme stiline sahip öğrenciler için öğrenmeyi kolaylaştırdığını ve bilinenin aksine aktif öğrenmenin sınıf içerisinde uygulanmasında herhangi bir engelin bulunmadığını söylemektedir. Bu anlamda öğretmenlerin aktif öğrenme etkinlikleri kullanımını belirlemeye çalışan araştırma sonuçlarının artması mevcut durumun belirlenmesi açısından önem taşımaktadır.

Öğrencilerin etkili iletişim kurabilmeleri, sosyalleşmeleri, bilgi edinmeleri, eğitim hayatlarında her türlü öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri ve kendilerini her anlamda geliştirebilmelerinde kullanılan yöntem ve teknikler kadar dilin de çok önemli bir yeri bulunmaktadır (Özatalay, 2007, s.1; Arslan, 2009, s.144; Güneş, 2009, s.2). Türkiye'de öğrencilerin kendilerini bilişsel, sosyal ve duygusal yönden geliştirmeleri ve dil becerilerini ilerletmeleri için ana dillerini doğru ve dilin inceliklerine sahip olarak kullanabilmeleri gerekmektedir (Özatalay, 2007, s.1). Anadil öğretimi diğer tüm derslerin temelini oluşturduğundan, diğer derslerde başarılı olmak isteyen bireyler hedeflenen şekilde konuşma, okuma ve yazmada kendilerini geliştirmek durumundadır (Güneyli, 2007a, s.2). Bu nedenle anadil eğitimi, üzerinde önemle durulması gereken öğretim alanlarından biridir.

Türkiye’de anadil eğitimi okuma yazma ile başlamakta ve ilköğretimin birinci kademesinden ortaöğretime kadar tüm sınıf seviyelerinde “Türkçe” dersine yer verilmektedir (Taşkaya ve Muşta, 2008, s.242). Eğitim programlarındaki temel anlayış değişikliğinden dolayı bütün derslerde olduğu gibi 2004 yılında Türkçe dersi programı da değiştirilmiş, öğrenme ortamı ve öğrenme-öğretme süreci yapılandırmacı yaklaşıma göre yeniden tasarlanmıştır (Karadüz, 2010, s.36). Bu yaklaşım ile geleneksel eğitim anlayışı yerine, aktif öğrenen, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, problem çözebilen öğrencilerin ön plana çıkması amaçlandığından dolayı programdaki etkinlikler de öğrencilerin yaratıcılık, işbirliği yapma, girişimcilik, sorun çözme vb. becerilerini geliştirecek şekilde yapılandırılmıştır (Arslan ve Akçay, 2011, s.22; MEB, 2009, s.12). Yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak hazırlanan ilköğretim Türkçe programı özellikle ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin sınıf ortamında kendilerinin özgürce ifade edebilecekleri, yaptıkları eylemler üzerinde düşünerek yeni davranışlar geliştirebilecekleri, öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıyacakları, Türkçeyi her yönüyle öğrenip kullanabilecekleri bir ortamı zorunlu kılmaktadır. Öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesinde en etkili yol öğrenciyi uygulamaya yönlendiren ve süreç boyunca aktif kılan eğitsel önlemlerden geçmektedir. Öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma, yazma ve dilbilgisi konularındaki becerilerini arttırmak ve programın amacına tam olarak ulaşılabilmesi için öğrencilere anılan becerilerini sınayabilecekleri olanakların sunulması gerekmektedir (Sever, 2002, s.15). Bu noktada aktif öğrenme de bu etkinliklere ve uygulamalara olanak sağlayan esnek bir öğrenme biçimi olarak karşımıza çıkmaktadır (Bölükbaş ve Özdemir, 2009, s.28). Aktif öğrenme geleneksel öğrenme anlayışında olduğu gibi mevcut bilgiyi dışarıdan alma değil, bilgiyi zihinde yapılandırma, yeni anlamlar yükleme süreci olduğundan Türkçe Dersi Öğretim Programı’yla kazandırılması hedeflenen temel dil becerilerinin elde edilmesi için de etkin bir yol olacaktır (Türkben, 2015, s.908). Bu nedenle ilköğretim Türkçe programının amacına ulaşabilmesi ve hedef kazanımların öğrencilere kazandırılabilmesi için aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin kullanımı büyük önem taşımaktadır. Bu noktadan yola çıkarak bu çalışmada da sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde aktif öğrenme etkinliklerini kullanma durumları araştırılarak durum tespiti yapılmasına gerek duyulmuştur. Bu araştırma sonuçlarının eğitimcilerde anadil eğitiminde aktif öğrenme etkinliklerini kullanma konusunda farkındalık oluşturacağı ümit edilmektedir.

1.1.1. Problem Cümlesi

İlköğretim 2, 3, 4 ve 5. sınıfları okutan sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde aktif öğrenme etkinliklerini kullanma durumları ne düzeydedir?

1.1.2. Alt Problemler

1. İlköğretim okullarında 2, 3, 4, ve 5. sınıfları okutan sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde aktif öğrenme etkinliklerini kullanma durumları ne düzeydedir?
 - a. Dersin giriş bölümünde ne düzeyde kullanılmaktadır?
 - b. Dersin geliştirme bölümünde ne düzeyde kullanılmaktadır?
 - c. Dersin sonuç-değerlendirme bölümünde ne düzeyde kullanılmaktadır?
 - d. Dersin tamamında ne düzeyde kullanılmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Dünyada var olan bilgi anlayışının değişmesiyle birlikte üst düzey düşünme becerilerini kullanabilen bireylere duyulan ihtiyaç artmakta, buna paralel olarak da yetiştirilmek istenen insan modeline göre eğitim politikaları değişim göstermektedir. Problem çözebilen, karşılaştığı sorunlarla başa çıkabilen, yaratıcı düşünebilen insan yetiştirmeye dönük olarak eğitim programlarında değişikliklere gitmek zorunlu hale gelmiştir. Öğretim programlarının değişmesi kadar programların uygulayıcısı olan öğretmenlerin öğrencileri aktif kılacak yöntem ve tekniklerle programları işe koşmaları beklenen bir durum haline gelmiştir. Bu sebeple öğretmenlerin kazanımların amacına ulaşması için derslerinde kullandıkları strateji, yöntem ve teknikler büyük önem arz etmektedir.

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinin giriş, geliştirme ve sonuç bölümlerinde aktif öğrenme etkinliklerini kullanma durumlarını saptamaktır. Dolayısıyla bu araştırmayla bu konuda yapılacak olan çalışmalara kaynaklık etmek ve öğretim faaliyetlerine yol gösterecek veriler sunmak amaçlanmaktadır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğrencinin pasif bir şekilde yalnızca alıcı konumunda olduğu eğitim – öğretim faaliyetlerinin getirdiği başlıca sorunların içinde öğrencilerin öğrenme malzemelerini

içselleştirmeden doğrudan aktaran konumundaki öğretmenlerden hazır şekilde almaları gelmektedir. Bu durum öğrenilenlerin kalıcı olmamasına, ezber bilgilerin zaman içerisinde unutulmasına ve dolayısıyla edinilen bilgilerin yaşantıya geçirilememesine neden olmaktadır. Bu tür sorunlar eğitimcileri kalıcı öğrenmelerin gerçekleştiği eğitim - öğretim uygulamalarını araştırmaya yöneltmiştir. Eğitimde öğretme-öğrenme sürecini açıklamaya ve öğrenmenin miktarını ve kalitesini artırmaya yönelik birçok teori ve model geliştirilmiştir. Bunlardan biri de, temelini John Dewey'in öğrenci merkezli eğitim düşüncesinden alan "Aktif Öğrenme" yaklaşımıdır (Şahinel, 2007, s.5). Aktif öğrenme, öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, karar alma, öz düzenleme yapma, karmaşık öğretimsel işlemlerle öğrenenin zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğretim sürecidir (Açıkgöz, 2009, s.17). Bu noktadan hareketle öğrencilerin öğrenme malzemesiyle etkileşime girerek kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmeleri için öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerinin buna göre planlanması ve uygulanması önem taşımaktadır.

Türkiye'de temel eğitime devam eden çocukların akademik başarıları, kendilerini doğru ifade edebilmeleri ve Türkçeyi doğru kullanmaları büyük oranda dil gelişimlerine bağlıdır. Yeni eğitim anlayışla birlikte değişen Türkçe programında da belirtildiği gibi Türkçeyi etkili ve doğru kullanan, yaratıcı ve eleştiren düşünebilen, bilgiyi günlük hayatta kullanabilen, üretebilen, girişimci, kişisel ve sosyal değerlere önem veren bireyler yetiştirmektir (MEB, 2009, s.3). Türkçe öğretiminin etkili olabilmesi için birden çok yöntem ve teknik kullanılması gerekmektedir. Türkçe öğretim programında yer alan hedeflerin gerçekleşmesi ve programda yer alan bilgi, beceri ve tutumların öğrencilere etkili bir şekilde kazandırılabilmesi için öğretmenlerin farklı öğretim yöntemlerine hakim olması gerekir. Türkçe dersi çocukta dil becerilerini geliştirme, anadil bilincini kazandırma ve diğer derslerle olan ilişkisi bakımından çok yönlü bir derstir. Bu özelliğinden dolayı sınıf içi uygulamalarda farklı yöntemlere başvurmak hem doğal, hem de zorunlu görülmektedir (Demirel, 1998, s.39). Bu noktada Türkçe derslerinde istenilen hedeflere ulaşmada aktif öğrenme etkinliklerinin kullanımı önem arz etmektedir.

Araştırma; 2005 yılından bu yana uygulanmakta olan eğitim programlarının "aktif öğrenme" gibi öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımla yeniden yapılandırıldığı düşünüldüğünde, İlköğretim 2-5 Türkçe öğretim programı ile sınıf öğretmenlerinin bu sınıf seviyelerinde Türkçe dersi programını uygulamadaki bilgi ve beceri durumlarının

belirlenerek resmi program ile uygulama durumları arasındaki boşluğu betimlemesi açısından önem taşımaktadır. Diğer yandan araştırma sonucunun Milli Eğitim Bakanlığı ve Talim Terbiye Kurulu'nun Türkçe ders programıyla ilgili olarak yapacağı program geliştirme çalışmalarına yol göstereceği, hizmet içi eğitim programlarında kullanılacağı ve konu ile ilgili alan yazına sağlayacağı katkıdan dolayı önem taşımaktadır. Ayrıca araştırma ilköğretim Türkçe dersi dışındaki derslerde de aktif öğrenme etkinliklerinin kullanımının araştırılması fikrini uyandırması bakımından da önem taşımaktadır.

1.4. Sayıltı

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin veri toplama aracına samimi ve yansız olarak cevap verdikleri varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- Yer olarak Bingöl ili Merkez ilçeye,
- Katılımcı olarak birleştirilmiş sınıf olmayan devlet okullarındaki iki, üç, dört ve beşinci sınıfları okutan sınıf öğretmenleriyle,
- Veri toplama aracı olarak, Açıkgöz'ün (2009) belirlediği “öğretimsel işler ve taktikler”, Silberman'ın (2006) belirttiği “aktif öğrenme stratejileri”, Harmin ve Tooth'un (2006) belirlediği “aktif öğrenmeyi uyandırıcı stratejiler” ile hazırlanan anket ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

- *Aktif Öğrenme:* Öğrenenin kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu, bu süreçte öz düzenleme ve karar alma gibi süreçlerde öğrencilerin ön planda olduğu, farklı öğretimsel yöntem ve tekniklerle tüm öğrencilerin aktif olarak öğrenme malzemesiyle bire bir etkileşimde olduğu bir öğrenme sürecidir (Açıkgöz, 2009: 17).
- *Giriş Bölümü Etkinlikleri:* Dersin başında uygulanan ve kazanımın öğrencinin ne işine yarayacağını ve nasıl öğrenebileceğinin merak uyandırılarak bildirildiği bölümdür. Bu bölüm dikkat çekme, güdüleme, hedeften haberdar etme ve derse geçişten oluşur (Demirel, 2009, s.152; Sönmez, 2008, s.220)

- *Gelişme Bölümü Etkinlikleri:* Kazanımların uygun strateji, yöntem ve teknikler ile araç-gereç, ipucu, dönüt ve düzeltme, pekiştireç, akıl yürütme süreçleri ve öğrenci katılabilirliğinin uygulandığı bölümdür (Sönmez, 2008, s.221).
- *Sonuç Bölümü Etkinlikleri:* Derste işlenen konuyla ilgili özetin yapıldığı, kazanımların pekiştirildiği, öğrenmenin kalıcılığının sağlandığı bölümdür (Yaşar, 2006, s.384).



İKİNCİ BÖLÜM: ALANYAZIN TARAMASI

Bu bölümde araştırma ile ilgili kuramsal açıklamalara, araştırma konusu ile ilgili yapılan yurt içi ve yurt dışı araştırmalara değinilmiş ve belli bir sistematığe göre verilmiştir.

2.1. Kavramsal Çerçeve

2.1.1. Aktif Öğrenme Nedir?

Aktif öğrenmenin içeriğiyle örtüşen; yaparak yaşayarak öğrenme, denemeyle öğrenme, eylem sırasında öğrenme, öğrenci merkezli öğrenme, konuşarak öğrenme, işbirlikli öğrenme gibi birçok terim kullanılmaktadır (Gür ve Seyhan, 2006, s.17). Alanyazına bakıldığında aktif öğrenmeyle ilgili birçok tanım yapıldığı görülmektedir. Bu tanımlardan bazıları şunlardır;

Aktif öğrenme, öğrenme sürecinin sorumluluğunun öğrencide olduğu, karmaşık öğretimsel işlemlerle öğrencinin zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı, öğrenene, öğrenme sürecinin çeşitli yönlerine ilişkin karar alma ve öz düzenleme yapma fırsatının sağlandığı bir öğrenme sürecidir (Açıkgöz, 2009, s.17). Şahinel'e (2010, s.150) göre aktif öğrenme diğer bir deyişle yaparak öğrenme anlamı da taşımaktadır. Buna göre aktif öğrenme; deneysel öğrenme, duyma, görme ve yapma, etkileşimli ortam, işbirliği, olumlu güdülenme, düşük stres ve eğlenceden oluşmaktadır.

Aktif öğrenmede öğrenciyi bilgi düzeyinde geliştirmenin yanında; öğrencinin okuma, yazma, konuşma, dinleme ve bu becerileri ders içerisine yansıtarak beceri ve yeteneklerini geliştirebilmesi hedeflenmektedir (Beck, 1997, s.35; Akt. Aytan, ve Güney, 2012, s.18). Demirel (2009, s.229) ise aktif öğrenmeyi, öğrenenin okuması, yazması, tartışması, konuşması, geçmiş yaşama bağ kurması, bilgiyi günlük yaşamda kullanabilmesi, problem çözebilmesi ve sürece aktif katılımı olarak tanımlamıştır.

Aktif öğrenme, "öğrencilerin seyredip dinlemekle yetinmeyip bu sürece etkin olarak katıldığı, bağımsız olarak hareket ettiği ve araştırdığı anlamına gelmektedir (Weikart, 1993, s.70; Akt. Şahinel, 2007, s.15). Cameron'a (1997, s.1) göre aktif öğrenme temel olarak öğrenme sürecinde öğrenci katılımının olduğu, hazır bilgiden ziyade bilginin içeriğinin öğrenci tarafından oluşturulduğu bir süreçtir. Aktif öğrenme öğretmen merkezli eğitime karşılık olarak öğrenci merkezli eğitimi savunmaktadır. Bu yönüyle öğrenme

sürecinin kontroölünü öğrenciye vermektedir. Aktif öğrenmeyle birlikte sınıflar öğrencilerin öğrenme hızlarına göre uyarlanmış, esnek öğrenme ortamları haline gelmiştir.

Aktif öğrenme; öğrencilerin, öğretmenin anlattığı bilgiyi pasif olarak dinlemekten ziyade, duyduklarını anlamlandırıp, konu ile ilgili yazı yazılar yazarak, grup çalışmalarıyla gerçek yaşam koşullarında karşılaşılan problem durumlarının çözümlenmesi için kullanılan etkinliklerinden oluşmaktadır (Faust ve Paulson, 1998, s.4). Bu süreçte yapılacak olan etkinlikler öğrencilerin; düşünmeyi ve öğrenmeyi öğrenmesi, problem çözme, yeni durumlar karşısında yeni düşünce ve davranış geliştirmelerini sağlamaktadır (Duman, 2007, s.40). Gökalp'e (2005, s.3) göre aktif öğrenme yaklaşımının anlamı hazır bilgilerin sunulmasından ziyade hayatlarını öğrendiği bilgilerle şekillendirebilen bireyler yetiştirebilmekten geçmektedir. Öğrenciler yalnızca oturarak ve dinleyerek öğrenemezler. Öğrenciler okumalı, yazmalı, konuşmalı, tartışmalı, geçmiş yaşantılarla bağ kurmalı, edindiği bilgiyi günlük yaşantıda uygulamalı ve problem çözmeli, başka bir deyişle bilgiyi içselleştirmelidir. Öğretme yerine öğrenmenin öne çıktığı bu yaklaşımda bilgi, beceri, tutum ve davranış edinme süreci öğretmenin değil, öğrencinin sorumluluğundadır (Şahinel, 2010, s.149).

Meyers ve Jones'a (1993, s.20) göre aktif öğrenme, öğretmenlerin hazır bilgiyi sundukları, öğrencilerin de sunulan bilgileri pasif olarak aldıkları geleneksel öğretimin tersidir. Öğrenciler aktif öğrenme içine dâhil edildiklerinde daha çok eğlenirler ve daha iyi öğrenirler. Aktif öğrenmede önemli olan, bireyin kendi öğrenmesinin nasıl olduğunu bilmesi, kendi bilişsel yeti ve mekanizmasını iyi tanması, yani öğrenmeyi öğrenmiş olmasıdır. Öğrenciler deneyerek ve yaparak nasıl öğrendiklerinin farkına varabilirler. Onlara karar verme süreçleri için bazı sorumluluklar verilerek öğrenmeyi öğrenmeleri sağlanabilir (Simons, 1997, s.19; Ünal, 1999, s.375).

Aktif öğrenme esas olarak öğrencilere öğrenme etkinlikleri üzerinde belli bir dereceye kadar sahiplik ve kontrolün verildiği, öğrenme etkinliklerinin önceden belirlenmesinden ziyade açık uçlu olduğu ve öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımı neticesinde şekillendirebildiği öğrenme etkinliklerinin kullanılması olarak tanımlanabilir (Kyriacou, 1992; Akt. Gür ve Seyhan, 2006, s.20). Aktif öğrenme; öğrenme-öğretme sürecinin bazı düzenlemelerinden, uygulamalarından, değerlendirilip geliştirilmesinden öğrencinin sorumlu olduğu bir yaklaşım olarak tanımlanabilir (Sönmez, 2008, s.359). Aktif öğrenmede öğrenciler dinlemekten ziyade yapmakla ilgili olmalı, okumalı, yazmalı,

tartışmalı ya da problemin çözümü ile meşgul olmalıdırlar. En önemlisi ise öğrencilerin öğrenmede aktif rol almalarında analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerinin farkında olmaları ve bu becerileri içselleştirmeleri gerekmektedir (Arslan, 2006, s.94; Bonwell & Eison, 1991, s.5; McKinney, 2011, s.1; Özden, 2010, s.142; Şahinel, 2007 s.13;). Aynı zamanda aktif öğrenme, bilgiyi işleme sürecinde, bağımsız araştırma yapma, bilgiyi yapılandırma ve yeniden yapılandırmayı içeren, yapılandırmacılığı vurgular. Aktif öğrenmede bilgiyi işleme, problem çözmeyi gerektirir. Bilgiyi işlemenin en büyük amacı, öğrencinin bilişsel süreç becerilerini kullanarak yeni bilgiyi üretebilmesi ve uygulamalarını detaylandırabilmesidir (Aşıroğlu, 2014, s.15). Böylece bu tür üst düzey düşünme becerilerine sahip bireylerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Kalem ve Fer, 2003, s.438). Aktif öğrenme diğer bir deyişle öğretmenin düz anlatım yaparak mevcut bilgileri aktardığı, öğrencinin basit bir alıcı pozisyonunda görüldüğü geleneksel öğretim faaliyetlerine bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. Bu tepkinin doğmasında dünyanın durağan olmaması, bilim, teknolojiye ve sanayideki gelişmelerin etkisi büyüktür. Başka bir ifadeyle geleneksel öğretim uygulamaları çağın gereklerine ihtiyaç verememesi yeni anlayışların ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Aktif öğrenme de bu yeni anlayışların içerisinde üzerinde en fazla durulanı olmuştur (Aytan, 2011, s.57).

Yapılan tüm bu tanımlara bakıldığında öğretmen rehberliğinde öğrenme sürecinin pek çok aşamasının öğrencilerin karar verme becerileri ile yürütüldüğünü görülmektedir. Aktif öğrenme yaklaşımına göre öğrenmenin nasıl gerçekleştirileceği, ne kadar öğrenildiği ve öğrenmeyle ilgili eksiklerin neler olduğu konularında öğrenen etkin konumdadır. Bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanmanın her aşamasından öğrenci sorumludur (Mentiş Taş, 2005, s.179; Koç, 2000, s.221).

Kalem'e (2002, s.14) göre aktif öğrenme, öğrencilere önemli öğrenme deneyimleri kazanmaları ve üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi için pek çok imkân sağlayan, onların bağımsızlıklarını ve özgüvenlerini destekleyen, sorumluluk alma bilincini geliştiren faaliyetler dizisidir. Aktif öğrenen; çevresiyle, insanlarla, nesnelere ve fikirlerle etkileşime girer ve zihninde yapılandırarak yeni bir anlam katmaktadır. Aktif öğrenme uygulamalarından beklenen amaç; öğrencilerin entelektüel, sosyal, kültürel, bireysel ve fiziksel kapasitelerini kullanan ve gerekli karar mekanizmalarına sahip bireyler olarak yetişmelerini sağlamak olarak özetlenebilir.

2.1.2. Aktif Öğrenmenin Önemi

Etkili bir öğrenme için öğrencilerin öğrenme ortamındaki uyarıcılarla aktif bir şekilde etkileşime girmesi gerekmektedir. Öğrenciler derse aktif olarak katıldıklarında daha iyi ve hızlı öğrenip daha iyi hatırlarlar. Öğrenci derse aktif olarak katılıp etkinlikler üzerinde yoğunlaşırsa daha çok öğrenir ve hatırlar (Barth ve Demirtaş, 1997; akt. Aykaç, 2007, s.25). Mc Neil ve Wiles'in (1990) hatırd tutma konusunda yaptığı bilimsel araştırmada; düz anlatım yönteminin %5, okuma yönteminin %10, işitsel araç-gereç kullanma yönteminin %20, gösterip yönteminin %30, görsel materyal ve bu materyalleri yorumlama yönteminin %50, tartışma yönteminin %70, yaparak-yaşayarak öğrenme yönteminin %75, öğrendiklerini farklı biçimlerde kullanma ve başkasına öğretme yönteminin ise %90 oranına etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır (Akt. Güçlü, 2007, s.53). Bu nedenle öğrencilerin öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılımını sağlayan ve yaşam boyu öğrenmeyi temel alan aktif öğrenme, tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de 2000'li yıllardan sonra büyük ilgi görmektedir. Aktif öğrenmenin ilgi görmesinde bazı etmenler büyük rol oynamaktadır. Bu etmenler aşağıda yer almaktadır (Açıkgöz, 2009, s.2; Aykaç, 2009, s.116; Maden, 2013, s.22).

- İnsan beyninin yapısının aktif öğrenmeye uygunluğu,
- Hayat boyu öğrenen bireylere ihtiyaç duyulması,
- Geleneksel öğretim yöntemlerinin çağın ihtiyaçlarına cevap verememesi,
- Öğretme-öğrenme anlayışındaki gelişmeler,
- Aktif öğrenmenin etkililiği,
- Aktif öğrenmenin avantajları,

Bu etmenlere bakıldığında, aktif öğrenmenin gerçekleştiği sınıf ortamlarında öğrencilerin bilgi üzerinde düşünmeleri ve yorum yapmalarını gerektiren etkinliklere yer verilerek öğrenenlerin zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlanması aktif öğrenmenin gerekliliklerinden biridir. Kısacası aktif öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenme ortamında öğrenene bilgiyi işleme fırsatı verilir. Günümüzde bireylerden teknik bilginin yanında; ekip çalışması yapabilen, etkili iletişim becerileri kurabilen, yaratıcılık, atılganlık, duyarlılık gibi özelliklere sahip kişiler olarak yetişmiş, kendini yenileyen ve yaşam boyu öğrenen bireyler olması beklenmektedir (Açıkgöz, 2009, s.2-3). Bu nedenle yaşam boyu öğrenme aktif ve sürekli bir bilgi kullanımı gerektirdiğinden dolayı problem çözme ya da

karar alma süreçlerini yansıtan aktif öğrenmenin doğasına uymaktadır (Aydede ve Kesercioğlu, 2012, s.38; Polat ve Odabaş, 2008, s.4).

Aktif öğrenmenin öğreticilere ve öğrenenlere kazandırdığı en büyük kazanç yaşam boyu öğrenme alışkanlığıdır (Kalem, 2002, s.28). Yaşam boyu öğrenen bireylerin yetiştirilmesinde, kullanılan öğretim yöntemi bu nedenle önem taşımaktadır. Eğitim süreci planlanırken hedefler ve amaçlar üst düzey becerileri harekete geçirecek şekilde çok boyutlu olarak açık bir şekilde belirlenir. Ancak üst düzey amaçlar konulsa bile bunu geleneksel uygulamalarla gerçekleştirmek pek mümkün değildir. Geleneksel uygulamalarda öğrencileri düşündüren, araştırmaya yönelten etkinlikler sunulmadığı, bilgiyi kullanma, problem çözme gibi becerilere fırsat verilmediği için öğrenciler ileriki yaşantılarında karmaşık bir durumla karşılaştıklarında çözüm üretememektedir (Açıkgöz, 2009 s.4-5). Oysa aktif öğrenmede öğrenme süreci paylaşılmakta, en edilgen öğrenci bile bilgiyi kullanma etkinliklerinde rol almaktadır. Öğrenme malzemesi üzerinde çalışırken öğrenciler düşüncesini söyleyebilmekte, soru sorabilmekte, açıklama yapabilmektedir. Daha da önemlisi aktif öğrenme sınıflarında herkesin söylediklerinin dikkate alınması, tartışılması, diğer bir deyişle tüm bireylerin emeğinin değerlendirilmesi söz konusudur (Açıkgöz, 2009, s.34). Bu nedenle toplumun ihtiyacını karşılayamayan geleneksel öğrenme uygulamaları yerini aktif öğrenmeye bırakmak durumunda kalmıştır.

2.1.3. Aktif Öğrenmenin Özellikleri

Eğitimde öğretme-öğrenme sürecini açıklamaya ve öğrenmenin düzey ve niteliğini arttırmaya yönelik birçok kuram ve model geliştirilmiştir. Bunlardan biri de aktif öğrenmedir (Şahinel, 2007, s.5). Aktif öğrenmenin amaçları arasında öğrenciyi gerçek yaşamla bütünleştirmek ve kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirmek vardır. Bu anlamda Demirel (1999, s.51) gerçek yaşamla örtüşen eğitim uygulamalarının özelliklerini şu şekilde vurgulamaktadır. Öğrencilerde güdülemeyi artırır, öğrenmeyi daha somut hale getirir, eğitim sürecine çeşitlilik ve farklılıklar katar, zamanın daha iyi kullanımına olanak sağlar ve zaman kaybının önüne geçer, öğrenilecek konuyla alakalı olarak alıştırma ve pratik yapma imkânı sağlar.

Demirel (2009, s.229) ve McKinney (2011, s.1) aktif öğrenmenin özelliklerini ise şu şekilde sıralamıştır;

1. Öğrenciler araştırma yaptıkları sırada farklı kaynaklardan bilgiye ulaşmanın yollarını öğrenirler.
2. Öğrencilerin ulaştıkları bilgileri örgütlemelerine ve sunmalarına olanak sağlar,
3. Öğrenciler içerisinde buldukları projelerde sorumluluk alırlar ve bunu başkalarıyla paylaşırlar,
4. Öğrenciler etkileşimde bulunur, bilgiyi paylaşır ve ortak bilgi üretimi için işbirliği yaparlar.
5. Aktif öğrenme öğrencilerin analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirir.
6. Aktif öğrenmenin uygulanabilmesi için daha önceden hazırlık yapılması gerekir ve öğrencilerin bu konularda bilgilendirilmesi gerekir.
7. Aktif öğrenme etkinlikleri sınıf ya da sınıf dışında uygulanabilmektedir.
8. Aktif öğrenme tüm sınıf düzeylerinde ve yaşlarda uygulanabilir.

Aktif öğrenme sürecinde öğrenciler karar verme ve sorumluluk alma becerilerini geliştirirler. Buna ek olarak öğrenciler aktif öğrenme ile yaparak ve yaşayarak “öğrenmeyi öğrenme” gibi önemli bir fırsat elde ederler. Bunu gerçekleştirmek için öğrencilere karar verme sürecinin sorumluluğunu vermek önemli bir etkidir. Aktif öğrenme süreci, başarılı öğrenciler için olduğu kadar başarısız öğrenciler için de bir fırsattır. Öğrenme – öğretme anlayışlarının değişmesi ve aktif öğrenme tekniklerinin gelişmesiyle birlikte başarısız öğrencilerin aslında niçin başarısız oldukları ortaya çıkmış, böylece her öğrenciye, ihtiyacına uygun tekniklerle öğrenmeyi öğrenme becerilerini kazandırma fikri önem kazanmıştır (Simons, 1997, s.21).

Bonwell ve Eison ise (1991, s.19) aktif öğrenme ile ilgili beş stratejiden söz etmektedir. Bu stratejilere göre;

- a. Öğrencilerden dinlemekten daha çok katılımcıdırlar,
- b. Bilginin aktarılmasından ziyade öğrenci becerilerinin geliştirilmesine daha çok önem verilir,
- c. Öğrenciler analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerine katılmalıdır,
- d. Öğrenciler okuma, yazma ve tartışma gibi etkinlikler içerisinde yer almalıdır,
- e. Öğrencilerin kendi tutum ve değerlerini keşfetmelerine daha çok önem verilmelidir.

Öğretme, var olan bilgilerin sıralı ve düzenli bir şekilde öğrencilere aktarılmasından ibaret değildir. Bütün bunlardan çok daha önemli olanı ise “öğrenci katılımıdır”. Bu yönüyle aktif öğrenme her sınıfta ve her düzeyde uygulanabilecek bir yöntemdir. Bu yöntemde öğrenciye görelilik söz konusu olduğu için her sınıfta öğrenci özelliğine ve seviyesine göre etkinlikler hazırlandığında istenilen başarı elde edilebilecektir. (Çalışkan, 2005, s.45).

Stern’e göre (1997) aktif öğrenmenin yararları şunlardır (Akt. Demirel, 2010, s.229; Şahinel, 2007, s.13);

1. Yavaş öğrenen ve üstün yetenekli öğrencilere daha çok zaman ayırmak,
2. Öğrencilerin öz denetim geliştirme yollarını iyileştirmek,
3. Farklı öğrenme stilleri için farklı programlar oluşturmak,
4. Sınıf yönetiminde mesleğe yeni giren öğretmenlere yardımcı olmak,
5. Hayat boyu öğrenmeyi öğrenmeyi sağlamak.

Aktif öğrenme, bireylerin öğrenme düzeylerini yükseltmesi ve gelişim alanlarına katkı sağlaması bakımından da önem taşımaktadır. Aktif öğrenme yöntemleri bireylerin zihinsel becerilerinin geliştirilmesine imkân verirken aynı zamanda öğrenciye kazandırmış olduğu deneyimlerle öğrencinin bu becerilerini kullanmasına fırsatlar sağlar (Demirdaş, 2013, s.13). Bu yönüyle aktif öğrenme tekniklerinin uygulandığı ortamların öğretime birçok katkısı bulunmaktadır. Açıkgöz (2007, s.45) aktif öğrenmenin başlıca avantajlarını şu şekilde belirtmektedir:

1. Aktif öğrenme, okul öncesinden yetişkin eğitime kadar farklı konu alanlarında öğrenci başarısını arttırmaktadır.
2. Aktif öğrenmenin güdü, benlik kavramı, okula ve öğrenmeye yönelik tutum gibi duyuşsal öğrenme ürünleri üzerinde olumlu etkileri vardır.
3. Aktif öğrenme tekniği öğrencilerin etkili bilişsel stratejileri kullanmasına dayalı olduğundan dolayı etkili öğrenme ve etkili düşünme kapasitelerini geliştirmektedir.
4. Aktif öğrenme tekniklerinin sayılarının fazlalığı, her şart ve koşulda kullanılacak bir tekniğin bulunarak uygulanması açısından kolaylık sağlar.
5. Ek harcama ve düzenlemeye gerek kalmaksızın sadece kâğıt ve kalemle yapılacak birçok aktif öğrenme tekniğinin olması ekonomiklik sağlar.

6. Aktif öğrenme beynin çalışmasına uygundur.
7. Günümüzün ihtiyaç duyduğu insan tipi aktif öğrenme ile yetişebilir.
8. Bireyselleştirilmiş öğretim, tam öğrenme, bilgisayarlı öğrenme, çoklu zekâ gibi kuram ve modellerin uygulanmasına elverişlidir.

Sıralanan bu özelliklere bakıldığında aktif öğrenme tekniklerinin oldukça etkili, kullanışlı ve ekonomik olduğu söylenebilir. Aktif öğrenme teknikleri kısa süreli etkinliklerle kullanılabileceği gibi uzun dönem gerektiren etkinlikler için de kullanılabilir. Bu özelliği aktif öğrenmeyi kullanışlı duruma getirmektedir. Ayrıca, aktif öğrenmede kullanılacak tek bir öğretim yönteminin olmaması, onun kullanışlılığını ve ekonomikliğini arttırmaktadır. Kısaca her konu alanında, her zaman, her seviyede ve her amaç için uygun bir aktif öğrenme tekniği bulunmaktadır (Açıkgöz, 2009, s.15).

2.1.4. Aktif Öğrenmede Öğrencinin Rolü

Aktif öğrenmede öğrenci, geleneksel öğrenmede olduğu gibi kendisine aktarılanları alan ve onları tekrarlayan “boş bir kap” ya da “edilgen alıcı” yerine öğrenen, öğrendiklerini sorgulayan, onları kendine özgü stratejilerle yorumlayıp yeniden üretebilen bir konumdadır. Bu sebeple aktif öğrenmede öğrencinin taşıdığı sorumluluk bir hayli önem taşımaktadır. Aktif öğrenen bireylerin bazı özelliklere sahip olması, değilse de bunları öğrenme ortamında edinmeleri gerekmektedir. Marzano (1991), aktif öğrenme ortamlarında yer alan öğrencilerin başlıca özelliklerinin; öz-düzenleme yapma, eleştirel ve yaratıcı düşünme ve öğrenme becerilerini özümsemeleri olduğunu belirtmektedir (Akt. Açıkgöz, 2009, s.39).

Yine Açıkgöz (2009, s.32) aktif öğrenen öğrencilerle ilgili olarak;

- ✓ Özdüzenlemeli düşünen ve öğrenen bireyler, kendi fikirlerinin farkındadır; plan yapar, ulaşması gereken kaynakları bilir, dönütlere önem verir ve eylemlerinin etkililiği hakkında değerlendirmeler yapar.
- ✓ Eleştirel düşünen ve öğrenen ise doğrudur, doğruluk arar; nettir, netlik arar açık fikirlidir, zorlamaları sınırlandırır, gerektiği zaman tavır alır, başkalarının duygularına ve bilgi seviyelerine karşı duyarlıdır.
- ✓ Yaratıcı düşünen ve öğrenen bireyler; yanıtı ya da çözümü net olmayan işlere girer, bilgi ve yeteneklerinin sınırlarını zorlar, kendini değerlendirme standartlarını üretir,

güvenir ve sürdürür, mevcut durumlara farklı çözümler üretirler ifadelerini kullanmaktadır.

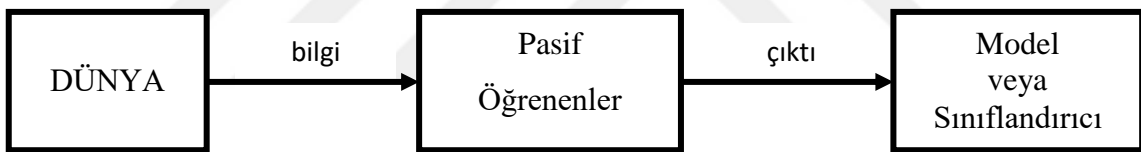
Yavuz (2005, s.24-25), aktif öğrenmenin uygulandığı ortamlarda öğrencinin belli başlı bazı davranışlar ve özellikler gösterdiğini belirtmiştir. Bunlar;

- Olası amaç ve aktiviteleri düşünür,
- Bireysel öğrenme hedeflerini seçer,
- Özgüvene sahiptir ve güvenini arttırır,
- Öğrenme yollarını seçer ve planlar,
- Kendisini motive eder,
- Uygun bir başlama stratejisi vardır; dikkatini toplar,
- Önceden öğrendiklerini kullanır,
- Okur, dinler, analiz eder,
- İlişkiler kurar ve bir şema oluşturur,
- Yeni durumlar için yapabileceklerini düşünür ve uygular,
- Öğrendiklerini kendi cümleleri ile ifade eder,
- Yeni bir strateji dener,
- Başarılı olabilmek için olası durumları düşünür,
- Öğrenme sürecini değerlendirir,
- Mevcut durumu hakkında karar verir.

Aktif öğrenmenin uygulandığı ortamlarda öğrenen bireyler, geleneksel yaklaşımlarda olduğu gibi yalnızca konuyu tekrar etmekle yetinmez. Öğrendiğini kullanabileceği yeni durumlarla karşılaşır ve onu niçin öğrendiğini bilir. Öğrenmelerinin farkında olan öğrenci, iyi ve kötü olduğu noktaları keşfetmeye çalışmakla birlikte birbirleriyle etkileşimde bulunur, sorunlarını ve bilgilerini birbirleriyle paylaşır, öğrenme konusu hakkında araştırmalar yapar, düşünür ve keşfederler (Açıkgöz, 2009, s.39). Bu yönüyle aktif öğrenme, öğrencinin öğrenme sürecinde aktif rol almasını sağlamaktadır. Öğrenci öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşımakta ve öğrenme için gerekli olan etkinlikleri yerine getirmeye çalışmaktadır. Aktif öğrenen öğrenciler öğrenmeye istekli, bilme merakına sahip, yeni öğrendiği bilgileri önceki bilgileriyle bütünleştiren kişilerdir (Aytan, 2011, s.72). Aktif öğrenmede öğrenciler, sınıf ortamında aktiftirler. Okuyarak, yazarak, tartışarak

ve geçmiş yaşantılarıyla bağ kurarak edindikleri bilgileri günlük hayatta kullanmayı bilirler (Demirci, 2006, s.10).

Tong'a (2001) göre aktif ve pasif öğrenen bireyler dünya hakkında edindiği bilgiler sonucunda bir model ya da bir sınıflandırıcı olmaktadır. Pasif öğrenen bireyler, dünya üzerinde bulunan gelişigüzel seçtiği hazır bilgileri olduğu şekliyle özümser. Geçmiş yaşantıları ya da günlük hayatıyla bağ kurma yoluna gitmez. Bilginin doğruluğu ya da nedenini merak etmez. Bu öğrenenler oturduğu yerden öğretmenden gelen bilgileri toplar, düşünmeden kabul eder. Ancak aktif öğrenen bireyler ise sorular sormak suretiyle dünya hakkında bilgiler toplar ve bu bilgilerin yanıtlarını almaya çalışırlar. İşin özünde sorgulama vardır. Aktif öğrenenler öğretmenlerine sorular sorarlar, gelen yanıtlara göre yeni ve üst düzey sorular sormaya devam ederler. Tekrar gelen yeni yanıtlarla birlikte geçmiş yaşantıları ve günlük hayatlarıyla bağ kurarak yeni bilgilere ulaşırlar. Anlaşılacağı üzere aktif ve pasif öğrenen bireyler arasındaki en temel fark sorgulama ve sorgulanan bilgilerin geçmiş yaşantılarla ilişkilendirerek yeni bilgiye ulaşma biçimleridir. Tong (2001, s.3-4) bu durumu şekil 2.1 ve şekil 2.2.'de sunulan biçimiyle göstermiştir.



Şekil 2.1.Pasif öğrenenler için gelen şema



Şekil 2.2.Aktif öğrenenler için gelen şema

Öğrencilerin aktif hale getirilmesi, öğrenme malzemesinin iyi öğrenilmesini, öğrencilerin öğrenilecek içeriği duyup görerek onunla ilgili sorular sormasını ve başkalarıyla konu hakkında tartışabilecek duruma gelmesini sağlar. Aktif öğrenme süreci, öğrencide motivasyonu ve katılımı arttırmaktadır. Öğrencileri yarıştırmaktan çok işbirliği içerisinde çalışmalarına teşvik eder. Bu da sıkça paylaşmayı ve desteği gerektirir. Bu tür öğrenmenin yüksek etkileşimli yapısından dolayı öğrenciler süreç boyunca anında dönüt

verir ve alırlar (Şahinel, 2010, s.160). Marzano (1992, s.14-139) aktif öğrenme ile ilgili olarak yaptığı araştırmada, aktif öğrenmenin uygulandığı sınıf ortamında öğrencilerin sergilediği davranışları aşağıdaki şekilde belirtmiştir.

- Kendi düşüncelerinin ve yapabileceklerinin farkındadır.
- Planlı çalışır.
- İhtiyaç duyduğu öğrenme kaynaklarının farkındadır.
- Dönütlere karşı duyarlıdır.
- Yaptıklarının etkililiğini değerlendirir. Hedeflere ne derece uzak ya da yakın olduğunu bilir. Gerekirse hedefe ulaşmak için düzeltmeler yapar.
- Doğruluk ve netlik arar.
- Doğruya ulaşamadığında yeni ve farklı çözüm yolları arar.
- Durumlara farklı açılardan bakar.
- Düşünmeden hareket etmekten kaçınır.
- Yanıtı ve çözümü belli olmayan işlere girer.
- Bilgi ve yeteneklerinin sınırlarını zorlar.

Bevins, Windale, Tek ve Harrison (2001, s.14) ise aktif öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrencilerden beklenen özellikleri aşağıdaki şekilde sıralamışlardır:

- Öğrenmelerine kişisel olarak katılır,
- Çalışmalarının sonuçları hakkında kararlar verir,
- Kendine özgü çalışmalar yapar,
- Kendi fikirlerini test eder,
- Kendi deneyimlerini planlamalı ve tasarlar,
- Ulaştığı sonuçları değerlendirmeli ve sınıfın geri kalanına bildirir,
- Problem çözme becerisine sahip olur,
- Belli bir amaç doğrultusunda grup tartışmalarına girmeli ve etkileşimde bulunur,
- Çalışmalarını gözden geçmeli ve yaptığı şeyleri zihninde yeniden biçimlendirir.

Aktif öğrenme, öğrencinin aktif olduğu öğrenme durumudur. İhtiyaçlara yanıt veren, öğrencilerin hem konu alanlarında, hem de yaşamın diğer alanlarında çok yönlü gelişmelerini sağlayan bir yöntemdir. Öğrenci bu yöntemle pasif alıcı konumundan çıkıp, öğrenme ortamlarında aktif olarak sürece dâhil olmaktadır. Öğrenci öğrendikleri hakkında yorum yapar, zihinsel yeteneklerini aktif olarak kullanır ve öğrenme sürecini yönlendirir.

Aktif öğrenme yöntemiyle oluşturulan sınıf ortamı, öğrenmeyi öğrenmeye bakış, öğretmen ile öğrenen rolleri bakımından geleneksel sınıf ortamına göre dikkate değer farklılıklar göstermekte, bireylerin birbirleriyle çok yönlü bir etkileşim kurmasını sağlamaktadır (Türkben, 2015, s.908).

2.1.5. Aktif Öğrenmede Öğretmenin Rolü

Geleneksel uygulamalarla öğretim yapılan sınıflarda kullanılan anlatım yöntemi, öğrencinin edilgenliğini arttırmasının yanında dikkatinin de kolayca dağılmasına sebep olmaktadır. Öğretmenin sınıfta öğrenciye bilgi aktarımından ve öğrencinin denetlenmesinden sorumlu bir kişi olarak ders anlatması, öğrenciler üzerinde ders dinleme, ders kitaplarını okuma ve sınav sorularını cevaplama algısı oluşturduğu için pasif bir konuma sokar. Bu da ezberciliği doğurur. Ancak ezberin kalıcı öğrenme ile sonuçlanma olasılığı çok düşüktür (Şahinel, 2010, s.151). Aktif sınıflarda ise öğretmen sınıfın önünde durup konuşmaları yapan, tek soru soran, tek değerlendirme yapan, tek tartışma başlatan ya da bitiren rolünde değildir. Öğretmen de öğrencilerle birlikte etkinliklere katılım sağlar. Aktif sınıflarda etkili öğretmen modeli iyi konuşan, iyi anlatan değil, sağladığı fırsatlarla öğrencilerinin iyi konuşan iyi anlayan olmalarına yardımcı olan kişidir (Açıkgöz, 2009, s.34-37). Aktif öğrenmenin benimsenmesiyle birlikte öğretmenler, öğrenciye öğrenmelerinde daha fazla sorumluluk veren, öğrenmenin amaçları, yöntemleri ve kontrolünü öğrencilerle birlikte daha demokratik bir şekilde belirleyen bir kimliğe kavuşmuştur. Aktif öğretmenler bireysel öğrenmenin yanında işbirliği içerisinde gerektiğinde kendisinin de katıldığı takım çalışmalarına da yer vermek durumundadır. Böylece öğrenmenin sorumluluğu öğretmenin rehberliğinde öğrencilere verilmekte, öğrenciler birbirlerinin öğrenmelerinden de sorumlu olmaktadır. Bu öğrencilerin birbirlerini öğrenme kaynağı olarak görmelerini sağlamaktadır (Niemi, 1997, s.175; Kalem, 2002, s.48). Öğrenmeyi öğrenme disiplini geliştirme, eğitimcilerin, eğitim sorunlarına objektif bir gözle bakmalarına bağlıdır. Öğretmen neyi nasıl öğreteceğinin farkında olmak durumundadır. Gerekli olan öğretim yöntemini belirlerken yaratıcı olmak zorundadır. Kullanılan yöntem ve tekniklerin uygun olması öğrenme-öğretme sürecinde bir zorunluluktur. Öğretmen eğitimin duyuşsal boyutuna ne derece hizmet edebiliyorsa, öğrencisini öğrenme etkinliğine o derece yaklaşıyor demektir. (Şahinel, 2010, s.151-152). Aktif öğrenmede öğretmen; öğrenmeyi kolaylaştıran, eğitim ortamını zevk alıcı hale getiren ve yol gösteren bir kişidir. Her öğrencinin başarılı olmasına, onun düşüncelerini

özgürce söylemesine, savunmasına, saygılı, sağduyulu, gayretli, bilgili, araştırmacı, hoşgörülü, eleştirci, yapıcı ve yapılandırıcı, kendini ve toplumu yaşam boyu değiştirip, geliştirici olmasına imkân ve olanak sağlar (Sönmez, 2008, s.360).

Aktif öğrenmede bilgiye öğrencinin ulaşması esastır. Öğretmen aktif öğrenme temelli bir ders planlarken aşağıdaki adımları izlemesi gerekmektedir (Yavuz, 2005, s.29; Şahinel, 2007, s.20):

- Programın genel hedefleri doğrultusunda içeriği ve konunun kazanımlarını incelemek,
- Ders süresince kullanacağı kaynaklar üzerinde ön çalışma yapmak,
- Dersin içeriğini, ana başlıkları ve önemli noktaları incelemek,
- Öğretmen uzmanlık bilgisini geliştirmek,
- Öğrenci özelliklerini değerlendirmek,
- Öğretim süreci boyunca kullanacağı öğretim yöntem ve tekniklerine karar vermek,
- Konu ile ilgili etkinliklerini hazırlamak,
- Öğretim süreci boyunca öğrencilerde düşünme becerilerinin geliştirilmesi amaçlı kullanılacak sorularını hazırlamak,
- Öğretim sürecinin zaman planlamasını yapmak,
- Derse girişte kullanılacak dikkat çekme yöntemlerini belirlemek,
- Öğretim sürecinde kullanılacak materyalleri hazırlamak,
- Sınıf uygulamalarındaki grupları oluşturmak,
- Öğretim etkinliklerini desteklemek yapılması gereken çalışma kâğıtlarını hazırlamak,
- Ölçme değerlendirme yöntemlerini belirlemek.
- Öğrencilerin yerlerini değiştirmek ve farklı öğrencilerle eşleştirmek,

Aktif öğrenmeye dayalı bir ders yapan öğretmen etkinliği düzenlemeli ve bunların sınıfta uygulanabilirliğine ve yapmaktaki amacını belirlemeli, öğrencilere niçin bu etkinliği yaptıkları hakkında açıklamalar yapmalıdır. Böylece öğrenciler etkinlikte ne yapmaları gerektiğini bilerek hareket eder ve dersler öğrenmenin müdahalesine gerek kalmadan akıcı bir şekilde gerçekleştirilir. Öğretmen öğrencilerin ders sırasında sorulan sorularla gelişimine yardımcı olmalıdır. Bunun için öğretmen (Şahinel, 2010, s. 153);

1. Öğrencilerin kendini güvende hissedebilecekleri ve deneyimlerini gözden geçirecekleri etkinlikler kullanır.
2. Eğer endişe duyulan bir ortam varsa etkinliği bir kez gözden geçirir.
3. Her öğrencinin bireysel gelişim gösterdiğinden emin olmalarını sağlar.
4. Rekabete dayalı oyunları işbirlikli ve yaratıcı oyunlara dönüştürür.
5. Öğrencilerin olumlu yaşantılar edinmeleri için farklı gözden geçirme tekniklerini kullanır.
6. Maceraya dönük etkinlikler yapmaya cesaretlendirir.
7. Etkinliğe ilişkin hedeflerin gözden geçirilmesini sağlar.
8. Her bireyin hedeflerinin başarılmasını desteklemek ve belirlemek için grubu kullanır.

Aktif öğrenmede öğretmene geleneksel olarak yüklenen liderlik, öğretim uzmanlığı, konu alan uzmanlığı, liderlik ve rehberlik gibi rolleri devam etmekle birlikte yeni rollerde eklenmiştir. Ortaya çıkan başlıca öğretmen rolleri, kolaylaştırıcılık, araştırmacılık ve tasarımcılık olmak üzere üç alt başlıkta ele alınmaktadır (Açıkgöz, 2007, s.31-32; 2009a, s.37-38; 2009b, s.99):

- a) *Kolaylaştırıcılık*: Aktif öğrenmede öğrenme süreciyle ilgili neyi ne kadar ve nasıl öğreneceğini gibi bazı kararları öğrenciler kendileri almaktadır. Öğrencinin herhangi bir fikrinin olmadığı bir konuda doğru kararlar alması oldukça zordur. Öğrenci bu noktada bir rehber ve yardıma gereksinim duyar. Öğretmenin görevi ise bu noktada öğrenciye rehberlik ve yardım ederek öğrenmesini kolaylaştırmak olacaktır. Bu noktada yardımın biçimi de önem taşımaktadır. Öğrencinin dikkati önemli noktalara ve inceliklere çekilir. İpuçları ile öğrencilerin özerkliğini zedelemeyen, onların kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu taşıdığı ve kendi ayakları üzerinde durmaları fikrine özen göstererek yapmalıdır. Aktif öğrenme öğrencilere öğrencilerin süreci yaşamaları sağlanarak gerçekleşir.
- b) *Araştırmacılık*: Adams ve Hamm bilginin hızla değişmesi sebebiyle her meslek insanının sahip olması gereken araştırma ve kendini geliştirme becerilerinin öğretmenler için daha da önemli olduğunun altını çizmektedir (Akt. Açıkgöz, 2009, s.41). Bu nedenle öğretmenler yalnızca konu alanında değil, öğretim alanındaki yenilikleri de izlemek durumundadır. Hayat boyu öğrenen bireyler yetiştirmek için öncelikle öğretmenlerin hayat boyu öğrenme becerilerini kazanmaları

gerekmektedir. Öğretmen sınıfında yenilikleri uygularken, uygulama sonuçlarını değerlendirirken, sorunları çözerken araştırmacı gibi davranmalı, bilimsel süreç basamaklarını izlemelidir. Öğretmenlerin bu yönüyle öğrencilerine iyi birer rol model olmaları gerekmektedir.

- c) *Tasarımcılık*: Çok az sayıda öğrenci bir uzmanın rehberliğine ihtiyaç duymaksızın çok uygun yollar izleyerek belli bir sürede belli öğrenmeleri gerçekleştirebilir. Öğretmenin kolaylaştırıcılık rolü, konuları anlatıp sınıftan çıkan bilgi aktarma rolüne göre zor ve karmaşık bir roldür. Çünkü öğrencilere yardım ederken, yapılacak yardımın öğrencinin ihtiyacına yönelik ve özelliklerine göre gerekmektedir. Öğretmen öğrencilere problem durumları karşısında probleme yönelik olası çözüm yollarını tasarlamak ve sunmak durumunda olduğundan iyi bir tasarımcı olmak durumundadır.

2.1.6. Aktif Öğrenme Ortamları

Öğretme – öğrenme sürecinde öğretim yöntemleri önemli bir yere sahip olmasına karşın, bu yöntemler değişik ortamlarda farklı sonuçlar doğurabilmektedir. Sınıfın fiziki ortamı öğrencilerin enerjilerinin öğrenmeye dönüşmesi için bir avantaj olabilir. Seçilecek tekniklerin uygulanmasında sınıfın fiziki ortamının etkinliğe göre yeniden düzenlenmesi önemlidir. Bu nedenle, bir sınıfta aktif öğrenmenin uygulanabilmesi için o sınıfın farklı ortamlar yaratmaya uygun olması gerekmektedir (Şahinel, 2010, s.165). Bu yönüyle sınıf ortamının da düzenlenmesi öğrenme sürecinde büyük bir etkiye sahiptir. Yapılan bazı araştırmalar da aktif öğrenme modeliyle oluşturulan farklı öğrenme ortamlarının öğrenme üzerinde kalıcılığı etkilediği ve öğrenciler üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu kanıtlamaktadır (Yılmaz ve Akkoyunlu, 2006, s.209; Taçman, 2007, s.21). Obenland, Munson ve Hutchinson (2012, s.90), iyi organize edilen bir aktif öğrenme ortamının derse katılan aktif öğrencilerin yanı sıra sessiz ve pasif öğrencileri cesaretlendirerek öğrenmelerine katkı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretim etkinliklerinin yer aldığı fiziksel ortamın öncelikle, öğrencilerin gelişim özelliklerine ve öğretim etkinliklerine uygun olması gerekmektedir. Öğrenci sayısı, sınıfın estetik görünümü, ısı, ışık, temizlik, gürültü düzeyi sınıftaki fiziksel ortamın oluşturan öğelerdendir (Aykaç, 2009, s.83). Aktif öğrenmenin uygulandığı sınıflar sabit değil hareketlidir (Açıkgöz, 2009, s.40). Aktif öğrenmenin gerçekleştirileceği bir sınıf uygun

şekilde düzenlenmesi aktif öğrenmenin uygulanmasını kolaylaştırabildiği gibi sınıfın belli bir düzeninin olmaması veya sürekli aynı düzende kalması da aynı şekilde öğrenmenin etkililiğini sınırlayabilmekte ya da engel olabilmektedir. Derslerde aktif öğrenme ortamlarını zenginleştirme ile ilgili hazırlık, dersin planlama aşamasında yapılır. İhtiyaç duyulan öğrenme ortamına karar verilir ve ilgili etkinlik ile ilgili materyaller de bu aşamada hazırlanır (Yavuz, 2005, s.60). Etkinliklere göre düzenlenecek sınıflar öğrenmenin daha etkili ve amacına uygun bir biçimde gerçekleşmesi açısından önem taşımaktadır. Sınıflarda bulunan mobilyaların kolay taşınabilir malzemelerden olması, etkinliklere göre yerlerini değiştirilebilir nitelikte olması gerekmektedir. Düzenlemenin ise öğrenciler tarafından gerçekleştirilmesi de aktif öğrenmenin bir parçasıdır (Silberman, 2005, s.8). Ancak bu özelliklere sahip olmayan sınıflarda da aktif öğrenme tekniklerinin uygun biçimde kullanılabilmesi, yani fiziki ortamın öğrenmede etkili olsa da, öğrenmenin sadece fiziki ortama bağlı olmadığı gerçeği göz ardı edilmemelidir (Şahinel, 2010, s.165).

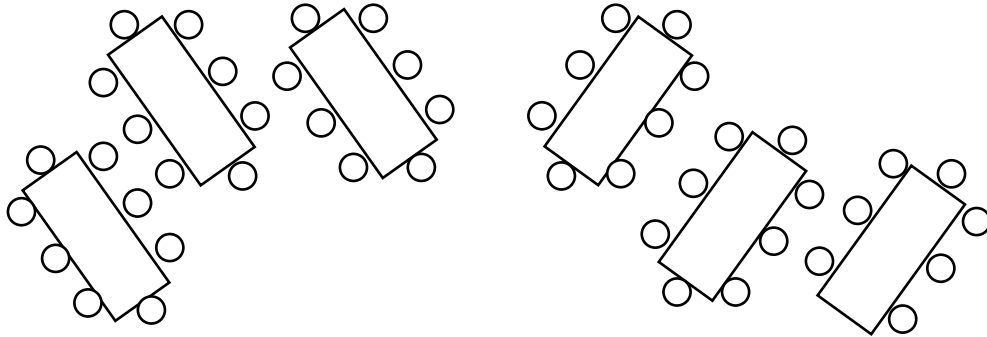
Silberman (2005, s.8-14) aktif öğrenme sürecinde kullanılacak 10 farklı sınıf düzeni önermektedir. Bunlar aşağıda yer almaktadır.

1. *U Düzeni*: Çok amaçlı kullanımlar için idealdir. Öğrencilerin sıraları vardır. Öğretmeni ve sınıf ortamını kolaylıkla görebilecekleri ve birbirleriyle rahat bir şekilde iletişim kurabilecekleri bir ortam düzenidir. Öğrencilerin ikili çalışmalar yapabilmeleri için uygundur (Silberman, 2005, s.8). Bu düzenlemede öğrenciler rahat çalışabilecekleri bir çalışma ortamına sahip olurlar. Perdeye yansıtılan her türlü görüntü tüm öğrenciler tarafından rahatlıkla görülebileceği için görsel araçların kullanımına ve sunumuna uygundur. Ayrıca bu düzenleme drama gibi çalışmalar için de uygundur (Aykaç, 2009, s.87).



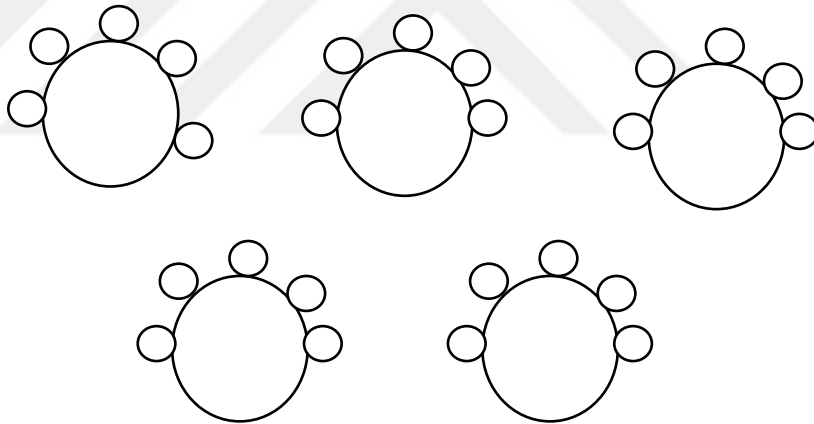
Şekil 2.3. U Düzeni

2. *Ekip Stili*: Masaları öğrenme ortamında dairesel ya da dikdörtgen şeklinde dizilmesi ekip iletişimini arttırmaya yardımcı olur. Bu düzende masaların etrafına sandalye ya da sıralar koyularak oluşturulabilmektedir (Şekil 2.4).



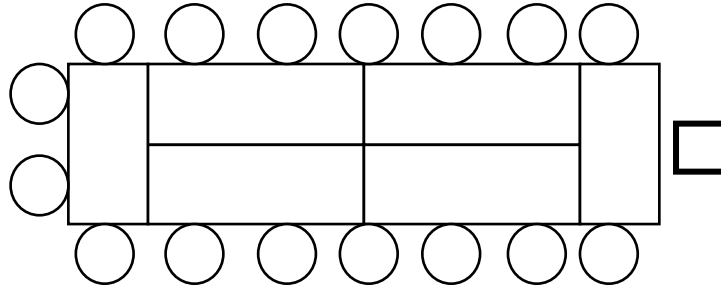
Şekil. 2.4. Ekip Stili düzeni 1

Bunu yuvarlak masanın yarısının etrafına sandalye ya da sıralar koyarak da gerçekleştirmek mümkündür. Böylece kimse sınıfın önüne sırtını dönmemektedir (Şekil 2.5).

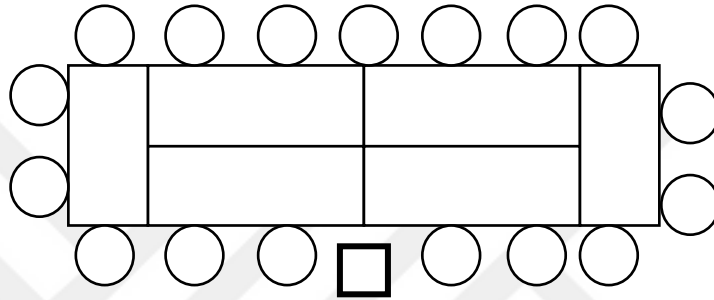


Şekil 2.5. Ekip stili düzeni 2

3. *Konferans Masası*: Bu oturma düzeninde masanın döngüsel bir şekilde dikdörtgen olması en iyi sonucu verir. Bu düzenleme liderin önemini en aza indirirken grubun önemini en üst seviyeye çıkarmaktadır. Bu düzenlemede öğretmenin bulunduğu yerin seçimi yapılacak çalışmanın amacına göre farklılık göstermektedir. Eğer öğretmen daha resmi bir eğitim ortamı istiyorsa uzun dikdörtgen bir masada masanın ucunda oturmalıdır (Şekil 2.6). Öğretmenin dikdörtgen masanın uzun kenarın ortasında oturuyor olması ise öğrencilerle olan iletişimi arttırdığından dolayı daha faydalıdır. (Şekil 2.7).

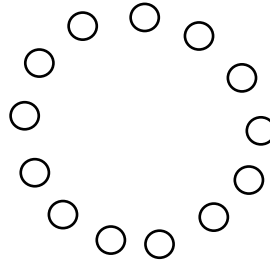


Şekil 2.6. Konferans masası-1 düzeni



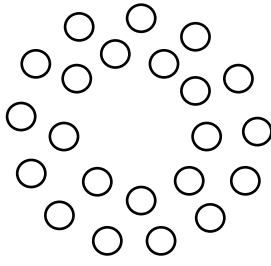
Şekil 2.7. Konferans Masası-2 düzeni

4. *Daire*: Öğrencileri masalar olmadan çember şeklinde oturtmak doğrudan yüz yüze etkileşimi teşvik ettiği gibi grup tartışmaları için de ideal bir oturma düzenidir. Yeterli çevresel alan olduğunda birçok alt grupta oluşturulabilmektedir.



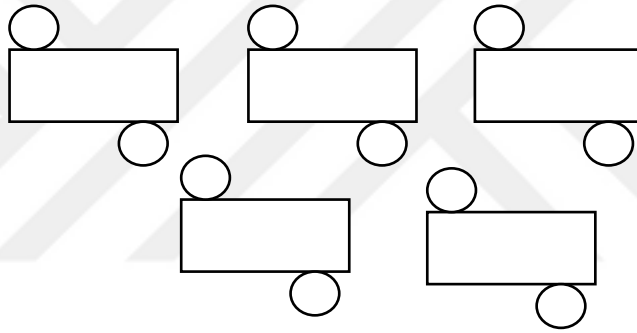
Şekil 2.8. Çember düzeni

5. *Grup içinde grup*: Bu düzenleme akvaryum (fish-bowl) tekniği tartışmalarını yürütmek ya da rol oynama, tartışma ve grup etkinliklerini gözlemlemek için uygundur. En yaygın kullanımı sandalyelerden iki eşmerkezli çember oluşturmaktır. Ortaya masa koyularak da yapılabilir.



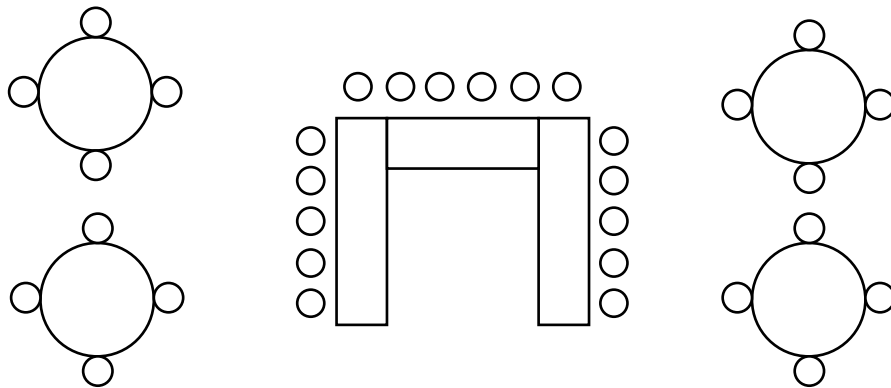
Şekil 2.9. Grup içinde grup düzeni

6. *Çalışma İstasyonları:* Bu düzenleme gösterip yaptırma tekniği için çok uygun bir düzenlemedir. Bu yönüyle laboratuvar ortamlarında sıkça kullanılmaktadır. Öğrenciler kendisine verilen bir görevi gerçekleştirmek için istasyonlarda çalışırlar. Bu düzenlemede iki öğrenciyi aynı istasyona yerleştirmek öğrenme ortaklığını geliştirmek açısından yarar sağlar.



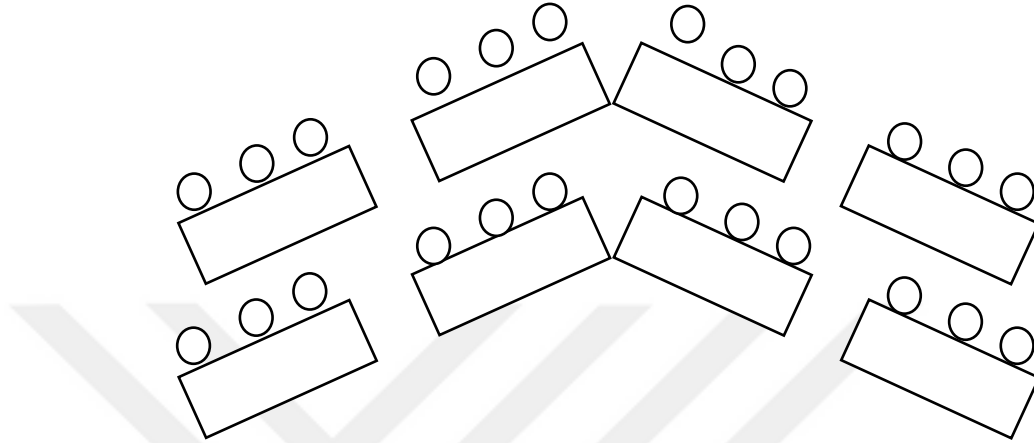
Şekil 2.10. Çalışma istasyonları düzeni

7. *Firar Grupları:* Sınıfta yeterince alan varsa alt grupların işbirlikli öğrenme etkinlikleri için farklı yerlerde masa/sıraların düzenlenmesiyle gerçekleştirilen bir düzendir. Gruplar, birbirlerini rahatsız etmemeleri için birbirinden uzakta olmalıdır. Ancak mesafe iletişimi tamamen koparak kadar da uzakta olmamalıdır.



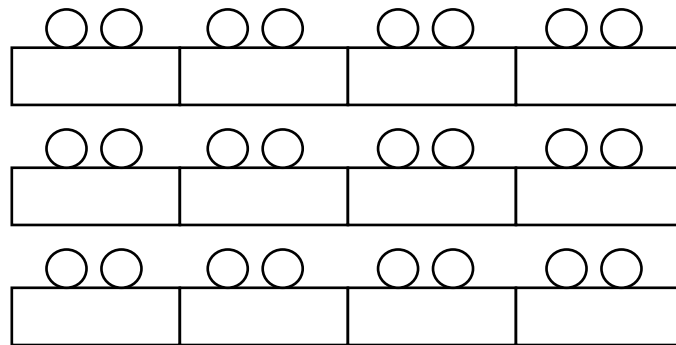
Şekil 2.11. Firar Grupları Düzeni

8. *Şerit Düzeni*: Geleneksel sınıf düzeni aktif öğrenmeyi desteklememektedir. Ancak kalabalık sınıflarda mecbur kalındığında sınıf tarzı düzeni masa ve sıraların “V” şeklinde ya da şerit halinde dizilmesiyle yapılabilmektedir. Bu öğrencilerin birbirleriyle olan iletişimi arttıracığı gibi öğrencilerin ön tarafı ve birbirlerini daha iyi görmelerini sağlamaktadır.



Şekil 2.12. Şerit Düzeni

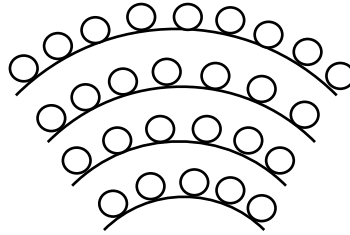
9. *Geleneksel Sınıf*: Masaların sabitlenmiş olduğu ya da yerini değiştirme şansının bulunmadığı durumlarda kullanılan bir düzenlemedir. Öğrenciler çiftli oturtulur ve gerektiğinde öğrencinin yanındaki arkadaşına sandalyesini çevirerek iletişim kurabildiği bir düzenlemedir.



Şekil 2.13. Geleneksel sınıf düzeni

10. *Oditoryum (Konferans) Düzeni*: Oditoryum düzeni aktif öğrenme için tam olarak uygun olmamakla birlikte yine de kullanılabilen bir düzendir. Sandalyeler hareket

ettirilebiliyorsa yay şeklinde bir düzenleme yapılarak öğrencilerin birbirine yakın olmaları ve birbirlerini daha iyi görmeleri sağlanabilir. Sandalyeler sabitse öğrenciler merkeze toplanmalıdır. Oditoryum ne kadar büyük olursa olsun bu düzende de öğrencilerin eşleştirilerek takım çalışmaları yaptırılabilceği unutulmamalıdır.



Şekil 2.14. Oditoryum (konferans) düzeni

Sökmen'e (2000, s.29) göre aktif bir eğitimde hangi yöntem uygulanırsa uygulansın sınıfta aktif öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamlarında dikkate alınması gereken bazı özellikler şunlardır:

- Önceliklerin belirlenmesi ve buna göre dersin iyi planlanması
- Demonstrasyonlara sık sık yer verilmesi
- Farklı görsel – işitsel materyallerden faydalanılması
- Edinilen bilgilerin gerçek hayattaki önemini iyi vurgulanması ve örnekler verilmesi
- Programın öğrencilerde merak uyandırması ve öğrenmeye istekli hale getirmesi
- Eğitim ortamında öğrencinin kendini rahat hissetmesi
- Öğretmen ve öğrenci etkileşiminin sürekli ve olumlu olması

Harmin (2006, s.6-8) aktif öğrenmenin kullanıldığı bir sınıfta olması gereken beş özellikten bahsetmektedir. Bunlar, güven, enerji, özdenetim, gruba ait olma ve duyarlı olmadır. (Aykaç, 2009, s.117; Aytan, 2011, s.72; Çınar, 2013, s.27; Demirci, 2003, s.39; Demirel, 2009, s.231; Güneşli, 2007a, s.42; Koç, 2000, s.221; Memnun, 2008, s.406; Mentiş Taş, 2005, s.177; Özerbaş, Tabak, Ahi, 2010, s.315; Şahinel, 2007, s.10). Bu özellikler şu şekilde ifade edilmektedir;

DESCA

- ✓ **Dignity** (Güven)
- ✓ **Energy** (Enerji)
- ✓ **Self-Management** (Öz Düzenleme)
- ✓ **Community** (Gruba Ait Olma)
- ✓ **Aware** (Duyarlı Olma)

Güven (Dignity): Aktif öğrenmenin gerçekleştiği ortamlarda özgüvene sahip ve öğrenmeye hazır olan öğrencilerin kendilerine saygı duydukları görülmektedir. Bu tür öğrenciler kendilerini güvende hissederler ve huzurludurlar. Aktif öğrenmede öğrenciler ödülü temel hedef olarak görmedikleri için her oyunu kazanma ya da herkesi memnun etme endişesi taşımazlar.

Enerji (Energy): Öğrencilerin meşgul olduğu bir şeyler vardır. Katılımcı konumundadır. Sınıf ara vermeksizin çalışmaktadır. Sınıfta vaktini boşa harcayan ya da sıkılan kimseye rastlanmaz. Kendi ilgi ve yeteneklerine uygun etkinliklerle karşılaştıkları için derse olan katılımları her zaman yüksektir. Bu nedenle öğrenciler dersin bitmesini istemezler.

Özdenetim (Self-Management): Tüm bireyler kendi öğrenmesinden sorumludur. Herkes kendi seçimini yapar. Kendilerini yönetirler ve güdülerler. Çalışmalarını kendileri başlatıp, kendileri bitirirler ve kendilerini değerlendirip düzeltirler. Öğrenciler kendi öğrenme hızlarını kontrol eder ve çalışmalarını buna göre yönlendirirler.

Gruba ait olma (Community): Öğrenciler yönetici personelle ve diğer bireylerle olumlu ilişkiler kurmuşlardır. Kabul ederler ve edilirler. Saygı görürler ve saygı duyarlar. Birbirlerini dinlerler. Reddedilme ya da uzaklaştırılma hissetmezler. Öğrenciler kendi öğrenmelerinin yanında grup başarısı için diğerlerinin öğrenmelerinden de sorumludurlar.

Duyarlı olma (Aware): Öğrenciler düşünceli ve dikkatleri yoğundur. Sınıfta ne olup bittiğini bilirler. Dikkatli, meraklı, yaratıcı ve gayretli öğrenciler göze çarpar. Arkadaşlarının duygu ve düşüncelerine karşı duyarlıdırlar. Üst düzey düşünme becerilerine ulaşırlar, okuma, yazma ve tartışma gibi etkinliklere teşvik edilirler. Bunun yanında öğrencilerin tutum ve değerleri dikkate alınmaktadır.

2.1.7. Geleneksel Öğrenme ile Aktif Öğrenmenin Karşılaştırılması

Geleneksel öğretimde öğretmen merkezde iken yeni eğitim anlayışında merkezde öğrenci bulunmaktadır. Geleneksel öğretimde daha çok ansiklopedik bilgi edindirme anlayışı ön planda iken yeni anlayışta daha çok konuları derinliğine anlamlandırma becerilerinin geliştirilmesi esastır. Yeni anlayışta bilgi üretmek esastır ve bilgilerin kesinliği yerine bilgilerin geçici olduğu ve değişebileceği düşüncesi hakimdir (Özsoy, 2004, s.87-88).Gerek edilgin gerekse etkileşimli öğretme biçimleri, geleneksel olarak kullanıldığı için “geleneksel öğretim” olarak adlandırılmaktadır (Açıkgöz, 2009a, s. 35-36). Aktif öğrenmede amaç, öğrenciyi edilgen durumdan kurtararak öğrencinin etkin olduğu ve katılımında bulunduğu öğrenme süreçleri yaşamalarını sağlamaktadır (Kalem, 2002, s.20). Bu noktada geleneksel öğretim ile aktif öğrenmenin görüntü, amaç, kurallar, öğrenci, öğretmen, avantajlar ve yetiştirilen insan tipi açısından karşılaştırılması aşağıdaki tabloda yer almaktadır (Açıkgöz, 2009a, s. 35-36).

Tablo 2.1.

Geleneksel öğretim ile aktif öğrenmenin karşılaştırılması

	Aktif Sınıf	Geleneksel Sınıf
Görüntü	Öğrenciler farklı biçimlerde (kümeler halinde, U, O, V ya da iç içe halkalar halinde) otururlar. Sınıfın önü arkası belli değil aynı anda her köşesinde etkinlik sürmektedir.	Öğrenciler sıralar halinde hareketsiz oturur. Başlarında bir öğretmen konuyu anlatır. Etkileşim çok sınırlıdır.
Amaç	Bilginin özümsemesi, anlamlandırılması ve yeninden üretilmesi, öğrenilenlerin kullanılması, problem çözme, kavrama	Bilginin öğrenci tarafından olduğu gibi alınması ve tekrar edilmesi esastır.
Kurallar	Herkes aynı anda konuşabilir ve söylediklerini dinleyecek birini bulabilir, dersin akışını sağlayacak kurallar dışında fazla kural yoktur.	Öğrenciler hareket edemez, söz verilmedikçe konuşamaz, arkadaşları ile etkileşimde bulunamaz.
Öğrenci	Araştırır, düşünür, soru sorar, keşfeder, tartışır, fikir üretir, karşılaştırma yapar, açıklar, örnek verir, anlam çıkarır, önceki öğrenilenlerle bağ kurar, değerlendirme yapar, çıkarımda bulunur, tahmin eder, neyi nasıl öğreneceğine karar verir, kendi eksiklerinin farkına varır, öğrenme malzemesini başka ifadelerle anlatır, örnek ister, neden-sonuç ilişkilerini bulur.	Pasif alıcı; not alır, aktarılan bilgileri ezberler ve sınavlarda tekrarlar, daha kolay unutulur.
Öğretmen	Öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir rolü vardır.	Uzman, bilgiyi aktaran, karar veren konumundadır.

(devamı arkada)

Tablo 2.1. (devamı)
Geleneksel öğretim ile aktif öğrenmenin karşılaştırılması

	Aktif Sınıf	Geleneksel Sınıf
Sorunlar	Öğrenciler arasında fikir çatışmaları yaşanabilir. Ancak bunun geliştirici yönleri vardır.	Öğrencilerin dersten sıkılmaları, ezbercilik, disiplinin bozulması, ilgisizlik, öğretmenlerin tükenmişliği ve gelişmenin yavaşlığı, güdüsüzlük ve yetersiz sosyal etkileşim, olumsuz sınıf atmosferi, bilgiyi kullanma fırsatı bulamama
Avantajlar	Etkili, ekonomik, kullanışlı, bilgiyi kullanma fırsatı sağlayıcı	-----
Yetiştirilen İnsan Tipi	İyi yetişmiş, etkili iletişim becerilerine sahip, yaratıcı, karmaşık sorunları çözen, karar veren, etkili düşünen, yaşam boyu öğrenen ve kendini geliştiren, içinde yaşadığı toplumda etkili olan, güvenli, sağduyulu, gayretli, bilgili, kaynaklardan yararlanabilen, etkili insan ilişkileri kurabilen.	Kalıp yargılarla donanmış, gelişmeye kapalı, sorun çözme becerilerinden yoksun, girişken olmayan, yaratıcı olmayan, bağımlı kişilik.
Bağlam	Öğrenmeyi paylaşma, öğrencinin öğrenme kapasitesini geliştirme, herkesin başarılı olmasını sağlama.	Yalnız öğrenme, yarışma, iyileri seçme, başarısızları eleme, öğrencinin kapasitesini durağan kabul etme, tek tip öğretim.

Tablo 2.1’de özetlenen karşılaştırma sonuçları incelendiğinde, aktif öğrenme sınıflarındaki öğrencilerin öğrenme sürecini kendilerinin çekip çevirdiği gözlenirken, geleneksel sınıflardaki öğrencilere sorumluluk verilmeyerek edilgen tutulduğu görülmektedir. Geleneksel sınıflarda öğrencilere “kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıyamayacağı” algısı oluşturulmaktadır. Bu durum öğrencinin özgüvenini, yaratıcılığını ve güdüsünü yok etmektedir. Geleneksel öğretimde öğrenciler genelde yalnızdırlar. Sosyal etkileşim çok azdır. Bu nedenle öğrenci sormak istediği bir soruyu ya da belirtmek istediği bir düşüncesini dinleyecek birini bulamayabilmektedir. Ancak aktif öğrenmede öğrenme süreci paylaşılmaktadır. En edilgen öğrenci bile bilgiyi kullanma etkinliklerinde aktif rol alır. Öğrenme sürecinde her birey düşüncesini söylemekte özgür, soru sorabilen, açıklama yapabilen konumundadır. Bunun yanında aktif öğrenme sınıflarında herkesin söylediklerinin dikkate alınması, tartışılması ve tüm bireylerin katkısının değerlendirilmesi söz konusudur (Açıköz, 2009, s.34).

2.1.8. Aktif Öğrenmede Kullanılan Yöntem, Teknik ve Öğretimsel İşler

Öğrenme – öğretme süreçleri üzerinde çalışan araştırmacılar, kavramlar, sınıflamalar üzerinde farklı görüşler taşımakla beraber, birleştikleri ortak nokta “tek ve sihirli bir öğretim yönteminin olmadığı yönündedir (Gömleksiz, 1993, s.26). Aktif öğrenmenin ilişkili olduğu ve öğrenciyi merkeze alan birçok yaklaşım mevcuttur. İşbirlikli öğrenme, proje tabanlı öğrenme, çoklu zekâ kuramı, probleme dayalı öğrenme, beyin temelli öğrenme ve yapılandırmacı öğrenme eğitim biliminde yeni yaklaşımlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yaklaşımlara ilişkin olarak eğitimbilimciler yöntem teknik ve taktikler önermişlerdir. Böylece bu yaklaşımların sınıf içi uygulamalarına ilişkin veriler ortaya çıkmıştır (Güneyli 2007a, s.47). Yeni yaklaşımlar ve bu yaklaşımların sınıf içi uygulamalarında kullanılan yöntem teknik ve taktiklerin bulunduğu ortak nokta aktif öğrenme uygulamalarıdır.

Aktif öğrenmenin yaşama geçirilmesi, düşüncelerinin uygulanması, öğrencilere gerçek anlamda aktif öğrenme fırsatlarının sağlanması, büyük oranda uygun strateji, yöntem ve tekniklerin seçimine bağlıdır. Uygun yöntem ve teknikler kullanılmadıkça, en doğru en yararlı düşünceler bile kuramda kalacaktır. Hangi tekniği kullanılacağına işlenen konuya, öğrenci özelliklerine, eldeki malzemelere ve ulaşılmak istenen hedefe göre karar verilmesi gerekmektedir (Açıkgöz, 2009, s.127). Eğitim anlayışının öğrenci merkezli olması gerektiği düşüncelerinin yaygınlaşmasıyla birlikte son yıllarda ortaya çıkan, aktif öğrenmeyi sağlayabilecek, öğrencileri edilgen durumdan etkin duruma geçirebilecek, öğrencileri istenilen hedeflere ulaştırabilecek birçok yöntem, teknik ve öğretimsel iş mevcuttur (Açıkgöz, 2009; Silberman, 2005; Harmin & Toth, 2006).

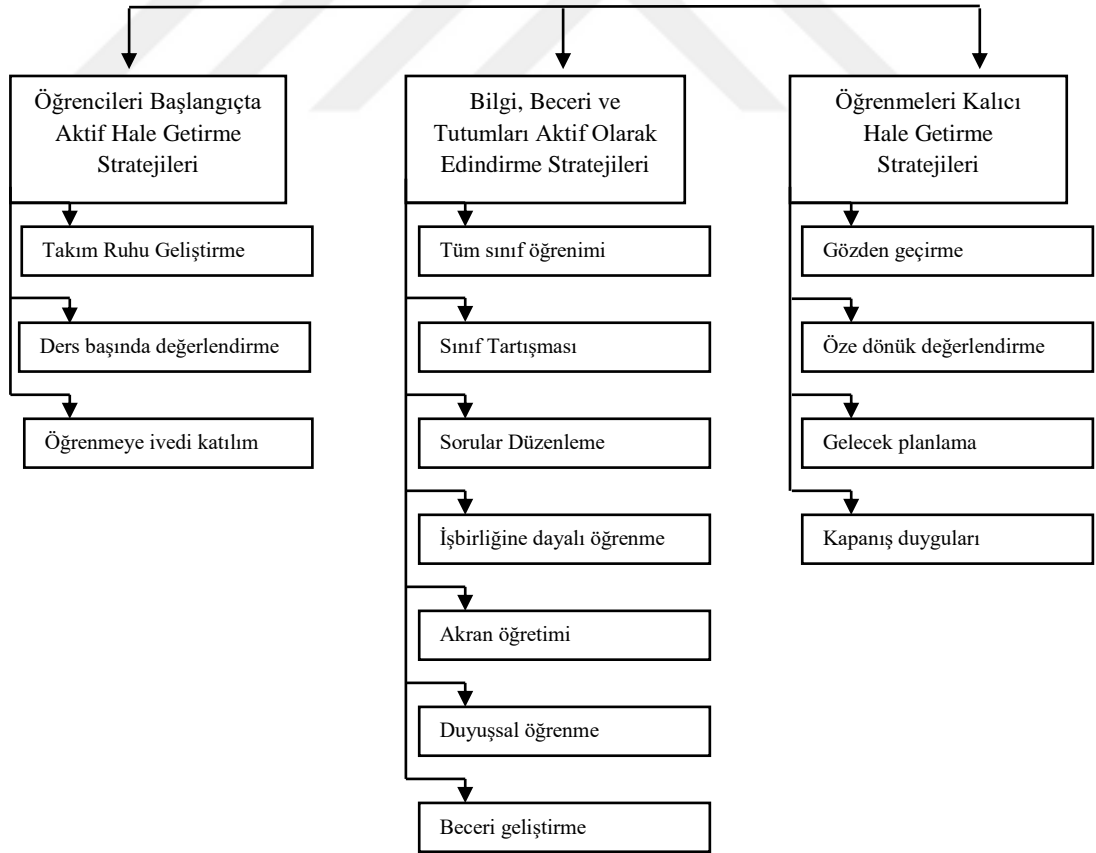
Açıkgöz (2009, s.85) aktif öğrenmeyi sağlayan stratejileri “öğretimsel işler ve taktikler” ve “aktif öğrenme teknikleri” başlıkları altında toplamıştır. Açıkgöz (2009, s.85) öğretimsel işlerin öğrencilerin hedefe varmak için yaptıkları, izledikleri yollar ya da katıldıkları etkinlikler olduğunu vurgulamaktadır. Öğretimsel işler öğrenciyi amaçlara ulaştırmak için tasarlanır ve öğrencilerin o konuya bakış ve onu ele alış tarzını belirlemektedir. Öğretimsel iş öğrencilere, öğrendiklerini ezberlemek ve tekrarlamak yerine öğrendiklerini kullanmalarını veya başka biçimlere dönüştürmelerini gerektirdiğinden öğrenciler üst düzey düşünme becerilerini kullanmak ve öğrendiklerini kavramak durumundadır. Bu nedenle öğretimsel işlerde ezbere yer yoktur (Açıkgöz, 2009, s.125). Öğretimsel işlerin en önemli özelliği çok çeşitli alanlarda ve çok çeşitli konularda

uygulanabilir olmalarıdır. Öğretimsel işler ve taktiklerde konuya, süreye ve öğrencinin düzeyine göre bazılarını birlikte kullanarak yeni bileşimler oluşturmak da mümkündür.

Silberman (2005, s.2-4), aktif öğrenme yaklaşımıyla ilgili olarak “Aktif öğrenmede 101 ilke” isimli bir çalışma gerçekleştirmiştir. 101 ilkeyi öğretmenlerin öğrenme ortamlarında uygulamasını tavsiye etmiştir. Bu çalışmasında kapsamlı bir şekilde aktif öğrenmeye değinmiştir. Öğrenmenin kalıcı ve zevkli olarak gerçekleşmesi için tavsiyelerde bulunmuştur. Silberman 101 stratejiyi farklı boyutlarda sınıflandırıp ardından her bir stratejiye ilişkin ilkeleri ortaya koymuştur Bu stratejiler;

- öğrencileri başlangıçtan itibaren etkin hale getirme,
- bilgiyi, becerileri ve tutumları etkin olarak edinme ve
- öğrenmeleri kalıcı hale getirme olarak üç ana gruba ayırmıştır.

Silberman’ın ortaya koyduğu bu stratejiler ve stratejiler altında yapılması gereken iş ve işlemler aşağıdaki şekilde sunulmuştur (Akt Şahinel, 2007, s.30).



Şekil 2.15.Silberman’ın etkin öğrenme modeli

“Öğrencileri ders başında aktif hale getirme stratejileri”nin bir ya da birkaçının birlikte kullanılmasıyla öğrenciler öğretim materyali hakkında ön hazırlık yaparak, istek ve merak duyarak aktif öğrenmeye hazır hale getirilmektedir. Bu bölüm, uygulanan stratejilerle her sınıf düzeyindeki öğrencileri dersin başından itibaren aktif hale getirecek buz kırıcılar ve diğer açılış etkinliklerini kapsamaktadır. Bu teknikler işbirliği ruhunu yaratmak için grup oluşturma, öğrencilerin ilgi ve tutumlarını öğrenmek için öz-değerlendirme ve konu alanına ilgi uyandırmak için öğrenme ilgili başlıkları altında verilmiştir (Süzen, 2007, s.1).

“Bilgi, beceri ve tutumları aktif olarak edindirme stratejileri”nin uygulanması aktif öğrenmenin özünü oluşturmaktadır. Tüm seviyelerdeki bilişsel öğrenme ve bilgiyi kazanma ile ilgili etkinlikleri kapsamaktadır. Çözümleme yapma ve yeni durumlara transfer etme de bu süreçte önem kazanmaktadır (Şahinel, 2007, s.32). Bilgilerin, becerilerin ve tutumların öğrenilmesi araştırma süreçleriyle ilgili bir durumdur. Öğrenciler karşılaşılan problemlerin çözümü için araştırma yapar, sorular sorar, kendilerine yöneltilen sorulara ise yanıtlar ararlar. Öğrenciler bu süreçte kendilerine verilen görevi yerine getirmek için gerekli bilgi ve becerileri edinme süreci içerisine girerler.

“Öğrenmeleri kalıcı hale getirme stratejileri” ile amaç edinilen bilgi, beceri ve tutumları kalıcı hale getirilmesidir. Kalıcı hale getirilmeyen bilgiler unutulmaktadır. Anlama ve öğrenmenin kalıcılığı aktif öğrenme gerçekleştiği takdirde olmaktadır (Silberman, 1996, s.156). Öğrenmeleri kalıcı hale getirme stratejiler altında; özet çıkarma, öz değerlendirme yapma, gelecek öğrenmelerle ilgili bağ kurma, ödev vb. birçok etkinlik yer almaktadır (Güneyli, 2007b, s.45).

Harmin (2006, s.1-5) aktif öğrenmeyle ilgili çalışmasında aktif öğrenmenin küçük yaşlardan itibaren yükseköğretime kadar etkili öğrenme için uygulanması gerektiğini savunmaktadır. Sınıflarda aktif öğrenmenin gerçekleşmesi için ön koşul olarak herkesin birbirine saygı duyması gerektiğini ve bireylerin kendilerini rahat ifade edebilecekleri bir ortamın gerekliliğinden bahsetmektedir. Harmin, stratejilerini sekiz ana başlık altında ele almıştır. Bu stratejilerden eğitim durumları ile ilgili olarak “derslerin etkin olarak başlatılmasına yönelik stratejiler”, “yeni içerik sunmak için stratejiler”, “öğrencilere üst düzey içerik sağlama stratejileri”, “dersleri etkili bitirme stratejileri” ve “öğrenci öğrenmesini değerlendirme stratejileri” göze çarpmaktadır. Harmin, çalışmasında derslerde

kullanılabilecek bu stratejilerin alt basamakları olarak birçok etkinliğe ve örneklerine yer vermektedir.

2.1.9. Türkçe Öğretimi ve Aktif Öğrenme

Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu tarafından yürütülen çalışmalar sonucunda Türkçe programı 2005 yılında ilk defa yapılandırmacı anlayış çerçevesinde yenilenmiştir. Yapılandırmacı anlayışla hazırlanan bu program bilgiyi ezberlemeye değil, bilgiyi üretmeye yönelik hazırlanmıştır. Bu yaklaşımla öğrencilerin Türkçe dersiyle Türkçeyi doğru ve etkili kullanan, kendini ifade eden, iletişim kuran, işbirliği yapan, bilimsel düşünen, inceleyen, yorumlayan, sorun çözen, sorgulayan, girişimci, anlayan, araştıran, eleştiren, haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya duyarlı, okumaktan ve dinlemekten zevk alan, bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren bireyler yetiştirmek hedeflenmiştir (Özatalay, 2007, s.13). Bu hedefler doğrultusunda hazırlanan İlköğretim Programı'nda Türkçe öğretiminin amacı 1739 sayılı Milli Eğitim Temel kanununun genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin;

1. Temel Türkçe becerilerini geliştirmek,
2. Türkçeyi sevmelerini, doğru ve etkili kullanmalarını sağlamak,
3. Düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerileri geliştirmek,
4. Metinler arası okuma becerilerini geliştirerek söz dağarcığını zenginleştirmek,
5. Bilimsel, yapıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, işbirliği yapma, problem çözüme ve girişimcilik gibi temel becerilerini geliştirmek,
6. Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihninde yapılandırma becerilerini geliştirmek,
7. Bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirmek,
8. Bilgi teknolojilerini kullanarak okuma, metinler arası anlam kurma ve öğrenme becerilerini geliştirmek,
9. Kitle iletişim araçları ile aktarılanları sorgulamalarını sağlamak,
10. Kişisel, sosyal ve kültürel yönden gelişimlerini sağlamak,
11. Milli, manevi, ahlaki, tarihi, kültürel, sosyal, estetik ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlamak; milli duygu ve düşüncelerini geliştirmek,
12. Yazılı ve sözlü ürünlerle Türk ve dünya kültürünü tanımalarını sağlamak,
13. Okuma ve yazma sevgisi ile alışkanlığını kazanmalarını sağlamaktır (MEB 2009, s.12)

Türkçe dersi (1-5) öğretim programında temele alınan yaklaşım yapılandırmacı yaklaşım olmuştur. Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte öğrenci merkezli öğrenme, bireysel

farklılıklara duyarlı eğitim gibi çeşitli eğitim uygulamaları ön plana çıkmıştır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme sürecinde öğrencinin ön bilgilerini harekete geçirme, gelişim seviyesini dikkate alma, etkili iletişim kurma, anlama, sorgulama ve değerlendirme gibi kavramlar büyük önem taşımaktadır. Öğrenci merkezli, dolayısıyla aktif öğrenmeyi temele alan yapılandırmacı yaklaşım öğrenci katılımına ve öğretmen rehberliğine ağırlık vermektedir (MEB, 2009, s.10). Aktif öğrenmenin yapısında bulunan çeşitli teknikler, stratejiler ve materyaller, öğrencinin, öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla etkili olmasını, daha az pasif kalmasını sağladığı göz önüne alındığında aktif öğrenmeden yararlanmak programın amaç ve hedeflerine ulaşmada büyük önem taşımaktadır (Olgun, 2009, s.114). Özerbaş ve diğerlerinin (2010) aktif öğrenme ortamının ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde akademik başarıya olan etkisi araştırmıştır. Çalışmada aktif öğrenme ortamında öğretim gören deney grubu öğrencilerinin geleneksel öğretim ortamında öğrenim gören kontrol grubuna öğrencilerine göre akademik başarılarının daha fazla artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Aktif öğrenmenin Türkçe derslerinde kullanılmasının gerekliliğini ortaya koyan bu ve buna benzer birçok araştırma mevcuttur.

Öğrenciler ana dillerini yeterli düzeyde bildikleri takdirde düşünce yapısı gelişecek ve bu sayede diğer dersleri algılama ve yorumlama becerileri artacaktır. Bundan dolayı dil öğretiminde düşünme ve anlama becerilerini geliştirmek büyük önem taşımaktadır. Öğrencilere; okuma, okuduğunu anlama, anladıklarını sözlü ya da yazılı olarak anlatabilme, yazım ve noktalama işaretlerini öğrenme ve günümüz Türkçesinin yapı ve kurallarının sezdirilmesi etkili öğretim yöntem ve tekniklerine olan ihtiyacı arttırmaktadır (Bolat, 2004, s.33). Aktif katılımla, öğrenilenlerin kalıcı olarak beceri halinde kazandırılmasının önemli olduğu alanlardan biri de temel dil becerilerinin eğitimidir. Temel dil becerilerinin öğretimi ya da özel olarak Türkçe öğretiminde; öğrenme sürecini aktif hale getiren, öğrenenin özelliklerine göre şekillenen, uygulamalı, hareketli ve birikimli ilerleme sağlayan aktif öğrenme yönteminin kullanılması temel dil becerilerinin kalıcı olarak kazandırılmasında ve geliştirilmesinde etkili olacaktır. Temel dil becerileri (dinleme, konuşma, okuma, yazma) birbiriyle ilişki içerisinde gelişen ve birbirini destekleyen fakat kendine özgü ilkeleri olan birer öğrenme alanıdır. Her birinin gelişim özellikleri farklıdır. Bu nedenle temel dil becerilerinin öğretiminde farklı öğretim, yöntem, teknik ve bunlara bağlı etkinliklerin kullanılması zorunludur (Maden, 2014, s. 294). Aktif

öğrenme bu noktada öğrenciyi merkeze alan etkinlikleriyle varılmak istenilen hedeflere ulaşmada büyük kolaylık sağlamaktadır.

Ana dil eğitiminde öğrencinin aktif katılımı ne kadar çok olursa, ne kadar fazla duyu organı harekete geçirilirse verim ve başarısı da o ölçüde artmaktadır. Öğrenme yaşantıları öğrenciye baktırarak değil, yaptırarak gerçekleştirilmez. Tek bir yöntem yerine, zengin bir içeriğe sahip yöntemler uygulanmalıdır (Kavcar, 1999, s.129). Türkçe esasen bir beceri dersidir ve dil becerileri de yaparak yaşayarak öğrenilebilir. Bundan dolayı öğretmenler derslerde öğrencilerin birden fazla duyu organını harekete geçirecek uygulama ve etkinliklere yer vermelidir. Öğretim sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler öğrenme başarısının önemli bir unsuru olduğundan dolayı Türkçe öğretiminde kullanılacak yöntem ve tekniklerin bu bilinçle seçilmesi zorunludur (Maden, 2014, s.32). Aktif öğrenmenin uygulandığı Türkçe derslerinde öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerinde etkili olduğu birçok araştırmada ortaya konmuştur. Yapılan araştırmalar; aktif öğrenmenin öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma becerilerine ilişkin öğrenme düzeyi (Güneyli, 2007a); okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve sınıf içi etkileşimi (Koç, 2007); Türkçe dersi akademik başarısı ve motivasyonu (Özerbaş, Tabak ve Ahi, 2010); konuşma becerisi (Sallabaş, 2011); dinleme becerisi (Aytan ve Güney, 2012), yazım ve noktalama kurallarını öğrenme (Maden, 2013); deyimlerin öğrenilmesi (Özbay ve Akdağ, 2013) üzerinde geleneksel uygulamalara göre daha etkili olduğunu ortaya koymuştur (Müldür ve Çevik, 2014, s.507). Ayrıca; aktif öğrenme ile üniversite öğrencilerinin öğrenme sürecine katılmaları ve etkili iletişim kurmaları açısından olumlu sonuçlar alındığı (Dolinsky, 2001), aktif öğrenme ortamında lise öğrencileri arasında iyi iletişim olduğu ve daha mutlu oldukları (Boas, 1989) yapılan araştırmalardan anlaşılmaktadır (Akt. Maden, 2014, s.38). Bu araştırma sonuçları, aktif öğrenmenin iletişim becerilerini geliştirdiği ve Türkçe derslerinde kullanılabilecek etkili yöntemlerden biri olduğunu kanıtlamaktadır.

2.2. İlgili Araştırmalar

Aktif öğrenme tekniklerinin birçok ülkede çeşitli konu alanlarında, farklı düzeylerde ve farklı öğrenme ürünleri üzerindeki etkisini araştıran çok sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir. Türkiye’de de son zamanlarda aktif öğrenme konusunda birçok araştırma yapıyor olması aktif öğrenmeye yönelik ilginin arttığını göstermektedir. Bu bölümde aktif öğrenme ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalar incelenmiş ve araştırmalarda elde edilen bulgular sunulmuştur. Bulgular sunulurken çalışma konusuna

yakın olan araştırmalar belirlenmiş ve inceleme alanlarına göre; aktif öğrenmenin kullanımına ilişkin farklı değişkenlerin incelendiği araştırmalar, aktif öğrenme yöntemine ilişkin algı ve görüşlerin incelendiği araştırmalar, aktif öğrenmenin etkisini ortaya koymayı amaçlayan araştırmalar şeklinde belirli bir sistematiğe konulmuştur.

2.2.1. Aktif ğrenmenin Kullanımına Yönelik Yapılan Araştırmalar

Alanyazın taraması sonucunda elde edilen araştırmalardan “aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin öğretmenler ve öğrenciler tarafından kullanılma durumları” konularının incelendiği çalışmalar şu şekilde sıralanmıştır. Sönmez (1992) alışmasında Ankara ilinde görev yapan 187 ilkokul öğretmeninin sınıf içi etkinliklerini birçok değişkene göre incelemiştir. Gözlem formuyla toplanan verilere göre öğretmenlerin eğitim teknolojilerini işe koşmadığı, tüm öğretmenlerin derslerde formal ğretmen konuşmasını tercih ettiği ve öğrencilere çok fazla söz verilmediği, bunun yanında soru cevap, tartışma ve deney yöntemlerini kullanan ğretmen sayısının yeterli olmadığı görülmüştür. Ayrıca dramatizasyon, rol yapma, gezi-gözlem, eğitsel oyun, gösteri, beyin fırtınası, örnek olay gibi aktif öğrenme strateji, yöntem ve tekniklerinin hiçbir ğretmen tarafından kullanılmadığı gözlemlenmiştir. Araştırmacı hiçbir öğretmenin zamanında ve uygun dönüt, düzeltme, pekiştireç, ipucu, gz iletişimi, grup dinamiği, yanlış yanıtlayana düzeltme imkânı tanıma, öğrenciyi yüreklendirme ve onun akıl yürütme yollarını öğrenmesi ve kullanması değişkenlerine rastlamadığını belirtmektedir.

Jones (1997) ABD ve Japonya’da sekizinci sınıf düzeyindeki Geometri öğretimini karşılaştırmak amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmacı çalışmasında video kayıt yöntemini kullanmış ve bu kayıtları inceleyerek karşılaştırma yoluna gitmiştir. Ulaştığı bulgular ise şu şekildedir. Japonya’daki öğretmenlerin derslerde öğrencileri karmaşık problemlere maruz bıraktığı, öğrencilerin bu problemlerle uğraştıkları, farklı çözüm nerileri getirerek problemlere yaklaştıkları ve sınıf olarak bu problemlerin çözümü üzerinde tartıştıkları, dolayısıyla aktif öğrenme etkinliklerini daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir. Sonuç olarak Japonya’da öğrenim gören ğrencilerin Geometri dersindeki başarısının ABD’ye göre daha yüksek olması aktif öğrenmenin daha sık ve etkili bir şekilde kullanılmasına bağlanmıştır.

Ayan (2002) alışmasında Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi ve özel ilköğretim okullarında görevli sınıf ğretmenlerinin aktif öğrenme yaklaşımı etkinliklerini sınıf

ortamında ne derece uyguladıklarını, her iki gruptaki ve farklı kıdemlerdeki öğretmenlerin bu etkinlikleri uygulama düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Araştırma, Ankara ilinden rastgele olarak seçilen 26 resmi, 9 özel ilköğretim okulunda görev yapan 476 sınıf öğretmeniyle yürütülmüştür. Araştırmada betimleme yöntemi kullanılmış, veriler anket yoluyla toplanmıştır. Araştırmacı anket verilerini desteklemek amacıyla resmi okullarda gözlem ve öğretmenlerle görüşmeler yapmıştır.

Araştırmacı sonuç olarak şu yargılara ulaşmıştır.

1. Resmi okullarda görevli öğretmenler belirtilen etkinliklerden en çok sunulan kavramlara ilişkin öğrencilerin örnek vermelerine olanak tanıma yaşanan güncel sorunlarla ilgili olarak öğrencilerin fikirlerini ifade etme etkinliklerini uygulamaktadır.
2. Özel ilköğretim okulunda çalışan öğretmenler en çok öğrencileri dersin hedeflerinden haberdar etme sunulan kavramlara ilişkin öğrencilerin örnek vermesine olanak tanıma ve ders sonunda öğrencilerin öğrendiklerini kendi cümleleri ile ifade etmelerini sağlama etkinliklerini kullanmaktadır.
3. Resmi ve özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler arasında aktif öğrenme yaklaşımını temele alan etkinlikleri kullanma sıklıkları bakımından anlamlı farklar bulunmuştur. Özel okullarda görev yapan öğretmenler etkinlikleri resmi okullarda görev yapan öğretmenlere kıyasla daha sık gerçekleştirmektedir. Özel okulda görev yapan öğretmenler anket formunda yer alan tüm etkinlikleri resmi okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha sık kullanmaktadır.

Taşkaya (2002) Türkçe öğretim yöntemlerinin sınıf öğretmenleri tarafından algılama düzeylerini araştırdığı çalışmasında tarama deseni kullanmıştır. Çalışma 2001-2002 eğitim öğretim yılında Konya ilinden 244 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırma sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin genel olarak düz anlatım, oyunlaştırma ve soru-cevap tekniklerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Griffiths (2003) Yeni Zelanda'da özel bir dil okulunda anadili İngilizce olmayan öğrencilerin İngilizceyi öğrenirken kullandıkları dil öğrenme stratejileri sıklığının, öğrencilerin buldukları öğretim basamaklarına, yaşlarına, cinsiyetlerine ve milliyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmıştır. Araştırma, 21 değişik ülkeden yaşları 14-64 arasında değişen 348 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmaya katılan

öğrencilerin 214'ü Asya, diğerleri Avrupa kökenlidir. Araştırma verileri Oxford'un "Dil Öğrenme Strateji Envanteri" ile elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanma sıklığıyla öğretim basamağı arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur. Başarılı öğrencilerin dil öğrenmede ve anlamlandırmada ezber yerine etkileşim başta olmak üzere birden fazla dil öğrenme stratejisi kullandığı tespit edilmiştir. Dil öğrenme stratejileri sıklığıyla cinsiyetleri ve yaşları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bunun yanında Avrupalı öğrencilerin Asya ülkelerinin vatandaşları olan öğrencilerden daha fazla sıklıkta dil öğrenme stratejilerine başvurduğunu ortaya çıkarmıştır.

Özkaran (2003) çalışmasında, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel ilköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenlerinin aktif öğrenme yaklaşımı etkinliklerini Türkçe derslerinde ne derecede uyguladıklarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma Ankara ilinde 2002-2003 eğitim – öğretim yılında sosyo-ekonomik düzeyleri farklı 15 okulda görev yapan 157 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Betimsel olarak desenlenen bu çalışmada anket kullanılmıştır. Araştırmacı anket verilerini desteklemek amacıyla resmi okullarda çalışan öğretmenlerle görüşmeler yapmıştır.

Araştırmacı sonuç olarak şu yargılara ulaşmıştır.

1. Resmi okullarda görevli öğretmenler Türkçe dersi dinleme becerisi kazandırmada belirtilen etkinliklerden en çok öğrencilerin dinledikleri arasında neden – sonuç ilişkisi kurmalarını sağlama etkinliğini uygulamaktadır.
2. Resmi ilköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenleri, Türkçe dersi konuşma becerisi kazandırmada belirtilen etkinliklerden en çok öğrencilerin okuma parçasını, öyküyü, masalı ya da şiiri konuşarak canlandırmalarına olanak sağlama etkinliğini uygulamaktadır.
3. Resmi ilköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi okuma becerisi kazandırmada belirtilen etkinliklerden en çok, ses tonlarını metindeki işlenen temaya göre ayarlamalarını isteme etkinliğini uygulamaktadır.
4. Resmi ilköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi yazma becerisi kazandırmada belirtilen etkinliklerden en çok, yarım bırakılmış bir öyküyü (şiir, makale, fıkra) tamamlama çalışması yapma etkinliğini uygulamaktadır.
5. Resmi ilköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde, tümleşik dil becerileri öğretiminde belirtilen etkinliklerden en çok, öğrencilerden

soru sorma ve tartışmalara katılmalarını bekleme etkinliğini uyguladıkları görülmektedir.

6. Aktif öğrenme yaklaşımında yer alan etkinlikler bakımından resmi ilköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenleri ile mezun oldukları okullar açısından farklılık gösteren sınıf öğretmenleri arasında, mezuniyeti Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümü olanların lehine anlamlı fark bulunmuştur.
7. Aktif öğrenme yaklaşımında yer alan etkinliklerin uygulanmasının düşük sosyo-ekonomik düzeydeki okullar ile yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki okullar arasında ve orta sosyo-ekonomik okullarla yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki okullar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Gökçe (2004), ilköğretimde görev yapan öğretmenler ve ilköğretim öğrencilerinin görüşlerine göre etkin öğrenmenin öğrenme üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma, Ankara ilindeki sekiz ilköğretim okulundan seçilen toplam 382 üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencisi ve bu öğrencilerin öğretmenleri olan 34 sınıf üzerinde yürütülmüştür. Verilerin çözümlenmesinde frekans ve yüzdelerden yararlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, ilköğretim okullarında aktif öğrenme sürecinin etkili bir şekilde uygulanmadığını, planlama sürecine öğrencilerin dâhil edilmediğini buna karşılık öğrencilerin aktif öğrenme ile ilgili yapılacak olan etkinliklere katılmaya istekli oldukları görülmektedir.

Bulut (2005) araştırmasında; okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çeşitli değişkenler açısından aktif öğrenme tekniklerini bilme ve uygulama düzeylerini saptamayı amaçlamıştır. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma Elazığ ilinde görev yapan 150 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin aktif öğrenmeyle ilgili hizmet içi eğitime çok katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlere göre okulların sosyo-ekonomik düzeyinin aktif öğrenmeyi kısmen etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin aktif öğrenmeyle ilgili bilgiyi genellikle hizmet içi eğitimlerde aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlere göre aktif öğrenme etkinliklerinin öğrenciler için “çok fazla” yararlı olduğu görüşü ortaya çıkmıştır.

Pınarcık (2005) araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi dönemdeki çocuklara anadili öğretirken hangi yöntemleri kullandıkları ve kullanma sıklıkları, kullanılan bu yöntemlerin çocukların dil gelişimine ne gibi etkiler yarattığı ve bunun

öğrenme düzeylerine ve başarılarına olan etkiyi ortaya koymuştur. Araştırma tarama desende betimsel bir araştırma olup Konya ilinde görev yapan 127 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre anadil gelişiminde en çok kullanılan yöntem parmak oyunu, en az kullanılan yöntemin ise pandomim olduğu belirlenmiştir.

Ciritli (2006) yaptığı araştırmada ilköğretim dört ve beşinci sınıf öğretmenlerinin aktif öğretim metodunu sınıflarında uygulama durumlarını incelemiştir. Araştırmanın temel amacı öğretmenlerin “Aktif Öğretim Metodu”nu algılama ve sınıflarında uygulama durumlarını saptamaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme ve gözlem uygulanmıştır. Araştırma 2005-2006 öğretim yılında Konya ili merkezinde bulunan toplam 20 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerle önce görüşülmüş sonra dersleri gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda; dört ve beşinci sınıf öğretmenleri aktif öğretim metodu hakkında bilgi sahibidirler. Ayrıca aktif öğretim metodunun uygulamaları konusunda öğrenci başarılarının bilincindedirler. Ancak elde edilen bulgular geleneksel yöntemlerin hala bırakılmadığını, bu sebeple dört ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sınıflarında aktif öğretim metodunu uygulama durumlarının başarısız olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin sınıflarında geleneksel öğretim yöntemiyle ders isledikleri görülmüştür.

Düztepeliler (2006), İngilizce öğretmenlerinin derse başlamada aktif öğrenme stratejilerini uygulama durumlarını saptamaya yönelik tarama desenli bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma 2005-2006 öğretim yılının birinci yarısında, Eskişehir il merkezinde bulunan ilköğretim, MLİO ve özel ilköğretim okullarında görev yapan 139 İngilizce öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından, Silberman’ın “Öğrencileri Ders Basında Etkin Hale Getirme” ve Harmin’in “Etkin Öğrenmede Derse Başlama Stratejileri”nden yararlanılarak beşli derecelendirilmiş bir anket hazırlanmış ve bu anket 15 Eylül-10 Ekim 2005 tarihleri arasında uygulanmıştır. Araştırma sonunda; İngilizce öğretmenlerinin derse başlamada aktif öğrenme stratejilerini ara sıra uyguladıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre derse başlamada etkin öğrenme stratejilerini uygulama durumlarına bakıldığında, erkek öğretmenlerin bu stratejileri kadın öğretmenlere göre daha sık uyguladıkları Öğretmenlerin kıdemlerine, mezun oldukları yükseköğretim kurumlarına ve görev yaptıkları okullara göre derse başlamada etkin öğrenme stratejilerini uygulama durumlarının anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır.

Bolinger ve Wilson (2007) yaptıkları çalışmada ilkokul ve ortaokul öğretmenlerin Sosyal Bilgiler öğretiminde kullandıkları yöntemleri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 102 ilkokul 38 ortaokul öğretmeni katılmıştır. Öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla anket kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin derslerde aktif yöntemlerden çok pasif yöntemleri tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal Bilgiler öğretiminde öğretmenlerin en fazla kullandıkları yöntem olarak öğrencileri pasif kılacak anlatım yöntemini kullandıkları, en az ise aktif öğrenme tekniklerinden tartışma ve rol oynama yöntemlerini kullandıkları belirlenmiştir.

Öner (2007) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin matematik derslerinde aktif öğrenme etkinliklerini uygulama durumlarını saptamayı amaçlamıştır. Araştırmada tarama modeli uygulanmıştır. Araştırmaya Eskişehir il merkezinde bulunan 339 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmacı tarafından, Açıköz'ün (2006), belirttiği öğretimsel iş ve taktiklerden yararlanılarak beşli derecelendirilmiş bir anket hazırlanmıştır. Çalışmanın sonunda; sınıf öğretmenlerinin matematik derslerinde aktif öğrenmeyi çok sık uyguladıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin cinsiyetlerine, kıdemlerine, mezun oldukları yükseköğretim kurumlarına, görev yaptıkları okul türlerine, sınıf düzeyine, sınıfın mevcuduna, aktif öğrenme ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almamalarına göre matematik derslerinde aktif öğrenmeyi uygulama durumlarının anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır. Ayrıca çalışmada sınıf öğretmenlerinin matematik derslerinde aktif öğrenmeyi uygularken en çok karşılaştıklarını belirttikleri sorunlar, zaman, materyal ve fiziki ortamın yetersizliği olarak belirlenmiştir.

Pepper, Blackwell, Monroe ve Coskey (2012) gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen bir kurs programında katılımcı öğretmenlerin aktif öğrenmeye yönelik beklentilerinin, kurs içeriğini edinimlerinin ve öğrendikleri aktif öğrenme stratejilerini kendi sınıflarında uygulama durumlarını araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırma verileri Mississippi Üniversitesi öğretmen eğitimi programında bulunan 248 öğretmen adayından toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Sonuç olarak, üniversitede eğitim alan öğretmen adaylarının uygun aktif öğrenme modelinin seçimiyle birlikte aktif öğrenmeyi kullanmaya yatkın oldukları sonucunu ortaya çıkarmıştır. Aynı zamanda kurs niteliğinde yapılan bu araştırmanın gelecekteki öğretmen adayları ve öğrenciler üzerindeki etkileşimi arttıracığı yönündedir.

Talaz (2013), araştırmasında İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersi öğretiminde aktif öğrenme etkinliklerini kullanma durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersi öğretiminde aktif öğrenme etkinliklerini kullanma durumları ile cinsiyet, mesleki kıdem, mezun oldukları okul, okuttukları sınıf düzeyi ve okulun bulunduğu yere göre anlamlı farklılık bulunmadığı ancak sınıf mevcudu ve daha önce hizmet içi eğitim almalarına göre anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir.

Demir ve Ersöz (2014) yaptıkları araştırmada ilkokul kademesinde Türkçe dersi öğretiminde yöntem ve teknik kullanımına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma 2013-2014 eğitim-öğretim yılında, Malatya ili merkez ilçesi belediye sınırlarındaki ilkokullarda görev yapan 140 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen 36 maddelik anket ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, soru-cevap, sesli okuma, metin tamamlama, metinlerle ilişkilendirme, dikte çalışması, sessiz okuma, katılımlı konuşma, işbirliğine dayalı öğretim, tartışma, beyin fırtınası, gösterip yaptırma, problem çözme, rol yapma, grup olarak yazma, drama, not alma, örnek olay, gözlem, özet çıkarma, eleştirel konuşma, eğitsel oyun ve güdümlü konuşma yöntemleri öğretmenlerce genellikle kullanılmakta; proje, düz anlatım ve ezberleme yöntemleri öğretmenlerce ara sıra kullanılmakta ve gezi yöntemi ise çok az kullanılmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin Türkçe dersi öğretiminde hem öğretmen merkezli yöntem ve teknikleri, hem de aktif öğrenme tekniklerini kullandıkları söylenebilir.

Eray Alışkan ve Güneyli (2016) Lefkoşa'da görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe dil etkinliklerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma tarama modeline uygun betimsel niteliktedir. Araştırmanın bulguları şu şekildedir. Okul öncesi öğretmenlerinin; çocukların en çok konuşma becerisini geliştirdikleri, günde ortalama 16-30 dakika Türkçe dil etkinliğine ayırdıkları, etkinlikleri planlarken kaynak olarak kendilerini gösterdikleri, dil etkinliklerini en çok kitap köşesinde gerçekleştirdikleri, konu olarak "Okulum"u seçtikleri, düz-anlatım yöntemini kullandıkları, en sık kullandıkları aracın kitap olduğu, tekerlemeleri sıklıkla kullandıkları ve değerlendirme tekniği olarak gözlemi tercih ettikleri görülmüştür. Bunlara ek olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin

neredeysi yarısının Türkçe dil etkinliği özelinde bir hizmet içi kursa katılmadığı ortaya çıkmıştır.

2.2.2. Aktif Öğrenmeye İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Algularının İncelendiği Araştırmalar

Alanyazın taraması sonucunda elde edilen araştırmalardan “aktif öğrenmeye ilişkin öğretmen ve öğrenci algularının ve görüşleri” konularının incelendiği çalışmalar şu şekilde sıralanmıştır. Niemi (2002) aktif öğrenme uygulamalarını ve bu süreçte yaşanan problemleri öğretmen adayları, öğretmen eğitimcileri, öğretmen ve öğrenciler açısından incelemiştir. Araştırmaya 204 öğretmen adayı ve öğretmen, 63 öğretmen eğitimcisi katılmıştır. Araştırma sonuçları aktif öğrenmenin önünde aşılması gereken pek çok engelin olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre aktif öğrenme etkinlikleri çok az öğretmen tarafından kullanılmaktadır. Bunun sebebi olarak ise geleneksel öğretime göre çok daha fazla zaman alması, materyal hazırlamada geçen zaman ve harcanan iş gücü bulgularına ulaşılmıştır.

Atmaca (2006), alışmasında Fen Bilgisi öğretmen adaylarının etkin öğrenme yaklaşımı konusundaki bilgi ve becerilerinin değerlendirilmeyi amaçlamıştır. Araştırmada “Tarama Modeli” esas alınmıştır. Araştırmanın alışma grubunu Hacettepe Üniversitesi, İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı’nda 2004-2005 eğitim öğretim yılında öğretim gören 88 son sınıf öğrencisi, beş öğretmenlik uygulaması dersi öğretim elemanları ve 11 öğrencilerin uygulama okullarındaki uygulama öğretmenleri oluştırmaktadır. “Etkin öğrenme bilgi testi”nden elde edilen bulgulara göre etkin öğrenme yaklaşımı konusunda Fen Bilgisi öğretmen adaylarının bilgi düzeylerinin yeterli olmadığı saptanmıştır. Gözlem ve öz değerlendirme ölçeklerinden elde edilen bulgulara göre Fen Bilgisi öğretmen adaylarının etkin öğrenme yaklaşımını uygulama konusundaki beceri düzeylerinin öğretim elemanları, uygulama öğretmenleri ve öğretmen adaylarının kendileri tarafından yeterli görülmediği saptanmıştır.

Büyükeskil (2008) araştırmasında ortaöğretim öğrencilerinin, rehber öğretmenlerin ve sınıf rehber öğretmenlerinin etkin öğrenme ile ilgili görüşleri tespit etmeye çalışmıştır. Araştırma nitel araştırma tekniği kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonucunda ortaöğretim öğrencilerinin, rehber öğretmenlerin ve sınıf rehber öğretmenlerinin etkin öğrenmeyi niteliksel olarak bildikleri, etkin öğrenmenin ortaöğretimde yeterince gerçekleşmediği ve

geleneksel öğretim yönteminin etkisinden halen kurtulmadığı; öğrencilerin etkin çalışma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme beceri eksikliği olduğu, öğrencilerin öğrenme stil ve stratejilerini bilmedikleri, öğrencilerin bilgi kaynaklarını etkin olarak kullanamadıkları ortaya çıkmıştır.

Aşkın'ın (2011) yaptığı araştırmanın temel amacı sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretim yeterliklerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmada ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi yeterliklerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, öğrenim görülen üniversite ve mezun olunan lise türü açısından nasıl bir değişim gösterdiği ve Türkçe öğretimi yeterliklerine ilişkin görüşleri ile son sınıfa kadar olan akademik başarıları arasında nasıl bir ilişki olduğu da saptanmaya çalışılmıştır. Araştırma, 2010-2011 öğretim yılında, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan Hacettepe Üniversitesi'nden 110 ve Kastamonu Üniversitesi'nden 130 olmak üzere, toplam 240 son sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi konusunda kendilerini “yeterli” gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi yeterliklerine ilişkin görüşlerinde kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca, sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi yeterliklerine ilişkin görüşleri ile mezun oldukları lise türü arasında, Öğretmen/Anadolu Öğretmen Liselerinden mezun olan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi yeterliklerine ilişkin görüşleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir.

Akay ve Kocabaş (2013) yaptıkları araştırmada sınıf öğretmenlerinin aktif öğrenmeyi nasıl algıladıklarına ilişkin düşüncelerini incelemişlerdir. Araştırma 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Bursa ve Mardin illerinde yürütülmüş olup, Bursa ili merkezinde 55, Mardin ili merkezinde 50 ve Mardin ili Nusaybin ilçesinde 50 sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 155 sınıf öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin aktif öğrenmeyi bilgi düzeyinde algıladıkları, uygulama yönlerinin zayıf olduğu ortaya çıkmıştır.

Çınar (2013) araştırmasında, ilköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin aktif öğrenmeye dönük yaklaşımlarını belirlemeyi ve değerlendirilmeyi amaçlamıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen dört ölçek bir form kullanılmıştır. Ayrıca Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerine aktif

öğrenme yöntem ve teknikleri hakkındaki bilgileri ve karşılaştıkları sorunları tespit etmeye yönelik sorular da sorulmuştur. Çalışma 2011-2012 eğitim – öğretim yılında Isparta il ve ilçelerinde görev yapan 96 Din Kültürü ve Ahlak bilgisi öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin aktif öğrenme modeline yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğu; fakat öğretmenlerin aktif öğrenmede kullanılan yöntem ve teknikleri sınıf içi uygulamalarında çok fazla kullanmadıkları ve uygulanmasında da farklı sorunlarla karşılaştıkları tespit edilmiştir.

Öztürk (2014), ortaokul Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin aktif öğrenmeye ilişkin algı profillerini çeşitli değişkenler (cinsiyet, yaş, araştırmaya katıldığı bölge, görev yapmakta olduğu yerleşim birimi, okuldaki görevi, meslekte tamamladığı yıl durumu, mezun olunan yükseköğretim kurumu, öğretmenlik mesleğini seçme şekli, haftalık ortalama ders yükü durumu, öğretmenlik mesleğini sevip sevmeme durumu, lisans mezuniyet not ortalaması) açısından incelemeyi amaçladığı çalışmasını Türkiye İstatistik Kurumu Düzey 1 seviyesinde bulunan 12 bölgede görev yapan 430 ortaokul Fen ve Teknoloji öğretmeni ile gerçekleştirmiştir. Araştırmada tarama deseni kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; Ortaokul Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin aktif öğrenmeye ilişkin algıları cinsiyetlerine, görev yapmakta oldukları yerleşim birimine ve öğretmenlik mesleğinde çalışma yıllarına, göre anlamlı bir şekilde değiştiği, buna karşın yaşlarına, görev yaptıkları bölgeye, okulda buldukları görev durumlarına, mezuniyet durumlarına, öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine, haftalık ders saati yüklerine, öğretmenlik mesleğini sevip sevmediklerine ve lisans mezuniyet not ortalamalarına göre anlamlı bir şekilde değişmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Çınar ve Buyrukçu (2016) yaptıkları çalışmada ilköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin aktif öğrenme modeline yönelik yaklaşımlarının belirlenmesi ve değerlendirilmesi konusunu araştırmayı amaçlamışlardır. Çalışma 2011-2012 Öğretim yılında Isparta il ve ilçelerinde ilköğretim okullarında görev yapan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerini kapsamaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçekler ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan ilköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin aktif öğrenme modeline yönelik yaklaşımlarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir

Lee ve Schull (2016) ön lisans Hemşirelik bölümünde öğrenim gören 63 öğrenci üzerinde yaptıkları araştırmada aktif ve pasif öğrenme ile ilgili olarak öğrencilerin algılarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Katılımcılara aktif katılımı sağlayan etkinlikler ile öğrencilerin pasif olduğu eğitimler sunulduktan sonra veriler her bir öğrencinin ders sunumundan duydukları memnuniyeti belirlemeyi amaçlayan aktif ve pasif öğretim stratejileri anket formu ile toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre katılımcıların görsel öğeler içeren aktif öğrenme etkinliklerini pasif öğrenmeye tercih ettiklerini, farklı öğrenme stillerine sahip öğrenciler için öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve bilinenin aksine aktif öğrenmenin sınıf içinde uygulanmasında herhangi bir engel olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.2.3 Aktif Öğrenmenin Farklı Yönlerden Etkisinin İncelendiği Araştırmalar

Alanyazın taraması sonucunda elde edilen araştırmalardan “aktif öğrenmenin farklı yönlerden (derse katılım, erişimi, öğrenmenin kalıcılığı, tutum, hatırd tutma, öğrenme, öğretme, iletişim becerileri, başarı, okuduğunu anlama, eleştirel düşünme becerileri vb.) etkilerini saptamaya çalışan” konularının incelendiği çalışmalar şu şekilde sıralanmıştır. Uysal (1996), öğrenme sürecine aktif katılımın öğrenme sonuçlarına etkisini araştırmıştır. Türk Hava Kuvvetleri bünyesinde öğretmen olarak görev alacak olan personele verilen öğretmen eğitimi kursuna katılan 94 öğrenci üzerinde üç dönem boyunca yürütülen bu araştırma deneysel bir çalışma olup, öntest - sontest kontrol gruplu model olarak desenlenmiştir. Her iki gruba da uygulanan ön-test ve son testten ayrı olarak deney grubuna öğrenme-öğretme sürecine aktif katılım düzeylerini belirlemek üzere bir “öğrenci katılım anketi” uygulanmıştır. Araştırma sonunda; aktif öğrenci katılımının sağlandığı öğretim ortamında yer alan deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim ortamında yer alan kontrol grubu öğrencilerinin başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Diğer bir deyişle, aktif öğrenci katılımının sağlandığı öğretim ortamındaki öğrencilerin, geleneksel öğretim ortamında bulunan öğrencilere göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte; öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılım düzeyleri ile kursun genel hedeflerine ilişkin başarıları arasındaki korelasyonlar ise anlamlı ve olumlu bulunmuştur. Sonuç olarak öğrenme sürecine aktif öğrenci katılımının başarıyı arttırdığı ve öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılım düzeyi ile başarıları arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Sivan, Leung, Woon ve Kember (2000) lisans öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada aktif öğrenmenin etkililiğini ve öğrenmeye yönelik tutuma etkisini araştırmışlardır. Elde edilen sonuçlara göre, aktif öğrenmenin bağımsız öğrenme ve bilgiyi kullanma becerilerinin geliştirilmesine katkı sağladığı ve öğrenmeye karşı tutuma olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Şahinel (2002), “Etkin Öğrenme Modeline Dayalı Öğretimin İngilizce Tümlşik Dil Becerilerinin Geliştirilmesine Etkisi” isimli doktora çalışmasında; 2001-2002 eğitim öğretim yılında Ankara Üniversitesi hazırlık sınıfları düzeyinde aktif öğrenme ile yapılan grup ve geleneksel yöntemle ders işlenen kontrol grubunun erişimi ve kalıcılık puanları arasında fark olup olmadığını ortaya koymayı ve İngilizce dersine yönelik uygulama öncesi ve sonrası öğrencilerin tutumlarında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonunda etkin öğrenme yaklaşımının kullanıldığı deney grubunun lehine erişimi, kalıcılık ve tutum puanlarında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Çullu (2003) tarafından yapılan, “Aktif Öğrenmenin Yüklemeler, Başarı ile Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri ve Öğrenci Görüşleri” başlıklı çalışmada aktif öğrenmenin Sosyal Bilgiler dersi başarısı, hatırlama, öğrenci başarı yüklemeleri üzerindeki etkileri ve aktif öğrenme hakkındaki öğrenci görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma 2002-2003 eğitim öğretim yılında iki ayrı yedinci sınıflarda gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda aktif öğrenme yöntem ve teknikleri, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin Sosyal Bilgiler dersinde öğrenci başarısını arttırmada daha etkili olduğunu, kalıcılığı arttırdığı, deney ve kontrol grupları arasında başarı yüklemelerinde farklılıklar bulunduğunu, aktif öğrenmenin uygulandığı sınıfta derse giren öğrencilerin derse karşı olan motivasyon ve ilgilerinin arttığı ve derslere daha istekli girdikleri göstermiştir. Ayrıca aktif öğrenmenin öğrencilerin kendilerine olan saygılarını arttırdığı, öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve öğrencileri sosyalleştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim öğrencilerinin Türkçe derslerinde aktif öğrenme yönteminin, geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca aktif öğrenme yöntemi uygulanan grupta öğrencilerin derslere zevkle katıldığı, daha rahat güdülendikleri gözlemlenmiştir.

McConnell, Steer ve Owens (2003) yaptıkları çalışmada, nitel ve nicel analizler sonucunda, aktif öğrenme yöntemlerinin öğrenciler tarafından tercih edildiği, öğrencilerde

öğrenmenin kalıcılığını sağladığı, öğrencilerin öğrenme malzemesini derinlemesine anladıklarını ve mantıksal düşünme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Kalem ve Fer (2003) yaptıkları araştırmada aktif öğrenmenin modeliyle öğrenme, öğretme ve iletişim süreci boyutları yönünden öğrenciler üzerindeki etkisinin belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada karma desen kullanılmıştır. Araştırma Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nde öğrenim gören 34 Tezsiz Yüksek Lisans programı öğrencisi ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak görüşme, gözlem ve anket teknikleri birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, aktif öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamının öğrenciler üzerinde derse katılmada ve etkili ders işlemede olumlu etkisinin olduğunu göstermektedir.

Allen (2003) aktif öğrenme ortamının geliştirilmesi ve değerlendirmesinin amaçladığı çalışmasında Kimya Laboratuvarı dersi için aktif öğrenme tekniklerini içeren yeni bir öğretim programı hazırlayarak uygulamaya koymuştur. Her dönem sonunda programı nitel ve nicel verilerle birlikte değerlendirmesini yapmıştır. Her iki dönemde elde edilen nitel ve nicel verilere göre; aktif öğrenme ortamında öğrenim gören öğrencilerin geleneksel eğitim ortamında eğitim gören öğrencilere göre akademik başarılarının arttığı ve öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumlarında pozitif değişimler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cohen (2003) öğretmenlerin öğrencilerin dil öğrenme ve kullanmada daha etkili olmalarına yardım edecek tavsiyelerde bulunmak amacıyla yürüttüğü çalışmada farklı öğrenme stil ve stratejilerine sahip öğrencilerin dil öğrenme sürecinden en iyi şekilde yararlanabilmeleri için öğretmenlerin sınıf içerisinde olabildiğince çok ve farklı etkinlikler kullanmasının yararlı olabileceğini belirtmektedir. Bunun için ise öğretmenlerin sınıftaki öğrencileri iyi tanımaları ve öğrencilerin öğrenme stillerini iyi bilmeleri gerektiğini savunmaktadır.

Oruçoğlu (2004) tarafından yapılan araştırmada II. Kademe Türkçe derslerinde eylemlerin öğretilmesinde aktif öğrenmenin etkililiği araştırılmıştır. Araştırma; 2003-2004 eğitim- öğretim yılında kontrol gruplu ön test – son test araştırma deseni kullanılarak 15'er kişilik iki gruba gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda aktif öğrenme yöntemi, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda İlköğretim

öğrencilerinin Türkçe başarılarında aktif öğrenme yönteminin, geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkinli olduğu saptanmıştır.

Yoder ve Hochevar (2005) aktif öğrenmenin etkililiğini deneysel bir araştırmayla tespit etmeye çalışmışlardır. Deney grubundaki dersler aktif öğrenme ile, kontrol grubu dersleri ise geleneksel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda deney grubu öğrencilerinin başarı düzeylerinde önceki sınavlara oranla fark edilir bir gelişme olduğu gözlenmiştir. Bu sonuç, aktif öğrenme tekniklerinin yararlı olduğunun bir göstergesidir.

Aydede (2006) tarafından yapılan araştırmada, aktif öğrenme yaklaşımının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin Fen Bilgisi dersindeki akademik başarılarına, Fen Bilgisi dersine yönelik tutumlarına ve öğrendikleri bilgilerin kalıcılığına etkisi olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma 2005-2006 öğretim yılının güz yarısında, Adana ili Seyhan ilçesinde bulunan bir resmi ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda 34, kontrol grubunda 32 öğrenci olmak üzere toplam 66 öğrenci çalışma grubunda yer almıştır. Çalışma on iki hafta sürmüştür. Dersler deney grubunda aktif öğrenme yaklaşımına, kontrol grubunda ise öğretmen merkezli geleneksel öğretime göre hazırlanan ders planları ile gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarına “Fen Bilgisi başarı testi”, “Fen Bilgisi tutum ölçeği” ön test ve son test olarak kullanılmış, öğrenilen bilgilerin kalıcılığını belirlemek için ise başarı testi, son test uygulamasından dört hafta sonra yeniden uygulanmıştır. Sonuç olarak Fen Bilgisi başarı testi, tutum ölçeği ve kalıcılık testi puanları bakımından, aktif öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin son test puanlarının aritmetik ortalaması ile öğretmen merkezli geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Demirci (2006), araştırmasında nicel ve nitel verilerden faydalanarak Fen Bilgisi öğretiminde etkin öğrenme yaklaşımının erişimi, tutum ve kalıcılığa etkisine incelemiştir. Araştırmada kontrol gruplu ön test-son test deseni kullanılmıştır. Veriler ön test, son test, kalıcılık testleri, tutum ölçeği, açık uçlu öğrenci anketi, öğretmen görüşleri, öğrenci dosyaları, sınıf ortamında çekilen öğrenci fotoğrafları ile elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, deney grubu ve kontrol grubu arasında, toplam erişim ortalamaları, bilgi düzeyi erişim ortalamaları, bilgi üstü erişim ortalamaları, Fen Bilgisi dersine yönelik ortalama tutum puanları, kalıcılık ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı

fark bulunmuştur. Deney grubundaki öğrenciler ve öğretmen uygulanan etkinliklere ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir.

Yılmaz (2007) dinleme becerisini geliştirmek ve önerilen etkinliklerin beceriyi geliştirmede yeterli olup olmadığını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirdiği araştırmada ilköğretim 6. sınıf öğrencilerine 2006 Türkçe Dersi Öğretimi Programı ve Kılavuzu doğrultusunda alanyazında önerilen etkinlikleri uygulanmıştır. Deney ve kontrol grupları oluşturulmuş, deney grubuna aktif öğrenme etkinlikleri uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise geleneksel yöntemle dinleme çalışmaları yapılmıştır. Etkinliklerin dinleme becerisini geliştirebilirliğini test edebilmek için deney grubuna uygulanan testler kontrol grubuna da uygulanmıştır. Önerilen etkinliklerin uygulandığı deney grubu sınıfları, etkinliklerin uygulanmadığı kontrol grubu sınıflarına göre dinleme becerisinin gelişiminde daha başarılı olduğu görülmüştür. Önerilen etkinliklerden, dinleme-izleme, dinleme- yeniden yapılandırma, dinleme-not tutma, dinleme-boşluk doldurmada öğrencilerin daha başarılı oldukları saptanmıştır. Bu çalışmanın sonucunda dinleme becerilerinin gelişebilmesi, düzeye uygun etkinliklerin uygulanması ile mümkün olabildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Koç (2007), aktif öğrenmenin ve geleneksel öğretim yöntemlerinin, ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı, eleştirel düşünme becerileri ve sınıf için etkileşim üzerindeki etkilerini, okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma deneysel desende yürütülmüştür. Uygulama 2006-2007 eğitim – öğretim yılında 13 hafta sürmüş, deney grubunda aktif öğrenme teknikleri ve işleri, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmacılar çalışma sonucunda deney grubu lehine öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ve eleştirel düşünme becerileri üzerinde anlamlı farklılıklara rastlamışlardır. Okuduğunu anlama başarısı ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkinin ise orta düzeyde olduğunu saptamıştır. Okuduğunu anlama başarısı cinsiyete göre farklılık göstermezken, eleştirel düşünme becerilerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Saday (2007) yaptığı araştırmada ilköğretimde aktif öğrenme kuramı destekli İngilizce öğretim yöntemi ile konuşma becerisinin geliştirilmesi amaçlamıştır. Bu araştırma için gerekli olan veriler, Diyarbakır il merkezindeki Şehit Namık Tümer İlköğretim Okulu'nda, 2005-2006 öğretim yılında, sekizinci sınıfta öğrenim görmekte olan, deney ve kontrol gruplarında yer alan toplam 44 öğrenciden elde edilmiştir. Her iki

gruptaki öğrenciler, uygulamadan önce ve sonra “İngilizce Konuşma Becerisi Ölçeği”ne tabi tutulmuşlardır. Araştırma bulgularına göre aktif öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı sınıftaki öğrencilerin, geleneksel yöntemlerin kullanıldığı sınıftaki öğrencilere göre, İngilizce konuşma puanlarının daha yüksek olduğu, dolayısıyla aktif öğretim yöntem ve tekniklerinin İngilizce konuşma becerisini geliştirmede, geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Akınoğlu ve Özkardeş-Tandoğan (2007) Fen Bilimleri eğitiminde probleme dayalı aktif öğrenmenin öğrencilerin akademik başarı ve kavram öğrenimi üzerine etkilerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmada nitel ve nicel araştırma yöntemlerini kullanmışlardır. Nicel veriler ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen, nitel veriler ise doküman analizi yöntemiyle elde edilmiştir. Araştırma, 2004-2005 eğitim - öğretim yılında yedinci sınıflarda elli öğrenci ile İstanbul'da bir devlet okulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırma otuz ders saati boyunca devam etmiştir. Araştırma bulgularına göre probleme dayalı aktif öğrenme modelinin uygulandığı deney grubunda akademik başarı ve Fen Bilimleri dersine yönelik tutumların olumlu yönde artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca probleme dayalı aktif öğrenme modelinin uygulanmasının öğrencilerde kavram gelişimini olumlu yönde etkilediği ve yanlış anlamaları en aza indirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Güneyli (2007a) “Etkin öğrenme yaklaşımının ana dil eğitiminde okuma ve yazma becerilerini geliştirme etkisi” başlıklı doktora tezinde 2005-2006 eğitim – öğretim yılında 14 haftalık bir dönem boyunca çalışmasını KKTC’de bulunan Şehit Tuncer İlkokulu ve Geçitkale İlkokulu’nun 5. sınıflar düzeyinde gerçekleştirmiştir. Araştırmacı öncelikle aktif öğrenme yaklaşımına uygun eğitim durumları hazırlamıştır. Hedefleri belirlemiş, metinler seçmiş, etkinlikler hazırlanmış ve değerlendirme sürecini planlanmıştır. Araştırmada deneysel desen kullanılmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine ilişkin öğrenme düzeyleri ve tutumları değerlendirilmiştir. Deney grubunda aktif öğrenme teknikleri uygulanırken, kontrol grubunda geleneksel öğretime devam edilmiştir. Araştırma sonucunda aktif öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu lehine akademik başarı ve tutum lehine anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Sonuç olarak araştırmacı aktif öğrenme yaklaşımının geleneksel yaklaşıma oranla daha etkili olduğunu sonucuna ulaşmıştır.

Aydede (2009) yaptığı çalışmada, aktif öğrenmeye dayalı uygulamaların ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerilerine, eleştirel

düşünme becerilerine, Fen ve Teknoloji dersine yönelik öz yeterlilik inançlarına ve erişilerine etkisini incelemiştir. Araştırmada ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma 2008-2009 eğitim – öğretim yılında İzmir ili Buca ilçesinde bulunan resmi bir ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya deney grubunda 30, kontrol grubunda 34 olmak üzere toplamda 64 öğrenci katılmış ve çalışma 10 hafta boyunca sürmüştür. Araştırmada, araştırma gruplarının kendi kendine öğrenme becerilerine, eleştirel düşünme becerilerine, erişim testinden elde ettikleri ön test ve son test puanları açısından deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırmacı öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine yönelik öz yeterlilik inancı ölçeği açısından ise, ‘Fen ve Teknolojiye Yönelik Güven’ ve Fen ve Teknoloji Performansına Güven’ alt faktörleri ön test-son test puanları bakımından deney grubu lehine anlamlı farklılık tespit ederken ‘Fen ve Teknoloji ile İlgili Zorluklarla Başa Çıkabilme’ faktörü bakımından deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farka rastlayamamışlardır.

Bölükbaş ve Özdemir (2009) araştırmalarında aktif öğrenme yöntemlerinin ilköğretim II. Kademe öğrencilerinin yazılı anlatıma yönelik tutum ve yazılı anlatım başarıları üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma, 2006-2007 öğretim yılı bahar yarıyılında İzmir’de bir devlet okulunda öğrenim gören yedinci sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Kontrol gruplu ön test - son test modeli kullanılan araştırmada, deney grubunda aktif öğrenme teknikleri; kontrol grubunda ise geleneksel öğretim teknikleri uygulanmıştır. Araştırmanın verileri, “Yazılı Anlatıma Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Yazılı Anlatım Başarı Testi” hem ön test hem de son test olarak her iki gruba da uygulanmak suretiyle toplanmıştır. Elde edilen bulgular, aktif öğrenmenin gerçekleştirildiği sınıfın geleneksel eğitim ile öğrenim gören sınıfa göre yazılı anlatım başarı ve tutumlarını arttırmada daha etkili olduğunu ve kız öğrencilerin hem başarı hem de tutum ortalamalarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Aydede ve Kesercioğlu (2010) aktif öğrenmeye dayalı uygulamaların ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisini incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında ön görüşme son görüşme kontrol gruplu deneysel desen kullanmışlardır. Araştırma, 2008-2009 eğitim öğretim yılının bahar yarıyılında deney grubunda 30 kontrol grubunda 34 olmak üzere toplam 64 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Dersler, deney grubunda aktif öğrenme uygulamalarına, kontrol grubunda ise Milli Eğitim

Bakanlığı tarafından geliştirilen Fen ve Teknoloji öğretim programına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, araştırma gruplarının eleştirel düşünme becerileri formlarından elde ettikleri ön görüşme ve son görüşme puanları açısından deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Özerbaş ve diğerleri (2010) aktif öğrenmenin İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarı ve ders içerisindeki motivasyonlarına etkisini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma deneysel desen ve tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak başarı testi ve “Öğrenci Motivasyon Anketi” kullanılmıştır. Araştırma, 2009 – 2010 öğretim yılı ikinci döneminde Kütahya’da bulunan iki İlköğretim okulunun beşinci sınıfında öğrenim gören toplam 37 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak; deney grubu deneklerinin Türkçe başarı testi ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Deney grubu ile kontrol grubu deneklerinin Türkçe başarı testi son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu durumda aktif öğrenme sürecine dâhil olan deney grubu öğrencilerinin geleneksel kontrol grubu öğrencilerinden akademik anlamda daha başarılı oldukları söylenebilir. Aktif Öğrenme sürecine dahil olan deney grubu öğrencilerinin motivasyon ile ilgili; derste sorulara cevap vermekten çekindikleri, sınıfta düşüncelerini açıkça ifade edebilecek kadar kendilerini güvende hissetmedikleri yönündeki görüşlere katıldıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Aktif öğrenme sürecine dahil olan deney grubu öğrencilerinin motivasyon ile ilgili; derste yapılan tartışmalara katılmakta, kendileriyle barışık bir insan oldukları, sınıftaki tartışmalara hiç çekinmeden katıldıkları yönündeki görüşlere kararsız kaldıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Aytan (2011) araştırmasında; ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin aktif öğrenme teknikleri ile dinleme becerileri geliştirilmeye çalışılmış bu tekniklerin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma verileri altıncı sınıflar üzerinde iki ayrı şubede uygulanan öntest – sontest deneysel desen ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Deney grubuna on hafta boyunca aktif öğrenme tekniklerine göre düzenlenmiş ders planlarıyla, kontrol grubuna ise öğretmen kılavuz kitabındaki dinleme alanı yönergeleri doğrultusunda dinleme eğitimi verilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, eğitim çalışmalarından sonra her iki grubun da ortalama puanlarında bir artış görülmüştür. Ancak deney grubundaki öğrencilerin puan ortalamasındaki artış, kontrol grubundaki öğrencilerin puan ortalamasındaki artıştan

belirgin derecede fazla olmuştur. Bu sonuç, aktif öğrenme teknikleri kullanılarak işlenen bir dersin öğrencilerde dinleme becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Diğer taraftan araştırmacılar aktif öğrenmenin deney grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde olumlu etkiler meydana getirdiğini dile getirmişlerdir.

Güney (2011) Türkçe dersi dil bilgisi öğretiminde aktif öğrenme yönteminin başarıya, tutuma ve kalıcılığa etkisini ortaya koymayı amaçladığı çalışmada aktif öğrenme ve dil bilgisi öğretimini bütünleştiren deneysel yöntemi kullanmıştır. Araştırma 2010–2011 eğitim-öğretim yılında Ordu ili Perşembe ilçesindeki bir devlet okulunda öğrenim gören 40 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda aktif öğrenme yönteminin kullanıldığı deney grubu, akademik başarı, tutum ve kalıcılık yönünden; öğretmen kılavuz kitabının temel kaynak olarak alındığı kontrol grubuna oranla daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deneysel çalışma öncesi akademik başarı ve tutum puanları yönünden aralarında anlamlı farklılık olmayan deney grubu, deneysel çalışma sonunda deney grubu lehine farklılaşmıştır. Ayrıca deney grubu, kalıcılık puanları yönüyle de kontrol grubuna göre da öndedir. Deney grubunda uygulanan aktif öğrenme yönteminin, öğrenciler üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla üç öğrenciyle görüşme yapılmıştır. Görüşmeler, aktif öğrenme yönteminin öğrenciler üzerinde olumlu etki meydana getirdiği ortaya koymuştur. Öğrencilerin üzerinde görüş birliğine vardıkları temalar olumlu tutum geliştirme, sınıf içi etkileşim ve akademik başarıdır. Bu sonuçlar aktif öğrenme yönteminin bazı dil bilgisi konularının öğretimindeki etkisini açık bir şekilde ortaya koymuştur.

Sallabaş (2011) yaptığı doktora çalışmada aktif öğrenmenin ilköğretim öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmeye etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmasında “ön test - son test”e dayalı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma, Ankara ili Keçiören ilçesinde bulunan iki devlet okulunda öğrenim gören altıncı sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Deney grubunda aktif öğrenme, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Deneysel işlem 12 hafta boyunca sürmüştür. Araştırmacı tarafından öğrencilerin konuşma becerilerini değerlendirmek için dereceli puanlama anahtarı (rubric) geliştirilmiştir. Ayrıca çeşitli değişkenlerin deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanlarına etki edip etmediğini belirlemek amacıyla kişisel bilgi formuyla öğrencilerden bilgiler alınmıştır. Araştırma sonucunda, aktif öğrenme yönteminin kullanıldığı sınıftaki öğrencilerin, mevcut Türkçe öğretim programına göre düzenlenen etkinliklerin kullanıldığı sınıftaki öğrencilere göre, konuşma puanlarının

daha yüksek çıktığı ve aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Yapılan deneysel işlem sonucunda çeşitli değişkenlerin öğrencilerin konuşma puanları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Buna göre, aktif öğrenme yönteminin ilköğretim öğrencilerinin konuşma becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Aydede ve Kesercioğlu (2012) aktif öğrenmeye dayalı uygulamaların ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerisine etkisini incelemiştir. Deneysel desenin kullanıldığı çalışma 2008-2009 eğitim öğretim yılında İzmir ilinde resmi bir ilköğretim okulunda 30 deney, 34 kontrol grubu öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Bachelor, Vaughan ve Wall (2012) araştırmalarında aktif öğrenme tekniklerini kullanarak öğrencilerde hatırd tutma ve kavramların korunmasıyla öğrenci başarılarını arttırmayı amaçlamışlardır. Araştırma ortaokul yedinci sınıflarda ve lise 9-12. sınıflarda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak gözlem, öğrenci ve öğretmen anketleri kullanılmıştır. Sonuç olarak aktif öğrenme teknikleri ile kullanılarak gerçekleştirilen sınıflarda yer alan öğrencilerde meydana gelen hatırd tutma ve kavramların korunmasının geleneksel yöntem kullanılan sınıflara göre orta derecede de olsa olumlu sonuçlar gösterdiği, aktif öğrenme tekniklerinin sınıf ortamlarına dâhil edilmesiyle işbirliğinin ve öğrencilerin derse katılımının arttığı, istenmeyen davranışların ise azaldığı sonucuna ulaşmışlardır.

Maden (2013) yaptığı çalışmada aktif öğrenme tekniklerinin altıncı sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını öğrenmedeki başarıları ve derse karşı tutumları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Erzurum ili Oltu ilçesinde bulunan bir ilköğretim okulunun 6. sınıfında öğrenim gören 52 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan 52 öğrenci tesadüfi örneklem (random) yöntemi ile tanımlanmış, 27'si kontrol grubunda (6-A Şubesi), 25'i ise deney grubunda (6-B Şubesi) yer almıştır. Kontrol grubunda uygulama geleneksel öğretim yöntemi ile deney grubunda ise aktif öğrenme teknikleri (istasyon, kart gösterme ve sandviç) ile yürütülmüştür. Sonuç olarak aktif öğrenme tekniklerinin altıncı sınıf öğrencilerin yazım ve noktalama kurallarına yönelik akademik başarıları ve derse karşı tutumları üzerinde geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özbyay ve Akdağ'ın (2013) yaptıkları araştırmanın amacı aktif öğrenmenin ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin Türkçe deyimleri öğrenme becerisi üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırma, 2012-2013 güz döneminde sekizinci sınıfta öğrenim gören toplam yirmi öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; aktif öğrenmenin öğrencilerin dersten bir hayli zevk almalarını sağladığı tespit edilmiş, öğrencilerde deyimlerin dilimizde önemli tuttuğu algısı oluşturmasına katkı sağlamıştır.

Derevenskaia (2014) yaptığı çalışmada çevre eğitiminde aktif öğrenme yöntemlerinin uygulanmasını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma, dersane eğitimi alan öğrencilerin aktif olarak görev aldıkları proje tabanlı öğrenme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler bilimsel araştırma basamaklarını kendilerine verilen araştırma konusu kapsamında çevre üzerinde uygulamış ve sonuçlarını sunmuşlardır. Araştırmadan elde edilen verilere göre; proje tabanlı öğrenme kullanılarak tasarlanmış aktif öğrenme yönteminin öğrencilerin öğrenme sürecine yoğunlaşarak öğrenci katılımını teşvik ettiği, hedeflenen öğrenmenin daha derinlemesine ve etkili bir şekilde gerçekleştiğini ve öğrencilerdeki sorumluluk bilincinin gelişimine katkı sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bozyiğit, Onan, Özçınar ve Erdem (2014), araştırmalarında öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alarak ders sürecinde daha aktif olmalarını sağlayan bir uygulama örneği olarak “Aktif Öğrenme ve Etkin Katılım” projesini paylaşmayı amaçlamışlardır. Proje planlanırken 319 öğrenciye uygulanan anket formu ile öğrencilerin ders içi süreçlere yönelik görüşleri belirlenmiştir. “Aktif Öğrenme ve Etkin Katılım” projesi, 2013-2014 akademik yılı güz yarıyılında, Gaziantep Kolej Vakfı Özel Orta Okulu'nda, iki ay süresince uygulanmıştır. Toplam 627 öğrencinin katıldığı projenin sonunda öğrenciler projenin uygulanmasına ilişkin olumlu görüşlerini belirtmiştir. Bunlardan bazıları: aktif öğrenme, etkin katılım projesinin sınıf içi etkinliklere daha fazla katılım sağlaması, konuları öğrenmede yararlı olması, öğrenilen bilgilerin kalıcı ve etkili olması, sınıf içinde daha fazla söz almayı sağlaması, iş birliği halinde çalışmaya katkı sağlaması, konulara ilgi duymayı, merak duygusu ve sorgulama becerilerini artırdığı biçimindedir. Öğrenciler bu uygulama ile derslerin daha verimli geçtiğini ve farklı bakış açıları geliştirdiklerini de görüşlerine eklemiştir. Öğretmenlerden alınan görüşler de uygulanan projeden verimli ve etkili sonuçların alındığını desteklemektedir.

Kardaş ve Uca (2014) meta-analiz yöntemini kullanarak gerçekleştirdikleri çalışmalarında; 2000-2014 yıllarında Türkiye'de aktif öğrenme teknikleri kullanılarak

gerçekleştirilen bilimsel çalışmaların (makale/lisansüstü tez) öğrencilerin akademik başarı, tutum ve uygulamalara yönelik görüşleriyle ilişkisini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Akademik başarı üzerine yapılan 203 çalışmada aktif öğrenme uygulamalarının akademik başarı üzerinde %95,55 oranında olumlu sonuç verdiği belirlenmiştir. Aktif Öğrenme uygulamalarının derse yönelik tutuma etkisinin incelendiği 75 çalışma incelendiğinde aktif öğrenmenin olumlu tutum geliştirmede %96,68 oranında başarılı sonuçlar verdiği belirlenmiştir. Öğrencilerin aktif öğrenmenin uygulandığı derslere yönelik görüşlerinin araştırıldığı 69 çalışmada ise araştırmaların %90,06'sında öğrencilerin aktif öğrenme uygulamalarına yönelik olumlu görüş belirttiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kılınç (2015) yaptığı çalışmada, aktif öğrenme teknikleriyle hazırlanmış ders içeriklerinin öğrencilerin dinlediğini anlama becerisini ve dinlemeye yönelik tutumlarını nasıl etkilediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma 2013-2014 eğitim öğretim yılında, İzmir ili Tire ilçesindeki Merkez Menderes İlkokulu'nda uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 4/A ve 4/B sınıflarında öğrenim gören 56 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin dinleme düzeylerini belirlemek için bir adet öyküleyici, bir adet bilgilendirici metin seçilmiş ve bu metinlere yönelik dinlediğini anlama başarı testi geliştirilmiştir. Başarı testleriyle beraber öğrencilere, araştırmacı tarafından geliştirilen Dinlemeye Yönelik Tutum Ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Aralarında anlamlı farklılık bulunmayan bu sınıflardan 4/B sınıfı deney (28 öğrenci) , 4/A sınıfı (28 öğrenci) kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilere 8 hafta boyunca aktif öğrenme teknikleriyle düzenlenmiş ders planları aracılığıyla dinleme eğitimi verilmiştir. Kontrol grubundaki dersler sınıf öğretmeni aracılığıyla yürütülmüştür. Uygulamaların sonunda ön test olarak sunulan başarı testleri ve tutum ölçeği gruplar arasında farklılıkları değerlendirmek amacıyla son test olarak da kullanılmıştır.

Yıldız (2015), aktif öğrenme yönteminin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma resmi bir ortaokuldaki 78 öğrenci ile yürütülmüştür. Aktif öğrenme tekniklerinden yazma eğitimine uygun olan altıncı sınıf öğrencilerine beş hafta boyunca uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre altıncı sınıf öğrencilerine uygulanan aktif öğrenme tekniklerinin yazma becerisine uygulanması neticesinde son testte deney grubu lehine anlamlı bir fark çıkmıştır. İçerik analizi sonucunda da deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Tyabaev, Sedelnikova ve Voytovich (2015) Rusya’da Tomsk Politeknik Üniversitesi’nde öğrenim gören ve hazırlık bölümünde öğrenimlerine devam eden uluslararası öğrenciler üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmada öğrencilerin Rus dilini öğrenmelerinde öğrenci merkezli tekniklerin, özelliklede aktif öğrenme tekniklerinden oyunla öğretimin etkilerini araştırmışlardır. Araştırma bulgularına göre öğrenci merkezli uygulamaların, özellikle oyunla öğretim tekniğinin öğrencilerin öğrenmelerini, eğitimin niteliğini ve akademik başarıyı arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kardaş ve Yıldırım’ın (2016) aktif öğrenme tekniklerinden “köşelenme”nin yedinci sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma beceri ve kaygılarına etkisini belirlemek üzere gerçekleştirdikleri çalışmanın örneklemini 2015-2016 eğitim-öğretim yılı Van Merkez Dumlupınar Ortaokulu’nda öğrenim gören kırk altı yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre; uygulamalar sonunda, deney grubunda uygulanan köşelenme tekniğinin kontrol grubuna göre Türkçe konuşma becerisi başarısı üzerinde çok daha etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca köşelenme tekniğinin kontrol grubunda uygulanan etkinliklere nazaran öğrencilerin Türkçe konuşma kaygıları üzerinde daha etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Keskin (2016), aktif öğrenme tekniklerinin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ve tutumları üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden kontrol gruplu yarı deneysel desenle gerçekleştirilmiştir. Çalışma 2015-2016 eğitim – öğretim yılında yedinci sınıflar üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda aktif öğrenme teknikleri ile okuma eğitimi yapılan deney grubunun lehine anlamlı farklılıklara rastlanmıştır.

Türksoy ve Taşlıdere (2016) yaptıkları araştırma ile aktif öğrenme teknikleri ile zenginleştirilmiş öğretim yönteminin ilkokul beşinci sınıf öğrencilerinin Fen Bilgisi dersindeki akademik başarı ve tutumlarına etkisini incelemiştir. Araştırmada ön-test, son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmış olup çalışmaya 121 öğrenci dahil edilmiştir. Her okuldan iki sınıf, biri deney diğeri kontrol grubu olmak üzere yansız olarak belirlenmiştir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen Başarı Testi ve Tutum Ölçeği ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, ön-başarı ortalamaları arasında kontrol grubu lehine anlamlı bir farklılığın bulunduğunu fakat ön-tutum puanları arasında herhangi bir farklılığın bulunmadığını göstermiştir. Sonuçlar aktif öğrenme teknikleri ile

zenginleştirilmiş öğretimin öğrencilerin başarı ve tutum puanları üzerinde anlamlı farklılıklar oluşturduğunu göstermiştir.

Arslan (2017) ilköğretim altıncı sınıf Türkçe öğretiminde kullanılan istasyon tekniğinin öğrencilerin akademik başarıları ve Türkçe dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisini belirlemek, uygulamaya ilişkin gözlemler yapmak ve ders öğretmeni ile öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Deney grubunda istasyon tekniği, kontrol grubunda ise mevcut programdaki uygulama kullanılmıştır. Yapılan uygulama, altıncı sınıf Türkçe dersinde yer alan “Atatürkçülük” ünitesi kapsamında altı hafta boyunca toplamda 12 ders saati içerisinde yürütülmüştür. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırma sonuçları istasyon tekniğinin kullanıldığı deney grubu lehine akademik başarı ve kalıcılık puanlarının anlamlı farklılık oluşturduğu yönündedir.

Peasah ve Marshall (2017), 2014 ve 2015 yıllarında sırasıyla 175 ve 151 öğrencinin katılımıyla eczacılık sağlık hizmetleri kursunda gerçekleştirdikleri çalışmada aktif öğrenme tekniklerinden tartışmanın kullanımının öğrenci performansı ve algılarını değerlendirmedeki etkilerini araştırmışlardır. Araştırmaya katılan öğrenciler gruplara ayrılarak araştırmacılar tarafından belirlenen 12 konu üzerinde grup tartışmalarına katılmışlardır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre tartışma tekniği öğrencileri tartışmaya hazırlanma aşamasından itibaren konunun içine tuttuğu ve ilgiyi arttırdığı ve sınıfın geri kalanını öğrenmeye istekli hale getirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Aktif öğrenme ile ilgili yapılan araştırmalar; aktif öğrenmenin akademik başarıyı arttırmada, hatırd tutmada, derse karşı olan tutumda, ilgide, öğrenmenin kalıcılığında ve buna benzer değişkenler üzerinde olumlu etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin aktif öğrenme ile tasarlanan derslere daha fazla ilgi duyduğu görülmektedir. Bu sonuçlar aktif öğrenmenin öğretim programlarında yer alan kazanımlara ulaşmada etkili bir yok olduğunu kanıtlar niteliktedir. Yapılan bu çalışmalar ve elde edilen sonuçlar, aktif öğrenmenin kullanım durumlarının araştırıldığı bu araştırmanın önemini bir kez daha göstermektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, araştırmada kullanılan veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma; sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde aktif öğrenme etkinliklerini kullanma durumlarını belirlemeyi amaçlayan betimsel bir çalışmadır. Bu çalışmada betimsel araştırma türlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi şartlarında ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme ya da etkileme yoluna gidilmez (Karasar, 2009, s.77). Bu tür araştırmalar çok sayıda obje ya da katılımcı üzerinde ve belli bir zaman dilimi içerisinde yapılmaktadır (Kaptan, 1998). Tarama araştırmalarının önemli bir avantajı, sayıca çok bireyden oluşan örneklemde elde edilen birçok bilgiyi bize sunması olarak gösterilebilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2008, s.17). Betimsel tarama modelleri de kendi içerisinde ikiye ayrılmaktadır. Bunlar genel tarama ve örnek olay taramalardır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da evrenden alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan taramalardır. Genel tarama modelleri içerisinde yer alan ilişkiyel tarama modeli, birden çok değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2009, s.80-81). Bu kapsamda araştırmada sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde aktif öğrenme etkinliklerini kullanma durumları belirlenmeye çalışılmış ve çeşitli değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediği saptanmaya çalışılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini belirlemek amacıyla Bingöl İl Milli Eğitim Müdürlüğünden ilköğretim okulları ve sınıf öğretmenleri listeleri alınmıştır (Ek-3). Çalışma evrenini Bingöl il merkezi ve merkeze bağlı köy ve beldelerde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı birleştirilmiş sınıflı olmayan 39 devlet ilköğretim okulunda görev yapmakta olan iki, üç, dört ve beşinci sınıfları okutan toplamda 380 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Evren belirlenirken, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okumaya yazmaya geçmedikleri veya henüz geçtikleri ve veri toplama aracında yer alan aktif

öğrenme etkinliklerinin çoğunun okuma ve yazma becerisi gerektirdiği düşünülerek birinci sınıfları okutan sınıf öğretmenleri araştırma dışında tutulmuştur.

Evren ya da çalışma evreni genellikle içinde farklı elemanları olan, benzer amaçlı kümelerden oluşabilir ve araştırma evrenden seçilecek kümeler üzerinde yapılabilir (Karasar, 2009, s.114). Yıldırım ve Şimşek'e (2008, s.105) göre bu örnekleme çeşidi; çalışma evreninde doğal olarak var olan veya farklı amaçlarla araştırmacı tarafından oluşturulmuş, kendi içinde belirli özellikler açısından benzerlikler gösteren farklı grupların olduğu durumlarda kullanılır. Bu çalışmada da evren kapsamındaki her bir okul "küme" olarak kabul edilmiş ve örneklemedeki okullar olasılıklı örnekleme yöntemlerinden "küme örnekleme" yoluyla çalışmaya dâhil edilmiştir. Küme örnekleme; evrendeki tüm kümelerin eşit seçilme şansına sahip oldukları durumda yapılan örnekleme çeşididir. Küme örnekleme de kendi içinde oranlı ve oransız küme örnekleme olmak üzere ikiye ayrılır (Karasar, 2009, s.114). Araştırmada çalışma evreninin benzer özellikli ve amaçlı kümelerden oluştuğu bilindiği için küme örnekleme türlerinden "oransız küme örnekleme" seçimine gidilmiştir.

Küme örnekleme yöntemi araştırmada; araştırmacının geniş bir fiziki alana yayılmasını önleyerek denetim olanaklarını arttırması ve maliyeti düşürmesi açısından önem teşkil etmektedir (Karasar, 2009, s.115). Ayrıca fiziki olarak birbirinden çok uzakta olan katılımcılardan veri toplamak hem zor hem de aşırı masraflı olabilir. Bu nedenle bu gibi durumlarda küme örnekleme yöntemi kullanılabilir (Arıkan, 2000; Akt. Ekiz, 2007, s.88).

Çalışmanın örneklemini, Bingöl ili Merkez ilçesinde birleştirilmiş sınıflı olmayan 39 ilköğretim okulu içerisinden oransız küme örnekleme yöntemi ile belirlenen merkez ilçe ile güneybirlik ulaşım imkânına sahip 30 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıfları okutan 246 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın evren ve örnekleme ile ilgili sayısal bilgilere Tablo 3.1'de yer verilmiştir.

Tablo 3.1
Araştırmanın Evren ve Örneklemi ile İlgili Sayısal Bilgiler

Evrendeki Okul Sayısı	Evrendeki Öğretmen Sayısı	Örneklemden Okul Sayısı	Araştırmaya Katılması Beklenen Öğretmen Sayısı	Veri Sağlanabilen Öğretmen Sayısı (Örneklem)	Değerlendirme Dışı Bırakılan Veri Toplama Aracı Sayısı
39	380	30	315	246	69

Araştırmada 30 ilköğretim okulundan 315 sınıf öğretmene ulaşılmış, ancak araştırmanın uygulandığı tarihlerde bazı öğretmenlerin izinli veya raporlu olması, öğretmenlerin veri toplama aracına yanıt vermek istememeleri ve bazı veri toplama araçlarının eksik yanıtlanmasından dolayı 69 kişi çalışmaya dâhil olmamıştır. Bundan dolayı dönüşü sağlanamayan, boş veya hatalı olarak geri gelen 69 veri örnekleme dâhil edilmemiştir. Sonuç olarak araştırmanın örneklemi olan 246 öğretmenin geçerli bir şekilde doldurduğu veri toplama aracından veri sağlanabilmiştir. Veri toplama aracından sağlıklı bir yorum yapabilmek için dönüş oranının %70-80'in üzerinde olması beklenmektedir. Bu dönüş %78'e karşılık geldiği için yeterli görülmüştür (Büyüköztürk ve diğ., 2008, s.136). Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, çalışma evreni oluşturan sınıf öğretmenlerinin %64'ünü oluşturmaktadır.

Balcı'nın (2010, s.102) aktardığı tolerans gösterilebilir hata için gerekli örneklem tablosuna göre evreni 500 olan bir araştırmada %5 sapma ile asgari örneklem sayısı 217'dir (Anderson, 1990, s.202). Bu araştırmada çalışma evreninin 380 olduğu görülmektedir. Örneklem sayısının ise 246 olduğu göz önüne alındığında seçilen örneklem sayısının yeterli olduğu söylenebilir.

Tablo 3.2'de araştırmaya katılan öğretmenlerle ilgili demografik bilgiler yer almaktadır. Tabloda öğretmenlerin cinsiyet, kıdem yılı, mezun olunan okul türü, okutulan sınıf, sınıf mevcudu ve aktif öğrenme konusuyla ilgili herhangi bir hizmet içi seminer, kurs vb. alıp almadığına ilişkin istatistikî bilgiler sunulmuştur.

Tablo 3.2.

Örnekleme Giren Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Kişisel Bilgiler		N	%
Cinsiyet	Erkek	161	65,4
	Kadın	85	34,6
Kıdem	5 yıldan az	48	19,5
	5-10 yıl	113	45,9
	11-15 yıl	36	14,6
	16-20 yıl	14	5,7
	21 yıl ve üstü	35	14,2
Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği	181	73,6
	Eğitim Enstitüsü	20	8,1
	Fen – Edebiyat Fakültesi	20	8,1
	Diğer	25	10,2
Okutulan Sınıf	2. Sınıf	65	26,4
	3. Sınıf	58	23,6
	4. Sınıf	59	24
	5. Sınıf	64	26
Sınıf Mevcudu	10-25 Öğrenci	63	25,6
	26-30 Öğrenci	118	48
	31 ve üzeri	65	26,4
Aktif Öğrenme Hizmet İçi Eğitim	Alan	137	55,7
	Almayan	109	44,3

Tablo 3.2.’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin 161’ini (%65,4) erkekler, 85’ini (%34,6) ise kadınlar oluşturmaktadır. Öğretmenlerin kıdemlerine göre dağılımlarına bakıldığında 113’ü (%45,9) 5-10 yıl, 48’i (%19,5) 5 yıldan az, 36’sı (%14,6) 11-15 yıl, 35’i (%14,2) 21 yıl ve üstü, 14’ünün (%5,7) ise 16-20 yıl kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Mezun olunan okul türüne göre sınıf öğretmenlerin 181’i (%73,6) Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği mezunu, 25’i (%10,2) diğer fakülte ya da yüksekokul mezunu, 20’si (%8,1) Eğitim Enstitüsü mezunu ve geri kalan 20’si de (%8,1) Fen – Edebiyat fakültesi mezunudur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuttukları sınıflar incelendiğinde 65’i (%26,4) ikinci sınıfları, 64’ü (%26) beşinci sınıfları, 59’u (%24) dördüncü sınıfları, 58’inin ise (%23,6) üçüncü sınıfları okuttukları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerinin sınıf mevcutlarını veri toplama aracına yazmaları amacıyla veri toplama aracında boş bir alan bırakılmıştır. Buraya girilen öğrenci sayıları araştırmacı tarafından “10-15 öğrenci”, “16-20 öğrenci”, “21-25 öğrenci”, “26-30 öğrenci” ve “31 ve üzeri öğrenci” şeklinde gruplanmıştır. Fakat yapılan istatistiksel çözümlerle frekanslar arası çok büyük farklar olduğu ve araştırmacının analizini etkileyebileceği göz önüne alınarak frekansların birbirine yakın olması istenmiş ve yeni bir gruplama yapılmıştır. Buna göre yeni gruplar “10-25 öğrenci”, “26-30 öğrenci” ve “31 ve üzeri öğrenci” şeklinde hazırlanmıştır. Örnekleme oluşturan sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıfların mevcutlarının şöyle olduğu görülmektedir. Sınıfların 118’inde (%48) 26-30

öğrenci, 65'inde (%26,4) 31 ve üzeri öğrenci, 63'ünde (%25,6) ise 10-25 öğrenci bulunmaktadır. Örneklemdeki sınıf öğretmenlerinden 137'sinin (%55,7) aktif öğrenme ile ilgili hizmet içi eğitim ya da seminer aldığı, 109'ununu (%44,3) ise herhangi bir eğitim almadığı görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırma için gerekli olan veriler, “Kişisel Bilgiler” ve “Aktif Öğrenme Etkinlikleri” olmak üzere iki bölümden oluşan ve araştırmacı tarafından hazırlanan bir veri toplama aracıyla toplanmıştır (Ek2). Veri toplama aracının birinci bölümünü oluşturan “Kişisel Bilgiler” bölümünde örnekleme oluşturan öğretmenleri tanımaya yönelik olarak cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan okul türü, okutulan sınıf, aktif öğrenmeyle ilgili hizmet içi eğitim alma durumu ve sınıf mevcudu ile ilgili altı soruya yer verilmiştir. İkinci bölüm olan “Aktif Öğrenme Etkinlikleri” bölümü de kendi içerisinde etkinliklerin kullanım alanlarına göre “Giriş Bölümü Etkinlikleri”, “Geliştirme Bölümü Etkinlikleri” ve “Sonuç-Değerlendirme Bölümü Etkinlikleri” adı altında üç alt başlığa ayrılmıştır. Araştırma sorularının aydınlatılması için gerekli verilerin toplanmasında öncelikle konu ile ilgili alanda yapılan yerli ve yabancı çalışmalar araştırılmıştır. Türkçe öğretimi ve aktif öğrenme ile ilgili yapılan araştırmalar incelenerek danışman öğretim üyesi katkı ve gözetiminde araştırma ile ilgili beşli Likert tipi veri toplama aracı formu geliştirilmiştir. Forma ilişkin yanıtlar “hiçbir zaman”, “çok seyrek”, “ara sıra”, “çok sık” ve “her zaman” şeklindedir. Buna göre hiçbir zaman (1), çok seyrek (2), ara sıra (3), çok sık (4), her zaman (5) şeklinde puanlanmıştır.

Veri toplama aracının ikinci bölümünü oluşturulması aşamasında aktif öğrenme ve Türkçe öğretimi ile ilgili yerli ve yabancı kaynaklar taranmıştır. Bunun sonucunda Açıkgöz'ün (2009) belirlediği “öğretimsel işler ve taktikler”, Silberman'ın (2006) belirttiği “aktif öğrenme stratejileri”, ve Harmin ve Tooth'un (2006) belirlediği “aktif öğrenmeyi uyandırıcı stratejiler” temel alınarak 58 maddelik taslak veri toplama aracı hazırlanmıştır. Belirlenen etkinliklerin dersin hangi bölümünde kullanılacağını saptamak amacıyla program geliştirme alanında çalışmalarına devam eden beş öğretim üyesinin görüşleri alınmıştır. Alınan görüş ve öneriler dâhilinde benzer özellikleri ölçen dört madde veri toplama aracından çıkarılmış, geri kalan 54 madde Türkçe dersinin giriş, geliştirme ve sonuç-değerlendirme bölümlerindeki kullanım alanlarına göre sınıflandırılmıştır. Buna göre giriş bölümü etkinlikleri; “*Öğrencilerin konunun başında konuyla ilgili neleri*

bildiklerini ve konu hakkındaki düşüncelerini yazmalarını isterim.” gibi sorulardan oluşan ve derse başlamada öğrenciyi öğrenmeye hazır hale getirici etkinliklerin yer aldığı 15 maddeden oluşmaktadır. Geliştirme bölümü etkinlikleri; *“Öğrencilerin bir konuya çalışırken akıllarından geçenleri yüksek sesle düşünmelerini isterim.”* gibi sorulardan oluşan, kazanımların öğrenciler tarafından etkin bir biçimde kazanılmasını sağlayacak 20 maddeden oluşmaktadır. Sonuç ve Değerlendirme bölümü etkinlikleri ise *“İşlenen konuyla ilgili olarak TV reklamı hazırlamalarını isterim.”* gibi sorulardan oluşan ve kazanımların öğrencilerce aktif bir şekilde değerlendirilebildiği 19 maddeden oluşmuştur. Evreni oluşturan Bingöl ilinin merkez nüfusu ve dolayısıyla görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin sayısı (evren) düşünüldüğünde sayının çok fazla olmaması ve hazırlanan veri toplama aracı için ayrıca ön deneme yapmanın örnekleme giren öğretmen sayısını düşüreceği göz önüne alınarak veri toplama aracı için ön deneme yapılmamıştır. Balcı’ya (2010, s.162) göre ön denemenin yapıldığı katılımcılara asıl anketler uygulanmamalıdır. Bu nedenle hazırlanan veri toplama aracının geçerlik ve güvenirlik analizleri gerçek uygulamadan sonra yapılmış, analizler sonucunda veri toplama aracında bazı maddeler elenmiştir. Böylece veri toplama aracımızın geçerliği ve güvenirliği test edilmiş, istatistikî bulguların elde edilebileceği şekliyle son halini almıştır.

Veri toplama aracının iç tutarlık güvenirliği için Cronbach alfa katsayısı hesaplanmış ve aracın tamamı için iç güvenirlik katsayısı .92 olarak hesaplanmıştır. Kalaycı’ya (2010, s.405) göre bu değer ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunun göstermektedir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin iç tutarlık katsayıları ise, “Giriş” boyutu için .73; “Geliştirme” boyutu için .89; “Sonuç-Değerlendirme” boyutu için ise .86 hesaplanmıştır. Elde edilen bu değerler sonucunda ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğu söylenebilir.

3.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı hazır hale geldikten sonra uygulamanın yapılabilmesi için 2010 yılı Nisan ayı içerisinde Bingöl İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin alınmıştır (Ek-3). Veri toplama aracının uygulanması için örneklemdaki okullar araştırmacının kendisi tarafından gezilerek yöneticilerle temaslar kurulmuş, bunun sonucunda gönüllü olan hâlihazırdaki sınıf öğretmenlerine veri toplama araçları dağıtılmıştır. Uygulamadan önce çalışmanın amacı açıklanmış, elde edilen verilerin sadece bu araştırma için kullanılacağı ve herhangi bir kurum ya da kuruluşa verilmeyeceği konusunda öğretmenlere bilgilendirmeler

yapılmıştır. Örnekleme olarak belirlenen okullara veri toplama aracı verilmiş, öğretmenlerin soruları yanıtlamaları için birkaç gün süre verilmiştir. Sürenin sonunda ise veri toplama araçları geri toplanmıştır. Bunun sonucunda dağıtılan veri toplama araçlarından 253 tanesi geri dönmüştür. Geri dönen veri toplama araçları içerisinde bir maddeye birden fazla yanıt verildiği belirlenen yedi tanesi hatalı cevaplandığından dolayı geçersiz sayılmıştır. Buna göre geçerli olan 246 veri toplama aracı değerlendirmeye alınmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan istatistiksel çözümlerlerde anlamlılık seviyesi .05 olarak benimsenmiştir. Anlamlılık seviyesi, farklılıkların tesadüfen mi oluştuğu yoksa istatistiksel olarak önemli mi olduğunun kararının verilmesinde belirleyici olmaktadır (Ak, 2010, s.67). Verilerin analizinde istatistiksel tekniklerinden frekans (N), yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (ss) kullanılmıştır.

Birinci alt problem olan sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde aktif öğrenme etkinliklerini kullanma düzeyleri ve bu problemin alt boyutları olan dersin giriş, geliştirme ve sonuç-değerlendirme bölümlerindeki kullanma durumlarının tespitinde verilerin nasıl bir dağılım gösterdiğini belirlemek amacıyla betimsel istatistik tekniklerinden frekans (N), yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (ss), kullanılmıştır. Veri toplama aracında bulunan tüm maddelerin alt boyutlarının frekans, yüzde ve aritmetik ortalamaları verilmiştir. Bu hesaplamanın amacı öğretmenlerin her bir etkinliği kullanma durumlarını belirlemektir. Veri toplama aracında olumsuz madde olmadığı için belirtilen puanlama türü tüm maddeler için kullanılmıştır. Katılma derecesi aralıkları, $\frac{n-1}{n}$ formülü kullanılarak bulunmuştur. Bir aralığın değeri $5-1=4$ ve $4/5 = 0,8$ olarak belirlenmiştir. Veri toplama aracında kullanılan beşli Likert ölçeğine uygun olarak elde edilen puanların derecelendirilmesi ve yorumlanması için gerçek alt ve üst değerler aşağıdaki şekilde belirlenmiştir.

- 1.00 – 1.80 *Hiçbir Zaman*
- 1.81 – 2.60 *Çok Seyrek*
- 2.61 – 3.40 *Ara Sıra*
- 3.41 – 4.20 *Çok Sık*
- 4.21 – 5.00 *Her Zaman*

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde önceki bölümde açıklanan yöntemle toplanan verilerin istatistik tekniklerle yapılan çözümlenmeleri sonucu elde edilen bulgulara ve bu bulgularla ilgili yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Bulgular

Bu bölümde araştırma sorularına cevap verebilmek için toplanan verilerin istatistiksel teknikler kullanılarak çözümlenmesi sonucunda elde edilmiş olan bulgulara ve bulguların yorumlarına yer verilmiştir. İstatistiksel olarak elde edilen bulgu ver yorumların sunulmasında araştırma problemi ve buna göre belirlenen alt problemlerin sıralamaları dikkate alınmıştır.

4.1.1. Türkçe Derslerinde Kullanılan Aktif Öğrenme Etkinliklerine İlişkin Bulgular

Bu bölüme ait verilerin istatistiksel analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma teknikleri kullanılmıştır. Bu bölümde Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde kullandıkları aktif öğrenme etkinliklerini kullanma düzeylerine ilişkin bulgu ve yorumlar yer almaktadır. Öncelikle alt boyutlara ilişkin olarak Türkçe dersinin giriş bölümünde, geliştirme bölümünde ve sonuç bölümünde kullanılan aktif öğrenme etkinlikleri bu bölüm altında ayrı başlıklar altında incelenmiştir. Son olarak öğretmenlerin veri toplama aracına verdikleri yanıtlar doğrultusunda alt boyutlardan yola çıkarak dersin tamamına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. İncelenen veriler tablolarda gösterilmiş, tabloların altında yorumlara yer verilmiştir.

4.1.1.1. Türkçe dersinin “Giriş” bölümünde kullanılan aktif öğrenme etkinliklerine ilişkin bulgular. Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe dersine başlarken, diğer bir deyişle dikkat çekme, güdüleme, hedeften haberdar etme ve derse geçiş gibi dersin giriş bölümünde kullandıkları aktif öğrenme etkinlikleriyle ilgili olarak altı soruya verdikleri yanıtlar incelenmiş bunlara ait frekans, yüzde ve aritmetik ortalamaları tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1.

Türkçe Dersinin Giriş Bölümünde Kullanılan Aktif Öğrenme Etkinlikleri

Dereceler Maddeler	Hiçbir Zaman		Çok Seyrek		Ara Sıra		Çok Sık		Her Zaman		Ort. \bar{X}
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
1. Öğrencilerin konunun başında konuyla ilgili neleri bildiklerini ve konu hakkındaki düşüncelerini yazmalarını isterim.	10	4,1	29	11,8	104	42,3	67	27,2	36	14,6	3,37
2. Öğrencilerin konuyu nasıl ve ne kadar sürede öğrenebileceklerini düşünmelerini ve kendilerini öğrenmeye hazırlamalarını sağlarım.	9	3,7	25	10,2	86	35	84	34,1	42	17,1	3,51
3. Konuyu sezdirme amaçlı anı, fıkra, günlük olay anlatırım, film izletirim.	0	0	16	6,5	81	32,9	93	37,8	56	22,8	3,77
4. Öğrencilerden konuyla ilgili olarak kendilerine verilen hazırlık sorularını cevaplamalarını isterim.	1	0,4	12	4,9	41	16,7	98	39,8	94	38,2	4,11
5. İlgi çekici sorularla derse başlar, sorulara yanıt isteyerek öğrencilerin konuya hazırlanmalarını sağlarım.	2	0,8	8	3,3	32	13	115	46,7	89	36,2	4,14
6. Öğrencilere ipuçları vererek konunun tahmin edilmesini isterim.	2	0,8	3	1,2	47	19,1	114	46,3	80	32,5	4,09

Tablo 4.1. incelendiğinde “Öğrencilerin konunun başında konuyla ilgili neleri bildiklerini ve konu hakkındaki düşüncelerini yazmalarını isterim.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde %4,1 “hiçbir zaman”, %11,8 “çok seyrek”, %42,3 “ara sıra”, %27,2 “çok sık” ve %14,6 “her zaman” yanıtlarının verildiği görülmektedir. Maddeye verilen yanıtların aritmetik ortalaması 3,37’dir. Buna göre, öğrencilerin konunun başında konuyla ilgili neler bildiklerini ve konu hakkındaki düşüncelerini yazmalarının “ara sıra” istendiği görülmektedir.

“Öğrencilerin konuyu nasıl ve ne kadar sürede öğrenebileceklerini düşünmelerini ve kendilerini öğrenmeye hazırlamalarını sağlarım.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde %3,7 “hiçbir zaman”, %10,2 “çok seyrek”, %35 “ara sıra”, %34,1 “çok sık” ve %17,1 “her zaman” yanıtlarının verildiği görülmektedir. Maddeye verilen aritmetik ortalama 3,51’dir. Elde edilen verilerden, öğrencilerin konuyu nasıl ve ne kadar sürede öğrenebileceklerini düşünmeleri ve kendilerini öğrenmeye hazırlama ile etkinliklerin frekansa göre “çok sık” uygulandığı bulgusuna ulaşılmıştır.

“Konuyu sezdirme amaçlı anı, fıkra, günlük olay anlatırım, film izletirim.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde %6,5 “çok seyrek”, %32,9 “ara sıra”, %37,8 “çok sık” ve %22,8 “her zaman” yanıtlarının verildiği görülmektedir. “Hiçbir zaman” yanıtını veren öğretmen bulunmadığı için bu etkinliğin araştırmaya katılan tüm öğretmenler tarafından kullanıldığı söylenebilir. Maddenin aritmetik ortalaması 3,77 olduğu için konuyu sezdirme amaçlı anı, fıkra, günlük olay anlatımı ve film izleme etkinliklerinin “çok sık” kullanıldığı görülmektedir.

“Öğrencilerden konuyla ilgili olarak kendilerine verilen hazırlık sorularını cevaplamalarını isterim.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde % 0,4 “hiçbir zaman”, %4,9 “çok seyrek”, %16,7 “ara sıra”, %39,8 “çok sık” ve %38,2 “her zaman” yanıtının verildiği görülmektedir. Bu maddeye ait aritmetik ortalama 4,11’dir. Bu aritmetik ortalamaya göre öğrencilerden konuyla ilgili olarak kendilerine verilen hazırlık sorularını cevaplamaları ile ilgili etkinlikleri “çok sık” kullanmaktadır.

“İlgi çekici sorularla derse başlar, sorulara yanıt isteyerek öğrencilerin konuya hazırlanmalarını sağlarım.” maddesine verilen yanıtlara göre %0,8 “hiçbir zaman”, %3,3 “çok seyrek”, %13 “ara sıra”, %46,7 “çok sık” ve %36,2 “her zaman” yanıtının verildiği görülmektedir. Maddeye verilen aritmetik ortalama 4,14’tür. Elde edilen verilere göre öğretmenlerin derse ilgi çekici sorularla başlamaları, sorulara yanıt isteyerek öğrencilerin konuya hazırlanmalarını sağlamaları “çok sık” kullandıkları bir etkinliktir.

“Öğrencilere ipuçları vererek konunun tahmin edilmesini isterim.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde %0,8 “hiçbir zaman”, %1,2 “çok seyrek”, %19,1 “ara sıra”, %46,3 “çok sık” ve %32,5 “her zaman” yanıtlarının verildiği görülmektedir. Bu maddeye ait aritmetik ortalama 4,09’dur. Buna göre öğrencilere ipuçları vererek konunun tahmin edilmesi etkinliği “çok sık” uygulanmaktadır. Sonuç olarak öğretmenlerin Türkçe dersinin giriş bölümünde yer alan altı maddeye verdikleri yanıtlara ve ortalamalara bakıldığında; beş maddeye “çok sık”, geri kalan bir maddeye ise “ara sıra” yanıtı verdikleri görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin giriş bölümü etkinlikleri hakkında bilgi sahibi oldukları ve ders uygulamalarında yer verdikleri görülmektedir.

4.1.1.2. Türkçe dersinin “Geliştirme” bölümünde kullanılan aktif öğrenme etkinliklerine ilişkin bulgular. Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe dersinin hedef kazanımlara ulaşmak amacıyla dersin geliştirme bölümünde kullandıkları aktif öğrenme etkinlikleriyle ilgili 15

soruya verdikleri yanıtların frekans, yüzde ve aritmetik ortalamaları tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2.

Türkçe Dersinin Geliştirme Bölümünde Kullanılan Aktif Öğrenme Etkinlikleri

Dereceler Maddeler	Hiçbir Zaman		Çok Seyrek		Ara Sıra		Çok Sık		Her Zaman		Ort. \bar{X}
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
1. Öğrencilerin öğrendiklerini zihinlerinde canlandırmalarını isterim.	1	0,4	3	1,2	34	13,8	91	37	117	47,6	4,30
2. Problem durumları vererek öğrencilerin problemlere çözüm üretmelerini sağlarım.	0	0	6	2,4	66	26,8	115	46,7	59	24	3,92
3. Öğrenilenler ile gerçek yaşam durumları arasında bağ kurmalarını sağlarım.	1	0,4	4	1,6	41	16,7	107	43,5	93	37,8	4,17
4. Öğrencilerin bir konuya çalışırken akıllarından geçeneri yüksek sesle düşünmelerini isterim.	29	11,8	57	23,2	87	35,4	47	19,1	26	10,6	2,93
5. Öğrencilerin öğrenirken arkadaşlarından ya da benden yardım almalarını isterim.	1	0,4	7	2,8	35	14,2	91	37	112	45,5	4,24
6. Öğrencilerin öğrenme materyalini başka arkadaşlarına açıklamalarını isterim.	3	1,2	18	7,3	79	32,1	87	35,4	59	24	3,74
7. Öğrencilerden metinlerde geçen öznelerle ilgili olarak empati kurmalarını isterim.	1	0,4	25	10,2	66	26,8	94	38,2	60	24,4	3,76
8. Öğrencilerin okuduklarını, dinlediklerini, kavram ya da düşünceleri kendi ifadeleri ile not almalarını sağlarım	1	0,4	34	13,8	99	40,2	75	30,5	37	15	3,46
9. Konuyla ilgili olarak; yapılması gerekenlerin ve kuralların tersinin yapıldığı durumları hayal etmelerini ve sonuçlarını düşünmelerini sağlarım.	3	1,2	24	9,8	80	32,5	93	37,8	46	18,7	3,63
10. Konu ile ilgili açıklamaları konuşmadan, jest ve mimiklerle göstererek, öğrencilerin neyi gösterdiğimi anlamalarını ve tahmin etmelerini sağlarım.	8	3,3	31	12,6	75	30,5	89	36,2	43	17,5	3,52
11. Öğrencilerden bir olayı neden ve sonuçlarını ortaya koyacak şekilde çözümlemelerini isterim.	0	0	12	4,9	61	24,8	115	46,7	58	23,6	3,89

(devamı arkada)

Tablo 4.2. (devamı)

Türkçe Dersinin Geliştirme Bölümünde Kullanılan Aktif Öğrenme Etkinlikleri

Dereceler Maddeler	Hiçbir Zaman		Çok Seyrek		Ara Sıra		Çok Sık		Her Zaman		Ort. \bar{X}
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
12. Konu ile ilgili çelişkiler oluşturarak öğrencilerin fikir üretmelerini sağlarım.	1	0,4	25	10,2	72	29,3	102	41,5	46	18,7	3,68
13. Öğrencilere "...olmasaydı neler olurdu?" biçiminde sorular yönelterek tersinden düşüncelerini sağlarım.	2	0,8	11	4,5	55	22,4	101	41,1	77	31,3	3,98
14. Konuyu bir yere kadar açıklayıp, geri kalanını kendilerinin bulmasını sağlarım.	1	0,4	19	7,7	68	27,6	109	44,3	49	19,9	3,76
15. Öğrencilerden konuyla ilgili özgün sorular üretmelerini isterim.	2	0,8	22	8,9	75	30,5	98	39,8	49	19,9	3,69

Tablo 4.2. incelendiğinde "Öğrencilerin öğrendiklerini zihinlerinde canlandırmalarını isterim." maddesine verilen yanıtlara göre %0,4 "hiçbir zaman", %1,2 "çok seyrek", %13,8 "ara sıra", %37 "çok sık" ve %47,6 "her zaman" yanıtının verildiği görülmektedir. Maddeye verilen aritmetik ortalama 4,30'dur. Buna göre öğrencilerin öğrendiklerini zihinlerinde canlandırmalarının "her zaman" istendiği görülmektedir.

"Problem durumları vererek öğrencilerin problemlere çözüm üretmelerini sağlarım." maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde %2,4 "çok seyrek", %26,8 "ara sıra", %46,7 "çok sık" ve %24 "her zaman" yanıtının verildiği görülmektedir. Maddeye ait aritmetik ortalama 3,92'dir. Elde edilen verilere göre problem durumları vererek öğrencilerin problemlere çözüm üretmeleri etkinliklerinin "çok sık" kullanıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. "Hiçbir zaman" yanıtını veren öğretmen bulunmadığı için bu etkinliğin araştırmaya katılan tüm öğretmenler tarafından kullanıldığı görülmektedir.

"Öğrenilenler ile gerçek yaşam durumları arasında bağ kurmalarını sağlarım." maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde %0,4 "hiçbir zaman", %1,6 "çok seyrek", %16,7 "ara sıra", %43,5 "çok sık" ve %37,8 "her zaman" yanıtının verildiği vermiştir. Maddenin aritmetik ortalaması 4,17'dir. Buna göre öğrencilere öğrenilenler ile gerçek yaşam durumları arasında "çok sık" bağ kurdurulduğu görülmektedir.

Veri toplama aracında yer alan ve bir diğer madde olan "Öğrencilerin bir konuya çalışırken akıllarından geçenleri yüksek sesle düşüncelerini isterim." maddesine %11,8 "hiçbir zaman", %23,2 "çok seyrek", %35,4 "ara sıra", %19,1 "çok sık" ve %10,6 "her

zaman” yanıtlarının verildiği görülmektedir. Bu maddeye ait aritmetik ortalama 2,93’tür. Bu aritmetik ortalamaya göre öğrencilerin bir konuya çalışırken akıllarından geçenleri yüksek sesle düşünmeleri “ara sıra” istenmektedir.

“Öğrencilerin öğrenirken arkadaşlarından ya da benden yardım almalarını isterim.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde %0,4 “hiçbir zaman”, %2,8 “çok seyrek”, %14,2 “ara sıra”, %37 “çok sık” ve %45,5 “her zaman” yanıtının verildiği görülmektedir. Maddeye verilen aritmetik ortalama 4,24’tür. Elde edilen verilere göre öğrencilerinin öğrenmesi ile ilgili olarak arkadaşlarından ya da kendilerinden yardım almalarının “her zaman” istendiği görülmektedir.

“Öğrencilerin öğrenme materyalini başka arkadaşlarına açıklamalarını isterim.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde %1,2 “hiçbir zaman”, %7,3 “çok seyrek”, %32,1 “ara sıra”, %35,4 “çok sık” ve %24 “her zaman” yanıtın verildiği görülmektedir. Maddenin aritmetik ortalaması 3,74’dür. Buna göre öğrencilerin öğrenme materyalini başka arkadaşlarına açıklamaları ile ilgili çalışmalara “çok sık” yer verildiği görülmektedir.

“Öğrencilerden metinlerde geçen öznelerle ilgili olarak empati kurmalarını isterim.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde % 0,4 “hiçbir zaman”, %10,2 “çok seyrek”, %26,8 “ara sıra”, %38,2 “çok sık” ve %24,4 “her zaman” yanıtının verildiği görülmektedir. Bu maddeye ait aritmetik ortalama 3,76’dır. Bu aritmetik ortalamaya göre öğrencilerden metinlerde geçen öznelerle ilgili olarak “çok sık” empati kurmalarının istendiği görülmektedir.

“Öğrencilerin okuduklarını, dinlediklerini, kavram ya da düşünceleri kendi ifadeleri ile not almalarını sağlarım” maddesine verilen yanıtlara göre %0,4 “hiçbir zaman”, %13,8 “çok seyrek”, %40,2 “ara sıra”, %30,5 “çok sık” ve %15 “her zaman” yanıtının verildiği görülmektedir. Maddeye verilen aritmetik ortalama 3,46’dır. Elde edilen verilere göre öğrencilerin okudukları, dinledikleri, kavram ya da düşünceleri kendi ifadeleri ile “çok sık” not almalarının istendiği görülmektedir.

“Konuyla ilgili olarak; yapılması gerekenlerin ve kuralların tersinin yapıldığı durumları hayal etmelerini ve sonuçlarını düşünmelerini sağlarım.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde %1,2 “hiçbir zaman”, %9,8 “çok seyrek”, %32,5 “ara sıra”, %37,8 “çok sık” ve %18,7 “her zaman” yanıtı verilmiştir. Maddenin aritmetik ortalaması 3,63’tür. Buna göre konuyla ilgili olarak yapılması gerekenlerin ve kuralların tersinin yapıldığı

durumları hayal etme ve sonuçları düşünme etkinliğinin “çok sık” uygulandığı görülmektedir.

“Konu ile ilgili açıklamaları konuşmadan, jest ve mimiklerle göstererek, öğrencilerin neyi gösterdiğini anlamalarını ve tahmin etmelerini sağlarım.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde %3,3 “hiçbir zaman”, %12,6 “çok seyrek”, %30,5 “ara sıra”, %36,2 “çok sık” ve %17,5 “her zaman” yanıtını verilmiştir. Bu maddeye ait aritmetik ortalama 3,52’dir. Bu aritmetik ortalamaya göre konu ile ilgili açıklamaları konuşmadan, jest ve mimiklerle göstermeyi isteme, öğrencilerden gösterilenleri anlamalarını tahmin etmelerini isteme etkinliklerinin “çok sık” kullanıldığı görülmektedir.

“Öğrencilerden bir olayı neden ve sonuçlarını ortaya koyacak şekilde çözümlmelerini isterim.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde %4,9 “çok seyrek”, %24,8 “ara sıra”, %46,7 “çok sık” ve %23,6 “her zaman” yanıtının verildiği görülmektedir. “Hiçbir zaman” yanıtını veren öğretmen bulunmadığı için bu etkinliğin araştırmaya katılan tüm öğretmenler tarafından kullanıldığı söylenebilir. Maddeye verilen aritmetik ortalama 3,89’dur. Elde edilen verilere göre öğrencilerden bir olayı neden ve sonuçlarını ortaya koyacak şekilde çözümleme etkinliklerinin “çok sık” kullanıldığı görülmektedir.

“Konu ile ilgili çelişkiler oluşturarak öğrencilerin fikir üretmelerini sağlarım.” Maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde %0,4 “hiçbir zaman”, %10,2 “çok seyrek”, %29,3 “ara sıra”, %41,5 “çok sık” ve %18,7 “her zaman” yanıtın verildiği görülmektedir. Maddenin aritmetik ortalaması 3,68’dir Buna göre konu ile ilgili çelişkiler oluşturarak öğrencilerden fikir üretmelerinin istenmesi “çok sık” başvuru bir etkinliktir.

“Öğrencilere “...olmasaydı neler olurdu?” biçiminde sorular yönelterek tersinden düşünmelerini sağlarım.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde %0,8 “hiçbir zaman”, %4,5 “çok seyrek”, %22,4 “ara sıra”, %41,1 “çok sık” ve %31,3 “her zaman” yanıtlarının verildiği görülmektedir. Bu maddeye ait aritmetik ortalama 3,98’dir. Bu aritmetik ortalamaya göre Türkçe dersinin geliştirme aşmasında tersinden düşünme sorularının “çok sık” kullanıldığı görülmektedir.

Türkçe dersinin geliştirme bölümünde kullanılan aktif öğrenme etkinliklerine ilişkin olarak “Konuyu bir yere kadar açıklayıp, geri kalanını kendilerinin bulmasını sağlarım.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde %0,4 “hiçbir zaman”, %7,7 “çok

seyrek”, %27,6 “ara sıra”, %44,3 “çok sık” ve %19,9 “her zaman” yanıtının verildiği görülmektedir. Maddeye verilen aritmetik ortalama 3,76’dır. Elde edilen verilere göre konuyu bir yere kadar açıklayıp, geri kalanını öğrencilerden bulmalarının istendiği etkinliklerin “çok sık” kullanıldığı görülmektedir.

“Öğrencilerden konuyla ilgili özgün sorular üretmelerini isterim.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde %0,8 “hiçbir zaman”, %8,9 “çok seyrek”, %30,5 “ara sıra”, %39,8 “çok sık” ve %19,9 “her zaman” yanıtın verildiği görülmektedir. Maddenin aritmetik ortalaması 3,69’dur. Buna göre öğrencilerden konu ile ilgili “çok sık” özgün sorular üretilmemesinin istendiği görülmektedir. Sonuç olarak öğretmenlerin Türkçe dersinin geliştirme bölümünde yer alan 15 maddeye verdikleri yanıtlara ve ortalamalara bakıldığında; iki maddeye “her zaman”, 12 maddeye “çok sık”, bir maddeye ise “ara sıra” yanıtını verdikleri görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin Türkçe dersinin geliştirme bölümünde aktif öğrenme etkinliklerini kullandıkları ve genel olarak uygulamada yer verdikleri görülmektedir.

4.1.1.3. Türkçe dersinin “Sonuç” bölümünde kullanılan aktif Öğrenme etkinliklerine ilişkin bulgular. Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe dersinde öğrenilenlerin özetinin yapıldığı, pekiştirildiği ve kalıcılığın sağlandığı, diğer bir deyişle dersin sonuç bölümünde kullandıkları aktif öğrenme etkinlikleriyle ilgili olan 13 soruya verdikleri yanıtların frekans, yüzde ve aritmetik ortalamaları tablo 4.3’te verilmiştir.

Tablo 4.3.

Türkçe Dersinin Sonuç Bölümünde Kullanılan Aktif Öğrenme Etkinlikleri

Dereceler Maddeler	Hiçbir Zaman		Çok Seyrek		Ara Sıra		Çok Sık		Her Zaman		Ort. \bar{X}
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
1. Öğrencilerden işlenen konunun ana düşüncelerini yansıtan bir slogan üretmelerini isterim.	11	4,5	52	21,1	121	49,2	42	17,1	20	8,1	3,03
2. Öğrencilerin işlenen konunun önemli noktalarını yansıtan şiir ya da öykü yazmalarını isterim.	5	2	31	12,6	95	38,6	84	34,1	31	12,6	3,43
3. İşlenen konuyla ilgili olarak TV reklamı hazırlamalarını isterim.	50	20,3	101	41,1	77	31,3	17	6,9	1	0,4	2,26

(devamı arkada)

Tablo 4.3. (devamı)

Türkçe Dersinin Sonuç Bölümünde Kullanılan Aktif Öğrenme Etkinlikleri

Dereceler Maddeler	Hiçbir Zaman		Çok Seyrek		Ara Sıra		Çok Sık		Her Zaman		Ort. \bar{X}
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
4. Öğrencilerden öğrendikleri konularla ilgili günlük tutmalarını sağladım.	58	23,6	89	36,2	58	23,6	27	11	14	5,7	2,39
5. Öğrencilerden öğrendiklerini dramatizasyon ile göstermelerini isterim.	9	3,7	50	20,3	100	40,7	64	26	23	9,3	3,17
6. Öğrencilerden öğrendikleri konularda birbirlerine ya da tanımadıkları insanlara mektup yazmalarını isterim.	52	21,1	72	29,3	77	31,3	34	13,8	11	4,5	2,51
7. Öğrencilerden işlenen konu ile ilgili gazete çıkarmasını isterim.	86	35	88	35,8	51	20,7	19	7,7	2	0,8	2,04
8. Öğrencilerden konu sonlarında, işlenen kavramlarla ilgili kavram haritaları oluşturmalarını isterim	13	5,3	56	22,8	79	32,1	73	29,7	25	10,2	3,17
9. Öğrencilerden işlenen konuyla ilgili pantomim yapmalarını isterim.	45	18,3	78	31,7	78	31,7	29	11,8	16	6,5	2,57
10. Öğrencilerden öğrenilen kavramları önem sırasına koymalarını isterim.	9	3,7	32	13	88	35,8	91	37	26	10,6	3,38
11. Öğrencilerden konu ile ilgili bulmaca hazırlamalarını isterim.	41	16,7	71	28,9	73	29,7	43	17,5	18	7,3	2,70
12. Öğrencilerden işlenen konuyla ilgili afiş ya da poster hazırlamalarını isterim.	12	4,9	52	21,1	98	39,8	58	23,6	26	10,6	3,14
13. Öğrencilerin öğrenilenlerle ilgili bir yargıyı destekleyen kanıtlar bulup sınıfta sunmalarını isterim.	16	6,5	56	22,8	94	38,2	61	24,8	19	7,7	3,04

Tablo 4.3. incelendiğinde “Öğrencilerden işlenen konunun ana düşüncelerini yansıtan bir slogan üretmelerini isterim.” maddesine öğretmenlerin %4,5’i “hiçbir zaman”, %21,1’i “çok seyrek”, %49,2’si “ara sıra”, %17,1’i “çok sık” ve %8,1’i ise “her zaman” yanıtını verdikleri görülmektedir. Maddeye verilen aritmetik ortalama 3,03’tür. Buna göre öğretmenlerin öğrencilerden işlenen konunun ana düşüncelerini yansıtan bir slogan üretmelerini “ara sıra” istedikleri görülmektedir.

“Öğrencilerin işlenen konunun önemli noktalarını yansıtan şiir ya da öykü yazmalarını isterim.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde %2 “hiçbir zaman”, %12,6

“çok seyrek”, %38,6 “ara sıra”, %34,1 “çok sık” ve %12,6 “her zaman” yanıtının verildiği görülmektedir. Maddeye verilen aritmetik ortalama 3,43’tür. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin işlenen konunun önemli noktalarını yansıtan şiir ya da öykü yazmalarının “çok sık” istendiği görülmektedir.

“İşlenen konuyla ilgili olarak TV reklamı hazırlamalarını isterim.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde %20,3 “hiçbir zaman”, %41,1 “çok seyrek”, %31,3 “ara sıra”, %6,9 “çok sık” ve %0,4 ise “her zaman” yanıtın verildiği görülmektedir. Maddenin aritmetik ortalaması 2,26’dır. Buna göre işlenen konuyla ilgili olarak TV reklamı hazırlama etkinliğinin “çok seyrek” kullanıldığı görülmektedir.

“Öğrencilerden öğrendikleri konularla ilgili günlük tutmalarını sağlarım.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde %23,6 “hiçbir zaman”, %36,2 “çok seyrek”, %23,6 “ara sıra”, %11 “çok sık” ve %5,7 “her zaman” yanıtının verildiği görülmektedir. Bu maddeye ait aritmetik ortalama 2,39’dur. Bu aritmetik ortalamaya göre öğrenilen konularla ilgili öğrencilerinden “çok seyrek” günlük tutmalarının istenildiği görülmektedir.

“Öğrencilerden öğrendiklerini dramatizasyon ile göstermelerini isterim.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde %3,7’si “hiçbir zaman”, %20,3’ü “çok seyrek”, %40,7’si “ara sıra”, %26’sı “çok sık” ve %9,3 “her zaman” yanıtının verildiği görülmektedir. Maddeye verilen aritmetik ortalama 3,17’dir. Elde edilen bulgulara göre öğrenilenlerin dramatizasyon ile gösterilmesinin “ara sıra” istenildiği görülmektedir.

“Öğrencilerden öğrendikleri konularda birbirlerine ya da tanımadıkları insanlara mektup yazmalarını isterim.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde %21,1’i “hiçbir zaman”, %29,3’ü “çok seyrek”, %31,3’ü “ara sıra”, %13,8’i “çok sık” ve %4,5’i ise “her zaman” yanıtları vermiştir. Maddenin aritmetik ortalaması 2,51’dir. Buna göre öğrencilere öğrenilen konularda birbirlerine ya da tanımadıkları insanlara mektup yazma etkinliğinin “çok seyrek” uygulandığı görülmektedir.

“Öğrencilerden işlenen konu ile ilgili gazete çıkarmasını isterim.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde %35 “hiçbir zaman”, %35,8 “çok seyrek”, %20,7 “ara sıra” %7,7 “çok sık” ve %0,8 “her zaman” yanıtının verildiği görülmektedir. Bu maddeye ait aritmetik ortalama 2,04’tür. Bu aritmetik ortalamaya göre öğrencilerden işlenen konu ile ilgili gazete çıkarma etkinliğinin “çok seyrek” uygulandığı görülmektedir.

“Öğrencilerden konu sonlarında, işlenen kavramlarla ilgili kavram haritaları oluşturmalarını isterim.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde %5,3 “hiçbir zaman”, %22,8 “çok seyrek” %32,1 “ara sıra”, %29,7 “çok sık” ve %10,2 “her zaman” yanıtının verildiği görülmektedir. Maddeye ait aritmetik ortalama 3,17’dir. Elde edilen bulgulara göre konu sonlarında işlenen kavramlarla ilgili kavram haritaları oluşturma etkinliğinin “ara sıra” uygulandığı görülmektedir.

“Öğrencilerden işlenen konuyla ilgili pantomim (sözsüz anlatım) yapmalarını isterim.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde %18,3 “hiçbir zaman”, %31,7 “çok seyrek”, %31,7 “ara sıra”, %11,8 “çok sık” ve %6,5 “her zaman” yanıtının verildiği görülmektedir. Maddenin aritmetik ortalaması 2,57 olduğu için öğrencilerden işlenen konu ile ilgili pantomim yapmalarını “çok seyrek” istendiği görülmektedir.

“Öğrencilerden öğrenilen kavramları önem sırasına koymalarını isterim.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde %3,7 “hiçbir zaman”, %13 “çok seyrek”, %35,8 “ara sıra”, %37 “çok sık” ve %10,6 “her zaman” yanıtının verildiği görülmektedir. Bu maddeye ait aritmetik ortalama 3,38’dir. Bu aritmetik ortalamaya göre öğrenilen kavramları önem sırasına koyma etkinliğinin “ara sıra” uygulandığı görülmektedir.

“Öğrencilerden konu ile ilgili bulmaca hazırlamalarını isterim.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde %16,7 “hiçbir zaman”, %28,9 “çok seyrek”, %29,7 “ara sıra”, %17,5 “çok sık” ve %7,3 “her zaman” yanıtının verildiği görülmektedir. Maddeye ait aritmetik ortalama 2,70’tir. Elde edilen bulgulara göre konu ile ilgili olarak bulmaca hazırlama etkinliği araştırmaya katılan öğretmenler tarafından “ara sıra” uygulanmaktadır.

“Öğrencilerden işlenen konuyla ilgili afiş ya da poster hazırlamalarını isterim.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde %4,9 “hiçbir zaman”, %21,1 “çok seyrek”, %39,8 “ara sıra”, %23,6 “çok sık” ve %10,6 “her zaman” yanıtının verildiği görülmektedir. Maddenin aritmetik ortalaması 3,14’tür. Buna göre öğrencilerden işlenen konu ile afiş ya da poster hazırlama etkinliğinin “ara sıra” kullanıldığı görülmektedir.

“Öğrencilerin öğrenilenlerle ilgili bir yargıyı destekleyen kanıtlar bulup sınıfta sunmalarını isterim.” maddesine verilen yanıtlar incelendiğinde %6,5 “hiçbir zaman”, %22,8 “çok seyrek”, %38,2 “ara sıra”, %24,8 “çok sık” ve %7,7 “her zaman” yanıtlarının verildiği görülmektedir. Bu maddeye ait aritmetik ortalama 3,04’tür. Bu aritmetik ortalamaya göre öğrenilenlerle ilgili öğrencilerden bir yargıyı destekleyen kanıtlar

bulmalarını ve sınıfta sunmalarını isterim etkinliği “ara sıra” kullanılmaktadır. Sonuç olarak öğretmenlerin Türkçe sonuç-değerlendirme bölümünde yer alan 13 maddeye verdikleri yanıtlara ve ortalamalara bakıldığında; beş maddeye “çok seyrek”, yedi maddeye “ara sıra”, bir maddeye ise “çok sık” yanıtını verdikleri görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin sonuç değerlendirme bölümü etkinlikleri hakkında bilgi sahibi oldukları ancak kullanma konusunda eksikliklerinin bulunduğu, bu tür uygulamalara çok fazla yer vermedikleri görülmektedir.

4.1.1.4. Türkçe derslerinin “Tamamında” kullanılan aktif öğrenme etkinliklerine ilişkin bulgular. Araştırmanın bu bölümünde sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinin giriş, geliştirme ve sonuç bölümlerinde kullanılan aktif öğrenme etkinlikleriyle ilgili olarak elde edilen veriler çerçevesinde dersin tamamında kullanılan bulgulara yer verilmiştir. Tablo 4.4’de dersin giriş, geliştirme ve sonuç alt bölümlerinde bulunan maddelere verilen yanıtların aritmetik ortalamalarına göre oluşan dağılımları verilmiştir.

Tablo 4.4.

Türkçe Dersinin Bölümleri ve Tamamına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Katılım Dereceleri

Alt Bölümler	Madde Sayısı	Çok Seyrek	Ara Sıra	Çok Sık	Her Zaman
Giriş	6	-	1	5	-
Geliştirme	15	-	1	12	2
Sonuç	13	5	7	1	-
Tamamı	34	5	9	18	2

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinin giriş, geliştirme ve sonuç bölümlerinde kullandıkları aktif öğrenme etkinliklerine ilişkin madde ortalamalarında göre (Tablo 4.4) 18 maddeye “çok sık”, dokuz maddeye “ara sıra”, beş maddeye “çok seyrek” ve iki maddeye “her zaman” yanıtlarının verildiği görülmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma; aktif öğrenme etkinliklerinin sınıf öğretmenleri tarafından Türkçe derslerinde ne düzeyde kullanıldığını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt problemlerinden elde edilen bulgulardan ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Alt problemlere ilişkin sonuçlar sırasıyla ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılmış ve araştırma çıktıları ile ilgili olarak önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde derse başlamada kullanılan ve dersin giriş kısmı olarak nitelendirilen giriş bölümünde uyguladıkları aktif öğrenme etkinliklerine ilişkin bulgular incelenmiş ve kullanma durumları belirlenmeye çalışılmıştır. Derse girişte dikkat çekme ve motivasyon stratejilerinin başarıyı arttırdığı bilinmektedir (Yanpar, 1994, s.47). Bu nedenle derse giriş etkinliklerinin kullanımı akademik başarının artması ve anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi açısından önem taşımaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular öğretmenlerin; Gagne, Briggs ve Wager'in de (1992, s.190) önemle üzerinde durduğu; dikkat çekme, güdüleme, hedeften haberdar etme ve gözden geçirme gibi öğrencileri öğrenmeye hazır hale getirmede kullanılan etkinlikleri ders içerisinde genel anlamda kullandıkları görülmektedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin öğrencileri Türkçe dersine motive etmede, derse karşı ilgi uyandırmada ve öğrencileri öğrenmeye hazır duruma getirmede aktif öğrenme etkinliklerine yer verilebildiği izlenimi uyandırmaktadır. Bu sonuç Oktar ve Bulduk'un (1999) araştırmasıyla örtüşmekte, Akdağ, Bedir ve Demir'in (2006) Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri öğretmenleri ile yaptığı araştırma sonuçlarıyla kısmen örtüşmektedir. Yine Öner'in (2007) Matematik öğretmenlerinin aktif öğrenme etkinliklerini kullanma durumlarını araştırdığı çalışmasında öğretmenleri dersin giriş bölümü etkinliklerini "çok sık" kullandığı belirlenmiştir. Ancak alanyazında araştırma sonucuyla çelişen çalışmalara da rastlanmıştır. Bunlardan bazılarının 2005 yılı yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak hazırlanan öğretim programlarından önce yapıldığı göz önüne alındığında öğretmenlerin derslerinde aktif öğrenme ile ilgili etkinliklere çok fazla yer vermediği görülmektedir. Örneğin; Senemoğlu (1987) üniversite öğretim elemanlarının derse giriş etkinliklerini düşük düzeyde kullandıklarını saptamıştır. Yılmaz (1999) Hayat Bilgisi dersi ile ilgili yaptığı araştırmada öğretmenlerin derse giriş etkinliklerini kullanma durumlarını orta düzeyde bulmuştur. Öztürk (2001) ise Sosyal Bilgiler, Matematik ve Türkçe öğretmenlerinin derse giriş etkinliklerini uygulama

durumlarını saptamaya çalıştığı çalışmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Matematik ve Türkçe öğretmenlerine göre bu konuda daha başarılı olduklarını belirtmektedir. Ancak 2005 yılından sonra yapılan araştırmalarda elde edilen sonuçlardan bu araştırma sonucuyla çelişen çalışmaların da mevcut olduğu görülmektedir. Düztepeliler (2006) tarafından yapılan ve İngilizce öğretmenlerinin derse başlamada kullandıkları aktif öğrenme stratejilerini belirlenmeye çalıştığı araştırmada ise öğretmenlerin dersin giriş bölümünde aktif öğrenme etkinliklerini “ara sıra” kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde Yeşil, (2006) araştırmasında Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin derse giriş uygulamalarında yetersiz kaldıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda dersin giriş bölümü etkinliklerinin yeterli düzeyde kullanılmadığının saptandığı bu tür çalışmalar için aktif öğrenme etkinliklerinin kullanımının da yetersiz olduğu sonucuna varılabilir. Bilindiği üzere aktif öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrencinin aktif katılımı gerekir. Oysa giriş etkinliklerinin kullanım düzeyinin yetersiz kaldığı sonucunu gösteren araştırmalar; dersin girişinde öğrenci katılımının da yetersiz olduğunu, öğrenci katılımının yetersiz olması da aktif öğrenme etkinliklerinin tam anlamıyla uygulanmadığı şeklinde yorumlanabilir. Derse giriş etkinliklerinin tam anlamıyla uygulanamamasının programın kazanımlarına ulaşmada aksaklıklara yol açabileceği bilinmelidir. Bunu önlemek adına öğretmenlerin ders öncesi hazırlık yapmaları ve işlenecek konuyla alakalı plan yapmaları bu tür aksaklıkların oluşmasını önleyebileceği söylenebilir. Bu nedenle derse giriş etkinliklerinin her dersin başında yapılmasına özen gösterilmesinin, uygulanan öğretim programının başarıya ulaşmasına olumlu yönde etki edeceği unutulmamalıdır. Dersin giriş etkinlikleri ve aktif öğrenme kullanımı ile ilgili olarak farklı branşlarda yapılan araştırma sonuçlarının değişiklik göstermesi, öğretmenlerin sahip olduğu genel kültür, öğretmenlik meslek bilgisi ve alan bilgisi düzeyleri ile ilişkili olduğu yönünde açıklanabilir.

Araştırmada Türkçe dersinin geliştirme bölümünde öğretmenlerin aktif öğrenme etkinliklerini ne düzeyde kullandığı sorusuna yanıt aranmıştır. Dersin geliştirme aşaması doğrudan doğruya kazanımların öğrencilere kazandırıldığı aşama olması ve kazanımlara yönelik uyarıcıların sunulması, öğrencilerin uyarıcılarla etkileşime girmesi ve öğrencinin istedik davranışı kazanmasının amaçlandığı bölüm olması sebebiyle önem taşımaktadır (Oktar ve Bulduk, 1999, s.67). Dersin bu bölümünde yapılan faaliyetlerinin etkililiği bir önceki aşama olan giriş kısmının verimli bir şekilde geçmesine bağlıdır. Elde edilen bulgulara göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin Türkçe derslerinde, dersin geliştirme bölümünde kullanılan aktif öğrenme etkinliklerini bildikleri ve bu etkinliklere ders içi

uygulamalarında yer verdikleri görülmektedir. Bu bulguya göre yapılandırmacı bir bakış açısıyla öğrenci merkezli eğitim temele alınarak hazırlanan ilköğretim Türkçe programının ve içeriğindeki kazanımların araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri tarafından öğrenci merkezli ve amacına uygun olarak öğrencilere kazandırılmaya çalışıldığı söylenebilir. Alanyazın tarandığında özellikle dersin geliştirme bölümü için yapılan sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bunlardan biri de Senemoğlu'nun (1987) yükseköğretimde öğretim elemanlarının sınıf içi uygulamaları üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasıdır. İlgili araştırmada veri toplama aracındaki maddeler incelendiğinde maddelerin aktif öğrenme etkinlikleri içerisinde değerlendirilmesinin mümkün olduğu görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular Senemoğlu'nun (1987) öğretim elemanları üzerinde gerçekleştirdiği araştırma sonucuyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca bu sonuç Öner'in (2007) dersin geliştirme bölümü etkinliklerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasıyla da örtüşmektedir. Bunun yanında dersin geliştirme bölümünde yer verilen etkinlikleri yetersiz olduğunu saptayan araştırmalar da mevcuttur (Oktar ve Bulduk, 1999; Demir ve Bedir, 2005). Dersin geliştirme bölümünde kullanılan etkinlikleri yetersiz bulan araştırma sonuçlarının sebepleri arasında; tarihleri itibariyle araştırmaların 2005 yılında yenilenen ve yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak tasarlanan öğretim programlarından önce yapılmış olması, dolayısıyla öğretmenlerin öğrenci merkezli yaklaşımı uygulamadaki eksiklikleri ve sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından kaynaklı olduğu düşünülebilir. Bu anlamda Yaman'ın (2009) çalışması da sınıfların kalabalık olmasına bağlı olarak zamanın yeterli olmaması sonucu etkinliklerin uygulanabilirliğinin zorlaştığı düşüncesini desteklemektedir.

Türkçe dersinin sonuç-değerlendirme bölümünde kullanılan aktif öğrenme etkinliklerinin uygulanma durumuna bakıldığında, giriş ve geliştirme bölümlerine nazaran öğrenci merkezli bu etkinliklerin sınıf içi uygulamalarda öğretmenler tarafından daha az tercih edildiği görülmektedir. Bu sonuç Arslan'ın (2008) ulaştığı Türkçe öğretmenlerinin süreç değerlendirmenin işlevsel kullanılmadığı ve sonuç değerlendirmeyi olumsuz etkilediği ve Mentеше'nin (2013) Türkçe öğretmenlerinin ölçme – değerlendirme uygulamalarına sıklıkla yer vermediği sonuçlarıyla örtüşmektedir. Araştırma sonucuna bakıldığında bu çalışmayı dersin sonuç bölümünde kullanılan aktif öğrenme etkinliklerinin “ara sıra” kullanıldığı bulgusuna ulaşan Öner'in (2007) çalışmasının da desteklediği görülmektedir. Birgin ve Gürbüz (2008) ise öğretmen adaylarının dersin sonuç bölümlerinde daha çok çalışma yaprağı dağıtma ve öğrencilere soru sorma eğilimlerinde olduğunu belirlemiştir. Dersin ölçme – değerlendirme bölümü ile ilgili olarak yapılan farklı

çalışmalardan Senemoğlu (1987) ve Yeşil'in (2006) bulguları da öğretmenlerin bu konuda yetersiz kaldıkları yönündedir. Dikkat çekici bir araştırma bulgusuna da Sönmez'in (1992) çalışmasında rastlanmıştır. Araştırmacı 187 öğretmen üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında, biçimlendirme-yetiştirmeye yönelik olarak not verilmeden dersin sonlarında yapılan değerlendirmenin hiçbir öğretmen tarafından uygulanmadığı ve dönüt-düzeltilme verilmediği sonucuna ulaşmıştır. Karadüz'e (2009) göre bu sonuçlar öğretmenlerin ölçme - değerlendirme ve uygulamadaki alışkanlıklarının yapılandırmacı anlayışı yeterince yansıtmadığını göstermektedir. Oysa ders sonlarında yapılan sonuç-değerlendirme aşaması; geliştirme çalışmalarının bütünleştirildiği, kazanımların ne derecede yapılandırıldığı saptandığı ve kazanımların kalıcılığının sağlandığı önemli bir aşamadır. Bloom (1976) öğretim hizmetinin niteliğinde her ünitenin sonunda, biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük değerlendirmenin yapılmasını; her bir öğrencinin üniteyi tam olarak öğrenmeden sonrakine geçilmemesini söylemektedir (Akt; Sönmez, 1987, s.66). Öğretim programında yer alan kazanımların gerçekleşmesi ve öğrencilerin zihinlerinde bilginin kalıcılığının sağlanması açısından bu tür değerlendirmelerin aktif öğrenme etkinlikleri çerçevesinde ders ve ünite sonlarında kullanılması yerinde bir uygulama olacaktır. Çakan (2004, s.108) öğretmenlerin ölçme – değerlendirme konusundaki bilgilerinin yetersiz olduğunu ve bunun olumsuz sonuçlar doğurabileceğini belirtmiştir. Sonuç olarak elde edilen ve alanyazında yapılan araştırma sonuçlarından hareketle, ölçme - değerlendirmeye yeterince önem verilememesinin nedenleri olarak sınıfların kalabalık oluşu ve zaman yetersizliğinin getirdiği dezavantajlar olduğu söylenebilir. (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Anıl ve Acar, 2008; Kuran ve Kanatlı, 2009).

Dersin giriş, geliştirme ve sonuç aşamalarının ayrı ayrı incelenmesi, yorumlanması ve tartışılmasının ardından; dersin bütünü göz önüne alınarak, sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde kullandıkları aktif öğrenme etkinliklerini uygulama durumlarından elde edilen bulgular bu etkinliklerin öğretmenler tarafından bilindiğini ve genel anlamda kullanıldığını göstermektedir. Bu noktadan hareketle giriş bölümü etkinliklerinin sonuç bölümü etkinliklerine göre daha fazla kullanıldığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Bunun nedenleri düşünüldüğünde; dersin giriş bölümü etkinliklerinin ders başlangıcında, sonuç bölümü etkinliklerinin ise ders sonuna doğru uygulanıyor olması, dolayısıyla giriş bölümü etkinlikleri için zaman ile ilgili herhangi bir kaygının olmaması, ortalamaların farklılığı noktasında etkili olduğu söylenebilir.

Taşkaya'nın (2002) Türkçe öğretim yöntemlerinin sınıf öğretmenleri tarafından algılanma ve uygulama durumlarını araştırdığı çalışmasından elde ettiği bulgular araştırma sonucuyla örtüşmektedir. Araştırmada öğretmenler ölçme aracında yer alan ve aktif öğrenme etkinlikleriyle ilgili olan birçok madde için kendilerini yeterli gördüklerini ve bunları uyguladıklarını belirtmektedir. Yine Öner (2007) ve Talaz'ın (2013), elde ettiği bulgular eldeki araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Öner (2007) sınıf öğretmenlerinin matematik derslerinde kullandıkları aktif öğrenme etkinliklerini uygulama durumlarını araştırdığı çalışmasında öğretmenlerin aktif öğrenme etkinliklerini uygulama durumlarını “çok sık” düzeyde bulmuştur. Talaz'ın (2013) sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmadan elde ettiği sonuçlar da aynı şekilde öğretmenlerin bu etkinlikleri “çok sık” uyguladığı yönündedir. Aynı şekilde Ciritli (2006) sınıf öğretmenlerinin dördüncü ve beşinci sınıf Fen ve Teknoloji dersinde kullandıkları aktif öğrenme etkinlikleri hakkındaki algılarını ve uygulama durumlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasında yüzde 62 gibi ortalamanın üstünde sayılabilecek bir sonuca ulaşmıştır. Bu yönüyle Ciritli'nin (2006) elde ettiği bulgularla araştırma bulguları örtüşmektedir. Demir ve Ersöz (2014) ise Türkçe öğretmenlerinin aktif öğrenme tekniklerini genellikle kullandıklarını, bunun yanında geleneksel yöntemlere de ara sıra başvurduklarını belirlemiştir.

Alanyazın incelendiğinde, eğitim durumlarında kullanılan yöntem ve tekniklerin yapılandırmacı ve aktif öğrenme bağlamında yeterli olmadığını gösteren ve araştırma sonucuyla çelişen çalışmalara da rastlanmıştır (Sönmez, 1992; Öztürk, 2004; Bulut, 2005; Atmaca, 2006; Murat, Aslantaş ve Özgan, 2006; Yeşil, 2006; Arslan, Orhan ve Kırbaş, 2010; Şimşek, Hırça ve Coşkun, 2012; Akay ve Kocabaş, 2013; Çınar, 2013; İlter, 2014). Bolinger ve Wilson (2007) ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersinde kullandıkları yöntemleri belirlemeyi amaçladığı çalışmasında öğretmenlerin en fazla öğrencileri pasif kılacak anlatım yöntemini tercih ettiklerini, aktif öğrenme ile ilgili tartışma ve rol oynamanın ise en az düzeyde kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Yine aynı şekilde Niemi'nin (2002) yaptığı araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin çok azının aktif öğrenme etkinliklerini kullandığı saptanmıştır. Sönmez (1992) araştırmasında öğretmenlerin çoğu zaman sözlü anlatım, soru cevap, yazdırma, okutma tekniklerini işe koştugu, üst düzey düşünme becerisi kazandırmada etkili olan deney ve araştırma yöntemlerine çok az öğretmenin yer verdiğini belirtmektedir. Bu sonuç aktif öğrenme etkinliklerinin uygulanmadığı şeklinde yorumlanmaktadır. Öztürk (2004) Coğrafya öğretmenlerinin yöntem ve teknik kullanabilme düzeylerini belirlemeye çalıştığı

araştırmasında; öğretmenlerin yanıtlarına istinaden en fazla soru-cevap tekniğinin, en az ise proje yönteminin kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Bu soruya öğrenciler tarafından verilen yanıtlar ise öğretmenlerinin en çok düz anlatım yöntemini en az ise gezi gözlem yöntemini kullandıkları yönünde olmuştur. Benzer bir sonuç da Şimşek, Hırça ve Coşkun, (2012) tarafından bulunmuştur. Fen bilgisi öğretmenlerinin öğrencileri süreçte aktif kılacak proje ve gezi gözlem uygulamaları yerine soru-cevap ve anlatım gibi basit yöntemleri tercih ettiklerini belirlemiştir. Bulut, (2005) öğretmenlerin aktif öğrenme tekniklerini bilme ve uygulama düzeylerini belirlemeye çalıştığı araştırmada; aktif öğrenmede sıkça yer verilen işbirlikli öğrenme, problem çözme gibi yöntemleri tamamen bildiklerini ve uyguladıklarını ancak yöntemlerin içerisinde yer alan ve daha özel bilgi gerektirerek uygulanacak olan beyin fırtınası, kart eşleştirme, kartopu, köşelenme, mahkeme, tereyağ-ekmek gibi teknikler konusunda eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir. Atmaca'nın (2006) araştırması ise Fen Bilgisi öğretmen adaylarının aktif öğrenme yöntemlerini uygulama konusundaki becerilerinin yeterli olmadığı yönündedir. Murat, Aslantaş ve Özgan (2006) eğitim fakültesi öğretim elemanlarının sınıf içi öğretim etkinliklerini değerlendirdiği araştırmasında öğrenciler tarafından gelen yanıtların düşük seviyede olduğunu, en düşük ortalamaya ise “derse bütün öğrencilerin katılımını sağlar” maddesinin sahip olduğunu tespit etmiştir. Yeşil (2006) ve Akay ve Kocabaş'ın (2013) bulguları da öğretmenlerin aktif öğrenme ile ilgili bilgilerinin yüksek düzeyde olduğu, ancak özellikle öğrencileri aktif kılan ve birbirinden farklı öğretim yöntem ve tekniklerini uygulama ve kullanmaları konularında eksikliklerinin bulunduğunu yönündedir. Çınar'ın (2013) araştırması ise DKAB öğretmenlerinin aktif öğrenme konusunda hem bilgi hem de uygulamada yetersizlikleri olduğunu göstermektedir. Yine Arslan, Orhan ve Kırbaş (2010) yöneticilerden gelen veriler doğrultusunda ilköğretim Türkçe derslerinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının kısmen uygulandığı sonucuna ulaşmıştır. İlter'in (2014) araştırması da öğrencilerden gelen yanıtlar doğrultusunda öğretim elemanlarının geleneksel yöntem ve teknikleri, aktif öğrenme yöntem ve tekniklere göre daha fazla kullandıklarını göstermektedir. Araştırma bulgularıyla örtüşmeyen ve aktif öğrenmenin istenilen düzeyde gerçekleşmediğini gösteren çalışmaların sayısı ve varlığı, epey zaman uygulamada kalan öğretmen merkezli anlayışın bazı bağlamlarda kendine yer bulduğu izlenimini güçlenmektedir.

Aktif öğrenmenin akademik başarının artırılmamasında, öğrenmenin kalıcılığının sağlanmasında, yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirmede ve öğrencilerin derslere karşı

olumlu tutumlar geliştirmesinde etkili olduğuna ilişkin kanıtlar sunan birçok çalışmanın varlığı (Demirci, 2003; Duman ve şahiner, 2008; Bölükbaş ve zdemir, 2009; Aksu ve Keşan, 2011; Aytan, 2011; Kaya ve Ersoy, 2011; Evin Gencel, 2013) bilinmesine rağmen aktif öğrenmenin önünde dikkate değer düzeyde engel olduğu izlenimi doğmaktadır. Oysa aktif öğrenmenin hayata geçirilebilmesi, düşüncelerin uygulanması ve aktif öğrenme fırsatlarının öğrencilere sağlanması için ihtiyaç durumunda uygun aktif öğrenme tekniklerine yer verilmesi gerekir. Derse ve öğrencilere uygun aktif öğrenme teknikleri kullanılmadıkça en doğru, en yararlı düşüncelerin bile kuramdan öteye geçemeyeceği bilinen bir gerçektir.

5.2. neriler

Bu çalışmadan elde edilen bulgular ışığında uygulayıcılara ve yapılacak olan araştırmalara yönelik şu önerilerde bulunulmuştur.

1. Aktif ğrenme ile ilgili hizmet içi eğitiminin etkili olduğu görüldüğünden hizmet içi eğitim çalışmalarının yaygınlaştırılması
2. Aktif ğrenmenin özellikle dersin *sonuç-değerlendirme* aşamasındaki yeri ve işlevinin kazandırmasına yönelik planlamanın yapılması sağlanmalıdır.
3. Her kademe ve türdeki okullarda ve tüm derslerden aktif öğrenme etkinliklerinin kullanma durumlarının araştırılarak geleneksel eğitime bağlı kalan öğretmenlerin için gerekli eğitiminin planlanması yapılabilir.
4. Bu alışma Bingöl ili Merkez ilçesi ile sınırlı olduğundan dolayı benzer özelliklerde bir çalışma da kırsal kesimde, farklı illerde veya farklı sosyo-ekonomik düzeyde bulunan okullarda yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir.
5. Bu alışma ilkokul düzeyi Türkçe dersi ile sınırlı olduğundan dolayı farklı ders ve sınıf düzeylerinde de bu çalışmaya benzer bir çalışma yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir.
6. Bu çalışmada elde edilen veriler öğretmenlerin veri toplama aracına verdikleri kendi ifadelerinden oluştuğu için, gözleme dayalı verilerle desteklenmiş çalışmalara yer verilebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2007) *Aktif Öğrenme Yazıları*. İzmir: Biliş Yayınları
- Açıkgöz, K. Ü. (2009a). *Aktif Öğrenme* (11. Baskı). İzmir: Biliş Yayınları
- Açıkgöz, K. Ü. (2009b). *Etkili Öğrenme ve Öğretme* (8. Baskı). İzmir: Biliş Yayınları.
- Ak, B. (2010). Hipotez Testi. Ş. Kalaycı. (Editör). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* içinde (ss. 65-69). Beşinci Baskı. Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti, Ankara
- Ak, B. (2010). Parametrik Hipotez Testleri. Ş. Kalaycı. (Editör). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* içinde (ss.73-82). Beşinci Baskı. Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti, Ankara
- Akay, Y. ve Kocabaş, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin aktif öğrenmeyi nasıl algıladıklarına ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 46(2), 91-110.
- Akdağ, M., Bedir, G. ve Demir, S. (2006). İlköğretim Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi derslerinin öğretiminide öğretmenlerin derse giriş etkinliklerine ilişkin öğrenci görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 1-18.
- Akınoğlu, O., ve Özkardeş-Tandoğan, R. (2007). The effects of problem-based active learning in science education on students' academic achievement, attitude and concept learning. *Eurasia Journal of Mathematics. Science & Technology Education*, 3(1), 71-81.
- Aksu, H. H. ve Keşan, C. (2011). İlköğretimde aktif öğrenme modeli ile geometri öğretiminin başarı ve kalıcılık düzeyine etkisi. *Karadeniz Fen Bilimleri Dergisi*. 1(3), 94-113.
- Allen, D. A. (2003). The Development and Assessment of an Active Learning environment: cAcL2, concept Advancement through chemistry Laboratory-Lecture. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). NC State University, North Carolina.
- Anıl, D. ve Acar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 44-61.
- Arslan, M. (2006). Aktif Öğrenme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6 (2), 92-105.
- Arslan, A. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan Türkçe dersi öğretim programının uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Arslan, A. (2009). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı ve Türkçe Öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 13 (1). 143-154.

- Arslan, A., Orhan, S., ve Kırbaş, A. (2010). Türkçe Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Uygulanmasına İlişkin Yönetici Görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 85-100.
- Arslan, A., Akçay, A. (2011). Türkçe Dersinde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Kullanımı. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. 36 (388), 21-27.
- Arslan, A. (2017). Türkçe öğretiminde istasyon tekniği kullanımının öğrencilerde akademik başarıya, tutuma ve kalıcılığa etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Aşıroğlu, S. (2014). Aktif öğrenme temelli Fen ve Teknoloji dersi etkinliklerinin 5. Sınıf öğrencilerin problem çözme becerileri ve başarıları üzerindeki etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Aşkın, İ. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi yeterliliklerine ilişkin görüşleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Atmaca, S. (2006). Fen Bilgisi öğretmen adaylarının etkin öğrenme yaklaşımı konusundaki bilgi ve becerilerinin değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ayan, M. (2002). Etkin öğrenme yaklaşımının sınıf öğretmenleri tarafından uygulanması. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aydede, M. N. (2006). İlköğretim 6. Sınıf Fen Bilgisi dersinde aktif öğrenme yaklaşımını kullanmanın akademik başarı, tutum ve kalıcılık üzerine etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Adana
- Aydede, M. N. (2009). Aktif öğrenme uygulamalarının öğrencilerin kendi kendine öğrenme ve eleştirel düşünme becerileri ile öz yeterlilik inançlarına ve erişilerine etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Aydede, M. N. ve Kesercioğlu T. (2010). Aktif öğrenme uygulamalarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (27), 14-22.
- Aydede, M. N. ve Kesercioğlu, T. (2012). Aktif öğrenme uygulamalarının öğrencilerin kendi kendilerine öğrenme becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 37-49.
- Aykaç, N. (2007). Sosyal bilgiler dersinde aktif öğretim yöntemlerinin kullanılmasının öğrencilerin derse karşı tutumuna, erişim düzeyine ve kalıcılığa etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23,24-37.
- Aykaç, N. (2009). *Aktif öğretim yöntemleri*. Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Aytan, T. (2011). Aktif Öğrenme Tekniklerinin Dinleme Becerisi Üzerindeki Etkileri. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Aytan, T. ve Güney, N. (2012). *Türkçe Öğretiminde Aktif Öğrenme Uygulamaları – Dinleme Becerisi* (1. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Bachelor, R. L., Vaughan, P. M., & Wall, C. M. (2012). Exploring the Effects of Active Learning on Retaining Essential Concepts in Secondary and Junior High Classrooms. Online Erişim. <http://eric.ed.gov> sayfasından elde edilmiştir.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma, Yöntem, Teknik ve İlkeler* (8. Baskı). Ankara: Pegem A Akademi.
- Bevins, S. C., Windale, M., Tek, O. E., & Harrison, B. (2001). Active teaching and learning approaches in science: Towards a model for Malaysian science education. *Journal of Science and Mathematics Education in Southeast Asia*, 24(1), 11-28.
- Binbaşıoğlu, C. (201). Aktif Öğretimin Başlangıcı ve Sonu. *İlk Öğretim Dergisi*, 23, 4.
- Birgin, O. ve Gürbüz, R. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 163-179.
- Bolat, K. M. (2004). İlköğretim II. Kademe VI. Sınıflarda dilbilgisi öğretiminde aktif öğrenme yönteminin etkililiği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İZMİR.
- Bolinger, K., & Warren, W. J. (2007). Methods practiced in social studies instruction: A review of public school teachers' strategies. *International Journal of Social Education*, 22(1), 68.
- Bonwell, Charles C. & Eison, James A. (1991). Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. ERIC Clearinghouse on Higher Education Washington DC. Eric No: Ed336049, George Washington University: Washington DC, 1991.
- Bozyiğit, N., Onan, T. S., Özçınar, A. & Erdem, A. (2014). An-in Class Project Model: Active learning and effective participation. *Journal of Education and Future*, (6), 15-24.
- Bölükbaş, F. Ve Özdemir, E. (2009). Aktif Öğrenmenin Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2 (12) 27-43.
- Bulut, P. (2005). Okul öncesinde aktif öğrenme modelinin uygulanabilirliği (Elazığ ili örneği). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Büyükeskil, M. (2008). Ortaöğretim öğrencilerinin, sınıf rehber öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerinin etkin öğrenme ile ilgili görüşleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Geliştirilmiş 2. Baskı). Ankara: Pegem A Akademi.
- Cameron, B.J. (1997). Using active learning in classroom. *Focus on University Teaching and Learning*. 7(2), 1-6. <https://www.dal.ca/content/dam/dalhousie/pdf/clt/Focus/Vol7No%202.pdf> sayfasından elde edilmiştir.

- Ciritli, E. T. (2006). İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf öğretmenlerinin aktif öğretim metodunu algılama ve sınıflarında uygulama durumlarının incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Cohen, A. D. (2003). The learner's side of foreign language learning: Where do styles, strategies, and tasks meet?. *IRAL*, 41(4), 279-292.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 99-114.
- Çalışkan, F. (2005). İlköğretim 4. Sınıf sosyal bilgiler dersinde aktif öğrenme yöntemlerinden çözümlenmeli öykü yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve aktif öğrenme düzeylerine etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Çınar, F. (2013). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin aktif öğrenme modeline yaklaşımları. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Çınar, F. ve Buyrukçu, R. (2016). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin aktif öğrenme modeline yaklaşımları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(24), 59-82.
- Çullu, F. (2003). Aktif öğrenmenin yüklemeler, başarı ile hatırd tutma üzerindeki etkileri ve öğrenci görüşleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Demir O. ve Ersöz, Y. (2014). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde kullandıkları yöntem ve tekniklerin aktif eğitim anlayışı bakımından değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*. 1(1), 1-11.
- Demir, S., & Bedir, G. (2005). İlköğretim sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretiminde öğretmenlerin dersin geliştirme bölümü etkinliklerine ilişkin öğrenci görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 11(4), 473-488.
- Demirci, C. (2003). Etkin öğrenme yaklaşımının erişiyeye etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 38-47.
- Demirci, C. (2006). Fen Bilgisi Öğretiminde Etkin Öğrenme Yaklaşımının Bilgi Düzeyi Erişiyeye Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(139).
- Demirdağ, C. (2013). İlköğretim 4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi ünitelerinin aktif öğrenme yöntemlerine göre işleniş. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hiti Üniversitesi, Çorum.
- Demirel, Ö. (1998). Türkçe Öğretiminde Çağdaş Öğretim Yöntem ve Teknikleri. [Elektronik versiyon] <http://www.anadolu.edu.tr/aos/kitap/IOLTP/2277/unite03.pdf> sayfasından elde edilmiştir.
- Demirel, Ö. (1999). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Akedemi.

- Demirel, Ö. (2009). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme* (12. Baskı). Ankara: Pegem A Akademi.
- Derevenskaia, O. (2014). Active learning methods in environmental education of students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 131, 101-104.
- Duman, B. (2007). *Neden Beyin Temelli Öğrenme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Duman, D. ve Şahiner, D. G. S. (2008). İlköğretim Sosyal Bilgiler dersinde aktif öğrenme tekniklerinin demokratik tutumlara ve ders başarısına etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. 24, 135-146.
- Düztepeliler, Z. (2006). İngilizce öğretmenlerinin derse başlamada etkin öğrenme stratejilerini uygulama durumları. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Early Years Support Services, (2016, 03, 14). EYFS framework guide. [web site] <http://www.optimus-education.com/sites/optimus-education.com/files/attachments/articles/> adresinden elde edildi.
- Ekiz, D. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eray Alışkan, E. ve Güneyle, A. (2016) Okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe dil etkinliklerine ilişkin görüşleri: Lefkoşa örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(3), 348-371.
- Erdem, E. (2001). Program Geliştirmede Yapılandırıcı Yaklaşım. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Evin Gencil, İ. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 237-252.
- Faust, J. L. ve Paulson, D. R. (1998). Active Learning in the College Classroom. *Journal on Excellence in College Teaching*. 9 (2). 3-24.
- Gagné, R. M., Briggs, L. J., & Wager, W. W. (1992). *Principles of instructional design* (4th ed.). Forth Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Gelbal, S., & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 135-145.
- Gökalp, N. (2005). Öğrenme ve Etkin Öğrenme. *Journal of İstanbul Kültür University*. 2005, (1). 1-8.
- Gökçe, E. (2004). İlköğretimde aktif öğrenme sürecine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, (1), 53-64.
- Gömlüksiz, M. (1993). Kubaşık Öğrenme Yöntemi ile Geleneksel Yöntemin Demokratik Tutumlar ve Erişime Etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi. Adana.

- Griffiths, C. (2003). Patterns of language learning strategy use. *System*, 31(3), 367-383.
- Güçlü, E. (2007). Sınıf yönetiminde aktif öğrenme tekniklerinin öğrenci başarısındaki ve tutumundaki önemi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Güneş, F. (2009). Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeleri ve Yapılandırmacı Yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 6 (11). 1-21.
- Güney, N. (2011). İlköğretim II. Kademedeki öğrencilerin öğretiminde aktif öğrenmenin tutum, başarı ve kalıcılığa etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Güneyli, A. (2007a). Etkin Öğrenme Yaklaşımının Anadil Eğitiminde Okuma ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Güneyli, A. (2007b). Silberman'ın öğrenme yaklaşımını temel alarak Türkçe öğretiminin planlanması. *Dil Dergisi*. 136:41-57.
- Gür, H., Seyhan, G. (2006). İlköğretim 7. Sınıf Matematik Öğretiminde Aktif Öğrenmenin Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*. 8 (1). 17-27.
- Harmin, M. & Toth, M. (2006). *Inspiring Active Learning A Complete Handbook For Today's Teacher* (2nd Ed). USA: ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development).
- İlter, İ. (2014). Öğretim elemanlarının kullandığı yöntem ve tekniklere ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Journal of International Social Research*, 7(35), 562-576.
- Jones, K. (1997). A Comparison of the Teaching of Geometrical Ideas in Japan and the US. *Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics*, 17(3), 65-68.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (5. Baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kalem, S. (2002). Ortaöğretim alan öğretmenliği öğretimi planlama ve değerlendirme dersi öğrencilerinin aktif öğrenme yaklaşımıyla düzenlenen eğitim durumu ile ilgili görüşleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Kalem, S. ve Fer, S. (2003). Aktif Öğrenme Modeliyle Oluşturulan Öğrenme Ortamının Öğrenme, Öğretme ve İletişim Sürecine Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 3 (2), 433-461.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri* (11. Baskı). Ankara: Bilim Yayıncılık.

- Karadüz, A. (2009). Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının Yapılandırmacı Öğrenme” kavramı bağlamında eleştirisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXII(1), 189-210.
- Karadüz, A. (2010). Yapılandırmacı Paradigma Bağlamında Türkçe Derslerinde Öğrenme Ortamları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 7 (14), 135-154.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (19. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kardaş, M.N. ve Uca, N. (2016). Aktif öğrenme yönteminin kullanıldığı çalışmaların öğrenci başarısı, tutumu ve görüşleri açısından incelenmesi: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 4(7), 118-130.
- Kardaş, M.N. ve Yıldırım, Ş. (2016, Mayıs). Köşelenme tekniğinin 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerine ve Türkçe konuşma kaygılarına etkisi. (Sözel Bildiri). III. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi (EJER CONGRESS, 2016), Muğla.
- Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve Eğitim* (3. Baskı). Ankara: Engin Yayınevi.
- Kaya, B. ve Ersoy, F. (2011). Geleneksel Sınıflarda Sosyal Bilgiler Dersinde Zaman İçinde Bilim Ünitesinde Aktif Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısı ve Tutumu Üzerine Etkisi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 1(2), 92-103.
- Kılınç, K. (2015). Aktif öğrenme tekniklerinin 4. Sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutumlarına etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Koç, G. (2000). Etkin öğrenme yaklaşımının eğitim ortamlarında kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 220-226.
- Koç, C. (2007). Aktif öğrenmenin okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve sınıf içi etkileşim üzerindeki etkileri, (Yayımlanmamış doktora tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kuran, K., & Kanatlı, F. (2009). Alternatif Ölçme Değerlendirme Teknikleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi/The Evaluation of Classroom Teachers' Opinions on the Alternative Assessments Techniques. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 209-234.
- Lee, K. & Schull, H. (2016). Active versus passive learning: perceptions of undergraduate nursing student. *Journal of Nursing Education and Practice*, 6(9), 63-66.
- Maden, A. (2013). Aktif Öğrenme Tekniklerinin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazım Ve Noktalama Kuralları Başarısı ve Derse Karşı Tutumlarına Etkisi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Maden, S. (2013). Temel dil becerileri eğitiminde kullanılabilecek aktif öğrenme öğretimsel iş/taktikleri. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 1(2), 20-35.

- Maden, S. (2014). *Türkçe Öğretimi ve Aktif Öğrenme* (Genişletilmiş 2. Baskı). Giresun: Kirazofis Kitabevi.
- Marzano, R. J. (1992). *A different kind of classroom: Teaching with dimensions of learning*. Association for Supervision and Curriculum Development, 1250 North Pitt Street, Alexandria, VA 22314 (ASCD stock no. 611-92107).
- McConnell, D. A., Steer, D. N. & Owens, K. D. (2003). Assessment and active learning strategies for introductory Geology Courses. *Journal of Geoscience Education*, 51(2), 205-216.
- McKinney, K. (2016, 07, 12). Active learning. [Bowling Grate State University doküman paylaşımı]. https://www.bgsu.edu/content/dam/BGSU/center-for-faculty-excellence/TLG_PDF/Active_Learning_T%26LG.pdf adresinden elde edilmiştir.
- MEB, (2009). *İlköğretim Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Devlet Kitapları Basım Evi. Ankara
- Memnun, D. S. (2008). Sekizinci sınıfta permütasyon ve olasılık konularının aktif öğrenme ile öğretiminin uygulama düzeyi öğrenci başarısına etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 403-426.
- Menteşe, H. (2013). Türkçe dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Aydın İli Örneği). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Mentiş Taş, A. (2005). Öğretmen eğitiminde aktif öğrenme. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*. 6(2), 177-184.
- Meyers, C. & Jones, T. (1993). *Promoting Active Learning: Strategies For the College Classroom*. San Francisco: Jossey Bass Pub.
- Murat, M., Aslantaş, H. İ., ve Özgan, H. (2006). Öğretim elemanlarının sınıf içi eğitim öğretim etkinlikleri açısından değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 263-278.
- Müldür M. & Çevik, A. (2014). Benefiting from active learning activities in Turkish language education. (Türkçe eğitiminde aktif öğrenme etkinliklerinden yararlanma). *International Journal of Language Academy*. 2(4), 504-528.
- Niemi, H. (1997) Active learning by teachers. İçinde G. L. Huber (Ed). *Active learnings for students and teachers reports from eight countries OECD* (174-178). Paris: Peter Lang.
- Niemi, H. (2002). Active learning—a cultural change needed in teacher education and schools. *Teaching and teacher education*, 18(7), 763-780.
- Northern Ireland Curriculum (2016, 04, 28). Active Learning and Teaching Methods for Key Stage [web site] 3.
http://ccea.org.uk/sites/default/files/docs/curriculum/area_of_learning/ks3_active_learning_teaching_methods.pdf adresinden elde edildi.

- Obenland, C. A., Munson, A. H., & Hutchinson, J. S. (2012). Silent students' participation in a large active learning science classroom. *Journal of College Science Teaching*, 42(2), 90-98.
- Oktar, İ. ve Bulduk, S. (1999). Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin davranışlarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 142, 66-69.
- Olgun, Ö. S. (2009). Engaging elementary preservice teachers with active learning teaching methodologies. *The Teacher Educator*, 44(2), 113-125.
- Oruçoğlu, Y. (2004). İlköğretim II. Kademedeki eylemlerin öğretilmesinde aktif öğrenmenin etkililiği. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Öner, A. (2007). Sınıf öğretmenlerinin Matematik derslerinde aktif öğrenme etkinliklerini uygulama durumları. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Özatalay, H. (2007). İlköğretim I. Kademe Türkçe Öğretim Programında Öğrencilere Kazandırılması Hedeflenen Temel Becerilerin Ders Kitaplarında Kullanılmasına İlişkin Durum Çalışması. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özbay, M. ve Akdağ, E. (2013). Deyimlerin öğretiminde aktif öğrenmenin etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 46-54.
- Özden, Y. (2010). *Öğrenme ve Öğretme* (10. Baskı). Ankara: Pegem A Akademi.
- Özerbaş, M. A., Tabak, H. ve Ahi, B. (2010, Kasım). Aktif öğrenme ortamının ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarısına ve motivasyonuna etkisi. Sözel Bildiri, International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya.
- Özkaran, F. Y. (2003). Etkin öğrenme yaklaşımının Türkçe öğretiminde kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özsoy, O. (2004). *Etkin Öğretmen, Etkin Öğrenci, Etkin Eğitim*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Öztürk, B. (2001). Derse giriş davranışlarının öğretmenler tarafından kullanılma durumu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(25), 107-124.
- Öztürk, Ç. (2004). Ortaöğretim coğrafya öğretmenlerinin öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilme yeterlilikleri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 5(2), 75-83.
- Öztürk, H. İ. (2014). Ortaokul Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin aktif öğrenmeye ilişkin algı profillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Peasah, S. K., & Marshall, L. L. (2017). The use of debates as an active learning tool in a college of pharmacy healthcare delivery course. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 9(2017), 433-440.

- Pepper, K., Blackwell, S., Monroe, A., & Coskey, S. (2012). Transfer of active learning strategies from the teacher education classroom to prek-12th grade classrooms. *Current Issues in Education*, 15(3), 1-23.
- Pınarcık, Ö. (2005). Okul öncesi eğitim kurumlarında anadil öğretiminde kullanılan yöntemlerin incelenmesi (Konya ili örneği). (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Polat, C. ve Odabaş, H. (2008, Mart). Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: Bilgi okuryazarlığı. Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Pritchard, A. (2009). *Ways of Learning: learning theories and learning styles in the classroom* (Second Ed.). London, New York: Rotledge.
- Saday, A. (2007). İlköğretimde aktif öğrenme kuramı destekli İngilizce öğretim yöntemleriyle İngilizce konuşma becerisinin geliştirilmesine ilişkin bir araştırma. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Sallabaş, M.E. (2011). Aktif öğrenme yönteminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara
- Senemoğlu, N. (1987). Sınıf içi öğretmen davranışları üzerine bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 11(64), 50-57.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya* (14. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Sever, S. (2002, Ocak). Öğretim Dili Olarak Türkçe'nin Sorunları ve Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Etkili Yaklaşımlar. Sözel Bildiri, Türkçe'nin Dünü, Bugünü, Yarını Uluslararası Bilgi Şöleni, Ankara.
- Silberman, M. (1996). *Active Learning 101 Strategies to teach any subjects*. USA: Allyn & Bacon.
- Silberman, M. (2005). *101 Ways to Make Training Active* (2nd Ed.). San Francisco: Preiffer.
- Silberman, M. (2006). *Active Training: A Handbook of Techniques, Designs, Case Examples and Tips* (3rd Ed). San Francisco: Preiffer.
- Simons, P.R.J. (1997) Definitions and theories of active learning. İçinde G. L. Huber (Ed). *Active learnings for students and teachers reports from eight countries OECD* (19-39). Paris: Peter Lang.
- Sivan, A., Leung, R. W., Woon, C. C., & Kember, D. (2000). An implementation of active learning and its effect on the quality of student learning. *Innovations in Education and Teaching International*, 37(4), 381-389.
- Sökmen, N. (2000). Önlisans öğrencilerinin Kimya dersinde uygulanan aktif eğitim yöntemleri. *Eğitim ve Bilim*, 25(117), 29-33.

- Sönmez, V. (1987). Eğitim ortamında sevgi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2),65-77.
- Sönmez, V. (1992). İlkokul öğretmenlerinin sınıf içi etkinlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 97-106.
- Sönmez, V. (2008). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı* (14. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahinel, M. (2002). Etkin öğrenme modeline dayalı öğretimin İngilizce tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesine etkisi” (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Şahinel, M.G. (2007). *Etkin Öğrenme* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Akademi.
- Şahinel, M.G. (2010) Etkin Öğrenme. Ö. Demirel (Editör). *Eğitimde Yeni Yönelimler* içinde (ss.149-165). Dördüncü Baskı. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Şimşek, H., Hırça, N., & Coşkun, S. (2012). İlköğretim Fen Ve Teknoloji Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Tercih Ve Uygulama Düzeyleri: Şanlıurfa İli Örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 249-268.
- Taçman, M. (2007). Aktif öğrenme modeliyle oluşturulan sınıf ortamının öğrenciler üzerine etkisi. In *The Proceedings of 7th International Educational Technology Conference, Near East University, North Cyprus*.
- Talaz, G. (2013). Sınıf öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji dersinde aktif öğrenme etkinliklerini uygulama durumları. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Taşkaya, S. M. (2002). Türkçe öğretim yöntemleri ve bu yöntemlerin sınıf öğretmenleri tarafından algılanma düzeyleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Taşkaya, S. M. ve Muşta, M. C. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Yöntemlerine İlişkin Görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 7 (25), 240-251.
- Tong, S. (2001). Active learning: theory and applications. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Standford University. Standford.
- Türkben, T. (2015). Aktif öğrenme yöntemiyle oluşturulmuş sınıf ortamının öğrenciler üzerindeki etkisi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(7), 899-916.
- Türksoy, E. ve Taşlıdere, E. (2016). Aktif öğrenme teknikleri ile zenginleştirilmiş öğretim yönteminin 5. Sınıf öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı ve tutumları üzerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 17(1), 57-77.

- Tyabaev, A. E., Sedelnikova, S. F., & Voytovich, A. V. (2015). Student-Centered Learning: The Experience of Teaching International Students in Russian Universities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 215, 84-89.
- Uysal, Ö.F. (1996). Öğrenme sürecine etkin öğrenci katılımının öğrenme sonuçlarına etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Ünal, S. (1999). Aktif öğrenme, öğrenmeyi öğrenmek ve probleme dayalı öğrenme. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, s.373-378.
- Yaman, H. (2009). İlköğretim Türkçe dersi programı'nın kalabalık sınıflarda uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(1), 329-359.
- Yanpar, T. Ş. (1994). İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde akademik benlik kavramı, ders içi öğrenme ve ders dışı çalışma yolları ile başarı ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10), 43-48.
- Yaşar, Ş. (2006). Etkili ve Anlamlı Öğrenme İçin Yol Haritası Oluşturma: Öğretimi Planlama. C. Öztürk (Editör). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (ss.369-394). İkinci Baskı. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Yavuz, K. E. (2005). *Aktif Öğrenme Yöntemleri*. Ankara: Ceceli Yayınları.
- Yeşil, R. (2006). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin sınıf içi öğretim yeterlilikleri (Kırşehir ili örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7(2), 61-28.
- Yıldırım, A., ve Şimsek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, N. (2015). Aktif öğrenme yönteminin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 3(5), 59-73.
- Yılmaz, M. (1999). İlköğretim 1. Kademe Hayat Bilgisi dersi öğretim programındaki eğitim durumlarının öğretim ilkelerine uygunluğunun öğretmen görüşleri açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Yılmaz, M., & Akkoyunlu, B. (2006). Farklı Öğrenme Ortamlarının Kalıcılığa Etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (23), 209-218.
- Yılmaz, İ. (2007). Türkçe öğretiminde dinleme becerisini geliştirmeye yönelik önerilen etkinliklerin değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Yoder, J. D. & Hochevar, C. M. (2005). Encouraging active learning can improve students' performance on examinations. *Teaching of Psychology*, 32(2), 91-95.
- Yurdakul, B. (2010). Yapılandırmacılık. Ö. Demirel (Editör). *Eğitimde Yeni Yönelimler* içinde (ss.39-65). Dördüncü Baskı. Pegem A Yayıncılık, Ankara.



EKLER

EK 1. Araştırma İzin Formu

T.C.
BİNGÖL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim MüdürlüğüSayı :B.08.4.MEM.0.12.09-044/
Konu :Anket Uygulanması İçin İzin Verilmesi

005814 19.04.2011

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) 08/11/2010 tarihli ve B.08.4.MEM.4.12.00.03.01-311/015283 sayılı Valilik Onayı.
c) Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 31/03/2011 tarihli ve B.30.2.PAÜ.0.70.72.00.00.(040.1)-356-1205 sayılı yazısı.

Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Ramazan Kerem DAYIOĞLU'nun "Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersinde Aktif Öğrenme Etkinliklerini Kullanma Durumları" konulu tez için anket çalışmasını ilimiz merkez ve merkeze bağlı (ekli listedeki) İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulanması ilgi (c) yazı ile talep edilmiş olup, söz konusu anket formları ilgi (b) Valilik Onayı ile oluşturulan Müdürlüğümüz "Araştırma Değerlendirme Komisyonu"nce incelenmiş ve yapılan inceleme sonucunda ilgi (a) Yönergenin 5. maddesindeki esaslara aykırı olmadığı ekte sunulan Araştırma Değerlendirme Formu ile tespit edilmiştir.

Buna göre; bir nüshası ekte sunulmuş olan anket formlarının ilimiz merkez ve merkeze bağlı (ekli listedeki) İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınıza arz ederim.


Mehmet Ali HANSU
İl Millî Eğitim Müdürü

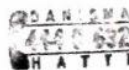
EKLER:

- 1-Yazı (1 adet)
- 2-Anket Formu (4 sayfa)
- 3-Tez Önerisi (7 sayfa)
- 4-Okul Listesi (1 adet)

19.04.2011

İl Millî Eğitim Müdürü

BİNGÖL İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
Adres: Halkınmet 5. sokağı Kat:3 12090 BİNGÖL
Tel: (426) 213 21 20 - 214 31 09
Fax: (426) 213 28 77
e-posta: bingol@meb.gov.tr
Web adı: <http://bingol.meb.gov.tr>



www.eitimcizleri.meb.gov.tr

www.haydikular.org

T.C.
BİNGÖL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

FORM: 2

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Pınarazan Kerem DAYIOĞLU
Kurumu / Üniversitesi	Pamukkale Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	Bingöl Merkez ve Merkez Bgfl. i.ö.o.
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Bingöl Merkez ve Merkez Bgfl. i.ö.o.
Araştırmanın konusu	Sınıf öğretmenlerinin Türkçe Dersinde Aktif öğrenme etkinliklerini kullanma Durumları.
Üniversite / Kurum onayı	Var / Yok
Araştırma/proje/tez önerisi	
Veri toplama araçları	Anket
Görüş istenilecek Birim/Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Söylenen araştırma tezini Bingöl il. Merkez ve il. Merkez Bgfl. i.ö.o. öğretmenleri tarafından uygulanmasında herhangi bir sorun yaşanmadığına ilişkin olarak değerlendirilmiştir.	
Muhallif üyenin Adı ve Soyadı:	Gereği / Gv. / Doğru / Yanlış

16.05.2011
Kor. Başkanı
Ali BERKALP
il Millî Eğitim Müdürü

Dye
Abdullah Gök
Rehber Öğrt.

Dye
Abdullah KARAHAN
Rehber Öğrt.

Dye
Ayhan GÜRSEK
Sevki

EK 2. Veri Toplama Aracı**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKÇE DERSİNDE AKTİF ÖĞRENME ETKİNLİKLERİNİ UYGULAMA DURUMLARI****ARAŞTIRMA ANKETİ**

Değerli öğretmen arkadaşım,

İlköğretim 2-5 sınıflar Türkçe derslerinde sınıf öğretmenlerinin aktif öğrenme etkinliklerini uygulama durumlarını belirlemek amacıyla bir araştırma planlanmıştır. Size sunulan anket, planlanan araştırma verilerini toplamak üzere hazırlanmıştır. Elde edilen veriler gizli tutulacak, yalnızca bu araştırma için kullanılacaktır.

Yanıtlamanız istenen anket 2 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler ile ilgili 8 madde yer almaktadır. İkinci bölümde Türkçe dersinin giriş, geliştirme ve sonuç bölümlerinde kullanılan etkinlikleri kapsayan 34 madde bulunmaktadır. Anketin bu bölümünde "Hiçbir zaman", "Çok seyrek", "Ara sıra", "Çok sık", "Her zaman" seçeneklerinden kendi öğretiminize uygun alanları işaretlemeniz istenmektedir.

Araştırma ile elde edilecek sonuçların geçerliliği, sizin bu anketteki sorulara içten ve gerçek yanıtlar vermenize bağlıdır. Bu nedenle, *lütfen her soruyu dikkatle okuyup sınıf içindeki öğretiminizi dikkate alarak sizce en uygun seçeneği işaretleyiniz ve yanıtsız soru bırakmayınız.*

İlgininiz ve zamanınızı ayırdığınız için teşekkür ederim.

Ramazan Kerem DAYIOĞLU

Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim
Yüksek Lisans Programı Öğrencisi

BÖLÜM I

Bu bölümde kişisel bilgilerinize yer verilmektedir. Lütfen kişisel özelliklerinize uygun olan seçeneğe çarpı işareti "X" koyunuz.

1. **Cinsiyetiniz:**
 Erkek
 Kadın

2. **Mesleki Kıdeminiz:**
 5 yıldan az
 5-10 yıl
 11-15 yıl
 16-20 yıl
 20 yıldan fazla

3. **Mezun olduğunuz okul türünüz:**
 Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı
 Eğitim Enstitüsü
 Fen – Edebiyat Fakültesi
 Mühendislik Fakültesi
 Meslek Yüksek Okulu
 Diğer (.....)

4. **Yüksek lisans ya da doktora yaptınız mı?**
 Evet() Hayır

5. **Okuttuğunuz Sınıf:**
 2. Sınıf
 3. Sınıf
 4. Sınıf
 5. Sınıf

6. **Daha önce aktif öğrenme konusu ile hizmet içi eğitim vb. aldınız mı?**
 Evet () Hayır

7. **Sınıf mevcudunuz (Yazınız.....)**

8. **Bu sınıfın kaç yıldır öğretmenisiniz?**
 Sınıfı bu yıl aldım
 Bu sınıfta 2. yılım
 Bu sınıfta 3. yılım
 Bu sınıfta 4. yılım
 Bu sınıfta 5. yılım

BÖLÜM II

Lütfen yalnızca Türkçe derslerinde kullandığımız etkinlikleri düşünerek, aşağıdaki maddelerde belirtilen etkinlikleri hangi sıklıkta kullandığınıza uygun seçeneği işaretleyiniz (Lütfen boş madde bırakmayınız).

Türkçe Dersinde Kullanılan Aktif Öğrenme Etkinlikleri (GİRİŞ)	Hiçbir Zaman	Çok Seyrek	Ara Sıra	Çok Sık	Her Zaman
	1. Öğrencilerin konunun başında konuyla ilgili neleri bildiklerini ve konu hakkındaki düşüncelerini yazmalarını isterim.				
2. Öğrencilerin konuyu nasıl ve ne kadar sürede öğrenebileceklerini düşünmelerini ve kendilerini öğrenmeye hazırlamalarını sağlarım.					
3. Konuyu sezdirme amaçlı anı, fıkra, günlük olay anlatırım, film izletirim.					
4. Öğrencilerden konuyla ilgili olarak kendilerine verilen hazırlık sorularını cevaplamalarını isterim.					
5. İlgi çekici sorularla derse başlar, sorulara yanıt isteyerek öğrencilerin konuya hazırlanmalarını sağlarım.					
6. Öğrencilere ipuçları vererek konunun tahmin edilmesini isterim.					
Türkçe Dersinde Kullanılan Aktif Öğrenme Etkinlikleri (GELİŞTİRME)	Hiçbir Zaman	Çok Seyrek	Ara Sıra	Çok Sık	Her Zaman
1. Öğrencilerin öğrendiklerini zihinlerinde canlandırmalarını isterim.					
2. Problem durumları vererek öğrencilerin problemlere çözüm üretmelerini sağlarım.					
3. Öğrenilenler ile gerçek yaşam durumları arasında bağ kurmalarını sağlarım.					
4. Öğrencilerin bir konuya çalışırken akıllarından geçenleri yüksek sesle düşünmelerini isterim.					
5. Öğrencilerin öğrenirken arkadaşlarından ya da benden yardım almalarını isterim.					
6. Öğrencilerin öğrenme materyalini başka arkadaşlarına açıklamalarını isterim.					
7. Öğrencilerden metinlerde geçen öznelerle ilgili olarak empati kurmalarını isterim.					
8. Öğrencilerin okuduklarını, dinlediklerini, kavram ya da düşünceleri kendi ifadeleri ile not almalarını sağlarım.					
9. Konuyla ilgili olarak; yapılması gerekenlerin ve kuralların tersinin yapıldığı durumları hayal etmelerini ve sonuçlarını düşünmelerini sağlarım.					

10. Konu ile ilgili açıklamaları konuşmadan, jest ve mimiklerle göstererek, öğrencilerin neyi gösterdiğini anlamalarını ve tahmin etmelerini sağlıyorum.					
11. Öğrencilerden bir olayı neden ve sonuçlarını ortaya koyacak şekilde çözümlmelerini isterim.					
12. Konu ile ilgili çelişkiler oluşturarak öğrencilerin fikir üretmelerini sağlıyorum.					
13. Öğrencilere "...olmasaydı neler olurdu?" biçiminde sorular yönelterek tersinden düşünmelerini sağlıyorum.					
14. Konuyu bir yere kadar açıklayıp, geri kalanını kendilerinin bulmasını sağlıyorum.					
15. Öğrencilerden konuyla ilgili özgün sorular üretmelerini isterim.					
Türkçe Dersinde Kullanılan Aktif Öğrenme Etkinlikleri					
(SONUÇ)	Hiçbir Zaman	Çok Seyrek	Ara Sıra	Çok Sık	Her Zaman
1. Öğrencilerden işlenen konunun ana düşüncelerini yansıtan bir slogan üretmelerini isterim.					
2. Öğrencilerin işlenen konunun önemli noktalarını yansıtan şiir ya da öykü yazmalarını isterim.					
3. İşlenen konuyla ilgili olarak TV reklamı hazırlamalarını isterim.					
4. Öğrencilerden öğrendikleri konularla ilgili günlük tutmalarını sağlıyorum.					
5. Öğrencilerden öğrendiklerini dramatizasyon ile göstermelerini isterim.					
6. Öğrencilerden öğrendikleri konularda birbirlerine ya da tanımadıkları insanlara mektup yazmalarını isterim.					
7. Öğrencilerden işlenen konu ile ilgili gazete çıkarmasını isterim.					
8. Öğrencilerden konu sonlarında, işlenen kavramlarla ilgili kavram haritaları oluşturmalarını isterim.					
9. Öğrencilerden işlenen konuyla ilgili pantomim (sözsüz anlatım) yapmalarını isterim.					
10. Öğrencilerden öğrenilen kavramları önem sırasına koymalarını isterim.					
11. Öğrencilerden konu ile ilgili bulmaca hazırlamalarını isterim.					
12. Öğrencilerden işlenen konuyla ilgili afiş ya da poster hazırlamalarını isterim.					
13. Öğrencilerin öğrenilenlerle ilgili bir yargıyı destekleyen kanıtlar bulup sınıfta sunmalarını isterim.					

İlginiz için teşekkür ederim.

EK 3. İlköğretim Okulları ve Sınıf Öğretmenleri Listesi

BİNGÖL İLİ II. KADEME ÖĞRETİMİ OLAN İLKÖĞRETİM OKULLARI.

SIRA NO	İLÇE ADI	OKUL ADI
1	MERKEZ	75 Yıl İlköğretim Okulu
2	MERKEZ	Ankara Büyükşehir Belediyesi İlköğretim Okulu
3	MERKEZ	Atatürk İlköğretim Okulu
4	MERKEZ	Cumhuriyet İlköğretim Okulu
5	MERKEZ	Çavuşlar Yeni Yerleşim İlköğretim Okulu
6	MERKEZ	Çeltiksuyu Sabah Gazetesi İlköğretim Bölge Okulu
7	MERKEZ	Duzağaç İlköğretim Okulu
8	MERKEZ	Gazi İlköğretim Okulu
9	MERKEZ	Ilıcalar İlköğretim Okulu
10	MERKEZ	Göltepesi Yeni Yerleşim İlköğretim Okulu
11	MERKEZ	Güveçli İlköğretim Bölge Okulu
12	MERKEZ	Ilıcalar Yatılı İlköğretim Bölge Okulu
13	MERKEZ	İMKB Ekinyolu İlköğretim Okulu
14	MERKEZ	İMKB Fatih İlköğretim Okulu
15	MERKEZ	İMKB Gözeler-Haraba İlköğretim Okulu
16	MERKEZ	İMKB Kaleönü İlköğretim Okulu
17	MERKEZ	İMKB Mustafa Kemal Paşa İlköğretim Okulu
18	MERKEZ	İMKB Sarayıcı İlköğretim Okulu
19	MERKEZ	İMKB Sarıçiçek İlköğretim Okulu
20	MERKEZ	Kazım Karabekir İlköğretim Okulu
21	MERKEZ	Merkez 100. Yıl İlköğretim Okulu
22	MERKEZ	Merkez Cumhuriyet Yatılı İlköğretim Bölge Okulu
23	MERKEZ	Milli Egemenlik İlköğretim Okulu
24	MERKEZ	Milli Eğitim Vakfı Öğretmen Serkan Akyaz İlköğretim Okulu
25	MERKEZ	Murat İlköğretim Okulu
26	MERKEZ	Karşıyaka İlköğretim Okulu
27	MERKEZ	Sancak İlköğretim Okulu
28	MERKEZ	Sancak Yatılı İlköğretim Bölge Okulu
29	MERKEZ	Suduğünü İlköğretim Okulu
30	MERKEZ	Şehit Mustafa Gündoğdu İlköğretim Okulu
31	MERKEZ	Vali Kurtulus Sismantürk İlköğretim Okulu
32	MERKEZ	Vali Güner Orbay İlköğretim Okulu
33	MERKEZ	Yamaç Yatılı İlköğretim Bölge Okulu
34	MERKEZ	Özel Hulusibey İlköğretim Okulu
35	MERKEZ	Yavuz Selim İlköğretim Okulu
36	MERKEZ	Kırkağlı İlköğretim Okulu
37	MERKEZ	İbni Sina İlköğretim Okulu
38	MERKEZ	Mimar Sinan İlköğretim Okulu
39	MERKEZ	Turgut Özal İlköğretim Okulu



EK 4. Özgeçmiş Formu

Kişisel Bilgiler	
Adı	Ramazan Kerem
Soyadı	DAYIOĞLU
Doğum yeri ve tarihi	Tavas 24.05.1986
Uyruğu	T.C.
İletişim adresi ve e-mail adresi	Yeşilyayla Ortaokulu Korkuteli / ANTALYA 05065760046 ramazankerem@hotmail.com rdayioglu07@posta.pau.edu.tr
Eğitim	
İlköğretim	Doğan Demircioğlu Emsan İlköğretim Okulu, Denizli, (1993-2001).
Ortaöğretim	Hasan Tekin ADA Lisesi, Denizli, (2001-2004).
Yükseköğretim (Lisans)	Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği, Kastamonu (2005-2007). (Yatay Geçiş) Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği, Denizli (2007-2009). (ERASMUS) Hogeschool Edith Stein, Hengelo, Hollanda (2009).
Yükseköğretim (Yüksek Lisans)	Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Denizli (2010-2018).
Yabancı Dil	
İngilizce - ÜDS - Mart - 2010	58,75
Mesleki Deneyim	
Yıl	Mesleki Deneyim
Aralık, 2010 - Eylül, 2012	Sınıf Öğretmeni - İncesu İlköğretim Okulu / BİNGÖL
Eylül, 2012 - Kasım, 2014	Teknoloji ve Tasarım Öğretmeni - Korkuteli Yeşilyayla Ortaokulu - ANTALYA
Kasım, 2014 - Temmuz, 2016	Müdür Yardımcısı - Korkuteli Yeşilyayla Ortaokulu - ANTALYA
Temmuz, 2016 -	Okul Müdürü - Korkuteli Yeşilyayla Ortaokulu - ANTALYA