

T.C
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜMÜ - EĞİTİM PROGRAMLARI
VE ÖĞRETİMİ ANA BİLİM DALI

113713

ORTAÖĞRETİM ALAN ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRETİMİ PLANLAMA
VE DEĞERLENDİRME DERSİ ÖĞRENCİLERİNİN AKTİF
ÖĞRENME YAKLAŞIMIYLA DÜZENLENEN
EĞİTİM DURUMU İLE İLGİLİ
GÖRÜŞLERİ

113713

Yüksek Lisans Tezi
Salih KALEM

Yar. Doç. Dr. Seval FER
Tez Danışmanı

İstanbul-2002

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

ÖZET

Ülkemizde bugüne kadar öğrenme ve öğretme ile ilgili pek çok çalışma yapılmıştır. Fakat aktif öğrenme konusunda yapılmış olan çalışmalar neredeyse yok denecek kadar azdır. Bu düşünceden hareketle aktif öğrenme ile ilgili bir çalışma yapmanın faydalı olacağı düşünülerek bu çalışma planlanmış ve uygulamaya konulmuştur.

Bu araştırmanın amacı, ülkemizde bugüne kadar pek fazla araştırılmayan ve uygulama sahası bulamayan aktif öğrenme ile hazırlanan eğitim durumunun etkililiğinin, öğrenci görüş ve düşüncelerine göre değerlendirilmesidir.

Araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemi birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Orta Öğretim Alan Öğretmenliği 2001-2002 yılı Güz Dönemi "Öğretimde Planlama ve Değerlendirme" dersini alan öğrenciler oluşturmuştur. Orta Öğretim Alan Öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencileri, Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü lisans öğrencileri, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü den bu dersi seçmeli olarak alanlar ve Doktora öğrencileri olmak üzere toplam 87 öğrenci araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Örneklem seçilirken bu programa devam etmekte olan fizik, kimya ve matematik lisans mezunları örnekleme dahil edilmiş, diğer öğrenciler örneklem dışında tutulmuştur. Araştırmacı tarafından geliştirilen eğitim durumu sınıf ortamında uygulanmış, uygulama süreci iki gözlemci tarafından izlenerek kayıt altına alınmış, uygulama sonrasında ise öğrenci görüşlerini değerlendirmek için bir anket uygulanmış daha sonra öğrencilerle grup odaklı görüşmeler yapılmıştır. Görüşme sonrasında elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, aktif öğrenme ile hazırlanan eğitim durumunda farklı etkinliklerin birlikte uygulandığını, dersin sunumunda ve yapılan etkinliklerde öğretmenden çok öğrencinin merkezde olduğunu, öğrencilerin öğrenmeleri yönünde kendiliklerinden sorumluluk aldıklarını ortaya çıkarmıştır. Bunların yanı sıra, aktif öğrenme ile ilgili ders sürecinde elde edilen bilgilerin

öğrenciler tarafından üretilmesi nedeniyle bilgilerin daha kalıcı ve etkin olduğu, yapılan ders içi ve ders dışı etkinliklerde öğrenci merkezli bir anlayışın hakim olduğu bunun sonucunda öğrencileri daha çok araştırmaya ve sorgulamaya yönelttiği öğrenciler tarafından belirtilmiştir.

Diğer yandan aktif öğrenme ile hazırlanacak bir eğitim durumunda dikkat edilmesi gereken noktalar ise öğrenciler tarafından şöyle belirtilmiştir: Öncelikle eğitim ortamının ekip, donanım ve materyal açısından zengin olması, eğitim durumunu hazırlayacak olan öğretmenin öğrenme ve öğretme etkinliklerini iyi tanınması, aktif öğrenmenin sürekli olarak aynı ortamda uygulanmasının verimi düşürdüğü, aktif öğrenmenin her konu ve disipline uygun olmaması, kalabalık sınıflarda karşılaşılan uygulama güçlükleri, zamanın çok iyi planlanması.

Aktif öğrenme günümüz toplumunun istediği ve ihtiyaç duyduğu insanın yetiştirilmesinde önemli bir görev üstlenebilir. Çünkü bu araştırmanın bulguları, aktif öğrenme ile işlenen dersin öğrenciler üzerinde olumlu bir etki bıraktığını ortaya koymuştur. Ayrıca öğrenmede kalıcılığı sağlamada, verimi en üst noktaya çekmede oldukça başarılı sayılmıştır. Sonuç olarak şunu diyebiliriz, üst düzey bilişsel basamakların kazandırılmasında önemli bir rol oynayabilecek olan aktif öğrenme, eğitim sürecinde kullanılabilir ve bu yolla yeni, çağdaş, katılımcı ve demokratik eğitim ortamları oluşturulabilir.

ABSTRACT

Nowadays, there are many researches which are related to teaching and learning have been done in our country. However, the number of researches about active learning has been not enough, in other words there are a few researches about active learning in Turkey. Because of this reason, this research was planned and carried out.

The main purpose of this research was to demonstrate the effects of active learning on students' opinions and ideas. This research was applied in a natural environment.

Not only qualitative but also quantitative research methods were used in this study. The subject involved in this research the university students attending Yildiz Technical University, Master of Science, Secondary Education Teacher Program. The population of this research consisted of 87 students. But, while selecting the subject of this research, only 34 students graduated from Mathematics, Physics, and Chemistry Field were added to the subject of this research; others, undergraduate students and Doctarate students, were not.

The instructional program was realized within active learning environment and during the research it was applied as the unit "Daily Plan." During the instructional process of the lessons, active learning principles were applied with some activities like panel, brain storming, group works, and case study. In the research, the planned lessons with active learning was carried out by the researcher. Besides, the practiced lesson were observed by two observers so that they could collect data. At the end of the lessons, fistly, the questionnaire called with "How did you feel in these lessons?" was applied, then group interview with students attending active learning class was carried out and recorded by researcher. Namely, in an attempt to test the objectives of the research, the data was collected from questionnaires, interviews, and observations. The data, which were qualitative form, was changed to quantitative form, then presented to tables in Section IV.

The findings of this research revealed that the students' opinions and ideas were affected in a positive way. In the research, it was explained by the subjects that active learning allowed students to participate more activities. In other words, active learning engaged students in some activities that forced them to think about and to comment on the information presented. According to opinions of subjects, they analyzed, synthesized, and evaluated information in discussion with other students, through asking question, or through writing. In addition to these, active learning distributes the learning responsibility among the student and the teacher. In other words, students would be engaged in activities that forced them to reflect upon ideas and upon how they are using those ideas.

In conclusions, choosing a teaching technique must be selected and applied carefully, with an understanding of the goals of the class session. There is no one correct way to achieve active learning in the classroom. Within the class the teacher selects suitable active learning strategies. Such activities may take minutes or the entire class period, and may involve the students as individuals or in groups. Despite the fact that trying new teaching methods or applying new activities can feel uncomfortable, instructors who are using active learning in their large classes would make a difference. Nevertheless, certain specific obstacles are associated with the use of active learning including limited class time, a possible increase interpretation time; the potential difficulty of using active learning in large classes; and a lack of needed materials, equipment, or resources.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZET.....	i
ABSTRACT.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	v
TABLolar.....	vii
ŞEKİLLER.....	viii
ÖNSÖZ.....	ix
BÖLÜM	
I. GİRİŞ.....	1
Problem Durumu.....	1
Problem Cümlesi	50
Alt Problemler	50
Araştırmanın Önemi	51
Sayıtlar	52
Sınırlılıklar	53
Tanımlar	53
II. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	54
III.YÖNTEM.....	69
Araştırma Modeli.....	69
Evren ve Örneklem	69
Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi ve Uygulanması.....	70
Verilerin Çözümlemesi.....	74

IV. BULGULAR VE YORUM79

Birinci Alt Problem İlişkin Bulgular ve Yorum.....79

İkinci Alt Problem İlişkin Bulgular ve Yorum.....96

Üçüncü Alt Problem İlişkin Bulgular ve Yorum.....111

V. SONUÇ VE ÖNERİLER.....121

Sonuç.....121

Öneriler.....122

KAYNAKÇA.....124

EKLER.....135

EK-1 Aktif Öğrenmede Olası Sınıf Düzenleri.....136

EK-2 Ders Planı.....142

EK-3 Panel Etkinlik Planı.....149

EK-4 Beyin Fırtınası Etkinlik Planı151

EK-5 Örnek Olay Etkinlik Planı.....153

EK-6 Grup Çalışması Etkinlik Planı.....155

EK-7 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....157

EK-8 Gözlem Formu160

EK-9 Aktif Öğrenme Anket Formu.....162

EK-10 Görüşme Kaydından Elde Edilen Verilerin Dökümü.....163

EK-11 Fotoğraflar.....188

TABLolar LİSTESİ

Tablo	Sayfa
1.1 Geleneksel ve Aktif Öğrenmenin Karşılaştırılması	20
1.2 Aktif Öğrenmede Hedeflenen Üst Düzey Bilişsel Hedefleri	28
1.3 Öğrenci Aktivitesi ve Risk Alma Durumlarına Göre Sınıflandırılmış Stratejiler	32
1.4 Aktif Öğrenme ve İşbirlikçi Öğrenme	41
4.1 Beklentileri Karşılama Düzeyine İlişkin Görüşler	81
4.2 Beklentileri Karşılama Düzeyinin Nedenine İlişkin Görüşler	84
4.3 Dersin Beğenilen ve Beğenilmeyen Yönleri	86
4.4 Dersin Beğenilme Nedenleri	88
4.5 Dersin İşlenişine İlişkin Öğrenci Görüşleri	89
4.6 Dersin İşlenişindeki Saygınlık ve Bireysel Sorumluluk Boyutlarına İlişkin Öğrenci Tercihleri	90
4.7 Öğrenme-Öğretme Sürecinin Diğer Derslerle Benzerliği ve Farklılığı	92
4.8 Aktif Öğrenme ile Dersin İşlenişine İlişkin Gözlem Sonuçları	93
4.9 Dersin Öğrenmeye Etkisi	98
4.10 İlgi Çeken Etkinlikler	100
4.11 Öğrenme-Öğretme Sürecine Etkisi	102
4.12 Öğrenme-Öğretme Sürecinin Güçlü ve Zayıf Yönleri	104
4.13 Bilişsel Farkındalık Boyutlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri	105
4.14 Öğrenme-Öğretme Süreci İşlenişine İlişkin Gözlem Sonuçları	107
4.15 Beklentileri Karşılama Düzeyine İlişkin Öğrenci Görüşleri	113
4.16 İletişim ve Etkileşim Sürecine Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri	115
4.17 İşbirliği ve Aktif Katılma Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri	116
4.18 Sınıf içi İletişim ve Etkileşime İlişkin Gözlem Tablosu	117

ŞEKİLLER LİSTESİ

ŞEKİL		Sayfa
Şekil 1.1	Sınıf İçi İletişim	47
Şekil 2.1	Öğretmen Öğrenci Düşünce ve Davranışlarının Karşılaştırılması	62
Şekil 3.1	Görüşme Yoluyla Elde Edilen Verilerin Analizinde İzlenen Aşamalar	77



ÖNSÖZ

Bu çalışmada, aktif öğrenme ile hazırlanan bir eğitim durumunun uygulanması ve uygulamaya ilişkin öğrenci görüşlerinin alınması ve bunun sonucunda, aktif öğrenme ile oluşturulan eğitim durumunun etkililiğın belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma için öneri basamağından başlayarak araştırmanın son anına kadar her türlü eleştiri ve yönlendirmelerle çalışmama katkıda bulunanlara, özellikle benden yakın ilgi ve gözetimi eksik etmeyen tez danışmanım Yar. Doç. Dr. Seval Fer'e teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim. Bununla birlikte, akademisyenlik yönünden tüm çabalarımı destekleyen, bana güven duyan, tezin tüm aşamalarından haberdar olan, yol gösterip beni yönlendiren, hocalarım Prof. Dr. Münire ERDEN ve Doç. Dr. Füsun Ataseven'e teşekkür ederim.

Bu bağlamda, çalışmam süresince bana yardımcı olan Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri bölümlerindeki tüm araştırma görevlileri arkadaşlarıma ve beni daima destekleyen aileme de teşekkür etmek isterim.

İstanbul, 2002

Salih KALEM

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almıştır.

Problem Durumu

Günümüzde teknoloji hızla ilerlemekte ve bunun paralelinde bilgi akışı da hız kazanmaktadır. İnsanlar da bu hız döngüsü içinde bilgiye en kısa yoldan ve daha kalıcı biçimde ulaşmanın yollarını aramaktadır. Dünyanın bilgi dağarcığının hızla gelişmesi, son on yılda meydana gelen bilimsel, teknolojik gelişme ve açılımların neredeyse geçtiğimiz yüzyıldakine denk olması, bu durumun en açık örneğidir. Bu nedenle bilimin ve bilginin olduğu yerde öğrenme, öğretme ve bunun doğal sonucu olarak eğitimden bahsetmemek mümkün değildir. Bilgiye ulaşmak teriminden amaçlanan düşünce ise insanların bilgiyi öğrenme ve öğretmesidir. İnsanın bilgiye ulaşabildim diyebilmesi için ise öğrenmenin kalıcı olması gerekir. Bu öğrenmenin temel niteliklerindedir.

Çağımızda bilginin hızla gelişmesi ve yayılmasının yanında diğer önemli bir konu da verimliliktir. Her disiplinde olduğu gibi eğitimde de verimlilik esastır. Eğitimde önemli olan, başarıyı genele ve sürece yayabilmektir. Bugüne kadar ortaya konan tüm öğretim programlarında amaçlanan, öğretilmek istenen davranışların her öğrenciye kazandırılmasıdır. Bu düşünce bizi öğretimde yeni arayışlara itmektedir. Bununla birlikte hızla değişen ve ilerleyen dünya ile bizlerin yeni öğretim ve öğrenme model ve yaklaşımlarına yönelmemiz kaçınılmaz bir sonuçtur. Bu bağlamda nasıl daha iyi öğrenebiliriz ya da öğretebiliriz sorusuna verilecek olan cevap ise eğitim biliminin ve de onun temel niteliklerinden biri olan öğrenmenin ve öğretmenin bir adım ileriye gidebilmesi adına önemli bir çaba olacaktır. Bu bağlamda aktif öğrenmenin günümüz eğitim ihtiyaçlarına cevap vereceği düşünülmektedir. Çünkü aktif öğrenmede amaç, öğrenmede kalıcılığı ve bireyin öğrenme sürecine etkin katılımını, dolayısıyla eğitimde

verimliliği sağlamaktır. Aktif öğrenmede öğrenciler, karar verme, sorumluluklar alma ve özellikle öğrenmeyi öğrenme olanağına sahip olurlar (Demirel, 1999, s.288).

Aktif öğrenme yaklaşımıyla düzenlenen eğitim durumuna ilişkin öğrenci görüşlerini değerlendirmeyi amaçlayan bu tezin problem durumu, araştırma problemi çerçevesinde aşağıda belirtilen başlıklar altında konular incelenerek açıklanmıştır. Bu başlıklar sırasıyla, nasıl öğreniyoruz ve geleneksel eğitim durumu, eğitimde kalite ve aktif öğrenme , aktif öğrenme nedir, aktif öğrenme ve eğitim durumu ve aktif öğrenmede sınıf yönetimi.

Nasıl Öğreniyoruz ve Geleneksel Eğitim Durumu

Bruner (1991, s.93)'e göre insanın tek ve karakteristik yönü öğrenmesidir. Öğrenme, insanın öyle köklü bir niteliğidir ki, bu nedenle öğrenme insan yaşamının neredeyse tamamına yakınına kapsayan çok önemli bir etkinliktir. Eğitim ise öğrenme ile her zaman iç içe olmuş diğer önemli bir kavramdır. Eğitim biliminin ülkemizdeki önemli temsilcilerinden biri olan Ertürk (1972, s.12)'e göre eğitim; bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir. Fidan (1985, s.4) ise eğitimi en genel anlamıyla insanları belli amaçlara göre yetiştirme süreci olarak tanımlamıştır. Bir eğitim sürecinden beklenen en temel amaç, bireyde kalıcı izli bir davranış değişikliği meydana getirmektir. Diğer bir ifade ile bu durum, öğrenmenin gerçekleşmesi anlamına gelir. Bu süreçte belli bir amaç mutlaka vardır; bu nedenle istem dışı yapılan davranışlar öğrenme olarak kabul edilmemektedir. İnsanların nasıl daha kalıcı olarak öğrendikleri sorusu ise yapılan araştırmalarda şu şekilde açıklanmıştır. Zaman faktörü sabit tutulmak üzere insanlar okuduklarının yüzde 10'unu, işittiklerinin yüzde 20'sini, gördüklerinin yüzde 30'unu, hem görüp hem işittiklerinin yüzde 50'sini, söylediklerinin yüzde 70'ini, yapıp söylediklerinin ise yüzde 90'nını hatırlamaktadırlar (Ergin, 1998, s.102). Demirel (1999, s.48)'e göre ise insanlar okuduklarının yüzde 10'unu, duyduklarının yüzde 20'sini, gördüklerinin yüzde 30'unu, hem görüp hem duyduklarının yüzde 50'sini, görüp, işitip, söylediklerinin yüzde 80'ini, görüp, işitip, dokunup, söylediklerinin yüzde 90'ını hatırlamaktadırlar. Bu bağlamda nasıl öğreniyoruz sorusunu açıklamak gerekirse şunları söyleyebiliriz.

Nasıl öğreniyoruz sorusuna cevap verirken incelenmesi gereken en önemli nokta beynimizin bu süreçte nasıl bir yol izlediğidir. Silberman (1996, ss:2-4) bu süreci şu biçimde açıklamaktadır: Öncelikli olarak beynimiz ne bir video, ne de bir teyp gibi çalışmaktadır. Zihnimize bir bilgi geldiğinde beynimiz kendisine şu tür sorular sorarak öğrenme sürecini başlatır. Bu bilgiyi daha önce gördüm ya da duydum mu? Bu bilgiyi nereye kaydedeceğim? Ben bu bilgiyi ne yapabilirim, bu bilgi benim ne işime yarar? Benzer bir bilgiyi yakın bir zamanda edindim mi? Bu soruların ardından beyin direk olarak bilgiyi almaz. Gelen bilginin etkin bir şekilde beyne alınması, başka bir ifade ile öğrenmenin gerçekleşebilmesi için hem içsel, hem de dışsal süreç önemlidir. Burada her iki boyut da oldukça önemlidir. Örneğin birey edinecek olduğu bilgiyi çevresi ile tartışır ya da paylaşma yoluna giderse kalıcı öğrenme için iyi bir fırsat elde eder. Bir başka açıdan bunu örneklendirmek gerekirse şunlar söylenebilir. Bir öğretmen sınıf ortamında öğrencilerinin öğrenme düzeyini arttırmak için farklı etkinlikler yapabilir. Öğrenciler edinecekleri bilgileri kendi cümleleri ile ifade ederler, örnekler verirler, çeşitli çıkarımlar ve tahminlerde bulunurlar. Bununla birlikte, öğrencilerin değişik boyutlarda konu ile ilgili ilişkiler kurmaları ve öğrencilerin farklı açılardan konuya bakarak konuyu ifade etmeleri sağlanabilir. Bu bağlamda öğrenme incelendiğinde, zihnimiz bir bilgisayar, biz ise onun kullanıcıları konumunda oluruz. Bilgisayarın çalışabilmesi için açık olması gerektiği gibi, bireyde öğrenmenin gerçekleşebilmesi için de zihninin açık olması gerekir. Halbuki öğrenme pasif olduğunda beynimiz açık konumda değildir. Bunun yanı sıra bir bilgisayarın gelen bilgileri doğru işleyebilmesi için o bilgi için gerekli yazılıma sahip olması gerekir. Beynimizin de bu açıdan doğru bir yorumlama yapabilmesi için gerekli yazılımlara sahip olması gerekir. Bu yazılımlar, bizim ne bildiğimiz ve nasıl düşündüğümüzdür. Ancak öğrenmenin pasif olması durumunda zihnimizdeki bu süreç işlemeyecektir. Sonuç aşamasında ise hiçbir bilgisayar gerekli kaydetme işlemi yapmadan bilgiyi hafızasında saklı tutamaz. Bu durum beynimiz açısından şu biçimde açıklanabilir. Eğer edinmek istediğimiz bir bilgiyi başkalarıyla paylaşır, onlara da bu bilgi ile ilgili açıklamalarda bulunursak bu bilgi bizde kalıcı olur, diğer bir ifade ile bilgiyi hafızamıza kaydetmiş oluruz (Silberman, 1996, s.3).

Eğitimde kabul edilen gerçeklerden biri de sadece duyma-ışitme ile öğrenmenin gerçekleşmeyecek olmasıdır. İnsanlar duydukları şeylerin birçoğunu, eğer bununla ilgili

başka bir aktivite yapmamış iseler, çok çabuk unutulur. Bunun birçok nedeni vardır. Bunlardan en önemlisi, öğrencinin dinleme hızı ile, öğretmenin konuşma hızı arasında oluşan büyük farktır. Örnek vermek gerekirse bir öğretmen bir ders saatinde bir dakikada yaklaşık 100-200 kelime kullanır. Fakat bir öğrencinin bir dakika içerisinde duyacağı kelime sayısı sadece 50 ile 100 kelime arasındadır (Silberman, 1996, s.1). Öğrencilerin tüm dikkatlerini topladıklarında bu rakama ulaştıklarını düşünecek olursak aradaki fark bir ders saati içinde oldukça fazladır. Öğrencilerin gerek kendisinden, gerekse çevresinden ya da dersin sunumundan kaynaklanan olumsuz etkileri de hesaba katacak olursak bu rakam ciddi boyutlara ulaşacaktır. Bu nedenle öğrenciler dersleri dinleme ve anlamada zorluklar çekmektedirler. Öğrenciler oluşan bu fark süresinde neler yapmaktadırlar? En iyimser tahminle düşünmektedirler. İlk defa kendisine sunulan veya çok yeni bir konu ile karşı karşıya kalan bir öğrencinin durumu çok daha zordur. Bunun farkına varan eğitimciler konuşmalarını yavaşlatmakta, bu ise öğrencilerin sıkılmasına ve zihinlerinin dağılmasına yol açmaktadır. Dersin ilk zaman dilimlerinde yoğun olarak derse adapte olan öğrenci dersin orta ve son dilimlerine doğru motivasyonunu ve derse uyumunu iyiden iyiye kaybetmektedir. Bu konuda ülkemizde yapılan bir çalışmada elde edilen veriler oldukça düşündürücüdür. Sınıf içi sözlü etkileşimi analiz etmek amacıyla liselerde yapılan bir araştırmada genel olarak bir ders saatinin yüzde 67'sinin sözlü davranışlar için kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Sözlü olmayan davranışlar ile diğer etkinlikler için ayrılan süre, bir ders saatinin yüzde 33'ü kadardır (Temel, 1991, s.98).

Konu ve ders ne kadar ilgi çekici olursa olsun, öğrencilerin sadece dinleyerek öğrenmesi çok zordur. Sınıf ortamında dikkat edilmesi gereken bir diğer önemli nokta ise dersi sadece dinleme konumunda olan öğrencinin sınıf içerisindeki pasif durumda oluşudur. Pasif dinleyici konumunda olan bir öğrencinin aktif olarak derse katılması ise neredeyse imkansızdır. Bu bağlamda yüzyıllar öncesinde Konfüçyus' un söylediği şu söz ne kadar yerindedir: Ne duyduysan unuttum, ne görürsem hatırlarım, ne yaparsam anlarım (Silberman, 1996, s.1). Eğitimde aktif katılımı ve kalıcı izli öğrenmeyi hedefleyen yeni eğitim anlayışına bu sözü uyarlamak gerekirse şu şekilde söylemek mümkün olacaktır: Ne duyarsam unutturum; ne duyar ve görürsem biraz hatırlarım; ne duyar, görür ve onunla ilgili soru sorar ve biriyle tartışırsam, anlamaya başlarım; ne

duyar, görür, tartışır ve yaparsam bilgi ve beceri kazanırım; başkasına ne öğretirsem daha iyi öğrenirim (Avcı, 2001).

Öğrenme eylemine geçmeden önce üstünde durulması gereken diğer bir nokta da, öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencinin konuya ilgisinin çekilmesi, konunun öğrencide merak uyandırması ve öğrenciyi motive etmesi gerekir. Buna paralel olarak öğrencinin öğrenme duygusu harekete geçirilecek ve öğrenci bilgi öğrenmeye değer verecektir. Bunun doğal sonucu olarak öğrenci içinde bulunduğu ortamdan zevk alacak ve mutlu olacaktır. Okuldan ve dersten zevk duyan birey bu aktiviteyi diğerlerine tercih edecek ve kalıcı izli davranış değişikliği meydana gelecektir. Günümüz öğrenme öğretme modelleri eğitim modellerini göz önüne alacak olursak, geleneksel yöntemlere olan bağlılığımız hala devam etmekte, günün gereklerine uygun modeller kullanılmamaktadır. Diğer yandan öğrenme stillerine baktığımızda tek bir stilin olmadığını görmekteyiz. Öğrenme üzerinde yapılan çalışmalar sonucunda bugün farklı öğrenme stillerinin olduğu bilinmektedir. Grinder (1991)'in 30 öğrenci üzerinde yapmış olduğu çalışmada, öğrencilerin 22'sinin her üç öğrenme stilini de (görsel, işitsel ve kinestetik) benimsediğini gözlemlemiştir (Silberman, 1996, s.5). Schroder ve arkadaşları (1993) ise yapmış oldukları çalışmalarda, öğrencilerin teorik bilgilerden çok pratik öğrenmeyi benimsediklerini ortaya koymuştur. Schroder ve arkadaşlarının ortaya koyduğu bir diğer gerçek ise günümüz öğrencilerinin grup çalışması türündeki etkinlikleri benimsedikleri yönündedir (Silberman, 1996, s.5). Bununla birlikte Milli Eğitim, Eğitim ve Öğretim İlkeleri, madde 16'ya göre çocuklar görmek ve işitmekten çok yaparak öğrenirler. Öğrenmede işitme ve görme de önemli olmakla beraber, yaparak öğrenme daha yararlı ve sürekli sonuçlar sağlar. Öğrenciler öğrenilmesi gereken konuların planlanmasına ve işlenmesine aktif olarak katılabildikleri ölçüde öğrenme anlamlı ve sürekli olur (MEB, 1993, s.36). Bu da bize aktif öğrenmenin, öğrenme sürecinde ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Günümüz eğitim sisteminde yaygın olarak kullanılan yöntem, öğretmenin bilgiyi anlatım yöntemi ile sunduğu modeldir. Burada öğrenci tamamen pasif bir pozisyonadadır. Bu süreçte öğrencinin yapması gereken sadece kendisine sunulan bilgiyi kaydetmekten ibaret olan bir işlemdir ki, burada bilginin sorgulanması söz

konusu değildir. Günümüz yanlış anlayışlarından biri olan ezber ile öğrenme bu noktada kendini göstermektedir. Hızlan (1986, s.15)'a göre öğretmen merkezli öğretimde “öğretmen aktarıcı, öğrenciler ise edilgen durumdadır. Böyle bir öğrenme, öğretim ortamında ezberciliğe dayanan bir yol izlenmektedir. Gerçek bir öğrenme ortamının oluşabilmesi için öğrencinin sürece etkin olarak katılması, belirli yaşantılardan geçmesi, sınav-yanımlarda bulunması gerekir. Halbuki geleneksel eğitim anlayışında tek yönlü bir iletişim vardır. Daha çok öğretmen konuşmakta olup, öğrencinin tepkilerine gereği gibi önem vermemektedir.” Bu noktada A.N.Whitehead'ın sözünü dile getirmeden geçmek mümkün değildir. Whitehead'a göre eğitim; edinilen bilgilerin hayata uygulama sanatının kazanılmasıdır (Titiz, 1999, s.1). Eğitimden beklenen ise bilgi yığınları halini gelmiş bireyler yetiştirmek değildir. Asıl hedef, öğrendiği ya da öğreneceği bilgileri hayata uyarlayabilen, bireyler yetiştirmektir. Bu ise öğrencinin eğitim sürecine aktif katılımı ile mümkündür. Diğer yandan günümüz toplumu hızla gelişmekte ve bilgi hızla çoğalmaktadır. Bu nedendir ki kitaplar sadece bilgi kaynağı olarak yeterli değildir. Bu kadar hızla ilerleyen ve çoğalan bilgiye kısıtlı bir sürede ulaşmak olası olmadığına göre, yapılması gereken, bireylere öğrenmeyi öğretmek ve bu bilgileri yaşamda nasıl yorumlayacakları ve kullanacakları yetisini kazandırmaktır. Sonuç olarak günümüz bazı eğitim kurumlarında “aktif öğrenme modeli” benimsenmiştir. Ülkemizde her ne kadar bunların sayıları az ve sınırlı olsa da gelecekteki günlerde sayılarının artacağından şüphe yoktur.

Eğitimde Kalite ve Aktif Öğrenme

Tüm disiplinlerde olduğu gibi eğitimde de verimlilik esastır. Başarı ve öğrenmenin belli bir alan ve zamanla sınırlı olması, eğitimde istenen ve beklenen bir amaç değildir. Verimlilikle doğrudan ilintili kavram ise kalitedir. Günümüz sosyal ve ekonomik yaşamına bir göz atacak olursak, kalite kavramının çok sık karşımıza çıktığını görmekteyiz. Son zamanlarda ülkemizdeki pek çok ticari, sanayi ve hatta askeri kurum ve kuruluşlar kalite belgesi almak için yoğun çabalar sarf etmektedirler. En küçük firmaların dahi verimliliği iş yaşamlarında önemli bir parametre olarak gördüklerini ve ISO-9000 gibi kalite belgeleri alarak kalitelerini ve dolayısıyla verimliliklerini ispatlamaya çalıştıklarını görürüz. Üzerinde dikkatle durulan bir kavram olmasıyla birlikte, kalite kavramının en az konuşulduğu yerlerden biride maalesef ki

eğitim kurumlarıdır. Kaliteden amaç verimlilik, düşük maliyet, yüksek verim ve karlılıktır. Bu değerler göz önüne alındığında kalite kavramı günümüz dünya toplumlarının vazgeçemeyeceği bir kavramdır. Kaliteden beklenen bir diğer amaç ise toplumun dinamizmini en üst değer ve seviyede tutmaktır (Bayrak, 2000, ss:24-28).

Eğitim ve kalite kavramlarını neden ele aldığımız sorusuna cevap verecek olursak, kalitede önemli olan noktaların başında sürekli iyileştirme ve gelişme gelmektedir. Yaşamın ve toplumun hızlı ve çabuk değiştii gerçeği göz alındığında, kalite ve eğitim, birbiriyle örtüşen iki kavram durumuna gelmiştir. Kalitesiz mal veya ürün hem üreticisine, hem de tüketicisine zarar veren, iki yönü de kesen bir bıçak gibidir. Bu olguyu eğitime uyarlamak gerekirse şöyle ifade etmek olasıdır: İşletmecilikte esas olan “üretileni satmak değil”; “satılabilir malı üretmektir.” Eğitimde ise amaç, üreten insan tipini oluşturmaktır.

Eğitim sistemimizin pek çok sorunu ve sıkıntısı olduğu yadsıyamayacağımız bir gerçektir. Ancak bu kaliteli bir eğitimin yapılamayacağı anlamına gelmemektedir. Amaç iyi bir birey yetiştirmek ise, kalite ihmal edilememesi gereken bir konudur. Diğer eğitimden beklediğimiz amaçlar özetle şunlardır:

- 1.Toplumun değer ve yargılarını tanıyan ve o toplumun aktif bir üyesi olan bireyler yetiştirmek.
- 2.Kendi çıkarlarının yanında, toplumun çıkarlarını gözeten bireyler yetiştirmek.
- 3.Toplumunu ve geleceği iyi yorumlayıp, entegrasyonu sağlayacak insanları yetiştirmek (Bayrak. 2000, ss:24-26).

Kalite ile ilgili yapılan çalışmalarda önemli bir isim olarak Deming'i görmekteyiz. Kalite kavramı ve ilkeleri, öğretim sürecine şu şekilde uyarlanmıştır:

1. Öğrencileri, geleceğe hazırlamak için, potansiyellerinin geliştirilmesini sağlayacak biçimde zevkli eğitim olanağı sunmak yolu ile, eğitimin sürekli iyileştirilmesi yönünde bir sürekliliği yaratmak.
2. Yeni bir felsefe benimsemek.
3. Karşılaştırılmalı ve yarışmalı sınavlardan vazgeçmek.

4. Okula yeni gelen öğrencinin, eğitim malzemelerinin ve diğer girdilerin kalitesinin sürekli iyileştirilmesi için bu girdileri sağlayan kaynaklarla birlikte çalışmak.
5. Eğitim ve hizmet sistemini sürekli iyileştirmek.
6. Liderliği kurumsallaştırmak.
7. Hizmetiçi eğitimi kurumsallaştırmak.
8. Korkuyu ortadan kaldırmak ve herkesin aktif olarak çalışabilmesine olanak sağlamak.
9. Bölümler ve insanlar arasındaki duvarları (iletişim açısından) kaldırmak.
10. Öğretmen ve öğrencileri, kalite yönünde sürekli motive etmek.
11. Öğretmen ve öğrenciler için sayısal kotaları ortadan kaldırmak.
12. Öğretmen ve öğrencileri başarıları ile gurur duymalarından alıkoyan engelleri ortadan kaldırmak.
13. Sürekli eğitim ve gelişmeyi kurumsallaştırarak kurum içine genele yaymak ve kurumsallaştırmak (Ensari, 1999, ss:40-55).

Aktif öğrenmenin amaç ve hedefleri irdelendiğinde, kalite kavramının içeriğini ile örtüşüğünü görmekteyiz. Çünkü aktif öğrenme temel amaçlardan biri de, kaliteli ve üretken insanlar yetiştirmektir.

Aktif Öğrenme Nedir ?

Öğrencilerin yetenekleri, öğrenme ve düşünme biçimleri, akademik motivasyon düzeyleri ve ilgileri birbirinden farklıdır (Özden, 1997, s.67). Çağdaş eğitim anlayışı, öğretmeni, öğrenmeyi maksimum düzeyde gerçekleştirecek metodunu seçme ve uygulama zorunluluğu ve sorumluluğu ile karşı karşıya bırakmıştır. Bununla birlikte gerek ilköğretim, gerek orta öğretim kurumlarımızdaki öğretmenlerin çoğunluğu, mevcut ders programlarının da etkisiyle belirlenmiş ders kitapları çerçevesinde ve öğrencilerin pasif dinleyiciler olarak katılımı esasına dayanan geleneksel anlatım (takrir) metodunu kullanmaktadırlar. Bazı öğretmenlerin ise öğrencileri aktif hâle getirdiğine inanarak, yazdırma (dikte) metodunu kullandıkları bilinmektedir. Söz konusu geleneksel metotlarla da öğrenme ve öğretme bir ölçüde gerçekleşiyor olsa da, araştırmalar birçok öğrenci için bu metotların anlamsız ve verimlilikten uzak olduğunu

göstermektedir (Johnson ve Johnson, 1999, s.67). Lazarowitz (1995, s.183), öğretmenin aktifliğine dayalı anlatım metodundan sadece çalışkan öğrencilerin yararlanabildiği, bireysel çalışma ve yarışma yoluyla öğrenmeyi teşvik ettiği, sınıftaki öğrencilerin tamamının akademik ve sosyal gelişimine yeterince katkıda bulunmadığı gerekçesiyle eleştirmekte, öğretmenlerin başka metotları da kullanmasını önermektedir. Lazarowitz'e göre anlatım metodu, öğrencilerin, düşüncelerini açıklamasına, tartışmasına ve anlayamadıklarını sormasına yeterince uygun olmadığından, öğrenciler için birçok dezavantaja sahiptir. Slavin (1997, ss:56-57) tatmin edici eğitim ortamının, öğrencilerin zihinsel olarak aktif katılım sağladıkları, bilgiyi zihin süzgecinden geçirerek içselleştirdikleri, düşüncelerini birleştirebildikleri ve fikirlerini test edebildikleri ortamlar olması gerektiğini vurgulamaktadır. Harste ve Short (1988, s.4) öğrencilerin, bireysel düşüncelerini özgürce açıklayabildikleri, tartışabildikleri ve birbirlerini önemseyerek dinleyebildikleri ortamların öğrenme-öğretme etkinliklerini daha etkili, verimli ve süratli kıldığını belirtmişlerdir.

Öğretme, bilgilerin otomatik olarak sıralı ve düzenli bir şekilde boşaltılması eylemi değildir. Öğrenme süresi içerisinde, öğrenenlerin katılımı esastır. Öğrencilerin etkileşime geçmesi ve iletişimin tüm olanaklarından öğrenme ortamında faydalanmaları gerekir. Bu ortamı sağlayacak olan, eğitimciler ve öğretmenlerdir. Burada Jean Piaget'in bir sözünü belirtmekte yarar vardır: Bilgi ne tek başına çocuktan, ne de nesneden ortaya çıkar. Bilgiyi oluşturan, çocuk ve nesne arasındaki etkileşimdir (Kids, 2001) .Bu noktada eğitimciler olarak en büyük korkularımızdan biri de öğrencilerle nesnelere yüz yüze getirmek, bir anlamda, sadece soyut bilgilerin yeterli olduğuna inanmamızdır. Bu bağlamda eğitim ve öğrenmenin yeniden ele alınması, yeni yaklaşım ve metodlarla yeniden yorumlanması ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Aktif öğrenme, bize bu fırsatı veren, eğitim ve öğrenmeyi günün olanaklarına göre yorumlamamızı sağlayan önemli bir araçtır. Bu sayede birey, bilgiye yeni bir pencereden bakacak ve gelişimi ve değişimi yakalayabilecektir. Bireyler bilgiyi dünya ile bağlantılı olarak görmeye, problemlere bir başkasının veya başka bir şeyin yol açtığına inanma yerine, problemlerin nasıl çıktığını görmeye yönelen bir zihin değişikliğine sahip olabileceklerdir (Bayrak, 2000, s.40). Diğer bir ifade ile birey kendi iç dünyasını keşfedecek, öğrenmenin tadına varacaktır.

Aktif öğrenmenin temelini atan Dewey, öğretmenlerin öğrencilere sade, yalın bir ortam sunmasının aksine, zenginleştirilmiş öğretim ortamları sağlamaları üzerinde durmuştur. Dewey'e göre eğitim, öğrenciyi tüm yönleri ile geliştirmelidir. Eğitimin merkezinde öğrenci olmalı, öğretmen ona rehberlik etmeli ve onu öğrenmeye karşı güdülemelidir (Erden ve Akman, 1997, s.14). Diğer bir ifade ile, eğitimciler ve öğretmenler artık kendilerini bir öğretici konumunda çıkarmalı ve eğitim sürecinin içine gerçekten girmelidirler.

Aktif öğrenme kavramı.- Öğrenme ve öğretme ile ilgili literatür tarandığında, aktif öğrenme ile ilgili bugüne kadar net bir tanımın yapılmadığını görmekteyiz. Eğitim dünyasında sıkça kullanılmakta olan aktif öğrenme için verilen tanımlar farklılık göstermektedir. Genel tanımı itibariyle aktif öğrenmeden amaç, öğrencinin aktif olduğu öğrenme durumlarıdır. Öğrenci, içinde bulunduğu süreç boyunca kendisine kazandırılacak davranışın niteliğine bağlı olarak belirli bir etkinlik ve çaba göstermeli ve bu sürece katkıda bulunmalıdır. Öğrencinin aktif katılımı için kullanılacak yöntem ve teknikler dersin konusuna göre değişiklik gösterebilir (Yılmaz, 1995, s.27). Demirel (2001, s.41), eğitim terimleri sözlüğünde "active learning" ifadesinin karşılığı olarak "etkin öğrenme" ifadesini kullanmaktadır. Bu bağlamda aktif öğrenmeyi açıklamaya çalışan Özer (2001), aktif öğrenme ile ilgili şu noktaları vurgulamaktadır: Aktif olma durumu; kimin ne çok konuştuğu ile ilgili olmayıp, öğrenilmesi istenen hedeflerin farkına varılarak, öğrenmeyi gerçekleştirmek için sarf edilmesi gereken çabadır. Özer aynı çalışmasında, Bonwell ve Eison'dan yaptığı alıntıya göre etkin öğrenmeyi şöyle tanımlamıştır: Aktif öğrenme, yapılan şeylere öğrencinin katılımı ve yaptığı şeyler hakkında düşünmesini sağlayan etkinliklerdir.

Keyser (2000, s.35)'e göre aktif öğrenme; öğrencilerin aktif olarak sürece dahil edildiği eğitim metotlarını kapsar. Silberman (1996, ss:1- 4) ise aktif öğrenmeye net bir tanım vermekten kaçınarak, öğrenmeyi, beynin işlevsel süreçlerini ele alarak irdeler. Ona göre sadece bir şeyleri duymak ve görmek öğrenme için yeterli sebepler değildir. Bunların öğrenme üzerindeki etkileri yadsınamaz. Ancak bunlar öğrenme için yeterli şartları sağlamazlar. Bunun bir adım ötesinde, zihni bir bilgisayara benzeterek, bireyin kendisine öğretilmesi düşünülen bilgilere hazır olması gerektiğini savunur. Bunun için

konunun ilgi çekici olması oldukça önemlidir. Pasif öğrenmede öğrenen hiçbir risk almadığı için rahat ve huzurludur. Ancak bu noktada öğrenmenin gerçekleşmesi oldukça güçtür. Aktif öğrenmede ise karşılıklı olarak öğrenen ve öğretenin bir risk alması söz konusu olup, bu şartlar sağlandığında öğrenmeden bahsedilebilir.

Öğrenme ve öğretmeyle ilgilenen herkes bilir ki, tüm öğrenmeler kendi içinde bir aktiflik taşır. Ancak aktif öğrenmeden amaçlanan bu değildir. Örneğin, bir öğrenci sınıfta bir dinleme aktivitesinde bulunurken, zihinsel olarak da olsa aktif olup, bu süreçte bilinenin tersine sezgisel bir kavrama ve anlama söz konusudur. Aktif öğrenmede öğrenciler dinlemenin ötesinde mutlaka yazmalı, okumalı, tartışmalı ve problem çözme sürecinde rol almalıdırlar. Diğer bir bakışla öğrenci analiz, sentez ve değerlendirme gibi yüksek bilişsel davranışları sergilemeli ve hedeflenen davranışları kazanmalıdırlar (Bonwell ve Eison, 2001).

Ün (2000)'e göre aktif öğrenme sürecinde birey, çeşitli yönlerle bireysel öğrenme dünyası ile ilgili kararlar alabilir, öğrenme sürecinde birey çok çeşitli zihinsel süreçler kullanır. Aktif öğrenme; öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleriyle ilgili karar alma fırsatlarının verildiği, öğrencinin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir. Eğitim bilimleri bölümü (Northwestern University, 2001) tarafından aktif öğrenme şöyle ele alınmıştır: Aktif öğrenmede öğrenci, öğrenme sürecinde aktif olarak bulunur, öğrenci yüksek düşünme ve karar verme becerilerini kullanır, öğrenciler süreç boyunca sürekli işbirliği ve koordinasyon halindedirler; öğrenci kendi öğrenmesini direk olarak yönlendirir; öğretmen bu süreçte öğrenmeyi kolaylaştıran ve öğrencileriyle beraber öğrenen konumundadır. Lowman (2000), aktif öğrenmeyi şöyle açıklamaya çalışmıştır: Bir öğrencinin geleneksel olarak derse katılım sürecinde, dinleyicilere motive edici sunumlar yapılmakta ve dinleyiciler bu sürece ne katılabilmekte, ne de düşüncelerini ifade edebilmektedirler. Aktif öğrenmede ise amaç, öğreneni pasif izleyici ve gözlemci konumundan çıkarıp öğrenme olayının içine çekmektir. Bu bağlamda öğrenme kuramları açısından öğrencinin yaşaması gereken aşamalar şunlardır: Kişi neyi, niçin öğrenmesi gerektiğini bilmelidir; bir sonraki aşamada göreceği temel kavram ve bilgi kaynaklarını araştırmalı, öğrenmiş olduğu bilgi ve becerileri nasıl kullanacağını görmelidir;

uygulama aşamasında yaptığı hataların düzeltilmesini istemeli, bağımsız olarak çalışma ve uygulama alanları ve zamanları istemelidir. Aktif öğrenme bireyleri öğrenecekleri materyal ve bilgiye motive eder, onları teşvik eder, bu süreçte hem öğrenen, hem de öğreten açısından sorumluluk ve risk paylaşılır (Buffalo State University, 2001).

Aktif öğrenme ülkemiz eğitim dünyasına yeni giren bir kavram olması nedeniyle bazı eğitimcilerimiz tarafından yanlış yorumlanmıştır. Yanlış algılanan, aktif katılımdır. Aktif öğrenmede öğrencinin fiziksel anlamda derse katılımı şarttır ve gereklidir. Ancak bu aktif öğrenme için yeterli şartı sağlamaz. Öğrenci soru sorma, cevap verme, açıklama yapma gibi derse katılım aktivitelerinin dışında öğrenme sürecinde diğer aktivitelere de katılmalıdır. Karakaya (1997, s.26) ise benzer şekilde yaklaşarak çalışmasında aktif öğrenmenin iki temel niteliğini vurgulamıştır. Bunlardan birincisi aktif öğrenmenin yapmak eylemi ile gerçekleşeceği, ikincisi ise karar sürecine öğrenci katılımıdır. Öğrenci açısından aktif öğrenmenin sağladığı avantajlardan biri de öğrencilerde kalıcılığı ve öğrenilecek materyallerle ilgili algılamayı arttırmasıdır. Aktif öğrenme, öğrencilerin bilgi dağarcığını kullanmasını sağlar ve bu süreç sonunda öğrencinin içgörü ve yorum yapabilme düzeyi artar. Araştırmalar göstermiştir ki, aktif öğrenmede öğrencinin etkin öğrenme düzeyi artar ve bu bağlamda öğrenci hem bir grupta, hem de kendi başına öğrenmeyi öğrenir; bu durum onun sosyal gelişim düzeyini arttırır (Buffalo State University, 2001).

“Öğretme ve öğrenme” dergi (Stanford University, 1993)’ sinde aktif öğrenme şöyle açıklanmıştır: Aktif öğrenme, öğrencilerin sadece ve basit olarak eğitim sürecine katılması değildir. Aktif öğrenme, öğrenciyi düşünmeye, öğrendiği bilgiler üstünde yorum yapmaya teşvik eden bir yoldur. Böylece öğrenci sınıf ortamında sadece dinleyici olarak kalmayacak, üst düzey bilişsel basamaklara da ulaşma çabası içinde olacaktır. Böylece öğrenci, düşünce ve fikrilerini rahatlıkla ifade edebileceği, uygulayacağı zeminler bulacak ve öğrenme kalıcı olacaktır. Bu çerçevede öğrenme ve öğretmede en önemli sorunlarda biri de bireyin sürece katılımını sağlamaktır. Öğrenmeye aktif olarak katılmayan, sürekli not tutan, öğrenmeyi erteleyen öğrencinin derse karşı duyduğu ilgi giderek azalmakta, bu süreç öğretmen tarafında zorlandığında, öğrencinin derse karşı ilgisizlik duyguları ortaya çıkabilmektedir. Oysa okullarda,

öğrencilerden derse karşı dış güdüleyici etkenlerden çok, iç güdüleyicilerle güdülenmesi beklenmektedir (Yılmaz, 1995, s.11). Bu zamanla kendiliğinden olacak bir süreç değildir; aksine ciddi bir çaba ve çalışma, bunun da ötesinde iyi bir plan gerektirir. Bu konu üzerinde bir çalışma yapan uzmanlar (21learn.org, 2001), konuyu şöyle açıklamışlardır: Öğrenme, anlam ve amacın bulunması ile güdülenen bir süreçtir. Eğitimin amacı tüm öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol altına almalarını sağlamak ve onların yaratıcı yönlerini geliştirmek ise, yapacağımız şey, öğrencileri motive eden, güdüleyen etkenlere dikkat etmemizdir. Bu noktada karşımıza çıkan en önemli güdü içsel motivasyondur. Hennessey ve Amabile (2001)'in gözlemlerine göre, eğer insanlar ilgi, beklenti, haz ve başarı ile motive edilirlerse, daha yaratıcı ve üretken olabilirler. Öğretmenin, sınıf geneline ve ortalama düzeyine göre ders anlattığı durumlarda, kimin, ne derece dersle ilgili olduğu ve öğrencinin ilgisinin ne boyutta olduğunun saptanması oldukça güçtür. Hızlı öğrenen öğrencinin sıkılması, yavaş öğrenen öğrencilerin dersin düzeyine ve hızına yetişememeleri, onlarda motive eksikliğine yol açmaktadır. Bu nedenle öğrenci, fiziksel olarak derste olmasına karşın başka şeyler düşünmekte, öğretmeni izlememekte, arkadaşlarına sataşmakta, kısacası derse aktif olarak katılmamaktadır (Aydın, 1995, s.11).

Bellone (1997, ss:xxiii-xxviii) ise yapmış olduğu çalışmasında aktif öğrenmeyi çoklu zeka kuramı ile birlikte irdelemiş ve bu boyutta aktif öğrenmeyi açıklamaya çalışmıştır. Bellonce'e göre aktif öğrenme, günümüz eğitim ortamında çok farklı boyutlarda kullanılabilir. Bu boyutları kısaca açıklamak gerekirse, anaokulu ile ilköğretimin birinci ve ikinci sınıflarında, öğrencilere sürekli tekrar ve bizzat yapma olanağı sağlayabilecek imkanlar ve fırsatlar verilmelidir. Öğretmen bu düzeyde bir öğretimi planlarken, fiziksel etkinlik ağırlıklı çalışmalar istemeli, sürekli öğrencilerin bir şeyler yapmalarını sağlayacak etkinlikler düzenlemeli, böylece onların gelişimleri ve hareket kabiliyetlerini görme fırsatları sunmalıdır. Bir üst seviyede ise Bellonce (1997, s.xxiii)'nın üzerinde durduğu konu şudur: İlköğretim 3-5. sınıflarda öğrenci, sürekli bir keşfetme ve araştırma içinde olmalıdır. Öğretmen öğretimi planlarken, öğrencileri yeni şeyler bulmaya teşvik edecek etkinliklere yer vermelidir. Sürekli olarak onları araştırmaya ve yeni ürünler ortaya koymaya yönlendirmelidir. Aktif öğrenmede en üst seviye diyebileceğimiz basamakta ise öğretmen öğrencilerin düşünme süreçlerini

içeren ve kanalize eden etkinliklere yer vermelidir. Bu süreçte öğrenci bilgisini kullanmaya ve uygulamaya fırsatlar bulmalıdır.

Özetlemek gerekirse, aktif öğrenme, öğrencilere önemli öğrenme deneyimleri kazanmaları ve problem çözmeleri için çok sayıda imkan sağlayan, onların özgüvenlerini ve bağımsızlıklarını destekleyen, sorumluluk alma ve zaman dilimi yeteneklerini geliştiren, sıralı bir faaliyet dizisidir. Aktif öğrenen; çevresiyle, nesnelere, insanlarla ve fikirlerle etkileşime girer ve yeni bir anlayışı zihninde yapılandırır. Aktif öğrenme uygulamalarından beklenen amaç; sosyal, entelektüel, kültürel, bireysel ve fiziksel kapasitelerini kullanan ve gerekli karar mekanizmalarına sahip bireyler olarak öğrencilerin yetişmelerini sağlamaktadır.

Aktif öğrenmenin temelleri ve özellikleri .- Aktif öğrenme aslında günümüzde ortaya çıkmış bir yöntem, yaklaşım ya da model değildir. Öğrenmenin varolduğu günden bugüne aktif öğrenme vardır. Geçmişe şöyle bir bakıldığında, aktif öğrenmenin Konfüçyüs'e kadar dayandığını anlamaktayız. Konfüçyüs'e ait olan şu sözde aktif öğrenmenin temellerini bulabiliriz: Ne duyarsam unuturum, ne görürsem hatırlarım, ne yaparsam anlarım.

Aktif öğrenmenin felsefi çıkışının ve dayanaklarının temelinde varoluşçuluk (existentializm) ve pragmatizm akımlarının olduğu görülür. Varoluşçu anlayışa göre eğitimin amacı, özgürlüklerin artmasıdır. Sınıf ortamına taşındığında ise şu anlamı taşımaktadır: Öğrenciler herhangi bir yetişkinin zorlaması altında kalmaksızın, kendi değerler sistemlerini oluşturmalıdırlar. Öğretmen açısından konu ele alınırsa, Demirel (1999, s.25)'e göre varoluşçu öğretmen, öğrencinin yardımına koşan ve onun gelişmesine yardım etme zorunluluğu olan kişidir. Benzer düşüncelerle varoluşçuluğu açıklayan Ornstein ve Hunkins (1988, s:31)'e göre, öğrenciler varoluşçulukta neyi öğrenecekleri ve neye karar verecekleri konusunda serbesttirler. Bu anlayışla hazırlanan bir ders programı, yapılandırılmış disiplinler ve sistematik bilgiler içermez. Varoluşçu bir ders programında, öğrencileri düşünmeye, tartışmaya ve karar verme mekanizmalarını harekete geçirecek tecrübe ve konulara yer verilir. Edebiyat, drama, film yapma, sanat gibi konular bunlar arasında sayılabilir. Pragmatizm akımının

temelinde ise deneyselcilik bulunur. Pragmatizme göre öğrenme, problem çözme süreciyle gerçekleşir. Diğer bir ifade ile yaparak ve yaşayarak öğrenme, öğrenmede önemli bir rol oynar. Bu süreçte çevre ve öğrenenin etkileşimi de önemlidir (Ornstein ve Hunkins, 1988, s.30).

Aktif öğrenmenin temelini John Dewey'e kadar gittiğini söylemek mümkündür. Dewey, çalışmalarında, okulda küçük bir toplum yaratmayı hedeflemiş ve bu doğrultuda oluşturduğu okulda aktivite programını uygulamaya başlamıştır. Dewey'in okulunda yapılacak eğitsel uğraşların temelinde çocukların yönelişleri bulunmaktaydı. Dewey'e göre okul etkinliklerinin amacı, eğitimin ilkelerini incelemektir. Bu ilkeler ise felsefe ve psikoloji alanları ya da psikolojinin felsefesi yorumundan çıkmaktadır (Varış ve diğerleri, 1998, s.42). Dewey'in kurduğu okulda önemli olan diğer bir unsur da çocukların okulda işbirliği halinde öğrenmelerini devam ettirmeleriydi. Öğretimde aktivite ve yaşantıların yeniden oluşumu, bu okulun önem verdiği bir ilkeydi. Dewey'in uygulamaya koyduğu okul modeline baktığımızda, karşımıza aktif öğrenme ile benzer olgular, yapılar ve çalışmalar çıkmaktadır. Öğrencilerin yapıcı yönelişleri, oyun, ritmik hareketler, çamur ve kilden malzeme yapma ile araştırma ve deneme yönelişleri, araştırma gerektiren etkinliklerle, ifade ve sanat ile ilgili yönelişlere yaratıcı etkinliklerle karşılanmıştır. Bu okulda amaçlanan; konuşma, yapma, bulma ve yaratmadır. Dewey'de gözümüze çarpan diğer bir unsur da zıt kavramları bu okulda bir araya getirerek bunların sentezini yapmaktır. Bu bağlamda Dewey'in görüşleri dört ana başlık altında toplanmıştır:

1. Eğitim hayata hazırlık değil, hayatın kendisidir.
2. Eğitim sosyal bir süreçtir.
3. Eğitim gelişme, büyümedir.
4. Eğitim yaşantıların devamlı surette yeniden oluşumudur (Varış ve diğerleri, 1998, ss:42-43).

Yaşam süreci dikkate alındığında bizler, yaşadıklarımızdan ve tecrübelerimizden kalıcı olarak öğrenmeyi gerçekleştirmekteyiz. Bir İngiliz atasözünde "tecrübenin en iyi öğretmen" olduğu söylenmektedir. Yaşayarak öğrenmede bireyler doğrudan kendi yaşadıklarından kendi öğrenmelerini gerçekleştirirler. Yaşayarak öğrenme, insanın

varolduğu günden bugüne devam eden bir öğrenme türüdür. Öğrenmenin temelini bakıldığında tüm öğrenmelerin aslında yaşamsal bir süreçten geçtiğini kolaylıkla görebiliriz. Kısacası her öğrenmenin temelinde yaşantı ve tecrübe vardır. Bir dersi dinlerken, bir olaya tanık olurken, bir olayı gerçekleştirirken ya da hayatın herhangi bir anında gerçekleştirdiğimiz bir olayda yaşamın bizzat kendisi vardır. Yaşamda hayatın doğal olarak bize sunduğu biberin acı, baklavanın tatlı olduğunu öğrenmemiz gibi, öğrenme fırsatları olabileceği gibi, hedeflenen öğrenmenin gerçekleşmesi adına belli yapay düzenekler de kullanılır. Okullarda uygulanan eğitim durumları buna en iyi örnektirler. Ne şekilde yapılırsa ve gerçekleştirilirse gerçekleşsin, planlanmış eğitim durumları ya da yaşantıları öğrenmeyi garanti edemez. Ancak öğrenmeyi daha doğru ve kalıcı olarak yerine getirme çabamız da bu duruma engel olmaz, aksine bizleri teşvik eder. Durum böyle olunca, yeni yöntem ve teknikler arama, eğitimcilerin önemli bir görevidir. Buradan hareketle günlük doğal yaşamda gerçekleşen öğrenme ile yapay öğrenme arasında bir ilinti kurmak gerekir. İşte bu sebeple aktif öğrenme, günümüzle örtüşen bir öğrenme olarak karşımıza çıkmıştır. Aktif öğrenmenin temelindeki düşüncelerden biri olan yaşayarak öğrenmenin kendine göre belli bir düzeneği vardır. Bunlar şöyle belirtilebilir:

1. Yaşantı “Etkinlik”

- Kısaca bu sürece etkinlik demek mümkündür.
- Etkinliklerde bir amaca doğru yönelme ve çalışma vardır.
- Etkinliklerde doğrudan bilgi aktarımından çok, yüksek düzeyde katılım vardır.
- Ekip çalışmasında, grupsal dinamikler ve kişisel beceriler üst seviyededir.

2. Düşünme “Ne Yaptık?”

- Her etkinlik sonunda bireyler olayın nedenleri ve niçinleri üzerinde dururlar.
- Ekip çalışmalarında bireyler, geçirilen süreci sorgularlar.

3. Genelleme “Bu Ne Demek?”

- Bireyler ya da katılımcılar, yaşadıklarının ne anlama geldiğini sorgularlar.

- Bireyler ya da katılımcılar, eylemlerin birbiriyle ilişkilerini değerlendirirler.
 - Süreçte işleyen ve işlemeyen noktaları değerlendirirler.
4. Uygulama. “Bundan Sonra?”
- Çözümlere ve yargılara varılır.
 - Yaşamla olan paralellikler bulunmaya çalışılır.
 - Süreçte nelerin değişeceği nelerin aynı kalacağına karar verilir (Emiroğlu, 2001).

Öğrenme ve ihtiyacı tanımlayan Töremen (2001, s.117)’e göre eğitim, bireyin ihtiyaç ve gücünden hareketle başlayabilir. Öğrenmenin başlayabilmesi için bireyin öncelikle öğreneceği bilgiye ihtiyaç duyması gerekir. İhtiyaç hissetmenin bir adım ötesinde yapılması gereken, bireyin öğreneceği bilgiye merak duymasıdır. İhtiyaç hissetmek ve merak duymak öğrenmenin varolan en temel dinamiklerindedir. Sınıf ortamında ise, öğretmen öğrenci iletişimini göz önüne aldığımızda öğrenmenin gerçekleşebilmesi için üzerinde önemle durulması gereken bir nokta, öğretmenin dinleme kapasitesidir. Çünkü sınıftaki öğrenmenin kalitesi öğretmenlerin dinleme kapasitelerine bağlıdır (Töremen, 2001, s.117). Öğrenmede motivasyon gerçeğini de dikkate alacak olursak, öğrenmede öğretmenlerin dinleme kapasitelerini göz ardı edemeyiz. Öğretmenlerin öğrencilerini ciddiyet içerisinde dinlemesi, dikkatlerini onlar üzerinde yoğunlaştırması, odaklaştırması, öğrencide önemli bir motivasyon oluşturur (Nixon, 1996, s.79).

Piaget uyum yeteneğinin, öğrenmede temel öge olduğunu ileri sürmektedir. Uyum yeteneği, birbirinin tamamlayıcısı olan iki süreci, özümleme ve uyumsama süreçlerini içermektedir. Özümleme, yeni deneyimlerimizi var olan kavramlarımızla uyumlu hale getirme sürecidir. Uyumsama ise kavramlarımızı sınırlandırma ve genişletmede kullandığımız bir düzeltme sürecidir (Busbridge ve Özçelik; 1997, s.24). Skemp’e göre ise insanları öğrenmeye yönlendiren sistemin işleyişi hoşlanma, tatmin gibi, amaca erişildiğinin veya erişilmekte olduğunun işaretlerini sağlayan duyguların; amaca erişme yeterliliğinin işaretlerini sağlayan tatminsizliğin veya amaca erişmek veya yaklaşmak için gerekli yeterliliğe sahip olamamanın işaretlerini sağlayan hayal

kırıklığının denetimi altındadır. Skemp bu ifadeleri yap-boz örneği ile daha net olarak açıklamaktadır. Bulmacanın çözümünü sağlayacak parçanın bulunması tatmin sağlamakta; ancak bu sırada başka birinin araya girmesi ve çözümü sağlayacak parçanın hangisinin olduğunu söylemesi veya göstermesi, bireyde hayal kırıklığı ile sonuçlanmaktadır (Busbridge ve Özçelik, 1997, s.28).

Günümüzde hızla ve süratle ilerleyen bilgi ve teknoloji açısından eğitimi ele alacak olursak; sorgulamadan, yorumlamadan bilgiyi dünyasına alan ve kendisi için tarif edilmiş işleri başarıyla yerine getiren bireyler yetiştiren eğitimin yerini, sorgulayan, sorumluluk alabilen, ortak çalışma beceri ve yetisine sahip, özgüveni olan bireyler yetiştiren eğitim alacaktır. Her öğrenmenin olduğu gibi aktif öğrenmenin de kendine göre özellikleri vardır. Bunları sıralayacak olursak; öğrenci katılımı, öğretmenler arasındaki dayanışma ve bilgi alışverişi, öğrencinin kendi düzeyinde yaptığı ve yapacağı çalışmalarıdır (Töremen, 2001, s.116).

Günün beklenti ve şartları göz önüne alındığında aktif öğrenme önemli bir ilgi görmeye başlamış, kişiler ve kurumlar kendi bünyelerinde daha adını koymamış olsalar bile aktif öğrenme ile birebir ilgilenmeye başlamışlardır. Bunun nedenleri şöyle sıralanabilir: Aktif öğrenmenin günün ihtiyaç ve beklentilerine cevap vermesi, yaşamda ve bireyin dünyasında kaliteyi artırması, bireyin özgüvenini artırıcı bir rol oynaması nedeniyle, hem öğrencileri güdülemesi, hem de ve öğrenenlerin öğrenmeleri hakkında söz sahibi olmaları, böylece öğrenmeyi öğrenen bireylerin, yaşamda ve mesleklerinde daha kolay başarıyı yakalamalarıdır (Bayrak, 2000, ss:40-44).

Aktif öğrenme amaçlarından biri de öğrenciyi gerçek yaşamla bütünleştirmek ve onda kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirmektir. Bu noktadan bakıldığında Demirel (1999, s.51), gerçek yaşamla örtüşen eğitim uygulamalarının avantajlarını şöyle sıralamaktadır: Öğrencilerde güdülemeyi artırır, öğrenmeyi daha somut hale getirir, eğitim sürecine çeşitlilik ve değişiklik katar, zamanın daha iyi kullanımına olanak sağlar ve derslerdeki zaman kaybının önüne geçer, öğrenilecek konularla ilgili olarak etkili alıştırma ve pratik yapma imkanı sağlar. Olası yararlarıyla birlikte eğitim sürecinde kullanılacak araç, gereç ve materyallerin sakıncalı yönleri de olabilir. Bunlar;

öğrencilerin düşünmelerini azaltabilir, hazırlık aşamasında maddi zorluklarla karşılaşılabilir, kullanımı ile ilgili olarak gerekli zaman ve hazırlık yeterli olmayabilir.

Demirel (1999, ss:198-199) aktif öğrenmenin özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

1. Aktif öğrenmede öğrenciler sürekli etkileşim, iletişim ve işbirliği halindedirler; çünkü sahip oldukları bilgileri, diğer öğrencilerle devamlı olarak paylaşırlar.
2. Öğrenciler bilgiye ulaşmak için gerekli olan yolları kendileri ararlar; böylece araştırma, sorgulama yetenekleri gelişir.
3. Aktif öğrenmede grup çalışmasının önemi büyüktür. Bu nedenle öğrenciler; grupla beraber çalışma alışkanlıkları kazanırlar.
4. Aktif öğrenmede öğrenciler bilgileri örgütlerler ve bunları sunma imkanı bulurlar.

Yılmaz (1995, ss:33-36) ise aktif öğrenme yaklaşımının özelliklerini on maddede toplayarak şöyle ifade etmiştir:

1. Öğretmen dersi anlatma sürecine mümkün olduğunca kısa zaman ayırır.
2. Özet çıkararak, bilgiyi öğrencinin kendi ifadesi ile yazması sağlanır ve bilginin öğrenciye mal edilmesine çalışılır.
3. Öğretmen öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine göre öğretimi geliştirir.
4. Öğretmen-öğrenci iletişimin yanı sıra, öğrenciler arasında iletişime olanak sağlanır.
5. Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınır.
6. Öğrenme sürecinde grup çalışmasına önem verilir.
7. Bilginin transferi için uygun ortam sağlanır.
8. Yaratıcılığın geliştirilmesi için ortam sağlanır.
9. Aktif öğrenme; öğrenme sürecinde güdülenmeye olumlu yönde katkıda bulunur.
10. Öğrencilerin konu ile ilgili belirli genellemelere ulaşarak çıkarımlar yapmalarına imkan sağlanır.

Aktif öğrenmenin temel prensiplerini ise şöyle sıralamak mümkündür: Öğrenci öğrenme sürecinin etkin, aktif bir üyesidir, öğrenme aşamalı ve birikimli bir süreçtir, öğrenmede çevreyle etkileşim önemlidir, öğrenmenin öğrenme becerilerini geliştirici niteliktedir, eğitim sürecinde her türlü etkinlik ve çalışmalar önemlidir (Ün, 2001). Aktif öğrenmede amaç, öğrenciyi eğitim sürecindeki edilgen durumdan kurtararak, öğrencinin etkin olduğu ve katılımında bulunduğu öğrenme süreçleri oluşturmaktır. Bu bağlamda geleneksel ve aktif öğrenme yaklaşımı Tablo 1.1'deki gibi karşılaştırılabilir.

Tablo 1.1
Geleneksel ve Aktif Öğrenmenin Karşılaştırılması

	Geleneksel Yaklaşım	Aktif Öğrenme
Bilgi	Öğretenden öğrenene aktarılır	Öğreten ve öğrenen birlikte oluşturur.
Öğrenen	Öğretmen tarafından doldurulacak boş kaptır	Aktif, yapıcı, keşfedici kendi bilgisine dönüştürme içerir.
İletişim ve ilgi	Yoktur.	Öğretmen – öğrenci arasında karşılıklı ilişki mevcuttur.
Çalışma stratejisi	Ferdi ve yarışmacıdır.	Paylaşmacı- işbirlikçidir.
Eğitim- Öğretmen	Her öğretmen bir uzmandır.	Öğretim karmaşık ve fonksiyonlu bir iştir. Öğrenmeye rehberlik gerektirir.
Hedef	Sınıflamaya ve ayırmaya dayalıdır.	Öğrenenlerin yeteneklerini ve becerilerini geliştirmeye dayalıdır.

Kaynak: Johnson D. W., T. R. Johnson. ve K. A. Smith. (1991). **Active Learning: Cooperation in the College Classroom**. Edina, MN: Interaction Book Company, ss:1-7'den uyarlanmıştır.

Tablo 1.1'de görüldüğü gibi aktif öğrenmede öğrenenin rolü değişmiştir. Aktif öğrenmede öğrenen daha etkin, keşfedici ve bilgiyi doğrudan almayan bir konumdadır. Öğretmen, bilgiyi aktaran konumundan, rehberlik eden, öğrenciyi yönlendiren konuma

gelmiştir. Bununla birlikte aktif öğrenme, yardımlaşma ve paylaşma esasına dayanır. Öğrenme sürecinde bilgi paylaşılır.

Öğrenme, bireysel bir süreçtir. Birey eğer kendisine sunulan bir konuyu öğrenmek istemezse, tüm çabalar boşuna gidecektir. Eğitimi öğrenci ve öğrenen gözü ile almak ve irdelemek, öğrenmenin gerçekleşebilmesi için atılacak en önemli adımlardan biridir. Ancak unutulmaması gereken diğer bir nokta, öğrenmenin tamamen öğrenenin inisiyatifine bırakılmaması gereğidir. Çoğu sosyal yaşam ve süreçte olduğu gibi birey, öğrenmede de sorumluluk ve risk almak istemeyebilir. Çünkü her risk ve sorumluluk temelinde bir korku ve endişe barındırır. Bu noktadan bakıldığında günümüz eğitim sisteminde varolan bir olguyu görmezden gelmek mümkün değildir. Bu olgu “ezber” dir. Aktif öğrenmede en büyük kazanımlardan biri, aktif öğrenmenin öğrencileri ezberden uzaklaştırmasıdır. Ezberlemenin yerini merak ve kuşku duyma, araştırma uygulama, deneyerek öğrenme gibi ezberden uzak etkinlikler alır. Aktif öğrenme sürecine göre hazırlanan bir eğitim durumunda, görevde ve müdahalede esneklik sağlanmalıdır (Pekin, 2000, s.17).

Bell görevde esneklik kavramını, sınıfta değişik yeterlik düzeylerinde olan öğrencilerin yapılacak çalışmada kendilerine uygun bir meydan okuyuculuk bulabilmeleri şeklinde tanımlamaktadır. Ayrıca Bell, müdahalede esneklik kavramını şöyle belirtmektedir: Müdahalede esneklik, yapılacak çalışmanın meydan okuyuculuğunu öğrenciye uygun düzeyde tutabilmek için öğrencilerle görüşme yoluyla bir çözüme ulaşılmasıdır (Busbridge ve Özçelik, 1997, s.18).

Bruner (1991, s.59)'in öğrenme-öğretme etkinlikleri konusunda yapmış olduğu değerlendirme ise şu şekildedir. “Konu aktarılması arzusuna kapıldığı anda, işte o zaman pedagojinin esası tehlikededir”. Çünkü bilginin aktarılması, sadece bilgi verilmesi, ders programının yalnızca bir parçasıdır. Halbuki, bilgi aktarmak için öğretimden daha iyi yollar vardır. Öğrenci öğrenme sürecine katılmazsa, öğrenme zevkini eğitmezse, dünyaya bakışı değişmezse, verilen aslında aktarma çabasına değmeyecek kadar önemsizdir. Bu çerçevede aktif öğrenme ile ezberleme, birbirine taban tabana zıt iki kavramdır. Ancak şu da bir gerçektir ki, varolan eğitim

sistemimizde ezberleme önemli bir yer tutmaktadır. Lovell'a göre, beklenenin aksine, öğretmenin bilgi ve deneyimlerini aktarması biçiminde yapılacak öğretimle, öğrencilerin zihinsel gelişimleri daha yüksek bir düzeye erişmemektedir. Öğrencilerin düşünme gücü ve becerileri gelişmemişse, öğrenilen bilgiler ya unutulmakta, ya da ezber bilgi olarak saklanmaktadır, bu bilgiler geri istenildiğinde aynen aktarılmaktadır (Busbridge ve Özçelik, 1997, ss:1-11) . Özer (2001), ezberin nedenlerini şöyle sıralamaktadır .

1. Her fiziksel hareket gibi düşünmek, bilgileri yorumlamak, bu anlamda zihinsel süreçleri kullanmak bir enerji gerektirir. Fakat insan doğası gereği enerji sarf etmek istemez. Bu anlamda öğretim sürecinde ezber, yapılacak en kolay işlerden biridir. Bu yolu tercih eden birey, hem yorulmaktan kurtulur, hem de fazla enerji sarf etmez. Ancak öğrenme adına yaptığı tek şey ezberlediği fikirler arasında gezinmekten öteye geçmez.

2. Bir eğitim sürecinde öğrenmeyi gerçekleştirmek adına yapılması gereken çok şey vardır. Bunun yerine öğretilmesi düşünülen şeylerin bir listesini yapmak ve paketler halinde bunları sunmak gayet kolay ve rahat bir yol olduğu gibi, öğrenenleri de tatmin eden bir yoldur.

3. Günümüz eğitim ve yaşam anlayışında yükselen değerlerden biri de yaratıcılıktır. Bu kavrama göre birey, bilgi ve tecrübelerini belli süzgeçten geçirecek ve kendine ait yeni ürün ortaya koyacaktır. Bu ise yoğun bir tempo ve azim isteyen bir durumdur. Bunun tam tersi ise ezberdir. Ezberde yeni bir olgu ya da olayı, öğrencinin hayalinde canlandırması bahis mevzu değildir. O sadece önüne konan bilgiler ve kalıplarla yetinmeyi kendine uygun ve yeterli görür (Özer, 2001).

Benzer bir yaklaşımla konuyu ele alan Demirtaş (1991, s.29) günümüz eğitim anlayışını şu cümlelerle özetlemektedir: "Okullarımızda öğrencilerimiz genellikle ezberlemeye, şekle, gereksiz ayrıntılara, soyut bilgilere, aktarmaya, mevcutla yetinmeye, mutlak itaate önem vermekte olup, eleştirici, bağımsız, araştırmacı, problem çözücü, çağdaş ve üretici nitelikte yetiştirilmemektedir." Şu da bir gerçektir ki, günümüz toplumuna hangi alandan bakarsanız bakın, yeni ve kendinden ürünler

ortaya koyan, yaratıcılık yönü ağır basan ürünler ortaya koyan kurum, kuruluş ve kişiler daima kazanmış ve başarılı olmuşlardır. Bu durum toplumun tüm katman ve ilgi alanlarıyla ilişkilidir. Burada akla gelen bir diğer önemli konu ise bilgilerin kalıcılığıdır. Unutmak insanın doğası gereğidir ve her bireyin kendine göre bir hatırlama düzeyi vardır. Bu bireyden bireye değişir. Bu nedenle eğitim sürecinde bu gerçeği göz ardı etmemek gerekir.

Eğitimde önemli bir amaç öğrencilerin yüksek bilişsel düzeyde gelişimlerini sağlamaktır. Bir diğer amaç ise eğitimde kalıcılığı sağlamaktır. Aktif öğrenmeyi yüksek öğrenim boyutunda irdeleyen Bayrak (2000, s.42), aktif öğrenmenin temel taşları olarak şu noktaları ele alır: Bireyin kendisi için yetişmesini sağlamak ve bireyin toplum için yetişmesini sağlamaktır. Bayrak'a göre eğitimin amacı, insanı bireysel, fiziksel ve psikolojik olarak, sağlıklı bir şekilde, yaşadığı topluma “değer olan ve değer üreten” bir birey olarak yetiştirmektir. Bu amaçlar doğrultusunda, yüksek öğretimdeki aktif eğitimin amaçları şunlardır:

1. Bireysel hakimiyet ve katılım esaslı olmak.
2. Öğreneni motive etmek.
3. Demokratik bir atmosfer ve kültür oluşturmak.
4. Dağıtımçı bir öğretim elemanı olmak .

Aktif öğrenmeden beklenen hedefler şöyle sıralanabilir:

1. Yüksek düzeyde öğrenci katılımını sağlayan dersin planlanması ve yürütülmesi.
2. Öğrencileri en yüksek düzeyde aktif hale getirmek.
3. Öğrencileri kendi öğrenmelerinden sorumlu kılmak (Saban, 2000, s.169).

Günümüz eğitim anlayışını aktif öğrenmeye iten pek çok neden vardır. Her şeyin hızla ve plansızca tüketildiği zamanımızda insanların gözden kaçırdığı en büyük tüketimin kendisi oluşudur. Bunun geç de olsa farkına varan toplumlar ve eğitimciler, çareyi insanı kurtarmakta bulmuşlardır. Bu noktada eğitim adına söylenecek ortak payda, aktif öğrenmedir. Bu nedenledir ki aktif öğrenmenin temelinde yatan iki önemli felsefe vardır: Öğrenmeyi öğrenmek ve düşünmeyi öğrenmek. Dünya her ne

kadar globalleşse ve bir köy haline gelse de, her geçen gün insanların yalnızlığı ve yaşama karşı çaresizliği artmaktadır. Bunun önüne geçmek için yapılması gereken, doğrudan insana yönelmek, insana rağmen değil, insan için düşünülen bir anlayışı yaşama hakim kılabilmeğdir. Sorunun özünde, bir çiçeğin bir defa değil, defalarca açmasını sağlamak düşüncesi ve eylemi yatmaktadır.

Aktif Öğrenme ve Eğitim Durumu

Öğretme evrensel bir uğraştır. Yaşadığımız çevrede, ana-babalar çocuklarına, usta çıracağına, öğretmenler öğrencilerine sürekli bir şeyler öğretirler. Yaşamda sürekli bir öğretme ve öğrenme durumu söz konusudur. Ancak öğretme ve öğrenmenin iki değişik işlevi olduğu her zaman göz önünde bulundurulmalıdır. Çünkü öğretme bir kişi tarafından gerçekleştirilirken, öğrenme başka bir kişide oluşur. Çok açık ve basit gibi görölse de aslında bu üzerinde ciddi bir şekilde durulması gereken bir durumdur. Öğretme öğrenme sürecinin etkili olabilmesi için o iki kişi arasında çok özel bir ilişkinin kurulması gerekir. Başka bir deyişle, öğretmen ve öğrenci arasında özel bir bağ kurulmalıdır. Kuşkusuz her öğrenme süreci ve sonuçlarının eğitsel değeri bir değildir. Kimileri yüzeysel etkiler bırakır. Bunlar kısa süre sonunda ya unutulur ya da kullanılabilir yeterlikte değildir, eksiktir. Kimi öğrenme sonuçları da bunun tersi, uzun süreli ve kalıcıdır (Çetin, 2001, s.149).

Öğrenci öğrenmesinde serbest olmalıdır, önemli olan, öğrencinin öğrenme hızıdır. Bu nedenle bir konunun tek seferde öğrenilmesi gerekir diye bir şart yoktur. Aktif öğrenme öğrencinin soru sorma, açıklama davranışlarıyla beraber, onların da öğrenme sürecini planlama, gözden geçirme gibi etkinlikleri de içine almaktadır. Öğrenci öğrenme sürecinin aktif bir üyesidir, öğrenme aşamalı ve birikimli bir süreçtir; öğrenmede, öğrencinin çevreyle etkileşimi önemlidir, öğrenme becerilerini geliştirici niteliktedir, eğitim sürecinde her türlü etkinlik ve çalışma önemlidir (Ün, 2001). Aktif öğrenmede amaç, öğrenciyi eğitim sürecindeki edilgen durumdan kurtararak, yerine öğrencinin etkin olduğu ve katılımında bulunduğu öğrenme süreçleri oluşturmaktır. Bu çerçevede aktif öğrenme, öğrenenlere öğrenme deneyimleri kazanmaları ve problem çözmeleri için çok sayıda imkan sağlayan, onların özgüven ve bağımsızlıklarını destekleyen, sorumluluk alma ve zaman dilimi yeteneklerini geliştiren sıralı bir faaliyet

dizisidir. Bu faaliyet dizisi içerisinde anne ve baba da önemli bir rol oynamaktadır. Etkin öğrenen çocuk çevresiyle, nesnelere, insanlarla ve fikirlerle etkileşime girer ve yeni bir anlayışı zihinde yapılandırır. Bu öğrenme modelinden ve uygulamalarından beklenen amaç sosyal, entelektüel, kültürel, bireysel ve fiziksel kapasitelerini kullanan ve gerekli karar mekanizmalarına sahip bir birey olarak öğrencilerin yetişmelerini sağlamaktadır.

Öğrenmeyle kazanılması istenen değerlerin kolay unutulmaması, tam ve kullanılabilir nitelik taşıması, öğrenenin kişiliğinin bir parçası haline gelmesi ile mümkündür. Böyle bir öğrenme, öğrencinin kendi öğrenme yaşantısı içinde kazanılabilir. Öğrencinin öğrenme yaşantısı, gerçek yaşantı koşullarına dönüşmedikçe beklenen nitelikte bir öğrenme gerçekleşmez. Gerçek, bilinçli ve plânlı bir yaşantıda amaç vardır. Amaç yönünde uygun araçlarla uygun etkinlikler yer alır. Bu etkinlikler, öğretmen ve öğrenci tarafından içten bir yönelişle, severek, isteyerek yürütülür. Çalışma sırasında karşılaşılan güçlüklerle direnilir. Engelleri yenmek için düşünülür, birtakım çözümler üretilir ve kararlar verip, uygulanır. Çalışmalar eleştirilir ve yorumlanır. Yeni birleşimlere varılır. Yeni bilgiler, görüşler ve davranışlar kazanılır. Böylece hem öğretmen, hem de öğrenci, kendi yaşantısı içinde kazandığı değerleri, çok yönlü etkileşimlerle elde eder. Bu kazanımlar kalıcı olur, kolay kolay unutulmaz. İnsanın kişiliğinden silinmez. Bu bir aktif öğrenme biçimidir. Öğrenmeyi etkinleştirmede öğretmenin yeri büyüktür. Öğrenmeyi etkinleştiren öğretmen, davranışlarıyla bir bütündür. Bu bütünün her ögesi önemlidir (Ercan, 1999, s.31). Aktif öğrenmede önemli bir nokta öğretmenin üstlendiği roldür. Aktif öğrenme yaklaşımında öğretmen eğitim ortamını önceden düzenler. Ders süresince yapacaklarını önceden belirler. Kullanılacak materyal ders araç-gereçleri bulur. Aktif öğrenmede derse hazırlık ve dersi planlama aşamasında aktif olan öğretmen daha sonra pasif duruma geçer. Öğrencilere bilgi vererek etkinliği başlatır, öğrenilecek konuyla ilgili olarak ilgili materyalleri sunar ve bir problem durumu ile öğrencileri karşı karşıya bırakır. Hazırlanan etkinliklerin uygulanmasında öğretmen rehber konumundadır, karşılaşılan güçlüklerin aşılması konusunda öğrencilere yardımcı olur, çalışmalarını yönlendirir. Aktif öğrenmede bireysel ve grup çalışmalarına önem verilir. Öğretmen bu çalışmaların yakından takipçisi olur. Bu şekilde dersin başında sonuna kadar grup-grup, grup-birey, gruplar-öğretmen, birey-

birey,birey-öğretmen arasında güçlü bir iletişim kurulur (Pekin, 2000, ss:19-20). Aktif öğrenme ile eğitim durumlarının boyutları, aşağıda, başlıklar halinde incelenmiştir.

Aktif öğrenme ve hedef .- Hedef belirleme zor ve sıkıntılı bir süreçtir. Nereden, nasıl başlanacağı ve hedeflerin nasıl belirleneceğini bilmek önemlidir. Hedef, uygulanması düşünülen eğitim durumunun en temel yapı taşlarının başında gelen bir unsurdur. "Hedef, planlanmış ve örgütlenmiş yaşantılar yoluyla kazandırılması kararlaştırılan davranış değişikliği ya da davranış olarak ifade edilmeye uygun özelliklerdir" (Ertürk, 1972, ss:24-25). Bilen (1999, s.5)'e göre hedef, bireyde bulunmasını istediğimiz, eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikteki istendik özelliklerdir. Benzer bir tanım ile Demirel (1999, s.288), hedefi şöyle açıklamaktadır: Hedef; yetiştirdiğimiz insanda bulunmasını uygun gördüğümüz, eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikteki istendiklerdir. Morris ve Gibson (1998, s.14)'a göre davranışsal hedef; bir eğitim programının sonunda öğrencilerin göstermesi gereken bazı beceri, tutum ya da bilgilerin tanımlanmış halidir. Eğitimde hedefler çeşitlidir. Eğitimden beklenen amaç; öğrenmede gelişmeyi tamamlamak için hedeflerin öğrenme işiyle bütünleşmesidir (Nixon, 1996, s.75).

Hedefler yazılırken izlenmesi ve dikkat edilmesi gereken bir diğer önemli nokta, yakından uzağa, basitten karmaşığa, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeye doğru bir yol izlemektir. Hedef belirlemenin bizlere sağlayacağı faydalar ise şunlardır: Hedefler ne öğretilceğini, nasıl öğretilceğini, nasıl değerlendirileceğini bizlere gösterirler (Bacanlı, 1999, s.42).

Aktif öğrenmede hedeflerin nasıl belirlenmesi gerektiği konusu oldukça önemli bir konudur. Bu konuyu öncelikle öğrenci açısından ele almakta fayda vardır. Çünkü aktif öğrenmeyi diğerlerinden farklı kılan özelliklerden biride öğrenciyeye yönelik olmasıdır. Aktif öğrenmenin temel amaçlarından birisi, öğrencilerde kalıcı öğrenmeyi sağlaması ve ders süresince kullanılan materyalleri öğrencilerin iyi derecede algılamasını sağlamaktır (Buffalo State Univesity, 2001). Hedefleri belirleme açısından aktif öğrenmeye baktığımızda temel hareket noktalarından birisi de şudur. Öğrencilerin ilgi, ihtiyaçları, öğrenme hızları ve kişisel özellikleri, hedeflerin

belirlenmesinde etkin bir rol oynar (Demirci, 2000). Hedeflerin belirlenmesi açısından bir önemli nokta da hedeflerin hangi bilişsel basamakları içermesi gerektiği gerçeğidir. Aktif öğrenmeden beklenen en önemli özellik öğrencileri belli kalıp ve yapılardan kurtararak hem sınıf içi hem de sınıf dışında etkin bir birey olarak yetiştirmektir.

Hedefleri seçerken ve sıralarken gerçekçi olmak da oldukça önemlidir. Öğretmenin ne öğreteceğini bilmesi ve bu anlamda kendini ve eğitim durumunu planlaması iyi bir eğitim için çok gereklidir. Bunların hemen ardından öğretmenin yazmış olduğu hedefleri okuması ve tekrar tekrar zihinsel süreçlerden bunları geçirmesi yapılacak en doğru hareketlerin başında gelir. Sonrasında ise hangi tür aktivite ve etkinliğin belirlenmiş olan hedeflere karşılık gelebileceğini düşünmek oldukça önemlidir (Erginer, 2000, ss:12-20). Allen (1995, s.99) bir cümlesinde şöyle demektedir: Bir öğretmenin aktif öğrenme tekniklerini kullanarak önemli ve gerekli hedeflerin üstesinden gelebilmesi için hedefleri doğru belirlemesi zorunluluktur. Bu ise öğrencilerin analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel yetenekleri kullanması anlamına gelir ve yapılan işi zevkli, eğlenceli ve değerli kılar.

Pensilvania State Univesity (2001)'nin aktif öğrenme ile ilgili yapmış olduğu bir araştırmada aktif öğrenmenin temel bileşenleri şöyle sıralanmaktadır: Konuşma, yazma ve kendini doğru olarak ifade edebilecek aktif yolları kullanabilme, analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel basamaklara ulaşabilme, takım çalışmasına uyum. Tüm bu bileşenler, aktif öğrenmenin hedefleri arasında yer alır. Diğer bir ifade ile aktif öğrenmedeki çıkış sebeplerinden biri budur, çünkü amaç öğrenmeyi kalıcı kılmaktır. Bunun için yapılması gereken şey ise öğrencileri üst düzey bilişsel basamaklara taşımaktır. Demirel (1999, s.202)'e göre de aktif öğrenmede süreç değerlendirmesi yapılmalıdır. Bundan dolayı aktif öğrenmede hedef belirlenirken, üründen çok sürecin dikkate alındığını söylemek yerinde olacaktır. Aktif öğrenmede hedeflenen, üst düzey bilişsel hedefler Tablo 1.2'de sunulmuştur:

Tablo 1.2
Aktif Öğrenmede Hedeflenen Üst Düzey Bilişsel Hedefleri

	Analiz	Sentez	Değerlendirme
Hedef	İlişkileri belirleyebilme	Özgün ürünler meydana getirebilme	Öğrenilen bilgilerle yeni bilgiler oluşturabilme
Davranış	Analiz etme	Derleme	Yargılama
	Anlam çıkartma	Birleştirme	Açıklama
	Ayırt etme	Formüle etme	Betimleme
	İlgi kurma	Sınıflama	Anlam çıkarma
	Ayrıştırma	Yaratabilme	Nitelendirme
	Şematize etme	Tasarlama	Eleştirme
	Ana hatlara bölme	Sebep-sonuç ilişkisini ortaya koyma	Yanlış /hata bulma

Kaynak:Demirel,Ö. (1999). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: PegemA Yayıncılık. s.113; Erginer, E. (2000) **Öğretimi Planlama Uygulama ve Değerlendirme**. Ankara: Anı Yayıncılık. ss: 23-25'ten uyarlanmıştır.

Bu çerçevede aktif öğrenmede hedefleri belirlerken unutulmaması gereken noktalar şunlardır: Aktif öğrenme öğrencilerde objektif bakış açısı geliştirerek bu yönde bilişsel gelişimlerini sağlar, yaratıcı düşünmeyi teşvik eder, yorumlama ve kavramayı geliştirir; öğrencilerde duyuşsal becerilerin gelişimi ile birlikte problem çözme becerilerinin gelişmesine yardımcı olur (Seeler, 2000). Bunların sonucunda aktif öğrenmenin bizlere, öğrencilere ve öğrenenlere kazandırdığı en büyük kazanç, yaşam boyu öğrenme alışkanlığıdır. Konu ile ilgili çalışmaları bulunan Ün (2000), aktif öğrenmenin temel unsurları üzerinde dururken, aktif öğrenmenin birikimli bir süreç olduğu düşüncesi üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu nedenle bizler aktif öğrenmede hedefleri belirlerken, üründen öte süreci ele almak ve buna göre hedeflerimizi belirlemek durumundayız.

Aktif öğrenmede öğrenme-öğretme süreci.- Öğrencinin eğitim ortamının tam merkezinde olduğu aktif öğrenmede ders işleme aşamasında dikkat edilmesi gereken noktalar vardır. Aktif öğrenme öğretmenin sınıfını başıboş bırakması anlamına kesinlikle gelmez. Dersin ilk 5-10 dakikalık bölümleri temel basamakları tanıtmaya için kullanılabilir. Bu kısa girişten sonra aktif öğrenme basamağına geçiş yapılabilir. Eklektik olması nedeniyle, aktif öğrenmede pek çok teknik, yöntem ve strateji kullanılabilir. Bununla birlikte aktif öğrenme ile geliştirilen bir programda temel hareket noktası sarmal programlama yaklaşımıdır. Bu anlayışa göre yeri ve zamanı gelince konuların tekrar tekrar gözden geçirilmesi söz konusudur (Demirel, 1999, s.118). Aktif öğrenmede kuramsal yaklaşımlara uygun olarak, öğretim faaliyetlerinde etkinliklerle öğrenmeye ağırlık verilmektedir. Aktif öğrenmede kullanılacak etkinliklerde öğrenci bilgiyi bulmakta, oluşturmada veya bilginin gelişmesine önemli bir katkıda bulunmaktadır (Pekin, 2000, s.17). Bu etkinlikleri oluştururken öğrenci kendi çevresinden, yaşantısından yararlanmaktadır. Etkinliklerin özellikleri şöyle belirtilebilir:

1. Öğrencinin zihinsel gelişimine uygun,
2. Öğrencileri bıktırmadan, çıkabilecekleri en üst düzeyde bir davranış göstermeye sevk eden,
3. Öğrencilerin ilk elden yaşantılarına dayanan,
4. Öğrencilerin kavramsal yapılarını geliştiren (özümseme, uyma ve sonuç olarak daha iyi bir uyum ve daha üst düzeyde bir dengelenmeye katkı sağlayan),
5. Öğrencilerin tanıyıp bildikleri objeleri (somut eşya, resim, sözcük, simge) kullandıran,
6. Öğrencilerin üstesinden gelebilecekleri bir yoğunluk ve hız ile sunulan,
7. Öğrencilerin erişmiş buldukları en üst soyutluk ve somutluk düzeyine uygun türden olan (Busbridge ve Özçelik, 1997, s.9).

Ragains (1995, s.40)'e göre aktif öğrenme ve yaşayarak öğrenme birbirlerinden farklı olan ve yıllardır üzerlerinde çalışılan türlerdir. Bonwell ve Eison (1991, s.2)'e göre aktif öğrenme, eğitim literatüründe bugüne kadar net olarak tanımlanmamış olan bir kavramdır, bunun yanında aktif öğrenmeyi sınıf ortamı içerisinde bazı teknik ve

stratejilerin kullanılmasıyla birlikte öğrenme-öğretme sürecinin genel özelliklerini şu biçimde sıralanabilir:

1. Aktif öğrenmede öğrenci dinlemenin çok ötesinde eğitim ve öğretim sürecine katılımcıdır.
2. Aktif öğrenmede bilgilerin aktarımından öte öğrencilerin beceri ve kabiliyetlerinin geliştirilmesi esastır.
3. Aktif öğrenmede öğrenciler belli bir aktivite içersindedirler.
4. Aktif öğrenmede öğrenciler kendi değer ve yargılamalarına kendileri karar verirler.

Aktif öğrenmenin sınıf içindeki kullanımlarındaki faydaları şunlardır. Öğrenci istek ve beklentilerine cevap verir, bilginin kalıcı olmasına yardımcı olur, öğrencilerin bilgi ile etkileşime geçmesini sağlar, öğrencilere sorumluluk duygusu kazandırır ve bireyler kendi öğrenmelerinde sorumlu duruma gelirler (Keyser, 2000, s.37).

Aktif öğrenmede uygulanabilecek etkinliklerin sayısını arttırmak mümkündür. Ancak hangi etkinlik kullanılırsa kullanılsın üzerinde önemle durulması gereken bazı noktalar vardır. Bunlar şöyle özetlenebilir :

1. Sunulacak olan ders çok iyi şekilde planlanmış ve hazırlanmış olmalıdır.
2. Hazırlanan ders, sınıf içi etkileşim ve iletişime uygun olmalı, bu çerçevede öğrencilere fırsatlar verilmelidir.
3. Ders, öğrenci ilgi ve merakına uygun olmalı, öğrenciyi motive etmelidir.
4. Ders içi ve dışı kurgu ve bağlantılar iyi yapılmalı, konu ile ilgili bilgilerin, günlük yaşamla ilgisi kurulmaya çalışılmalıdır.
5. Günün getirdiği görsel, işitsel oluşumlardan azami ölçüde istifade edilmelidir.
6. Öğrenciler çok iyi tanınmalıdır (Sökmen, 2000, s.29).

Ün (2000)'e göre aktif öğrenmede dört temel yapı vardır. Konuşma, dinleme, yazma, yansımadır. Bu yapılar şu etkinlikleri içerir. Açıklama, soru sorma, pekiştirme, bilgiyi kullanma.

Aktif öğrenmede bir diğer önemli nokta ise ders dışı etkinliklerdir. Aktif öğrenmede ders sadece sınıf ortamı içinde sınırlı değildir. Hayatın tüm aşamalarında öğrenme meydana gelebilir ve var olan bilgilerde olgunlaşıp büyüebilir. Bu nedenle sınıf dışı etkinlikler büyük önem kazanır. Takım çalışmaları, yazılı çalışmalar, deneysel öğrenme, öğrenci araştırmaları, aktif öğrenme sürecinde kullanılacak ders dışı etkinlikler olarak sayılabilir (The University of North Carolina, 2001).

Aktif öğrenme için uygun olabilecek pek çok strateji bulunmaktadır. Bu noktada göz önünde bulundurulması gereken, öğrencinin sınıf içinde pasif durumdan kurtulmasını sağlamak, diğer bir ifade ile kendi beceri ve yeteneklerini geliştirmeye ihtiyaç duyduğu öğrenme ortamını oluşturmaktır. Bu bağlamda, seçilecek olan stratejileri öğrencinin ilgisine cevap verebilecek düzeyde olmalıdır. Bu sürece etki edecek ve üzerinde dikkatle durulması gereken noktalar ise şunlardır: Program ve öğrenme amaçları, sınıfın büyüklüğü, öğrencilerin yetenekleri, ders programındaki zaman, uygulanabilirlik ve fiziksel çevredir. Bundan sonra yapılması gereken ise öğrencilerin uygulayabilecekleri araştırmaları ve görevleri belirlemek olmalıdır. Bunun yanı sıra, öğrenme ortamının laboratuvar ve çeşitli araç ve gereçlerle zenginleştirilmesi yerinde ve faydalı olacaktır.

Öğrencileri öğrenme sürecine katarken çok farklı teknikler kullanılabilir. bunları örneklemek gerekirse; işbirlikçi öğrenme, problem çözme çalışmaları, yazma-konuşma etkinlikleri, grup çalışmaları, bilgisayar destekli eğitim, ödevler, benzetimler vs.. (Houston, 1995). Öğrenci etkinlikleri, düşük ve yüksek düzeyde risk alma durumuna göre Tablo 1.3'de verilmiştir.

Tablo 1.3
Öğrenci Aktivitesi ve Risk Alma Durumlarına Göre
Sınıflandırılmış Stratejiler

Düşük risk alma (öğrenci aktiftir)	Yüksek risk alma (öğrenci aktiftir)
<ul style="list-style-type: none"> • Yapılandırılmış küçük grup tartışmaları • Araştırma ve sorgulama • Gösteriler • Kendi kendine değerlendirme • Beyin fırtınası • Sınıf içi yazma çalışmaları • Alan gezileri • Kütüphane çalışmaları • Testler ve sınavlar • Aralıklı dersler • Tartışma ortamlı dersler • Geri bildirim dersleri 	<ul style="list-style-type: none"> • Drama • Küçük grup sunumları • Kişisel öğrenci sunumları • Yapılandırılmamış küçük grup tartışmaları • Yönlendirilmiş çalışmalar
Öğrencinin aktif olmadığı Düşük risk taşıyan dersler	Öğrencinin aktif olmadığı Yüksek risk taşıyan dersler
<ul style="list-style-type: none"> • Tam zamanlı ders anlatımları • Tüm ders saatini kapsayan film gösterileri 	<ul style="list-style-type: none"> • Sınıfa herhangi dalda uzman bir konuğun çağrıldığı dersler

Kaynak: Standford University. (Fall,1993). "Active Learning: Getting Student to Work and Think in the Classroom". **Speaking of Teaching**. Vol.5 (No.1), s.3'den uyarlanmıştır.

Pekin (2000, s.15), aktif öğrenme yaklaşımının ilintili olduğu bazı yöntemleri şöyle sıralamaktadır: Keşfetme ile öğretim, gösterip-yaptırma ile öğretim, oyunlarla

öğretim, deneysel etkinliklerle öğretim, analizle öğretim ve senaryo ile öğretim. Aktif öğrenmenin verimli olarak uygulanabilmesi için, uygulayıcıların konuya ilgi duyması, sınıf içi fiziksel koşulların uygun olması, etkinlikler için ayrılan sürenin yeterli olması, öğrencilerin gerekli önkoşul davranışları taşıyor olması, uygulamalara yönelik olarak eğitim sürecine katılan tüm bireylerin olumlu davranışları gerekmektedir (Pekin, 2000, s.21). Bu yaklaşımın uygulamaları adımına geçmeden önce bir diğer önemli nokta ise ders için gerekli araç-gereç, materyal ve malzemelerin önceden hazırlanıp sınıfa hazırlıklı gelinmesidir. Aktif öğrenmede kullanılan etkinlikler (yöntem, teknik, strateji vb.) şöyle özetlenebilir:

Beyin fırtınası.- Yaratıcı düşünmenin en etkili araçlarından olan “beyin fırtınası” (brain storming), birlikte çalışmayı gerektiren bir stratejidir. Bu strateji, ile problemlere daha fazla çözüm önerilmekle birlikte, sonuçta grubun çözüm önerilerinden birisinde -en rasyonel olanında- consensus sağlamasını gerektirir. Bu uygulama, öğrencilere, “farklı düşüncelere sahip olmakla birlikte, rasyonel bir düşünce etrafında birleşebilme” (demokratik anlayış) becerisini kazandırma işlevi görür. Birey kendi fikirlerini diğerlerine kabul ettirmeye çalışırken, diğerlerinin fikirlerini de analiz, sentez ve kritik etmeyi öğrenir ki bu da eleştirel düşüncenin gelişimine önemli katkılar sağlar (Demirel, 1999, s.91). Bir konuya çözüm getirmek kara vermek ve hayal yoluyla düşünce ve fikir üretmek için kullanılan yaratıcı bir tekniktir. Romiszowski (1986, s.222)'ye göre beyin fırtınası tekniği, yaratıcı problem çözme gücünü geliştirmeyi amaçlayan bir grup tartışma tekniğidir. Hayal gücünün kullanımının ön planda olduğu bu teknik, bugüne kadar genel itibarı ile iş hattında kullanılmıştır, bununla beraber eğitim alanında çok farklı cevabın istendiği sorular ya da farklı çözüm yollarına ihtiyaç duyulan problemlerde başarıyla uygulanabilir. Beyin fırtınasının uygulanabilmesi için heyecanlı ve istekli bir grupla çalışmak, tekniğin verimli kullanımı açısından önemlidir. Burada esas olan, mümkün olan bir çok fikrin, problem çözmekte görevli grup üyeleri tarafından hızla ifade edilmesidir. Bu fikirler, yalnızca ifade edilir, kesinlikle fikirlerin nedenleri üstünde durulmaz ve bu fikirler mutlak suretle yazıya geçirilir. Daha sonra sakın bir şekilde bu fikirler değerlendirilir.

Gösteri.- Görsellik, eğitimde kalıcı öğrenmeyi sağlamak için kullanılan önemli bir yoldur. Oğuzkan (1985, s.75) gösteriyi şu şekilde tanımlamıştır. Gösteri; belli olgu ve olaylara ilişkin ilkeleri açıklamak, bir takım becerileri ve uygulama yollarını öğretmek amacıyla bir şeyi başkalarının önünde gösterme işidir. Binbaşıoğlu (1994, s.132) konuya eğitim açısından yaklaşarak gösteri yöntemini öğretmenin herhangi bir konuda birtakım araç ve gereçler kullanarak açıklaması biçiminde ifade etmiştir. Demonstrasyon olarak da ifade edilen bu yöntemde genel amaç; bilgi edinmek, ilgi uyandırmak ve çalışma standardı geliştirmektir. Yöntemin aynı anda hem göze, hem kulağa hitap ediyor olması önemli bir avantajdır. Gösteri, sınıf içinde, genellikle öğretmen, varsa ve ihtiyaç duyulursa kuyruk kişiler tarafından yapılır. Uygulanışı itibari ile öğretim merkezlidir. Öğrenci genel olarak pasif ve alıcı durumdadır. Gösteri uygulamasında etkililiği sağlamak için yapılması gereken en önemli şey dikkatli bir hazırlık yapmaktır. Öğrenme etkililiğini artırma adına, öğrenci katılımının sağlanması oldukça faydalı olacaktır.

Soru-cevap .- Soru cevap, tüm derslerde sıkça kullanılan bir teknik olmakla beraber, kendi içinde önemli avantaj ve dezavantajlar barındırır. Hatcher ve Andrews (1963, s.116)'e göre soru cevap, sınıf içi uygulamalarda soru sorup cevap alma yoluyla tartışmanın yürütüldüğü bir öğretim tekniğidir. Diğer bir ifade ile öğretmenin bir konuyla ilgili bir takım soruları öğrencilere sorup bu sorulardan aldığı cevapları geliştirerek ve yorumlayarak öğretim yapması durumudur (Kaya, 1997, s.81). Öğrencilere düşünme, konuşma gibi kazanımları sağlayan ve her dersin öğretiminde kullanılan bir tekniktir. Bu teknikte soru soran yalnızca öğretmen olmamalı, öğrencilerin de soru sormasına fırsat verilmelidir.

Rol yapma .- Öğrencinin kendi duygu ve düşüncelerinin başka bir kişiliğe girerek ifade etmesinin sağlayan bir öğretim tekniğidir. Bu tekniğin iyi kullanabilmesi için öğrencilerin yaratıcı düşüncesinin önemi büyüktür. Bununla beraber bu teknikte öğretmenin kılavuzluk rolü de önem kazanmaktadır. Öğretmen rol dağıtımında dikkatli olmalı, kendi isteminden çok, rol almaya istekli ve gönüllü olan öğrencilere roller verilmelidir (Demirel, 1999, s.95). Sosyodrama olarak ta adlandırılan rol yapma Demirel ve Ün (1987, ss:154-155) tarafından şöyle açıklanmıştır: Rol yapma, bir grup

bireyin, bir sosyal problemle ilgili olarak izleyiciler karşısında, gerçek hayatta olduğu gibi oynamalıdır. Rol yapma da amaç, bireylerin toplumsal yönden gelişmelerinin sağlamak ve sosyal ilişkilerinde karşılaştıkları çeşitli sorunları gidermektir.

Drama.- Yaşayarak öğrenmenin ön planda olduğu bir tekniktir. Bu teknikte öğrenciler hangi durumda nasıl bir davranış sergileyeceklerinin yaşayarak öğrenirler. Eğitim kurumlarında sıkça kullanılmakta olan dramanın pek çok avantajı vardır: Bunlar; öğrencinin özgüvenini arttırması, dil yeteneğinin gelişmesi, yaratıcılığı teşvik, etkin dinleme, anlama ve akıcı konuşma yeteneklerine olumlu katkısıdır. Biçimsel ve doğal olmak üzere iki şekilde uygulaması mevcuttur. Biçimsel drama daha çok yetişkinlere yönelik olmakla beraber planlı ve ciddi bir çalışma ürünüdür. Genel olarak eğitimde doğal drama tekniği tercih edilir. Bu uygulamada öğrenci kendini anlatmada daha bir serbesttir (Demirel, 1999, ss:97-99).

Benzetim.- Bir olayın gerçekmiş gibi ele alınıp üzerinde eğitici çalışmalara imkan sağlayan tekniğe, benzetim denmektedir. Başka bir deyişle öğrenmeyi desteklemek için gerçeğe benzer bir model üzerinde yapılan bir öğretim yaklaşımıdır. Bu tekniğe örnek olarak tıp fakültelerinde kullanılan kadavra yöntemi verilebilir. Öğretmen benzetim tekniğinde sürece direkt olarak katılmaz, rol dağıtımında ve grubu kontrol etmede aktif rol oynar. Fakat karar verme ve problem çözme sürecine aktif olarak katılmaz. Benzetim tekniğindeki önemli noktalardan biri de bu tekniğin herhangi bir yarışma amacı ve niteliği taşımasıdır. Bu teknikte öğrenciler daha somut sonuçlara ulaşmakta ve derse karşı olan güdülerini arttırmaktadırlar (Demirel, 1999, s.115).

Küçük grup çalışmaları.- Bir sınıfta en az iki en fazla sekiz ile on öğrencinin bir araya gelerek aynı konu üzerinde ortak bir amaç ya da amaçlarla yaptıkları çalışmaya grup çalışması denir. Büyük sınıflarda ise büyük gruplarla bu çalışma yapılabilir. Bu tekniğin amacı, öğrencilere birlikte çalışma alışkanlığı kazandırmak, öğrencilerde ön fikir alışverişi oluşturmaktır (Demirel, 1999, s.117).

Eğitsel oyunlar.- Bilen (1997, s.197)'e göre oyun, bireylerin fiziksel, zihinsel yeteneklerini geliştirici, yaşantıyı zevkli kılıcı sanatsal ve estetik nitelikleri ve beceriyi geliştirici etkinliklerdir. Eğitsel oyunlar, öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesini ve daha rahat bir ortamda tekrar edilmesini sağlayan etkinliklerdir. Eğitsel oyunların öğrenme ve öğretme üzerindeki olumlu etkisi herkes tarafından kabul edilen bir gerçektir. Fakat eğitsel oyunların uygulamalarında öğretmen rolü oldukça önemlidir. Öğretmen, oyunlar esnasında oyuna ilgi göstermeli, sürekli grupları ve bireyler kontrol etmeli, olabildiğince adil olmalı, oyunların amacın dışına taşmasına engel olmalıdır. Bununla beraber herkesin oyunlara aktif katılımını sağlamayı ihmal etmemelidir (Demirel, 1999, s.123).

Yaratıcı düşünme.- Eğitim sürecinde yaratıcılık, günümüz eğitim anlayışının ve eğitimcilerinin ulaşmak istediği en önemli hedeflerin başında gelmektedir. Bu güne kadar yaratıcılıkla ilgili bir çok tanım yapılmıştır. San (1979, s.177)'a göre “yaratıcılık her bireyde var olan ve insan yaşamının her bölümünde bulunabilen bir yeti, günlük yaşamdan bilimsel çalışmalara dek uzanan geniş bir alanı içine alan süreçler bütünü, bir tutum ve davranış biçimidir.” Özden (1998, s.45)'in aktarımıyla; Torrance, yaratıcılığı şöyle tanımlar; “sorunlara, aksaklıklara, bilgi eksikliklerine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olmak, güçlüğü tanımlamak, güçlüğe çözüm aramak ve kestirimde bulunmak.”

Yaratıcı imgelemeyi anlayarak ve uygulayarak insanlar hayatlarını yeniden düzenleyebilirler. Yaratıcı imgeleme sayesinde kişinin kendisiyle ve yaşadığı dünya ile ilgili inancını ve bu inancın ürünlerini değiştirmek mümkündür. Uygarlığımızın tüm gelişmeleri yaratıcı hayal gücünün eseridir. Geçmişte, hayal ürünü olarak nitelendirilen, aslında engellenmiş hayal gücünün ürünü olan bilim kurgu kitapları ve dergileri, bugün gerçekçi kabul edilmektedir (Addington, 1995, s.45). Yaratıcılık bilinenlerden yeni bir şeyler ortaya çıkarma, yeni ve özgün bir senteze varma, birtakım sorunlara yeni çözüm yolları bulma, yeni fikir, buluş ve ürünler ortaya koymadır (Demirci, 2001). Her insanda az ya da çok var olmakla beraber, eğitim sistemimizde bu gibi yeteneklere sahip olan bireyleri tespit etmek için bazı kriterleri göz önünde bulundurmakta fayda vardır. Yaratıcı bir bireyde; merak, sabır, yetenek, orijinal düşünebilme, sentez yapabilme,

bağımsız davranma, deney ve araştırma yapma gibi bazı özelliklerin olması gerekir. Rawlinson (1995, s.13)'a göre istisnasız her insanda yaratıcılık yeteneği vardır. Küçük yaşta çocukların kendi başlarına veya arkadaşları ile oynadıkları oyunlar incelendiği zaman yaratıcılık yetenekleri görülebilir. Fakat çocuk büyüdükçe, yaratıcı yetenekleri, dışarıdan etkilerle, başka yeteneklerin altında örtülü kalmaya başlar. Okul yaşantısı, eğitime yönelik rutin davranışlar gerektirdiğinden yaratıcılık yeteneğini baskı altına almaktadır. Bununla birlikte, yaratıcılığın bir bireyde ortaya çıkabilmesi için, eğitim ortamının özgür olması, yaratıcı davranışların ödüllendirilmesi, bu gibi bireylerin rencide edilmemesi, teknolojik aygıtların yaratıcı düşünceyi geliştirmede etkin olarak kullanılması, eğitim ortamında baskı, şiddet, korku ve ceza gibi engelleyicilerden uzak olması gerekir. Çünkü davranış, nitelikli tecrübelerle daha kalıcı hale gelir. Yaratıcı gücün ortaya çıkabilmesi için, içinde bulunduğu ortamın buna müsait olması gerekir. Sınıf ortamında ise öğretmenin, iyi bir model, heyecanlı, sürekli okuyan ve kendini geliştiren, kolay iletişim kurabilen, öğrencilerini ödüllendiren, özgür olan ve bunu öğrencilere aşılayan, bireyleri olduğu gibi kabul eden ve eşit ölçüde onlara yaklaşan bir kişi olması gerekir (Demirci, 2001) .

Proje tabanlı öğretim.- Son dönem eğitim literatürümüze ve sistemimize girmiş etkinliklerden biridir. Gelişen ve hızla ilerleyen dünyaya daha kolay adapte olabilen bireyler yetiştirme hedefinde olan eğitimimiz için farklı bir ses ve uygulama olmuştur. Yüzeysel olarak bakıldığında, ders programını birbirinden bağımsız küçük bilgiler yığını olarak gören bu etkinlik günümüzde çağdaş ülkelerde uygulanan ve iyi sonuçlar alınan bir öğrenme modelidir. Bu etkinlikte asıl nokta bir ya da daha fazla alanın temel kavram ve prensipleri üzerine odaklanması ve bir ders senaryosu içinde, birden fazla dersin öğrenme hedeflerini kapsamasıdır. Proje tabanlı öğretimin ana ilkelerini oluşturan dört temel öge vardır. Bunlar sırasıyla; esnek bir yapıya sahip olan örnek olay ya da vaka, diğer konularla bağlantılı bir senaryo, öğrenci merkezli bir yaklaşım ve küçük gruplarla öğretimdir. Bu modelde öğrenci aktif, öğretmen ise rehber rolündedir. Öğrenci aktif haldeyken, düşünme, problem çözme, bilgiye ulaşma işlemi yeniden yorumlama ya da harmanlama, sorgulama gibi eylemlerde bulunur. Bu modelde öğrenci kendi önüne sunulan senaryonun gerçek mimarı ve yapıcısı diğer ifade ile bu dünyanın özerk bir üyesi, öğretmen ise bir yardımcı ve yönlendirici

konumundadır. Üst düzey bilişsel davranışları kazanmada kullanılması, öğrencileri aktif hale getirmesi, çok çeşitli araç ve gereçlerin kullanımını mümkün kılması, sosyal ve gerçek hayatla yakından iniltili olması, gerek teknolojiyi gerek bilgisayar eğitim ortamında bir araç olarak kullanılmasını sağlaması, bu modelin eğitime kazandırdığı olumlu katkılardandır (Elma-Türkport; 2001).

İşbirliğine dayalı öğrenme.- İşbirliğine dayalı öğrenme; öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak ve birbirinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirme sürecidir (Ün, 1996, s.299). Diğer bir ifadeyle işbirliğine dayalı öğrenme; küçük gruplar oluşturarak bir problemi çözmek ya da bir görevin üstesinden gelmek üzere ortak bir amaç uğruna birlikte çalışma metoduyla bir konuyu öğrenme durumudur (Büyükkaragöz ve Çivi, 1997, s.132). Bu ifadelerden anlaşılacağı gibi işbirliğine dayalı öğrenme, sıradan bir grup çalışması ya da bir küme çalışması değildir. Belli bir fikir ve amaç birliği ve bununla beraber sıkı bir işbirliği vardır. Bu çalışmalar esnasında birey hem kendi, hem de diğer arkadaşlarının kapasitelerini geliştirmeye yönelik bir çaba içindedir. Fakat bu yöntem, tek başına ele alındığında eğitimin tüm sorunlarına çare bulabilecek sihirli bir formül asla değildir. Etkili, kullanışlı çağdaş anlayışa sahip olmakla beraber bu yöntemin başarıya ulaşabilmesi için belli şartların sağlanması şarttır. Bunları Demirel (1999, s.139) şöyle sıralamıştır:

- 1-Katılımcılar, grup çalışmasının değerini ve anlamını kavramalıdır.
- 2-Katılımcılar, başarılı grup çalışmasıyla ilgili gerekli becerilerden haberdar olmalıdırlar
- 3- Öğrenciler, uyguladıkları becerilerin ne olduğundan haberdar olmalıdırlar.
- 4- Öğrenciler, öğrendikleri becerileri uygulayabilmelidirler.

İşbirliğine dayalı öğrenmede esas olan, grup üyelerinin eşit sorumluluk ve görev sahipleri olduklarını bilmeleridir. Çünkü başarıya ulaşabilmek için ciddi bir ekip çalışması ve organizasyonu gereklidir. Fertlerin tek başlarına pek bir anlamları yoktur. Bu açıdan işbirliğine dayalı öğrenme ele alındığında, başarıyı engelleyen dört önemli nokta göze çarpmaktadır. Bunlar; hazıra konma güdüsü, sömürülme hissi, zenginin daha zengin olması diğer bir ifadeyle başarı düzeyi yüksek bireylerin daha da ön plana çıkmaları, başarı düzeyi yüksek bireylerin diğer bireyleri bastırarak onların fikirlerine

önem vermemeleridir (Ün, 1997, s.302). Bu yöntemin içinde barındırdığı ve modelin başarıya ulaşması adına gerekli öğeleri ise Senemoğlu (1998, s.501) şöyle sıralamıştır: Grup amaçlarına sahip olmak, bireysel sorumluluğu gerekli kılmak, başarı için eşit şansa sahip olmak.

İşbirliğine dayalı öğrenme metodu (cooperative learning), ortak öğrenme amaçlarını maksimum düzeyde gerçekleştirmek üzere öğrencilerin küçük gruplar hâlinde (2-4 kişilik) işbirliği içerisinde birlikte çalışması esasına dayalı etkileşimli bir öğrenme yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Johnson, Johnson ve Smith, 1998, s.24). İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi temelde bir grupta öğrenme metodu olmakla birlikte, her grup işbirliğine dayalı öğrenme için uygun olmayabilir. Bir başka ifade ile her grup yapısı, işbirliğine dayalı öğrenmenin etkili ve verimli olmasının garantisini oluşturamaz. Nitekim ilköğretim okullarımızda bazı öğretmenlerimiz “küme çalışması” adıyla benzer bir yöntemi uygulamakla birlikte, bu çabaların tümünün istenilen verimi sağladığını iddia etmek zorudur. Hatta bazı durumlarda bu tür çalışmaların öğrenmeyi aksattığı, öğrenciler arasında uyumsuzluk ve hoşnutsuzluklara neden olduğu bilinmektedir. İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminin etkili ve verimli olabilmesinin ön koşulu grubun böyle bir amacı gerçekleştirmeye uygun olarak yapılanmış olmasıdır (Johnson ve Johnson, 1999, s.68). Grupların uygun yapısal özelliklere sahip olmadığı ve öğrenme için gerekli motivasyonun yeterince sağlanamadığı durumlarda işbirliğine dayalı öğrenme yönteminden istenilen verimin elde edilemeyeceğini araştırmalar göstermektedir. Aronson ve Patnoe, işbirliğine dayalı öğrenme metodunun akademik başarı üzerindeki olumlu etkilerinin yanında akademik olmayan bazı değişkenlerle arasında da pozitif korelasyon tespit etmiştir. Ayrıca, belirtilen araştırmacılar, işbirliğine dayalı öğrenmenin, özellikle akademik başarısı düşük öğrencilerde daha etkili olmak üzere, tüm öğrencilerde özgüvenin (self-esteem) yükselmesini sağlayıcı etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadırlar (Aronson ve Patnoe, 1997, s.18). Johnson, Johnson ve Smith (1998, s.89) 'de öğrencilerin hatırlama ve eleştirel düşünme yetileri üzerinde işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin olumlu etkilerinden söz etmektedirler. Bunların yanı sıra, farklı kültürler, sosyo-ekonomik düzeyler ve farklı etnik kökenden gelen öğrenciler arasındaki ön yargıların giderilmesi ve arkadaşlık ilişkilerinin

geliştirilmesi üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koyan bulgular da mevcuttur (Aronson ve Patnoe, 1997, s.77).

Bu noktada yanlış şudur: Aktif öğrenme denince yapılagelen yanlışlık, işbirlikçi öğrenme ile aynı tutulmasıdır. Aslına bakıldığında işbirlikçi öğrenme aktif öğrenmenin bir alt dalıdır. İşbirlikçi öğrenme için her zaman, aktif öğrenme yöntemlerinden biri olabilir dememiz olasıdır. Ancak her aktif öğrenme için bir işbirlikçi öğrenme dememiz oldukça zor hatta imkânsızdır. Keyser (2000, 36)'e göre işbirlikçi öğrenme, grup içersindeki bir öğrencinin hem kendi, hem de katılımcıların öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmak için kullanılan eğitsel bir yoldur. Grubun iyi çalışabilmesi için iyi bir planın yapılması gereklidir. İşbirlikçi öğrenmede grubun büyüklüğü, öğrencilere verilecek olan roller, değerlendirmenin nasıl yapılacağı gibi konular üzerinde özenle durulması gerekir. İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin küçük gruplar hâlinde birlikte çalışmasını gerektiren bir grup aktivitesi olmakla birlikte, çalışma grupları, proje grupları, laboratuvar grupları ve okuma grupları gibi diğer grup tekniklerinden farklıdır. Sadece öğrencilerin grup hâlinde birlikte çalıştıkları, öğrenmede birbirine yardımcı oldukları, öğrenme materyallerini paylaştıkları bir grup etkinliği olmanın ötesinde, işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin başarısı pozitif dayanışma, bireysel sorumluluk, yüz yüze etkileşim, sosyal becerilerin kullanılması ve grubun kendi kendisini değerlendirerek geliştirmesi gibi öğelere sahip oluş derecesine bağlıdır (Stainer ve diğerleri, 1999, s.254). Bunları yanında gruptaki her öğrenciye nasıl bir rol verileceğini düşünmek veya tüm bireylerin oyunda yer almasını sağlamak işbirlikçi öğrenmede başarıya ulaşmak için yapılması gereken görevlerdir. Bu nedenle aktif öğrenme ile arasında her ne kadar benzer yönler bulunsa da, arasındaki farklılıklarda göz ardı edilmemelidir.

Aktif öğrenme ile işbirlikçi öğrenme arasındaki benzerlik ve farklılıklar, Tablo 1.4'deki gibi ifade edilebilir:

Tablo 1.4
Aktif Öğrenme ve İşbirlikçi Öğrenme

Aktif Öğrenme Teknikleri	İşbirlikçi Öğrenme Teknikleri
• Öğrenci konunun içine çekilir.	• Öğrenci konunun içine çekilir.
• Derste öte öğrenciyle ilgilenilir.	• Derste öte öğrenciyle ilgilenilir.
• Derse hazırlanması kolaydır.	• Ders başlangıcında iyi plan ve organizasyon yapmak gerekir.
• Derse şekil ve yön vermek rahattır.	• Dersten kopmalar kolaydır.
• Ders süresince az zaman kaybı olur.	• Çok zaman gerektirir.
• Ders süresince birçok farklı etkinlik yaptırılabilir.	• Ders esnasında bir veya iki etkinlik yapılabilir.
• Esneklik. Öğrencilerin şahsi çalışmalar yapması mümkündür.	• Esnek değildir. Sonuç tüm bireylerin ortak ürünüdür.

Kaynak: Keyser, M.W, (2000). "Active Learning and Cooperative Learning: Understanding the difference and using both styles effectively". **Research Strategies**. Elsevier Science Inc. USA No:17, s.37den uyarlanmıştır.

Aktif öğrenme ve değerlendirme.- Aktif öğrenmede önemli olan öğrencinin öğrenme sürecine olan katılımıdır. Bu nedenle değerlendirme, klasik anlayıştan farklı yapılmalıdır. Bunları sıralamak gerekirse, öğretmen tarafından günlük gelişim raporlarıyla öğrencilerin çalışmalarının dosyalanması ve öğrenci gelişiminin değerlendirilmesi yoluyla çalışma dosyaları (portfoliolarla) tutulmasıdır. Önerilmemekle birlikte, eğer test şeklinde bir uygulama düşünülüyorsa, aktif öğrenme prensiplerine uygun problem çözme ya da yazılı yoklama yapılabilir (Northwestern State University, 2001; Demirci, 2001).

Geleneksel anlamda, ölçme ve değerlendirme her anlamda çok vakit alan ve fazlaca enerji gerektiren bir uğraştır. Bu durumdan pek çok öğretmen, eğitimci, idareci, anne baba ve öğrenci şikayetçidir. Ölçme ve değerlendirme işine veli gözü ile

bakıldığında, eğitimcilerin bu konuda pek çok sitem ve şikayetle karşılaştıkları muhakkaktır. Bununla birlikte klasik anlamda yapılmakta olan ölçme ve değerlendirme konusunda da öğrencilerin olumsuz görüşleri yadsınamaz bir boyuttadır. Harmin (1994, s.142)'e göre eğitimciler, ölçme adına test yapma ve klasik değerlendirme açısından, bir adım öteye gitmelidirler. Bu eğitimcilerin ve öğrencilerin çekmiş olduğu sıkıntıları, bir ölçüde dindirecektir. Bu çerçevede Harmin tarafından aşağıda belirtilen öneriler geliştirilmiştir:

1. Öğretmenler öğrenme ve uzun süreli öğrenme alışkanlıkları üzerinde yoğunlaşmalıdırlar.
2. Öğretmenler öğrencilerin yüksek not alma konusundaki ümitsizliklerini azaltmalıdırlar.
3. Ölçme için gerekli olan zaman azaltılmalı ve bunun için öğrencilerin öğretim sürecindeki öğrenmesini ölçecek yöntemler bulunmalıdır.

Birçok öğrenme yaklaşımlarından farklı olarak, aktif öğrenmede klasik ölçme ve değerlendirme teknikleri önerilmemektedir. En önemli farklarından biri de budur. Bu konu, aktif öğrenmede, hedeflerin belirlenmesi basamağında ele alınarak, devam eden bir süreçtir. Eğitimcilerimiz tarafından bu konu şu şekilde açıklanmaktadır: Aktif öğrenmede hedefleri ortaya koyarken önemli bir kriter olarak süreç ele alınır. Demirel (1999, s.202)'e göre aktif öğrenmede süreç değerlendirmesi yapılmalıdır. Aktif öğrenmede kullanılan bazı ölçme-değerlendirme teknikleri şunlardır:

Çalışma dosyası (Portfolia).- Öğrenci çalışmalarının bir dosyada toplanması olarak ifade edilebilir. Bir çeşit dosyalama işlemi olan çalışma dosyasında, öğrencilerin öğrenmelerini gerçekleştirdikleri süreç içinde yapmış oldukları tüm etkinlikler ve çalışmaları bulunur. (Harmin, 1994, s.143). Bu ölçme işinde öğrenci, kendi öğrenmesinden doğrudan sorumludur. Aktif öğrenmeden beklenen amaçların başında, öğrencilere sorumluluk bilinci kazandırmak gelmektedir. Çalışma dosyası sayesinde öğretmenler öğrencilerini eğitim sürecince izleme fırsatı bulurlar. Çalışma dosyalarının kullanım şekli ise şu şöyledir: Öğrencilerinin çalışma dosyalarında yazılı çalışmalar, çalışma kağıtları ve resim çalışmaları bulunur. Öğretmen her hafta sonunda bu dosyaları toplayarak o hafta içinde yapılan çalışmaları değerlendirir, bu

çalışmalar sayesinde öğrencilere gerekli ve yapıcı dönütler vererek çalışmalara notlar düşülebilir. Yapılan görsel çalışmalar ödüllendirilir ve uygun bulunan çalışmalar gerekirse, diğer velilere de gösterilmek için alınabilir. Çalışma dosyaları üç alt başlık altında toplanabilir. Özet şeklinde olan çalışma dosyaları, çalışma örnekleri ve kurs materyallerini içeren çalışma dosyaları, dönüt ve değerlendirme içeren çalışma dosyaları (Speaking of Teaching, 1996, s.2). Çalışma dosyaları öğrencilerde kendi kendini yönetme kabiliyetlerini geliştirir ve öğrencileri test etme ihtiyacını azaltır. Bunlar sayesinde öğrenciler farklı değerlendirme durumlarına kolay adapte edilebilir. Süreç değerlendirmeyi ön planda tutan aktif öğrenme portfolyolar önemli ölçme değerlendirme araçlarıdır.

Talimat veya açıklama türü değerlendirmeler (Rubric) .- Aktif öğrenmede ölçme araçlarından biridir. Bu anlamda bir değerlendirme etkinliği şeklinde olan çalışmada, örneğin bir proje çalışması esnasında, öğretmenler hem bir projenin sonucunu değerlendirme hem de öğrencilerin öğrenme durumunu ölçme fırsatı bulurlar. Bu nedenle aktif öğrenmenin genel ilkeleriyle örtüşen bir ölçme ve değerlendirme aracıdır (Northwestern State University, 2001). Bu yolla yapılan bu aktivitede de yine süreci ön planda tutarak bir ölçme yapılır.

Objektif Testler.- Aktif öğrenme sürecinde test ve test türündeki ölçme değerlendirme çalışmalarının yapılması tavsiye edilen bir yol değildir. Bu ölçme-değerlendirme tekniği aktif öğrenme taraftarlarınca pek destek görmemektedir. Bu şekilde bir ölçme yapmak mutlaka isteniyorsa ya deneme şeklinde olan çalışmalar ya da problem çözme mantığına uygun çalışmalar yapılmalıdır. Bu yöndeki çalışmalar öğrencilerin düşünce becerilerini yansıtan etkinliklerdir (Northwestern State University, 2001).

Yapılan araştırmalar da ders sonlarında yapılan ölçmelerde öğrenciler, bilgilerin ancak yüzde 62'sini hatırlamaktadırlar. Buna karşın öğrenciler, 3-4 gün sonra bilgilerin yüzde 45'ini, 8 hafta sonra ise bilgilerin sadece yüzde 25'ini hatırlamaktadırlar. Eğer eğitim süresinde işlenen dersler sonrasında, konuyla ilgili olarak öğrencilere bir test yapılacak olunursa öğrencilerin bilgileri hatırlama

oranları 8 haftalık periyodun yaklaşık iki katına çıkmaktadır. Bu durum göz önüne alındığında, test ve test türündeki ölçme araçlarının aktif öğrenme ortamında kullanılması düşünülebilir. Ancak, testler klasik ölçme anlayışında uzak olmalı ve öğrenciler bu konuda herhangi bir sınav endişesi yaşamamalıdır (Seeler, 2000).

Sonuç olarak öğretmenler sürekli olarak öğrencilerin davranışlarını gözlemlemeli, programın etkililiğini kontrol etmelidir. Bu bir anlamda değerlendirme basamağı olarak da düşünülebilir. Gerekli görüldüğünde programda düzeltme, yenileme ve uyarlamalar yapılmalıdır. Bu değişiklikler yapılırken amaç, her ne kadar öğrencileri öğrenme ortamına çekmek ve onların öğrenmelerini arttırmak olsa da, gözden kaçırılmaması gereken bir konu da öğrencilerin istek ve arzularına dikkat etmektir. Hiç şüphe yok ki bu davranış, öğrencilerde derse ve öğretmene karşı olan güveni arttıracak ve bu sayede öğrenciler kendilerini daha rahat ve güvende hissedeceklerdir.

Aktif Öğrenmede Sınıf Yönetimi

Bu boyut üç temel başlık altında irdelenecektir. Bunlar sırasıyla öğretmenin; öğrenenin rolü ve öğrenme ortamı, iletişim ve etkileşim ile ve fiziksel ortamdır.

Öğretmenin, öğrenenin rolü ve öğrenme ortamı.- Aktif öğrenmedeki temel amaçlardan biri de öğrencinin daha iyi öğrenmesini sağlamaktır. Ancak bu noktada öğrenciye düşen görevler vardır. Bunlar; bilginin öğrenen tarafından, kendi cümle ve kelimeleriyle söyleme, diğer bir ifade ile örneklendirme, öğrendiği bilgiler arasında ilişki ve bağ kurma, olası sorunlar hakkında öngörülerde bulunma, konu ile ilgili etkinliklerde bulunma, ezberden mümkün olduğunca uzak durup bilgilerin hazmedilmesi için çaba sarf etme, bilginin olası durumlarında karşıtını, zıddını bulma. Bu bağlamda öğretmene düşen görevler ise derse direk müdahale etmeden çok dersi ve öğrencileri yönlendiren konumda olma, öğrencilerin konuya ilgi ve meraklarını arttıran etkinliklerde bulunma, öğrenciyle birlikte öğrenen olma, öğrencilerin konu ile ilgili olarak tartışmalarına fırsat verme, öğrencilerin özgüveni ve yaratıcılığını teşvik edecek eylemlerde bulunma, öğrencileri etkin olarak sürece katma (Avcı, 2000). Çünkü aktif öğrenme ortamında öğrenme ve gelişme sürekli kontrol altında tutulan olgulardır. Bu

nedenle aktif öğrenmede öğretmen, bir otorite olmanın ötesinde, sınıfta bir rehber ve kılavuz konumundadır (Ün, 2000). Bunların oluştuğu sınıf ortamında yani aktif öğrenmede ders eğlenceli, zevkli, hızlı ve dikkat çekicidir. Diğer yandan öğrenmenin aktif olabilmesi için dikkat edilmesi gereken noktaları da şöyle özetlenebilir: Öğrenen, ders esnasında; özgür olmalı; fikirleri düşünmeli ve söyleyebilmeli; problem çözebilmeli, devamlı etkileşim halinde bulunmalıdır. Bu açıdan ele alındığında aktif öğrenmede öğrenci, eğitim-öğretim ortamının tam merkezinde yer alır ve bir bakıma bu oyunun başrol oyuncusudur. Bununla birlikte öğrenme aktif olduğunda, öğrenci bir şey ister, öğrenci sorulara cevap verir, öğrenci problem çözme arzusundadır ve bu yönde bilgiye ihtiyaç duyar, bilgi ister, öğrenci bilgileri sorgular, bu çerçevede zihnine takılanları yanıtlar arar, araştırır (Avcı, 2000). İleri seviyedeki öğrencileri öğrenme sürecine katmak için beş temel aşama şunlardır:

1. Etkinliğe Odaklanma.
2. İşbirlikçi Öğrenme veya yapı.
3. Uzlaşma (mediation).
4. Transfer.
5. Değerlendirme (Bellonco, 1997, ss:xxiii-xxiv).

Aktif öğrenmenin merkezinde öğrenci bulunmaktadır. Diğer yöntem, model ve yaklaşımların ötesinde öğrenci, bu yöntemde tam merkeze alınmış ve kendi öğrenmeleri konusunda da kendisine sorumluluk verilmiştir; bu nedenledir ki Seeler, Turnwald ve Bull (2000), öğrenenin, öncelikle kendi profesyonel gelişimleri adına sorumluluklar alma gereğini vurgulamış ve öğrenme sürecine olan katkılarını öğrencilerin artırımlarını dile getirmişlerdir.

Aktif öğrenmenin uygulandığı bir sınıfta bulunması gereken özellikler şöyle sıralanabilir :

1. Güven : Herhangi bir ortamda insanın kendini huzurda ve güvende hissetmesi, o ortamda belli bir işi başarabilmesi adına önemli bir etkidir. Kendine güveni ve öğrenmeye hazır olan birey sınıf ortamında rahattır. Bu rahatlık sayesinde öğrencinin sınıf ortamında öğrenme işini başarması kolaylaşacaktır.

2. Enerji : Aktif öğrenme ortamında öğrenciler direk olarak eğitim sürecinin içerisinde olduğunda, sürece devamlı olarak katkıda bulunurlar. Öğrenci bu süreçte aktiftir ve katılımcıdır. Bununla beraber öğrenci sürekli belli işlerle meşguldür. Bu nedenle ders öğrenci için sıkıcı olmaktan çıkar.
3. Özdenetim : Aktif öğrenmede öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumludurlar. Öğrenciler kendi çalışma ve öğrenme hızlarını kontrol ederler. Bu da onlarda özdenetim mekanizmalarını kullanmalarına ve geliştirmelerine yardımcı olur.
4. Guruba ait olma : Aktif öğrenmede dersin ve eğitimin öncesinde, bireye ve insana saygı ön plandadır. Bundan dolayı aktif öğrenmenin gerçekleştirildiği ortamlarda eğitimle ilgili olan tüm bireyler, öğretmen, öğrenci, idareci, vs., birbiriyle gayet samimi ve saygılıdır. Bu yaklaşım ve anlayış öğrencilerde bir guruba ait olma duygusunun gelişmesinde yardımcı olur.
5. Duyarlı olma : Öğrencilerin eğitim sürecine aktif olarak katıldığı aktif öğrenmede , öğrenciler çevrelerinde olan olaylarla yakında ilgilidirler. Bu anlayış ve davranış, öğrencileri diğer bireylerin duygu ve düşüncelerine karşı duyarlı olmaya iter (Demirel, 1999, ss:199-200).

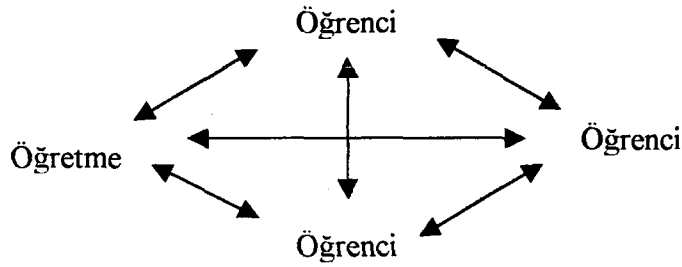
İletişim ve etkileşim .- Öğrenmede asıl olan öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimdir. Bu yapıyı olumlu yönde oluşturmadan öğrenmeyi gerçekleştirmek oldukça güçtür. Eğitim süresi içerisinde bu etkileşimi devam ettirmek önemlidir. Bu yapılsa öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşim sürekli olarak düzenlenmiş olur (Bostling, 2001, s.30). Halbuki okullarımızdaki öğretim sürecini göz önüne alırsak şunları görmekteyiz. Öğretim sürecinde asıl rol ve yük öğretmenlerin üstündedir. Diğer bir ifade ile öğretim sürecinde aktif olan öğretmendir. Öğrencinin bu süreçteki rolü oldukça sınırlıdır. Sınıfların kalabalıklılığı, görsel-işitsel araç-gereç ve donanımın yeterli olmayışı gibi etkenler de bu tür uygulamaların artmasına neden olmaktadır. Halen uygulanmakta olan eğitimde öğrencilere bireysel girişimlerde bulunabilme yetenekleri kazandırılmamakta ve öğrenciler aktif olarak bu sürece katılmamaktadırlar. Öğretmen merkezli bir eğitim anlayışında öğrencileri birbirleri ve farklı kaynaklarla etkileşimi

oldukça zordur (Yılmaz, 1995, s.1). Sınıfta uygulanan üç temel iletişim biçimi Şekil 1.1'de incelenebilir.

a. Öğretmen \longrightarrow Öğrenci (Öğretmen merkezli öğretim)

b. Öğretmen \longleftrightarrow Öğrenci

c.



Şekil 1.1 Sınıf içi iletişim

Kaynak: Yılmaz, A. (1995). "Lise 2nci Sınıf Fizik Dersinde Aktif Yöntemin Öğrenci Başarısına Etkisi". Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir. s.27.

Öğrenme-öğretme ortamında geleneksel yöntemde sergilenen öğretmen öğrenci arasındaki tek yönlü iletişim yerine Şekil 1.1'de, c seçeneğinde belirtilen çok yönlü iletişim, öğrenciler arasına taşınmalıdır. Öğrenciler öğrendiklerini paylaşmalı, zihinsel güçlerini tartışarak birleştirmeli ve yeni ürünler ortaya koymalıdır. Öğrenmenin öğrenciye en zevk veren yanı, öğrencinin ortaya koyduğu ve doğru olduğuna inandığı şeylerdir. Bu ancak zihinsel etkinliğe önem veren ve öğretim ortamında yaratıcılığı ön planda tutan yöntemlerin uygulanması ile mümkündür (Yılmaz, 1995, s.27).

Bugüne kadar olan eğitim yaşamımız içerisinde, şikayet ettiğimiz konulardan başında öğretmenlerimizle iyi iletişim kuramamamız gelmektedir. Bir başka ifade ile söylemek gerekirse, yaşadığımız iletişim sorunudur. Öğrenme sürecinde sağlıklı ve sağlam bir iletişim, pek çok güçlüğü yenmemizi sağlayabilir. Öğretmenlerin

öğrencilerle olan olumlu iletişimleri, öğrencilerin bireysel ve grup içindeki gelişmeleri konusunda kritik adım olacaktır (Nixon, 1996, s.76). Diyalog ve iletişimin temelinde, konuşmaktan öte, iyi bir dinleyici olmak düşüncesi yatmaktadır. Sınıfta kendini tek otorite olarak gören bir öğretmenin bunu bir ilke olarak kendine kabul ettirmesi zordur. Ancak öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim yapısı ne kadar olumlu olursa, öğrenme o kadar pürüzsüz olacaktır (Töremen, 2001, s.118). Aktif öğrenmede öğrenci katılımının esas olduğu düşünüldüğünde, sınıf içinde iletişimin ve etkileşimin önemi biraz daha artmaktadır.

Aktif öğrenmenin öğrenci merkezli bir model olması nedeniyle bu modelde öğrenciler öğrendiklerini yazmalı, tartışmalı, geçmiş ve günlük yaşantılarını ilişkilendirmeli ve problem çözmelidirler. Öğrenme ortamı, sınıf içi ile sınırlı değildir, sınıf dışı da aktif öğrenme için kullanılmalı, bu çerçevede sınıf dışı iletişim ve etkileşim boyutu da göz ardı edilmemelidir. Aktif öğrenmede öğretmen bir kolaylaştırıcı, öğrenme sürecini kılavuzlayıcı daha da ötesinde öğrenciyle beraber öğrenen konumdadır. Öğrenci öğrenme sürecinde kendi öğrenmelerini kontrol etmekle beraber, diğer öğrencilerle birlikte işbirliği ve iletişim içerisinde olmalıdır. Aktif öğrenme için aktif katılım mutlaka gereklidir, fakat bu öğrenme için yeterli değildir. Örneğin bir ders için konuların öğrenciler tarafından paylaşılması ve bunların ders sırasında sunumu bir aktif öğrenme değildir. Öğretmen aktif öğrenmede öğrencilere değer verdiğini sınıf içinde yaptığı hareket ve davranışlarla belli eder. Bu durum öğrenci özgüveninin artmasında önemli katkı sağlar. Diğer yandan öğretmen, öğrencinin ilgi, ihtiyaç, öğrenme hızı, kişilik özellikleri ve onun öğrenme sürecinde etkili olacak unsurları dikkate alır.

Aktif öğrenmede fiziksel ortam: Aktif öğrenmede fiziksel çevre ve koşullar oldukça önemlidir. Fiziksel çevre aktif öğrenme ortamının ya oluşmasına yardımcı olur ya da aktif öğrenme ortamını olumsuz yönde etkiler. Ancak burada en başta söylenmesi gereken gerçek ise aktif öğrenmede ideal ve kesin bir sınıf şeklinin ve düzeninin olmadığıdır. İç mekan düzeni öğrenmeyi ve sınıf ortamını zenginleştirebilir. Bu bağlamda önemli olan sınıf içindeki eşyaların yeni olması değil, mevcut imkanlarla sınıf ortamı ve atmosferine göre sınıf düzeninin yeniden şekillendirilmesi ve bir

anlamda ortama yeniden hayat kazandırılmasıdır. Klasik sınıf düzeninden öte aktif öğrenme ortamında sınıf yeniden yapılandırılmalı öğrencilerin ve öğretmenin rahat iletişimde ve etkileşimde bulunacağı bir ortam oluşturulmalıdır. Bu konuda olası sınıf düzenleri şekilsel olarak örneklerle Ek 1'de sunulmuştur (Silberman , 1996, ss:10-15). Bununla birlikte hatırlanması gereken şudur: Öğrenme ortamı sınıfla sınırlı değildir.

Ülkemizde ilk, orta ve yükseköğretimdeki eğitim durumu uygulamalarına bakıldığında, geleneksel eğitimin diğer bir ifade ile öğretmen merkezli eğitimin yaygın olarak uygulandığı göze çarpmaktadır. Diğer yandan dünya her anlamda hızlı bir değişim ve ilerleme kaydetmektedir. Bu ilerleme sürecinde bilgi en değişken ve önemli bir faktör konumundadır. Bir atasözünde de ifade edildiği gibi “bilgi güçtür” sözü günümüz dünyasında ağırlığını yaşamımızda hissettirmektedir. Bilginin güç ve merkezde olduğu bir yaşamda ise okul ve eğitim anlayışımız düne göre daha bir önem kazanmakta ve öne çıkmaktadır.

Genel anlamı itibariyle ise eğitimden beklenen en temel amaçların başında bilgilerin kalıcılığını sağlamak gelmektedir. Kalıcılığı sağlamada birçok faktör etkin konumdadır. Bu bağlamda uygulamada sıkça rastlamış olduğumuz geleneksel eğitim anlayışı geçerliliği ve güvenilirliği olan bir yöntem olmakla birlikte, günümüz gerek ve şartları açısından sınırlılıkları oldukça fazladır. Bunları sıralamak gerekecek olursak geleneksel eğitim anlayışı; öğrencileri hazıra alıştırır, öğrenciyi ezberle yönlendirir, sorgulamayan bilgileri kendisine geldiği gibi alan bireylerin yetişmesine neden olur, öğrencide merak olgusunu olumsuz yönde etkiler.

Günümüz dünyası ise öğretmenlerden, yaşamı ve hayatı sorgulayan, bilgiye ulaşmayı becerebilen, problem çözme kabiliyetine sahip, yaşamda kendi ayakları üstünde durabilen insanlar yetiştirmesini istemektedir. Bilmek yeterli değildir, uygulamak gerekir; istemek yeterli değildir, eyleme geçmek gerekir. Eyleme dönüşmemiş bilgi, pasifsiz olmuş ve bir anlamda ölmeye terk edilmiştir. Bilgi eylem ile hayat bulur, canlanır ve gelişebilir. Öğrenciler etkin ve aktif olduklarında beyinlerini, zihinlerini ve birikimlerini kullanırlar; öğrenme eyleminin bizzat içinde olurlar, fikirleri paylaşırlar, karşılaştıkları problemleri çözmeye çalışırlar ve öğrendikleri bilgileri

uygulamaya yönelirler. Bu nedenle aktif öğrenme ilgi çekici, hızlı, eğlenceli ve öğrenmeyi en üst düzeyde destekleyicidir. Öğrenci bir şeyi gerçekten öğrenme arzusunda ise ya da eğitimciler olarak amacımız kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirmek ise duyma, görme eylemlerinin çok ötesinde, öğrencileri öğrenme eyleminin içine çekmeliyiz. Çok iyi bilinen bir yaşam gerçeği şudur ki, en iyi öğrenme, yaparak, uygulayarak elde edilen öğrenmedir. Bu nedenle eğitim ve öğretim ortamlarını daha canlı, dinamik, ilgi çekici, rahat ve iç açıcı ortamlar haline getirmeliyiz.

Bu ve benzeri nedenlerden dolayı, eğitim yaklaşımı olarak öğrenciyi merkeze alan ve eğitim sürecinde öğrencinin etkin katılımını sağlayan yolların, yöntemlerin tercih edildiğini problem durumunda belirtilen mevcut literatür göstermektedir. Bunun yanı sıra, ülkemizde ezber dayalı, geleneksel öğretim düzenine bir seçenek oluşturduğu düşünülmektedir. Türkiye’de aktif öğrenme konusunda yapılmış yeterli sayıda çalışma bulunmamaktadır. Özellikle yüksek öğretim düzeyinde ülkemizde bu sayı yok denecek kadar azdır. Bu düşüncelerden hareketle, öğrencinin merkeze alındığı, öğrenme sürecine aktif katılımının sağlandığı bir eğitim durumu düzenleme ihtiyacı gözlenmiştir. Bu çerçevede, ortaöğretim alan öğretmenliği öğretim planlama ve değerlendirme dersinde aktif öğrenme yaklaşımını içeren bir eğitim durumu hazırlanarak uygulanmasına ve bu uygulamaya ilişkin öğrenci değerlendirmelerinin alınmasına gerek duyulmuştur.

Problem Cümlesi

Ortaöğretim alan öğretmenliği öğretimi planlama ve değerlendirme dersi öğrencilerinin, aktif öğrenme ile düzenlenen eğitim durumu ile ilgili görüşleri nelerdir ?

Alt Problemler

Aktif öğrenme ile hazırlanan ve uygulanan eğitim durumu kapsamında;

1. Aktif öğrenme ile dersin işlenişine ilişkin öğrenci görüşleri nedir?
 - a. Dersin beklentileri karşılama düzeyi.

- b. Dersin işlenişinin beğenilen ve beğenilmeyen yönleri.
 - c. Diğer derslerle benzerliği ve farklılığı.
2. Aktif öğrenme ile işlenen dersin öğrenme-öğretme sürecine etkisine ilişkin öğrenci görüşleri nedir?
- a. Dersin öğrenmeye etkisi.
 - b. İlgi çeken etkinlikler.
 - c. Öğrenme-öğretme sürecine etkisi.
 - d. Zayıf ve güçlü yönleri.
3. Aktif öğrenme ile işlenen dersin sınıf içi iletişim ve etkileşimine ilişkin öğrenci görüşleri nedir?
- a. Beklentileri karşılama düzeyi.
 - b. İletişim ve etkileşim sürecine etkisi.
 - c. İşbirliği ve aktif katılmaya etkisi.

Araştırmanın Önemi

Yaşamda her şeyin zaman içerisinde eskimesi ve yenilenmeye ihtiyaç duyduğu gibi, eğitim de bir sosyal süreç olması nedeniyle günümüz şartları ve etkileri altında bazı değişikliklere, yeniliklere ihtiyaç duymaktadır. Yoğun bilgi ve teknoloji bombardımanı altında bulunan günümüz insanı, günün getirdiği hızlı yaşama ayak uydurmak ve yaşadığı sosyal sürece hızla adapte olabilmek telaşındadır. Bununla beraber insanoğlunun temel ihtiyaçları gibi eğitim ve öğretim ihtiyacını da bu sık zaman aralığında karşılaması bir zorunluluk ve gereksinimdir.

Günümüz hayat anlayışında çok şey bilmek ve öğrenmekten öte belli bir konunun uzmanı olmak, diğer bir ifade ile bir şeyi tam ve doğru olarak öğrenebilmek, günün getirdiği ve zorladığı şartlardandır. Bu şartlar ve zorluklar göz önüne alındığında aktif öğrenme, günümüz beklenti ve isteklerine cevap verebilme adına, önemli bir adım olarak gözükmektedir. Her şeyin aktif ve etkin olmasının istendiği bir dönemde, öğrenme ve öğretme konusunda aktif olmayı düşünmemek önemli bir

kayıptır. Bu nedenle eğitim gibi temel ve önemli bir alanda bu konu üzerinde düşünmek ve konuyu detaylı olarak irdelemek gerekli bir adım olarak görülmektedir.

Araştırma sonuçlarının bundan sonra yapılacak olan araştırmalara ışık tutması umulmakla birlikte, eğitimin en önemli yapı taşlarından olan öğretmenlere konu ile ilgili bir fikir vermesi ve çalışmalarında eğitimcilerimize yardımcı olması beklenmektedir. Diğer yandan ise araştırmanın amacına yönelik olarak ülkemizde yapılmış araştırmalar yok denecek kadar azlığı karşısında, bu alanda önemli bir gereksinimini karşılayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma sonucunda,

1. Araştırmanın bundan sonra öğrenme ve öğretme üzerine araştırma yapacaklar ile aktif öğrenme üzerine çalışma yapacak araştırmacılara kaynak teşkil etmesi ve araştırmalarına yardımcı olması,
2. Aktif öğrenme ile hazırlanan eğitim durumunun öğrencilerin dersle ilgili görüşlerini olumlu yönde değiştirmesi,
3. Aktif öğrenme ile hazırlanan eğitim durumlarının bu alanda çalışma yapacak araştırmacılara bir örnek olması,
4. Hazırlanan eğitim durumu ve yapılan etkinliklerin öğretmen adaylarını, ileriye yönelik olarak kendi alanlarında bu tür çalışmalara teşvik etmesi beklenmektedir.

Sayıtlar

Aşağıda araştırmanın sayıtları yer almaktadır:

1. Araştırmaya katılan öğrenciler, görüşme sırasında kendilerine yöneltilen sorulara içtenlikle cevap vermişlerdir.
2. Araştırma sürecinde kontrol altına alınamayan etkenler, tüm denekleri benzer şekilde etkilediği varsayılmıştır.

3. Uygulan etkinlikler aktif öğrenme yaklaşımını içermektedir.

Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şöyle belirtilebilir:

1. Araştırmanın uygulama aşamasında yapılan görüşmeler, Yıldız Teknik Üniversitesi, Orta Öğretim Alan Öğretmenliği, 2001-2002 yılı Güz Dönemi Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersi, tezsiz yüksek lisans öğrencileriyle sınırlıdır.

2. Araştırma, Orta Öğretim Alan Öğretmenliği, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme dersi, günlük plan konusu ile sınırlıdır.

Tanımlar

Araştırmaya özgü terimler aşağıda açıklanmıştır:

Aktif öğrenme : Bireyin öğrenme sürecine etkin olarak katılımını sağlama yaklaşımıdır. Aktif öğrenmede öğrenciler, kendi öğrenmeleri ile ilgili karar alma-verme, sorumluluk alma ve özellikle öğrenmeyi öğrenme imkanına sahip olurlar (Demirel, 1999, s.288).

Eğitim Durumu : Öğrenme yaşantısı olarak da ifade edilen eğitim durumu, belirlenmiş bir zaman birimi içinde bireyi etkileme gücünde olan dış koşullardır (Bilen, 1999, s.11).

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR VE YAYINLAR

Bu bölümde, araştırma konusu aktif öğrenme olan çeşitli araştırmalardan, ve çalışmalardan ulaşabilenler sunulmaktadır. Bu amaçla araştırmaya paralellik arz eden çalışmalar incelenmiş ve aşağıda sunulmuştur.

Aktif Öğrenme İle İlgili Araştırmalar

Demirci (2000) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın problem cümlesi ve alt problemleri şöyledir: İlköğretim 2.sınıf hayat bilgisi dersinde hem çoklu zeka hem de işbirlikli öğrenme kuramı tabanlı etkin öğrenme yaklaşımının geleneksel yöntemle göre öğrenci başarılarına ve tutumlarına etkisi nedir? Demirci (2000) araştırmasının alt problem cümlelerinde ise aşağıda belirtilen sorularına cevaplarını aramıştır:

1. Öğrenci, öğretmen ve gözlemci görüşleri nedir ?
2. İlköğretim 2. sınıf hayat bilgisi dersinde hem işbirlikli öğrenme, hem de çoklu zeka kuramı tabanlı etkin öğrenme yaklaşımının uygulandığı sınıf ile geleneksel yöntemi uygulandığı sınıflardaki öğrencilerin başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. İlköğretim 2. sınıf hayat bilgisi dersinde hem işbirlikli öğrenme, hem de çoklu zeka kuramı tabanlı etkin öğrenme yaklaşımının uygulandığı sınıf ile geleneksel yöntemin uygulandığı sınıflardaki öğrencilerin derse ilişkin tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1998-1999 öğretim yılında, Ankara Beytepe ilköğretim okulu 2. sınıfları arasından seçilerek örneklem oluşturulmuştur. Bu iki sınıftan biri, deney grubunu oluşturmuş ve gruba aktif öğrenme ile hazırlanmış olan ders programı uygulanmış, kontrol grubuna ise geleneksel yöntemle hazırlanan ders programının uygulanmasına devam edilmiştir. Deney ve kontrol grupları arasında öncelikle başarı düzeyleri arasındaki fark ölçülmüş, daha sonra aktif öğrenme ile ders gören öğrenci grubunun ders hakkındaki görüşleri alınmıştır. Demirci bu çalışmasında araştırma yöntemi

olarak, deneysel desenlerden "denk olmayan kontrol gruplu ön test-son test deseni" kullanmıştır. Araştırmaya temel teşkil eden deney ve kontrol gruplarına deney öncesi ve sonrasında başarı testi uygulanmıştır. Araştırmanın nitel bölümünü oluşturan veri toplama kısmında ise yapılan işlemler ve ilgilere sorulan sorular şunlardır:

1. Öğrenci görüşleri (Açık uçlu sorulardan oluşan anket ile görüşler alınmıştır.)
 - a. Uygulama etkinliklerini nasıl buluyorsunuz?
 - b. Bu etkinlikler daha önceki etkinliklerden ne yönden farklıdır?
2. Öğretmen görüşleri. Öğretmene yöneltilen sorular şöyledir.
 - a. Uygulama etkinliklerini nasıl buluyorsunuz?
 - b. Bu etkinlikler daha önceki etkinliklerden ne yönden farklıdır?
3. Gözlemci görüşleri.

2. alt probleme ilişkin sonuçlar incelendiğinde öntest puanları açısından, deney grubunun ortalama puanı 3.76 iken, kontrol grubunun ortalama puanı 3.81 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada ön testler deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir ($t: .19, p>.05$). Deney ve kontrol grupları son test puanları açısından incelendiğinde deney grubu ortalama puanı 5.73 iken, kontrol grubu ortalama puanı 5.19 olarak belirlenmiştir. Gruplar arasında anlamlı bir fark vardır ($t:3.08, p<.01$).

Bu çalışmada ölçülen bir başka olgu da öğrencilerin derse karşı olan tutumlarıdır. Sonuçlar incelendiğinde ön tutum puanları açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark vardır ($t:2.21, p<.05$). Son tutum puanları açısından deney ve kontrol grupları incelendiğinde gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur ($t: 1.38, p>.05$). Son tutum puanlarının ortalamaları incelendiğinde değerlerin birbirine yaklaştığı görülmektedir. Bununla birlikte deney grubunun tutumunda bir yükselme kontrol grubunun tutumunda bir düşüş vardır. Bu durum, kuramın öğrencilerin duyuşsal özelliklerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Gözlemci ve öğretmen görüşü de bu durumu destekler niteliktedir.

Sonuç olarak elde edilen bulgular, çoklu zeka ve işbirlikli öğrenme tabanlı etkin öğrenme yaklaşımının geleneksel yöntemden daha etkili olduğunu göstermektedir.

İşbirlikli öğrenme ve çoklu zeka kuramının öğrenci merkezli olması, öğrencilerin kendi öğrenmelerine aktif biçimde katılmaları, bazı derslerin sonunda kendilerini ve arkadaşlarını sorular sorarak değerlendirmeleri ve ünitenin işlenmesi sırasında yapılan değişik etkinlikler (Kart oyunları, bilmeceler, gölge oyunu, anlamlı cümleler oluşturma, gürültücü Ali öyküsü, dramalar, resimler, afiş ve slogan hazırlamak) öğrencilerin öğrenmelerinde geleneksel yöntemi uygulayan sınıfa göre daha etkili olduğu araştırmacı tarafından ulaşılan sonuçlardandır.

Uysal (1996) tarafından yapılan araştırmanın problem cümlesi şöyledir: Öğrenme sürecine etkin (aktif) katılımın öğrenme sonuçlarına etkisi nedir ? Bu çerçevede şu soruların cevapları aranmıştır:

1. Bir öğretme –öğrenme sürecinde etkin öğrenci katılımının sağlandığı öğretim ortamındaki öğrencilerle geleneksel yöntemle öğretimin yapıldığı öğretim-öğrenme sürecinin, ara hedeflere ulaşma başarıları arasında nasıl bir fark vardır ?
2. Bir öğretme –öğrenme sürecinde etkin öğrenci katılımının sağlandığı öğretim ortamındaki öğrencilerle geleneksel yöntemle öğretimin yapıldığı ortamdaki öğrencilerin öğretim-öğrenme sürecindeki genel başarıları arasında nasıl bir fark vardır ?
3. Etkin öğrenci katılımının sağlandığı bir öğretim-öğrenme sürecinde, öğrencilerin öğrenme sonucu olarak ele alınan genel başarı puanları arasında nasıl bir ilişki vardır ?

Türk Hava Kuvvetleri bünyesinde öğretmen olarak görev alacak olan personele, öğretmenlik formasyonu kazandırmaya yönelik olarak yürütülen teknik öğretmen kursuna 1994-1995 eğitim öğretim yılında katılan öğrenciler random yöntemiyle iki gruba ayrılmış gruplardan biri eş olasılıkla etkin öğrenci katılımı denel işlemi, diğer grup ise kontrol grubu olarak atanmıştır. Denel grubunda yer alan öğrenciler etkin (aktif) öğrenci katılımının sağlandığı öğretim ortamında, kontrol grubundaki ise öğrenciler geleneksel öğretim ortamında dersleri takip etmişlerdir. Araştırmaya toplam 94 öğrenci katılmış ve üç dönem halinde bu çalışma gerçekleştirilmiştir.

Araştırma boyunca deney ve kontrol gruplarına kursun bilişsel davranışlarına sahip olma bakımından ön test, kurs süresince, kurs başarısını belirlemeye yönelik blok ara ve blok sonu sınavları yapılmıştır. Kurs sonunda ise kurs öncesinde uygulanan ön test, son test olarak uygulanmıştır. Ayrıca deney grubundaki öğrencilere öğrenme sürecine etkin katılım düzeylerini belirlemek üzere, öğretmenin ders sonunda “öğrenen katılım ölçeği” ve öğrencilere ders bitimde “öğrenci katılım anketi” yapılmıştır.

Araştırma sonunda, etkin katılımın sağlandığı öğretim ortamında yer alan deney grubu öğrencileri ile geleneksel ortamda yer alan kontrol grubu öğrencileri arasında deney grubu lehinde anlamlı bir fark ($p < 0.001$ düzeyinde) bulunmuştur. Diğer bir ifade ile etkin öğrenme ortamının oluşturulduğu deney grubunu başarıyla ile kontrol grubu ders başarısı arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Araştırmada aktif öğrenmenin temel unsurlarından olan etkin öğrenme sürecine etkin katılımın başarıyı arttırdığı ve etkin öğrenci katılımı düzeyi ile akademik başarı arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Pekin (2000) tarafından gerçekleştirilmiş araştırma ile ilköğretim 5. sınıf matematik öğretiminde aktif etkileşimli yaklaşımın öğrenci başarısı üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu problemi açıklığa kavuşturmak için deneysel bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda 15, kontrol grubunda ise 17 öğrenci denek olarak kullanılmıştır. Deneysel çalışmada deney grubu öğrencilerine aktif etkileşimli öğrenme yaklaşımına uygun etkinliklerle öğretim yapılmış ve bu yaklaşıma göre yapılan öğretimin öğrenci başarısı üzerinde ne ölçüde etkili olduğu araştırılmıştır. Veri toplama aracı olarak deneklere 20 sorudan oluşan matematik yetenek testi uygulanmıştır. Araştırma sonunda 5.sınıf matematik dersi ile öğrencilere kazandırılması amaçlanan "bilgi", "kavrama" ve "uygulama" düzeyindeki davranışları kazandırmada aktif etkileşimli yaklaşımın geleneksel yöntemlerden etkili olduğuna ilişkin bulgular elde edilmiştir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde ise araştırmacı tarafından matematik dersi öğretimi için öneriler geliştirilmiştir.

Sökmen (2000) tarafından gerçekleştirilen çalışma özetle şöyledir: Araştırma iki yıllık mesleki eğitim veren Marmara Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Patoloji Laboratuvar Teknikerliği bölümünde uygulanmış, bu sınıflardaki kimya dersleri, aktif öğrenme yöntemleri ile işlenmiş ve yöntemler öğrenci tutumları ve geri bildirimleri göz önüne alınarak değerlendirilmiştir. Çalışma çerçevesinde öğrenci başarıları ile derse karşı olan tutumları karşılaştırılmıştır. Bu çalışmada, öğrencinin geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha katılımcı olmasını sağlayan aktif öğrenme yöntemleri anlatılmış ve bir dersin konu planının nasıl yapılması gerektiği, bu yöntemlerin konu içinde nasıl uygulanması gerektiği hakkında bilgi verilmiş, örnekler sunulmuştur. Bunun yanı sıra öğrencilerden, uygulanan yöntemler ve dersin genel işlenişi hakkında isim belirtmeksizin görüşlerini yazmaları istenmiştir. Bu bilgilerden elde edilen sonuçlarda gerek konu girişi, gerek konu işlenişinde laboratuvar ve günlük yaşam ile ilgili deneylerin, öğrencilerin dersti kavramalarında ve öğrenmelerinde en çok katkı yapan etkinlikler olduğu anlaşılmıştır. Bununla birlikte grup çalışmalarının da öğrenciler tarafından benimsendiği kanısına varılmıştır. Kavram haritalarının öğrencilerin konuyu anlamalarında etkili olduğu belirtilirken özet olarak kendilerinin bir harita oluşturmaları istendiğinde, bu konuda çok istekli olmadıkları görülmüştür.

Araştırmada şu yargılara varılmıştır: Öğrencilerin ders başarıları ile ilk tutum ölçeği arasındaki korelasyon 0.46 ($p=0.013$) iken dersler sonunda uygulanan tutum ölçeği ile ders başarıları arasındaki korelasyon 0.63 ($p=0.00$) değerine ulaşmıştır. Dersin son bölümünde bulmaca çözmek ve gruplar halinde yarışmak, öğrencilerin dersti anlamalarında en çok yararlı olduğunu düşündükleri aktiviteler olmuştur. Bunların dışında laboratuvar eğitimi oldukça benimsenirken , geleneksel ders anlatma yöntemine alışmış olan öğrencilerden bazıları (%2 kadar) eğlenceli bir ortamda ders yapmayı yadırgadıklarını ifade etmişlerdir.

İzmir'de Maltepe Askeri Lisesinde Yılmaz (1995) tarafından gerçekleştirilen bir başka araştırmada ise lise 2. sınıf fizik dersinde geleneksel yöntemin eksik kaldığı durumlar ile aktif yöntemin öğrenci başarısına katkısı irdelenmiştir. Bu problemi açıklığa kavuşturmak için deneysel bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada

deney grubunda 30, kontrol grubunda ise 30 öğrenci denek olarak kullanılmıştır. Araştırma sürecinde her iki gruba da öntest ve sontest uygulanmıştır. Deneysel çalışmada, deney grubu öğrencilerine aktif etkileşimli öğrenme yaklaşımına uygun etkinliklerle öğretim yapılmış ve bu yaklaşıma göre yapılan öğretimin öğrenci başarısı üzerinde ne ölçüde etkili olduğu araştırılmıştır. Veri toplama aracı olarak deneklere elektromagnetik indüksiyon ünitesini kapsayan bir başarı testi uygulanmıştır. Araştırma sonunda deney grubunun kontrol grubuna oranla daha başarılı oldukları, bir başka deyişle aktif yöntemin geleneksel yöntemle oranla daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bu çalışmada öğrenci görüşlerine de yer verilmiştir. Öğrencilere sorulan beş açık uçlu soru ile uygulanan yöntem konusunda ne düşündükleri saptanmaya çalışılmış ve araştırmanın öneriler bölümünde bu görüşlere de yer verilmiştir.

Gür (1998) tarafından yapılan tezin amacı, matematik öğretmen adayının aktif öğrenme metodunu kullanarak matematiği öğretmeyi öğrenmesidir. Her iki öğretmen yetiştiren kurumdaki öğretmen adaylarının matematik öğretmeyi nasıl öğrendikleri, matematik öğretiminde metod derslerinin etkisinin ne olduğu, aktif öğrenmeyi kullanıp kullanmadıkları, kullanılıyorsa bunu uygulamalarında nasıl yansıttıkları, adayların öğrenmelerine etki eden faktörlerin neler olduğu, yaşın ve daha önceki öğretmenlik deneyimlerinin etkisinin, rol modellerin etkisinin ne olduğu, eğitimleri süresince adayların tutum ve davranışlarında ne gibi değişiklikler olduğu, pedagojik formasyonunun etkisinin ne olduğu, stajın ve üniversitede aldıkları eğitimin etkisi, daha önceki matematik öğretiminin ve deneyiminin etkisi ve üniversitede kazanılan eğitim ile stajdaki uygulama arasındaki ilişkinin ne olduğunun belirlenmesi. Sorularının cevaplarının bulunması için nicel ve nitel araştırma metodu kullanılmış ve bu yönde araştırma şekillendirilmiştir. Bu araştırma 1996-1998 öğretim yıllarında yapılmış olup, araştırmanın evrenini, Leicester Üniversitesi Orta Öğretim PGCE (tezsiz yüksek lisans) programındaki matematik öğretmen adayları ile Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Matematik son sınıf matematik öğretmen adayları oluşturmaktadır. 12 tane Leicester Üniversitesi orta öğretim tezsiz yüksek lisans programındaki matematik öğretmen adayları ile 57 tane Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Matematik öğretmen adayı bu araştırmanın örneğini meydana getirmiştir.

Araştırmanın alt problemi şunlardır: Leicester örneklemini, bir yıl boyunca üniversitedeki eğitimlerinde ve staj uygulamalarında izlenmiş ve gözlemlenmiştir.

Bulgularla ulaşılanlar şöyle özetlenebilir. Türkiye'deki üniversitelerdeki öğretim elemanları ile okullardaki staj öğretmenler dersi işlerken sadece takrir, düz anlatım, gösterip yaptırma, ve öğrencilerin anlayıp anlamadıklarını test etmek için soru sorma yöntemiyle öğretim yaptıklarından, öğretmen adaylarının stajdaki uygulamalarında bu metodlar dışında başka metod kullanmadıkları ortaya çıkarılmıştır. İngiltere'de ise hem üniversitede, hem stajda öğretmen adayı çok çeşitli metod ve teknikle üniversitede tanıştırılıp, adayın stajda ve daha sonraki öğretmenlik yaşantılarında kullanmaları için alışkanlık kazandırılmasına çalışıldığı görülmüştür. Araştırmada, Türkiye'de öğretmen adaylarının aldıkları teorik bilgileri uygulamada güçlüklerle karşılaştıkları bulunmuştur. Ayrıca ülkemizde öğretmen merkezli bir öğretim uygulanmakta, öğrencinin gereksinimleri, eksiklikleri göz önüne alınmamaktadır. Üniversitedeki öğretim elemanın öğretim teknikleri ve metodları ile okullardaki öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kullandıkları öğretim metod ve tekniklerinin aynı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak, her iki kurumdaki matematik öğretmen adaylarının öğretmeyi nasıl öğrendikleri, öğretmeye karşı tutumları, duygu ve düşünceleri, ortaokul ve lisede öğrendikleri matematiğin şimdiki öğrenmelerine etkisinin, üniversitede aldıkları öğretmenlik eğitiminin, pedagojik formasyonun ve staj uygulamalarının, öğretimde kullanılan materyallerin, öğretim yöntemlerinin öğretmen adayının öğretmenliği öğrenmesi üzerinde etkisinin olduğu saptanmıştır.

Bayrak (2000) yapmış olduğu çalışmada aktif öğrenmeye farklı bir açıdan bakarak yüksek öğretimde aktif eğitim uygulamalarını irdelemiştir. Bu bağlamda eğitimde kalite olgusuna da çalışmasına yer vermiş ve yüksek öğretim için bir aktif öğrenme modeli oluşturmaya çalışmıştır. Çalışmada deneysel işlemler ve aşamalar kullanılmamış, tarama türünde bir çalışma sergilenmiş ve bir model geliştirme çalışması yapmıştır. Bayrak çalışmasında öncelikli olarak ülkemizdeki tüm sorunların temelinde yatan asıl sebep olarak eğitim gerçeğinden hareket etmiş konuya bu yönde bir giriş yapmıştır. Daha sonra kalite ve eğitim terimleri üzerinde durmuş ve bunları açıkladıktan sonra yüksek öğretimde kalite olgusunu irdelemiştir. Yükseköğretimi

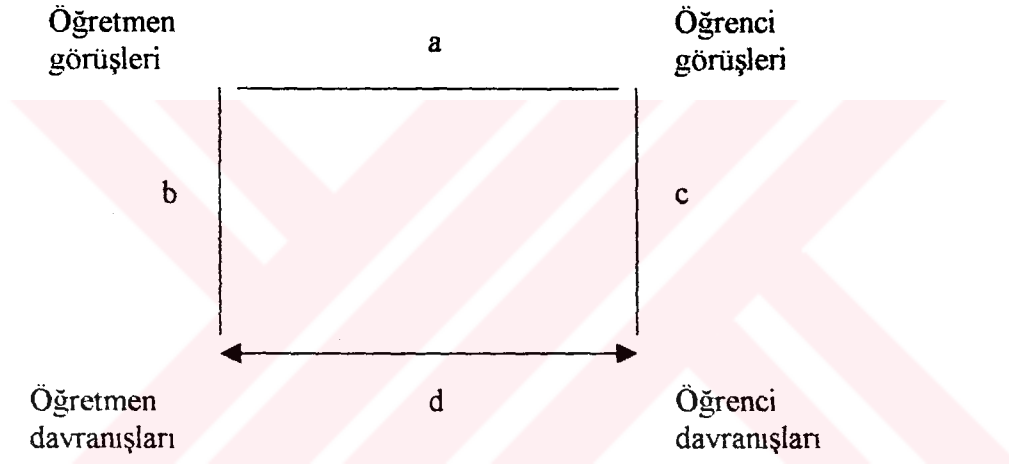
irdelerken öncelikli olarak bu kurumun içinde bulunduğu sıkıntı ve problemleri dile getirmeye çalışmıştır. Bu genel çerçevenin, ardından eğitim ve kalite açısından ve problemlerin aşılabilmesi adına “Bir Model Olarak Aktif Eğitim” in üzerinde durmuştur. Sonuç olarak ise Bayrak bu modelin neden ve niçin gerektiği konusunu irdelenmiş, daha sonra bu modelin hali hazırda karşılaşılan sıkıntı ve problemlere ne ölçüde çözüm getirebileceği konusunda önerilerde bulunulmuştur.

Wenzel (1985) ortaokul öğrencilerinin müziğin temelleri, müzik yetenekleri ve elektronik müzik tercihlerindeki başarıları konusunda aktif yöntem ile sınıf içi tartışma yöntemi arasındaki etkililiği araştırmayı amaçlamıştır. Bu problemi açıklığa kavuşturmak için deneysel bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Deneysel çalışma 8 hafta sürmüştür. Çalışma da deney grubunda ve kontrol grubunda toplam 50 öğrenci denekten yararlanılmıştır. Araştırma sonunda müzikal bilgi ve ayırım konusunda deney grubunun, kontrol grubuna oranla az bir farkla daha başarılı olduğu bir başka deyişle aktif yöntemin daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Parvin (1984) ise ilkokul öğrencilerine yönelik olarak yeniden yapılandırılmış olan fen eğitimin etkililiğini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmasında aktif öğrenme teknikleri ile birlikte bütünleştirilmiş iletişim becerilerini fen eğitimi dersinde kullanmıştır. Parvin, çalışmasını deneysel olarak planlamış; ölçme aracı olarak ise Amerika'da yaygın olarak kullanılan SAT (Stanford Başarı Testi) sınavını kullanmıştır. Bu sınav ülkemizde ÖSYM tarafından uygulanan türde merkezi bir sınavdır. Deney grubu 28, kontrol grubu 35 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma süresinde her iki gruba da hem öntest, hem sontest uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular neticesinde her iki grubun başarılarında da bir artış gözlenmekle beraber, aktif öğrenme teknikleri ile ders işleyen grubun başarısında kontrol grubuna göre daha yüksek bir başarı elde edilmiştir.

Lunenberg ve Volman (1997) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada ise temel eğitim düzeyinde (ülkemizde yapılan okuma yazma kurslarına benzer bir formatta) aktif öğrenme ortamındaki öğrenci, öğretmen görüş ve davranışları incelenmiştir. Bu çalışmada temel amaç ise öğretmen, öğrenci (özellikler göçmen

olanlar) ve yetişkinler (bayan) tarafından aktif öğrenmenin nasıl algılandığı konusunu irdelemektir. Bu çalışmalar Hollanda'nın en büyük iki kentinde gerçekleştirilmiştir. 1974 ve 1991 yılları arasında bu ülkeye gelen yaşları 24-42 arası, çok farklı ülke vatandaşları (Türkiye, Dominik Cumhuriyeti, Hong Kong, Fas ve Tunus) bu çalışmanın denek grubunu oluşturmuştur. Denekler kendi ülkelerinde 5 yıllık eğitimde geçmiş kişilerdir. Veri toplama sürecinde görüşme tekniği kullanılmış ve yapılan bu görüşmelere bir öğretmen, dört öğrenci ve iki gözlemci katılmıştır. Görüşmeye katılacak öğrenciler rasgele seçimle tesbit edilmiştir. Öğretmen ve öğrenci görüşleri karşılıklı etkileşim ve iletişim sürecinden geçilerek alınmıştır. Bu süreç şekil 2.1'de verilmiştir.



Şekil 2.1 Öğretmen öğrenci düşünce ve davranışların karşılaştırılması

Kaynak: Lunenberg, M. L. ve Volman, M. (1999). "Active Learning: views and actions of student and teacher in basic education". **Teacher and Teacher Education**, Elsevier Science Ltd. Vol.15, s. 436.

Veri toplama sürecinde yapılan görüşmeler, aşağıda belirtilen üç aşamadan oluşmaktadır:

1. İlk aşamada, öğretmenlere öğretmen olgusunun tarihsel gelişimi ve temel eğitim sürecinde son zamanlarda ortaya çıkan yeni öğretim model ve yaklaşımlarla ilgili sorular yöneltilmiştir.

2. Bu aşamada hem öğretmenlerle, hem öğrencilere (katılımcılara) öğrenme ve öğretme kavramları ile ilgili sorular yöneltilmiştir.

3. Son kısımda ise yine öğretmen ve öğrencilere (katılımcılara) zihinlerinde tasarladıkları ideal öğrenme ortamı hakkında sorular sorulmuştur.

Araştırmada elde edilen bulgularla şu yargılara varılmıştır:

1.Yapılan uygulamalarda öğrencilerin deneysel öğrenme ile aktif öğrenme arasındaki farkı ayırt edebildikleri gözlenmiştir. Bu noktada öğrenciler aktif öğrenme sürecinde ders ile ilgili materyalle gerçek yaşam arasındaki bağı kendilerinin kurmaları gerektiğini kavramışlardır.

2. Ders sürecinde öğretmenlerin istemeyerek de olsa pasif ve çekingen durumda olan öğrencileri zorladıkları görülmüştür. Araştırma sonucunda bu durumun eğitim ortamında kaynaklanmadığı tesbit edilmekle birlikte, öğrencilerin kültürel ve sosyal geçmişleri ile ilgili olduğu sonucuna varılmıştır.

McNeal (2001) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın konusu "Felsefe derslerinde aktif öğrenmenin kullanılması" başlığını taşımaktadır. Çalışmasına öğrencileri ders sürecine ve öğrenme ortamının içine sokmanın pek çok yol ve yöntemini anlatarak başlayan McNeal aktif öğrenme etkinliklerinden aşağıda belirtilen iki etkinliği araştırmada irdelemiştir:

1. Küçük grup etkinlikleri,
2. Sınıf değerlendirme teknikleri.

Tarama türünde olan bu çalışmada Mcneal, aktif öğrenme ortamlarından özellikle bu iki tekniğin nasıl kullanılması gerektiği üzerinde durmuştur. Buna ek olarak eğitim sürecinde kullanılabilecek pek çok aktif öğrenme tekniğinin

bulduğunu ifade eden McNeal, özellikle bu iki tekniğin eğitim sürecine çok olumlu katkıları olduğunu çalışmasında vurgulamıştır.

Boas (1989), özellikle ilkokullarda sosyal içerikli derslerde aktif öğrenmenin öğrenci ilgi ve meraklarını arttırması noktasından hareketle çalışmasını gerçekleştirmiş ve bu konuda deneysel bir çalışma ortaya koymuştur. Aktif öğrenmenin, ilkokul düzeyindeki sosyal bilgiler derslerinde öğrenci ilgi ve merakını arttırmadaki etkisi, Boas'ın çalışmasında irdelenmiştir. İlkokul 3. ve 5. sınıf öğrencilerinden oluşan deney grubundan deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Veri toplama aracı olarak ise anket, görüşme formu, mülakat ve video kaydı kullanılmıştır. Araştırma sürecinde deney grubunda bulunan öğrencilerle aktif öğrenme tekniklerine uygun etkinlikler gerçekleştirilmiş, kontrol grubunda ise geleneksel yöntem ve teknikler kullanılmıştır. Araştırma sonunda;

1. Aktif öğrenme ortamında yapılan etkinliklere karşı öğrenciler daha ilgili ve meraklı oldukları,
2. Aktif öğrenme tekniklerinin uygulandığı ortamlarda uygulayıcıların daha çok zamana, maddi desteğe ve kaynağa (ekipmanla ilgili olarak) ihtiyaç duydukları,
3. Kendilerine aktif öğrenme ortamı sağlanan katılımcıların (öğretmen, öğrenci) daha mutlu oldukları, yargılarına ulaşılmıştır.

Bilha (1989) ise çalışmasında, matematik dersine olan yönelimlerle, matematik dersine aktif katılım arasındaki ilişkiyi irdelemeyi amaçlamıştır. Avusturya'da son dönemlerde matematik dersine karşı olan ilginin azalmasından hareketle bu çalışmaya başlayan Bilha, araştırmasında, "Lise çağındaki öğrencilerin matematik dersine karşı olan tutumları ile matematik derslerine aktif katılımları arasında bir ilişki var mıdır?" sorusunun yanıtına ulaşmaya çalışmıştır. Deneysel olarak gerçekleştirilen bu araştırmaya toplam 175 öğrenci katılmıştır. Deney grubunda bulunan öğrenciler derslerini aktif öğrenme prensip ve teknikleri çerçevesinde, kontrol grubunda bulunanlar ise derslerini öğretmen merkezli olarak işlemişlerdir. Araştırma sürecinde deneklere öntest ve sontest uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak ise öğrencilere başarı ve tutum ölçeği testi uygulanmıştır. Araştırma sonunda, deney grubunda bulunan

öğrencilerin matematik dersine karşı olan tutumlarında kontrol grubundaki öğrencilere göre daha olumlu bir gelişme tesbit edilmiştir.

Lena ve diğerleri (2001) tarafından Umea Üniversitesi (İsveç) Biyokimya bölümünde gerçekleştirilmiş olan araştırmanın amacı biyokimya dersi için aktif öğrenme kapsamında bir açık laboratuvar geliştirerek öğrencilere sunulması ve değerlendirilmesidir. Bu çalışma için kimya ve biyokimya bölümlerinde okumakta olan lisan öğrencileri denek olarak seçilmişlerdir. Öğrenciler bu laboratuvar uygulamasında aktif öğrenme tekniklerine uygun olarak ikili çalışma gruplarına ayrılmışlar ve bu çerçevede çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Çalışma konusu olarak öğrencilere proteinin gelişim evresini anlatan bilimsel bir makalenin gelişme bölümü verilmiş, eksik kalan bölümlerin öğrenciler tarafında tamamlanması istenmiştir. Bu çalışmaya yönelik olarak öğrencilere gerekli laboratuvar koşulları sağlanmıştır. Bu laboratuvar çalışmasındaki öğrencilerden gerçekleştirmeleri beklenenler şöyle özetlenebilir:

1. Konu ile ilgili yeterli düzeyde fikir ve düşünceleri ifade edebilmek.
2. Deneyle planlamak ve gerçekleştirmek.
3. Proje geliştirmek ve geçerliliğini sağlamak.
4. Deneyle sonuçlarını analiz etmek.
5. Gerçekleştirmiş oldukları deneylerde çalışmalarında kullanmış oldukları gereksiz yöntemleri de içeren bir sonuç yazabilmek.

Yapılan çalışmalar sonucunda elde edilen veriler göstermiştir ki aktif öğrenme ile öğrencilerin kendilerine anlatılan kuramları anlaması ve öğrenmeleri ile ilgili motivasyonları önemli ölçüde bir ilerleme kaydetmiştir.

Sauricki (1989) tarafından gerçekleştirilen bu çalışma, genel itibariyle bir tarih dersi olmakla birlikte özellikle kadın tarihi konusuna dayanmaktadır. "Kadınlar oy kullanmalı?" başlığı altında 1987 yılında Youngstown Üniversitesinde öğrenim görmekte olan ikinci sınıf öğrencileri için aktif öğrenme tekniklerinden tartışma ve benzetim içeren bir ders müfredata konmuştur. Çalışma Amerikanın varoş tabir edilen bir yerleşim bölgesinde uygulanmıştır. Bu bağlamda araştırma göstermiştir ki bu

bölgelerdeki okullarda öğrencilerin hem motivasyonlarını arttırmak, hem de eğitim sürecine aktif katılımlarını sağlayabilmek için aktif öğretim tekniklerinin uygulamaya konulmasına ihtiyaç vardır. Araştırma sürecinde görülmüştür ki, gerek tartışma, gerek benzetim teknikleri uygulamaları, öğrencilerin doğrudan öğretim sürecine katılmalarını sağlamıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, benzetim tekniğinin derse bir üretkenlik kattığı ve işlenen dersin etkili olduğu yargısına varılmıştır. Araştırma sürecinde uygulanan diğer etkinlikler konusunda herhangi bir yargı belirtilmemiştir. Bununla birlikte "Kadınların oy kullanması" ünitesinin öğrencileri olumlu yönde etkilediği vurgulanmıştır.

Harton ve arkadaşları (2002) tarafından yapılan araştırmada, yoğunlaştırılmış etkileşimli öğrenme ile tüm öğrencilerin sınıf tartışma ortamına yoğun bir şekilde katılmasını sağlayarak bir aktif öğrenme ortamı oluşturmak ve böylece psikoloji dersinin temel kavramlarını daha kalıcı bir şekilde öğretmek amaçlanmıştır. Bu amaçla psikoloji dersini alan her seviyeden (en üstten en düşük seviyeye kadar) öğrencilerden denek grubu oluşturulmuştur. Bu çerçevede oluşturulan sınıf ortamında öğretmenler tarafından önceden tesbit edilmiş soruların cevapları öğrenciler tarafından tartışılarak bulunmaya çalışılmış, öğretmenler ise sınıfta sadece rehber ve yönlendirici konumunda kalmışlardır. Araştırmaya katılan deneklerin yüzde 61'ini bayanlar, yüzde 26'sını erkekler oluşturmaktadır. Veri toplama sürecinde öğrenciler çeşitli testler uygulanmıştır. Veri toplama aşamasında deneklerden aşağıda belirtilen üç aşamada görüş ve düşünceleri alınmıştır:

1. Yoğunlaştırılmış etkileşimli öğrenmenin öğrenme üzerindeki etkisi.
2. Yoğunlaştırılmış etkileşimli öğrenmenin öğrenciler üzerindeki etkisi.
3. Öğrencilerin öğrenme tekniği açıdan tercihleri ve yönelimleri.

Araştırma sonunda elde edilen bulgular ise şöyle özetlenebilir. Öğrencilerin yapılan bu etkinlikler sayesinde derse katılımlarında, sınıf içi etkileşim ve öğrenilen bilgi düzeylerinde kayda değer bir artış görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlere, sıklıkla aktif öğrenme uygulamalarına teşvik edilmeleri önerilmiştir. Ancak bu süreçte aktif öğrenmede yardımcı faktörlerin (sınıf ortamı, araç-gereç) etkisinin göz ardı edilmemesi gerektiği belirtilmiştir.

Meyers ve Prieto (2000) yapmış olduğu araştırmada temel amaç, aktif öğrenme tekniklerini kullanarak asistan (psikoloji bölümüne yönelik olarak) yetiştirilmesini sağlamaktır. Araştırma öncesinde pek çok öğretim üyesi ve yönetici asistanların iyi yetiştirilmesi konusunda hemfikir olduklarını ancak bunu nasıl gerçekleştirecekleri konusunda net bir fikirlerinin olmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu noktadan hareketle çalışmalarına yön veren araştırmacılar asistan yetiştirme programı çerçevesinde üç aktif öğrenme tekniğini (Sınıfıçi etkinlikler, yazılı anlatım, benzetim ve gözlem) derslerde uygulamaya koymuşlardır. Çalışmalarında bu teknikler üzerinde duran araştırmacılar sonuç noktasında şunları ifade etmişlerdir. Asistan yetiştirme programı çerçevesinde bu konuda sorumlu olan idareci, yönetici ve öğretmenler bu gibi çalışmaların daha etkin ve etkili olması için öğretim teknikleri bakımından aktif öğrenme etkinliklerinin uygulamaya konması görüşünde birleşmişlerdir.

Dolinsky (2001)'de yapmış olduğu araştırmasında istatistik öğretimi için işbirliğine dayalı bir eğitim ortamı oluşturmuş ve bu bağlamda aktif öğrenmeyi birincil yol olarak seçmiştir. Dolinsky çalışmasının amacını şöyle özetlemiştir: Bu çalışmada amaç öğrenciler bir aktif öğrenme ortamı yaratarak onları hem öğrenme sürecine katmak, hem de kritik düşünme becerilerini geliştirmektir. Yapılan bu çalışma süresince sınıfta sürekli olarak bir tartışma ve fikir paylaşımı sağlanmıştır. Konu ile ilgili öğrencilere yöneltilen sorular çerçevesinde görüşlerini yazılı olarak ifade etmeleri istenmiştir. Bununla birlikte ders süresince öğretmen derse doğrudan müdahale etmemiş; bunun yerine, yöneltilmiş olduğu sorulara, öğrencilerin tartışarak ve işbirliği yaparak cevap bulmalarını istemiştir. Araştırma elde edilen bulgular değerlendirildiğinde öğrencilerin bu tür çalışmalardan memnun oldukları sonucuna varılmıştır.

Tombe (1990) tarafından gerçekleştirilmiş olan bir çalışmada ise Maryland ve Virginia (Amerika) üniversitelerinde çalışanlara yönelik olarak düzenlenen hizmet içi eğitimin hem 1980'lerdeki reform hareketlerinin, hem de demografik faktörlerin aktif öğrenme kullanımına etkisi araştırılmıştır. Bu çerçevede yapılmış olan çalışmaya toplam 40 denek katılmıştır. Veri toplama aracı olarak bir anket geliştirilmiş ve bu anket

programa katılan okul yöneticilerine uygulanmıştır. Elde edilen bulgular irdelendiğinde ankete katılanlardan yüzde 90 gibi yüksek bir oranının aktif öğrenme uygulamalarının, öğretim hedeflerine ulaşılmasında yararlı bir yol olduğu konusunda hemfikir olduklarını göstermektedir. Bunun yanı sıra, öğretim sürecinde aktif öğrenme teknikleri kullanan öğretmenlerin daha üretken oldukları yargısına da varılmıştır. Bunların temelinde ise 1980'lerde yapılan reform hareketlerinin etkisi olduğu yorumu yapılmıştır.

DeWayne (1991) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada ise ilköğretim 6. sınıf matematik dersinde aktif öğrenme yaklaşımının öğrenci başarısına etkisi araştırılmıştır. Bu çalışmada iki farklı aktif öğrenme grubu (tüm sınıf katılımının uygulandığı aktif öğrenme grubu ve ikili öğrenci gruplarından oluşan aktif öğrenme grubu) ile bir kontrol grubu oluşturularak deneysel bir çalışma yapılmıştır. Deney grupları için aktif öğrenme ve öğretme teknikleri ve etkinliklerini içeren bir ders planı hazırlanmıştır. Bu çalışmaya çevre okullardan dokuz tanesi katılmıştır. Denek grubunu toplam 27 öğretmen, 612 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğretmenlerden deney grubunu oluşturan 19 öğretmen aktif öğrenme eğitimi almışlar, kontrol grubunu oluşturan öğretmenler ise böyle bir eğitim almamışlardır. Veri toplama aşamasında araştırma sürecindeki her öğretmen 5'er kez gözlemlenmiştir. Böylece toplam 135 gözlem yapılmıştır. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde ise şu sonuçlar görülmektedir.

1. Tüm sınıf katılımının uygulandığı aktif öğrenme grubunda öğrenciler daha yüksek bir başarı elde etmişlerdir.
2. Tüm sınıf katılımının uygulandığı aktif öğrenme grubunda öğrencilerin kavram öğrenme, hesaplama yapma konusunda daha başarılı olduğu görülmüştür.
3. Aktif öğrenme ortamında iletişim ve etkileşimin daha üst seviyelerde olduğu sonuçlarına varılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi yer almıştır.

Araştırma Modeli

Bu araştırma görüşme ve gözlemden yararlanılarak nitel yaklaşımlarla veriler toplanarak analiz edildiği için ve olaylar doğal ortam içinde, bütüncül bir biçimde, nitel bir süreç izlenerek ortaya konduğu için nitel bir araştırmadır. Diğer taraftan, nitel veriler ve anket ile toplanan verilerin nicel bir biçimde sunulmasıyla desteklendiği için nicel bir boyut da taşımaktadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Orta Öğretim Alan Öğretmenliği 2001-2002 yılı Güz Dönemi "Öğretimde Planlama ve Değerlendirme" dersini alan öğrenciler oluşturmuştur. Orta Öğretim Alan Öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencileri, Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü lisans öğrencileri, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümünden bu dersi seçmeli olarak alanlar ve Doktora öğrencileri olmak üzere toplam 87 öğrenci araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Örneklem seçilirken bu programa devam etmekte olan fizik, kimya ve matematik lisans mezunları örnekleme dahil edilmiş, diğer öğrenciler örneklem dışında tutulmuştur. Bu programa devam eden matematik, fizik, kimya öğretmenliği öğrencilerinin tamamı olan 34 öğrenci, bu araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırma örneklemini seçilirken, homojenliği sağlamak için Lisans eğitimi benzer disiplinlerden (sayısal bilimler) olanlar ve mezun olunca öğretmenlik hakkını kazanacak denekler örneklem grubuna alınmıştır. Bu seçim ve düşüncenin hem uygulamada, hem de uygulamayı değerlendirme açısından, objektifliği sağlamada faydası olacağı düşünülmüştür. İkinci bir etken ise nitel araştırmalarda sınırlı sayıda örneklem ile çalışabilme sınırlılığıdır. Araştırmanın öğretimde planlama ve değerlendirme dersinde

yapılmasının başka nedeni ise araştırmacının bu bölümde akademik çalışmasına devam etmesi ve ders öğretmeninden uygulama için izin alabilmesidir. Bunlara ek olarak birlikte çalışılacak öğretmenle iyi diyalog kurulabilmesi, çalışmanın her aşamasının birlikte yürütülmesi, araştırma uygulamasının geçerliği ve güvenilirliği için kolaylıklarının sağlanması gibi nedenler bu tercihin yapılmasında etkili olmuştur.

Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi ve Uygulanması

Bu araştırmada verilerin toplanması amacıyla eğitim durumu düzenlenmiş, görüşme formu, gözlem formu ve anket formu hazırlanmıştır. Görüşme ve anket formu aracılığıyla işlenen derse yönelik olarak öğrencilerin ders hakkındaki görüşleri alınmaya çalışılmıştır. Gözlem formu ile işlenen dersin aktif öğrenme prensiplerine ne kadar uygun olduğu gözlemciler tarafından tesbit edilmiştir. Veri toplama araçlarına ait özellikler aşağıda detaylı bir biçimde açıklanmaktadır.

Eğitim Durumunun Düzenlenmesi

Eğitim durumu araştırmaya konu olan tüm alt problemleri ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış ve uygulanmıştır. Öncelikli olarak ders konusu seçimi üzerinde durulmuştur. Öğretimi Planlama ve Değerlendirme dersi konularından günlük plan konusu uygulama için seçilmiştir. Araştırma sürecinde günlük plan konusunun seçilmesi, bu konunun o dönem ders programında bulunan konular içerisinde aktif öğrenme uygulamalarına en uygun konu olmasından kaynaklanmaktadır. Uygulanacak eğitim durumu için öncelikli olarak aktif öğrenme ile ilgili literatür taranmış ve bu tarama sonucunda günlük plan konusuna uygun etkinliklerden uygulama dersi için yararlanılmıştır. Bu aşamadan sonra uygulama dersi ile ilgili olarak ders (günlük) planları hazırlanmış ve planların aktif öğrenme ilkelerine uygun olmasına özen gösterilmiştir (Bkz. EK-2). Bu çerçevede ders süresince yapılacak olan etkinlikler günlük planda belirtilmiştir. Yapılacak olan bu etkinliklere yönelik olarak materyaller hazırlanmıştır.

Uygulama aşamasına geçmeden önce ders öğretmeni ile iletişime geçilerek yapılacak olan uygulama ile ilgili bir hafta öncesinden öğrencilere bilgi verilmesi istenmiştir. Bu bağlamda yine ders öğretmeni tarafından grup çalışmasında

kullanılmak üzere öğrenci grupları oluşturulmuştur. Oluşturulan bu gruplara günlük plan araştırması ödevleri verilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerden, çevrelerinden ve internetten yerli ve yabancı günlük plan örneklerinden birer tane bularak sınıfa getirmeleri istenmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerden grup olarak 1 öğretmen 1 okul müdürü ile görüşerek günlük plana ilişkin görüşme yaparak bilgi toplamaları istenmiştir. Ders sürecinde kullanılmak üzere oluşturulan gruplardan renkli fon kartonu, keçeli kalem ve bant gereçlerini derse getirmeleri istenmiştir.

Hazırlanan eğitim durumunda ilk olarak panel etkinliği gerçekleştirilmesi planlanmış bu nedenle de bu panele öğrenci katılımını sağlamak için iki öğrenci seçilmesi ders öğretmeninden istenmiştir. Bu hazırlıklar sonucunda uygulama aşamasına geçilmiş ve ilk olarak yukarıda da ifade edildiği üzere panel etkinliği gerçekleştirilmiştir (Bkz. EK-3). Bunun için sınıf oturma düzeni panel etkinliğine uygun olarak düzenlenmiştir. Panel etkinliğine halen Milli Eğitim Bakanlığı'nun çeşitli okullarında görev yapmakta olan bir dördüncü sınıf öğretmeni, bir matematik öğretmeni ve bir tarih öğretmeni olmak üzere üç öğretmenin katılımı sağlanmıştır. Panelist olarak bu öğretmenlere sınıftan iki öğrenci gönüllü olarak panelde görev almışlardır. Panele araştırmacı başkanlık etmiştir. Panelin ardından öğrenciler arasında tartışma yöntemi uygulanmıştır.

Panelden sonra derse 15 dakika ara verilerek ikinci derse geçilmiştir. İkinci derste günlük planla ilgili olarak öğretmen tarafından kısa bir sunum gerçekleştirilmiştir. Bu sunumda tepegöz ve asetat kullanılarak öğrenciler günlük planla ilgili bilgilendirilmiştir. Sunumdan sonra ise beyin fırtınası etkinliği gerçekleştirilmiştir. Bu etkinlik öncesinde öğrenciler beyin fırtınası etkinliği hakkında bilgilendirilmiş ve ardından beyin fırtınası etkinliğine geçilmiştir (Bkz. EK-4). Beyin fırtınası etkinliğine tüm öğrencilerin katılımını sağlamak için öğretmen tarafından yoğun çaba harcanmıştır. Bu etkinlik 45 dakika sürmüştür ve bu etkinlikten sonra örnek olay etkinliğine geçilmiştir (Bkz. EK-5). Ders öncesinde günlük plan konusuna yönelik olarak öğretmen tarafından hazırlanmış olan bir örnek olay tepegözle yansıtılmış ve öğrencilerin eksik olan hikayeyi tamamlamaları istenmiştir. Bu etkinlik 20 dakika sürmüştür, daha sonra öğrenciler tarafından yazılmış olan bazı hikayeler sınıfta okutulmuştur. Üçüncü derste

ise grup çalışması ağırlıklı bir ders gerçekleştirilmiştir. Sınıf grup çalışmasına uygun olarak yeniden düzenlenmiş ve öğrenciler daha önce hazırlamış oldukları gruplarla sınıfta oturma düzenini almışlardır. Öğretmen ilk olarak bu etkinliğin amacı ile ilgili öğrencileri bilgilendirmiş, sonrasında öğrenciler tarafından daha önceden bulunup getirilen örnek günlük planlarla grup çalışmaları yapılmıştır. Grup çalışmaları esnasında öğretmen gruplar arasında dolaşarak konu ile ilgili soru yönelten öğrencilere yönlendirici bilgileri vermiştir. Çalışmaların tamamlanmasının ardından her gruba yapmış oldukları çalışmaları getirmiş oldukları kartonlara yansıtarak sunmaları istenmiştir. Grup çalışması 60 dakika civarında sürmüştür ve bu etkinliğin son bölümünde her gruba 5'er dakikalık söz hakkı verilerek grup sözcülerinin çalışmalarını sınıfa anlatmaları istenmiştir. Bu sunumlarda öğretmen gerekli gördüğü noktalarda konuşmacılara müdahale etmiş ve sunumlar sırasında sınıfta bir tartışma ortamı oluşturulmuştur.

Görüşme Formunun Hazırlanması ve Uygulanması

Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme uygulandığı için önce görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu araştırmaya konu olan tüm alt problemleri ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış ve uygulanmıştır. Görüşme formunun hazırlanması aşamasında öncelikle daha önce hazırlanmış olan bir değerlendirme formu incelenmiştir. Tez danışmanından temin edilen bu form aktif öğrenme yaklaşımına uygun olarak yeniden düzenlenmiş, ilgili yerlere eklemeler yapılmış, görüşme formuna uygun olmayan yerler çıkarılmıştır. Bu ekleme ve çıkarmalar ile 16 sorudan oluşan form, 12 soruya indirgenmiş, daha sonra tez danışmanının görüşleri alınarak yapılan değerlendirmelerde soru sayısı 10'a indirgenmiştir. Form hazırlanırken yarı yapılandırılmış görüşme formu kriterleri dikkate alınmıştır (Bkz. EK-7). Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi uygulandığı için verilerin toplanması sürecinde katılımcılara yöneltilen sorularda katı bir tutum sergilenmemiş gerekli noktalarda esneklik sağlanarak soruların yeniden şekillenmesi sağlamıştır. Görüşmeler üç farklı grup halinde yapılmıştır. Bu çerçevede görüşmeler grup odaklı olarak yapılmış ve bu görüşmeler teyp ile kayda alınmıştır (Bkz. EK 10).

Gözlem Formunun Hazırlanması ve Uygulanması

Gözlem formu araştırmaya konu olan tüm alt problemleri ölçmek amacıyla, araştırmacı tarafından hazırlanmış ve uygulanmıştır. Hazırlanan eğitim durumunu değerlendirilmesinde gözlem yöntemi uygulanmıştır. Gözlem için yarı yapılandırılmış gözlem formu düzenlenmiştir. Bu bağlamda Yıldırım ve Şimşek (ss:132-133)'in örnek gözlem formu baz alınmış ve bu gözlem formu aktif öğrenme yaklaşımına uyarlanmıştır. Hazırlanan gözlem formu 4 ana başlıktan oluşmaktadır (Bkz. EK-8). Bunlar sırasıyla sınıf ortamı, sınıfın biçimsel yapısı, sınıf içi etkileşim ve bilişsel yapı. Bu 4 boyut çerçevesinde gözlemcilerden şu sorular paralelinde veri toplamları istenmiştir.

1. Sınıf içinde bilgi öğrencilere nasıl aktarılmaktadır ?
2. Öğrencilerin ders içinde sergiledikleri etkinlikler nelerdir ?
3. Öğretmen ve öğrenciler ders işleniş süresince nasıl bir durum sergilemektedirler?
4. Sınıf içi tartışma ve paylaşımlarda hangi süreçler kullanılmaktadır. Öğrencileri bu etkileşim sürecinde aktif öğrenmeye teşvik eden ya da engelleyen etmenler nelerdir?
5. Öğrenciler sınıfta ne ölçüde aktiftirler. Eğitim sürecine aktif olarak katılmakta mıdır ? Bu katılım hangi biçimde olmaktadır ?

Yapılacak gözlem öncesinde gözlemcilere, gözlem formu ve bununla ilgili bilgi verilmiştir. Hazırlanan eğitim durumu, araştırmacı tarafından uygulanmış ve bu uygulama süreci iki araştırmacı tarafından gözlemlenmiş ve uygulamaya ilişkin notlar alınmıştır. Uygulama sınıfının iki ayrı köşesine gözlemciler yerleştirilerek, tüm sınıfı ve yapılan etkinlikleri rahat bir şekilde izleyebilmeleri sağlanmıştır.

Anket Formunun Hazırlanması ve Uygulanması

Anket formu araştırmaya konu olan tüm alt problemleri ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış ve uygulanmıştır. Anket formu Saban (2000, s.184)'ın "aktif öğrenme" anket formundan yararlanılarak geliştirilmiştir (Bkz EK-9). Bu form tekrar gözden geçirilerek yapılacak uygulamaya göre uyarlanmış ve uzman görüşüne sunulmuştur. Tez danışmanın görüşü alındıktan sonra ankete son şekli

verilmiş ve anket uygulaması gerçekleştirilmiştir (Bkz. EK-9). Bu anket formu, öğrencilerin katıldıkları ders ile ilgili olarak, gün boyu sınıf ve kendileri hakkındaki görüşlerini belirlemek için hazırlanmıştır. Anket 5 alt başlıktan oluşmaktadır. Bunlar sırasıyla saygınlık, enerji doluluk, bireysel sorumluluk, işbirliği ve bilişsel farkındalıktır. Uygulamadan sonra ilk olarak araştırmacı tarafından örnekleme oluşturan öğrencilerin dışındaki öğrenciler sınıf ortamından çıkarılmış, sadece örnekleme oluşturan 34 öğrenciye “Bugün sınıf senin için nasıldı?” isimli aktif öğrenme anket formu uygulanmıştır. Anket uygulaması başlangıcında öğrencilere anket ile ilgili bilgi verilmiş yapılacak ankete samimi ve içten yanıt vermeleri istenmiştir. Anket uygulamasından sonra ise öğrencilere önceden belirlenen gruplar halinde görüşme yöntemi uygulanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Gözlem ve görüşmelerden elde edilen verilerinden betimsel analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiş yorumlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (ss:158-159)'e göre betimsel analiz, elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasıdır. Betimsel analizde, toplanan verileri çarpıcı bir şekilde yansıtılabilmek amacıyla alıntılara yer verilir. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları, düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunmaktır. Bu çerçevede, toplanan veriler öncelikle mantıklı ve anlaşılır bir şekilde betimlenir, daha sonra ise betimlenen veriler yorumlanır, bulgular arasındaki neden sonuç ilişkisine bakılır ve bu ilişki irdelenir. Bu ilinti ve ilişkilerin kurulmasından sonra ise ileriye yönelik olarak araştırmacı tarafından tahminler yapılır ve bu yorumlara sonuç ve öneriler kısmında yer verilir. Betimsel analizde izlenen aşamalar şöyledir:

1. Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma,
2. Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi,
3. Bulguların tanımlanması,
4. Bulguların yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, s.159).

Verilerin çözümlenmesi aşamasında izlen yol ve yapılan işlemler sırasıyla şöyledir.

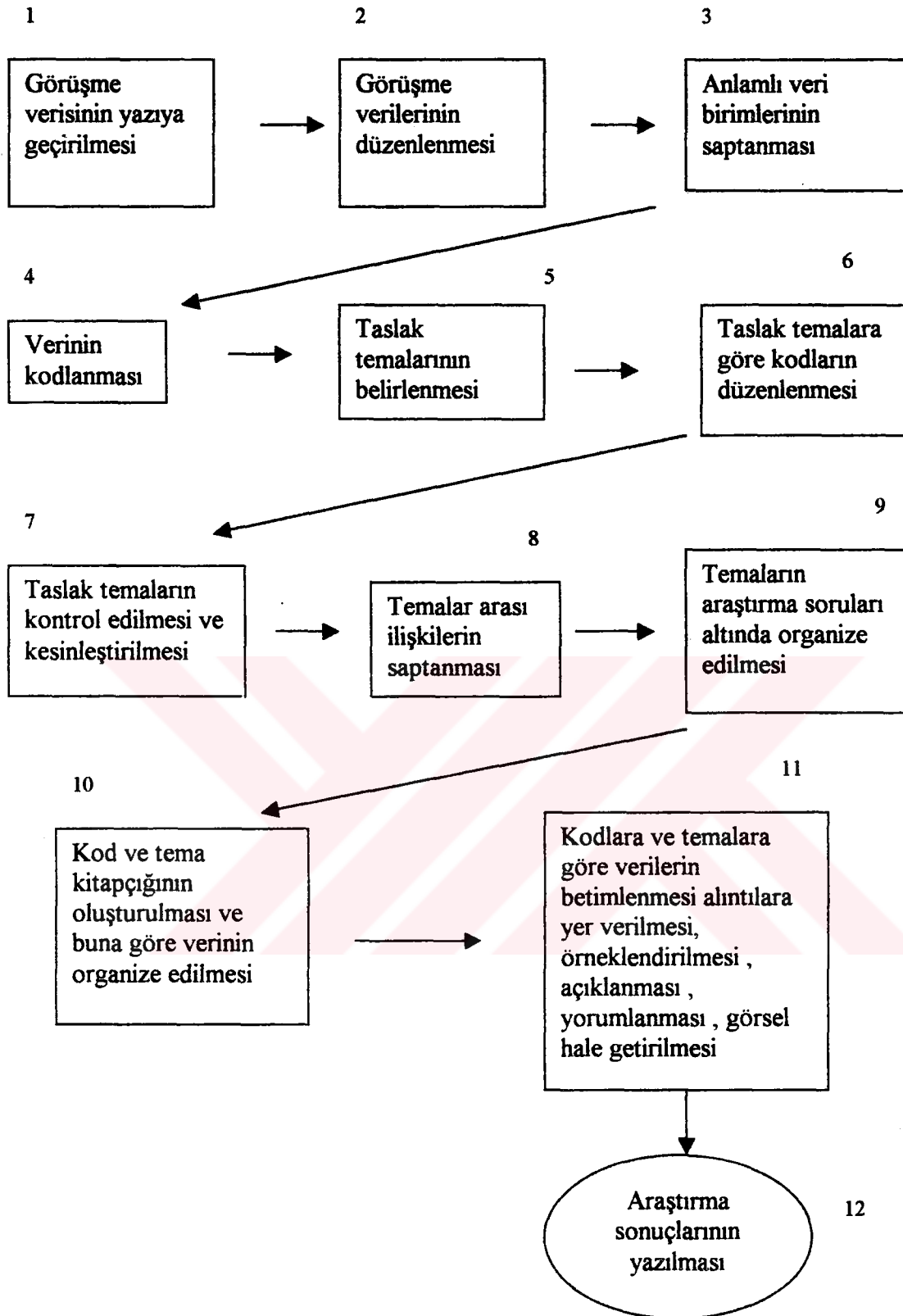
Görüşme formu

Deneklerle yapılan grup odaklı görüşmeler sonucunda elde edilen veriler çözümlenirken Şekil 3.1'de verilen süreç izlenmiştir. Bu bağlamda, ilk olarak teyp kasetine alınan görüşmelerin kasetten çözümlenmeleri gerçekleştirilmiştir. Bu çerçevede görüşmelerde elde edilen tüm veriler aynen yazıya aktarılmıştır. Bu süreçte, görüşmeye katılan tüm öğrencilere, öğrenim görmekte oldukları alanlara paralel olarak kodlar verilmiştir. Bu çerçevede, matematik öğrencileri M, kimya öğrencileri K, fizik öğrencileri ise F harfi ve yanlarında bir rakam ile temsil edilmişlerdir. Bu kodlama esas alınarak kaset çözümlerinin yazım işleri gerçekleştirilmiştir. Böylece, yapılan bu kodlama ile öğrenci isimleri gizli tutulmuştur (Bkz. EK-10). Grup görüşmeleri ile elde edilen veriler daha sonra görüşme formunda yer alan sorular esas alınarak tekrar bütünleştirilmiştir. Bir sonraki aşamada ise bu verilerden yola çıkılarak araştırmanın alt problemleri yeniden düzenlenerek, 3 grupta sınıflandırılmıştır. Bu gruplar şöyledir: Uygulanan aktif öğrenme dersi ile ilgili olarak,

1. Aktif öğrenme ile dersin işlenişine ilişkin öğrenci görüşleri nedir?
 - a. Dersin beklentileri karşılama düzeyi.
 - b. Dersin işlenişinin beğenilen ve beğenilmeyen yönleri.
 - c. Diğer derslerle benzerliği ve farklılığı.
2. Aktif öğrenme ile işlenen dersin öğrenme-öğretme sürecine etkisine ilişkin öğrenci görüşleri nedir?
 - a. Dersin öğrenmeye etkisi.
 - b. İlgi çeken etkinlikler.
 - c. Öğrenme-öğretme sürecine etkisi.
 - d. Zayıf ve güçlü yönleri.
3. Aktif öğrenme ile işlenen dersin sınıf içi iletişim ve etkileşimine ilişkin öğrenci görüşleri nedir?
 - a. Beklentileri karşılama düzeyi.
 - b. İletişim ve etkileşim sürecine etkisi.
 - c. İşbirliği ve aktif katılmaya etkisi.

Bu aşamadan sonra görüşme yoluyla elde edilen veriler bir tablo eşliğinde nicel veriler haline dönüştürülerek araştırmaya nicel bir boyut kazandırılmış, hem de araştırmacı ve okuyuculara bir kolaylık sağlanması düşünülmüştür.





Şekil 3.1 Görüşme Yoluyla Elde Edilen Verilerin Analizinde İzlenen Aşamalar

Kaynak: Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (1999). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayınevi. s.176'den uyarlanmıştır.

Gözlem Formu

Gözlemciler tarafından gözlem formu ile toplanan veriler, Şekil 3.1'de verilen süreç izlenerek çözümlenmiş, kodlanmış ve yorumlanmıştır. Gözlemciler tarafından izlenen ders sürecine ait gözlem verileri aktif öğrenme yaklaşımına uygun olarak, öğretmen öğrenci etkileşimi ve etkinlikleri, öğrencinin eğitim sürecine katılım etkinlikleri, sınıf ortamı ve bilişsel yapı başlıkları altında irdelenerek çözümlenmiştir. Bu çözümlmeden sonra bir gözlem tablosu oluşturulmuş ve her iki gözlemcinin verileri de baz alınarak bu tablo oluşturulmuştur. Tablo oluşturulurken gözlem 1 ve gözlem 2 olarak, iki sütun halinde, her iki gözlemcinin gözlemleri yansıtılmıştır. Araştırmacı tarafından uygulanan davranış, gözlemci tarafından kayda alınmışsa bu (X) işareti ile bu tabloda belirtilmiştir. Daha sonra bu tablo araştırmanın alt problemlerine uygun olarak sınıflandırılmış ve yorumlanmıştır.

Anket Formu

Araştırma sürecinde gerçekleştirilen uygulama sonrasında deneklere işlenen ders ile ilgili olarak bir anket çalışması uygulanmıştır. Deneklerce doldurulan anket formlarından elde edilen verilerin çetele yapılarak, frekans ve yüzde biçiminde değerlere dönüştürülmüştür. Anket verilerinin yorumlanmasında ise yüzdesel değerler dikkate alınmış ve bu aşamada anket formunda yer alan 5 basamak, alt problemlerde ilgili bölümlere taşınarak, yorumlanmıştır.

Araştırmanın örneklemini oluşturan deneklerin görüş ve düşüncelerini doğrudan ve objektif olarak aktarabilmek için toplanan veriler doğrudan aktarılmıştır aynı zamanda tüm bu veriler EK-10'da sunulmuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde, araştırma sürecinde görüşme, anket ve gözlem ile toplanan verilerin ilgili alt problemler boyutunda sunulması ve buna paralel olarak elde edilen bulguların yorumu yer almıştır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada birinci alt problem "Aktif Öğrenme ile dersin işlenişine ilişkin öğrenci görüşleri nedir?" biçiminde ifade edilmiştir. Bu alt problemle ilgili olarak görüşme, anket ve gözlem yoluyla bulgular elde edilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde elde edilen veriler aşağıda, önce nitel veri, daha sonra veriler nicel hale dönüştürülerek sunulmuş ve tablolarda verilmiştir.

Birinci alt probleme ilişkin öğrencilerle yapılan görüşmelerde deneklere dört soru yöneltilmiştir. Görüşme kayıtları EK-10'da sunulmuştur. Bu sorulardan elde edilen veriler, temalaştırılmış ve bu temalar çerçevesinde aşağıda sunulmuştur

Dersin Beklentileri Karşılama Düzeyi

Deneklere, görüşme ile sorulan sorulardan alınan yanıtlar çerçevesinde oluşturulan bu tema, işlenen dersin öğrencilerin beklentilerini karşılama düzeyi ile ilgilidir. Verilen öğrenci yanıtları deneklerin kendi ifadeleri çerçevesinde incelendiğinde şu bulgulara rastlanmıştır. K7, işlenen ders ile ilgili önce net bir yanıt vermekten kaçınırken, daha sonra ders ile ilgili ilginç bir tesbitte bulunmuştur:

Pek fazla bir beklentim yoktu. Sadece panel şeklinde olacağını düşünüyordum. içeriği hakkında bir bilgim yoktu. Ben dinleyici konumunda olacağımı düşünüyordum. Hoca gelecek günlük planın önemini maddeler halinde sıralayacak, biz de her zamanki gibi işimize gelen maddeleri kendimiz için alacağız zannediyordum. Ama bu ders günlük planın önemini tamamen kendimizin idrak etmesine sebep oldu.

Benzer bir yaklaşımla K1 düşüncelerini şöyle ifade etmiştir: "Derste başlangıçta pek bir beklentim yoktu. Ancak, derse katıldıktan sonra beklentilerimden fazlasını buldum yani." F1 ders ile ilgili yorumunda şu ifadelere yer vermiştir: "Bu ders, diğer derslerden farklı olarak değişik bir dersti. Hareketli bir ortam vardı. Durgun değildi. Öğrencinin ilgi ve dikkatini çekici şeyler bu derse yansıtıldı. Gruplar oluşturuldu. Bu nedenle değişik, ilginç ve güzel bir dersti." M6 farklı bir açıdan yaklaşarak şunları söylemiştir: "Beklentilerimi fazlasıyla karşıladı, sunuş yoluyla veya panel şeklinde olacağını düşünüyordum. Grup çalışması ve kendimizin düşünmesi bana çok şey kattı bence." Bununla birlikte denklemlerden bazıları kendilerine yöneltilen bu soruyla ilgili olarak net bir yanıt vermekten kaçınarak düşüncelerini şöyle ifade etmişlerdir: M8: "Beklentim yoktu, sadece panel olacağını düşünüyordum. Dinleyici olarak katılacağımı düşünüyordum ilk başta." Benzer bir düşünce ile M7:

Ben bu derse girmeden önce ne yapacağımı bilmiyordum. Arkadaşlardan o gün öğrendim. O yüzden benim pek beklentim yoktu. O yüzden bu sorunuza net bir cevap veremeyeceğim.

biçiminde bir söylemde bulunmuştur. Tema ile ilgili olarak görüşmeden elde edilen beklentileri karşılama düzeyi ilişkin görüşler nicel hale dönüştürülerek Tablo 4.1'de sunulmuştur.

Tablo 4.1
Beklentileri Karşılama Düzeyine İlişkin Görüşler

Öğrenci Görüşleri	f	%
(Ders) Beklentilerimi karşıladı.	7	24
Beklentim yoktu.	6	20
Ders sıkıcı değildi (sıkılmadım).	3	10
Ders yararlı oldu.	2	6
Ders güzeldi.	2	6
İkna oldum.	1	4
Ders eğlenceliydi.	1	4
Bilgi sahibi oldum.	1	4
(Ders) Olumlu geçti.	1	4
Beklentilerimi fazlasıyla buldum (karşıladı)	1	4
İyi bir ders oldu.	1	4
Toplam	26	100

Tablo 4.1'den de incelenebileceği gibi deneklere yöneltilen bu soruya toplam 26 yanıt alınmıştır. Tabloda olumlu yönde yanıt veren denekler yüzde 80'lik bir ağırlığa sahipken, olumsuz (net olmayan) yönde yanıt veren denekler yüzde 20'lik bir yüzdeyi kapsamaktadır. Diğer bir ifade ile bu soruya alınan yanıtlar içerisinde olumlu yanıtlar tabloda önemli bir yer tutmaktadır. Yüzde 24'lük oranla (Ders) beklentilerimi karşıladı cevabı en yüksek oranla ile tabloda ilk sırayı almaktadır. Bu tablodan elde ettiğimiz sonuçların yorumlayacak olursak, aktif öğrenme ile işlenen dersin öğrencilerin beklentilerini karşılamada başarılı olduğu söylenebilir. Diğer yandan yüzde 20'lik orana sahip olan beklentim yoktu cevabı ise dersin öğrencilerin beklentileri karşılamada işlenen dersin başarısız olduğunun bir işareti olmamakla birlikte bu tarzda yanıt veren öğrencilerin dersle yakında ilgileri olmamaları sebebine bağlanabilir. Bu yönde alınan yanıtlar irdelendiğinde bu açıkça görülebilir.

Bu tema ile ilgili olarak öğrencilerden elde edilen bulgular değerlendirildiğinde aktif öğrenme ilkeleri çerçevesinde işlenmiş olan bir dersin, öğrencilerin ders ile ilgili beklentilerini karşılama bağlamında olumlu yönde bir etkisi olduğu gözlenmiştir. Konu ile ilgili olarak alınan yanıtların olumlu yönde ağırlık kazandığı görülmektedir. Öğrencilerin verdiği cevaplar incelendiğinde bu tema ile ilgili olarak şu ifadelere rastlanmıştır : Ders sıkıcı değildi (sıkılmadım), ders yararlı oldu, ders güzeldi, ikna oldum, ders eğlenceliydi, bilgi sahibi oldum, (ders) olumlu geçti, (ders) olumlu geçti, beklentilerimi fazlasıyla buldum (karşıladi), iyi bir ders oldu. Bu ifadelerden de anlaşılacağı gibi öğrenciler aktif öğrenme ile işlenmiş olan dersi eğlenceli, zevkli ve güzel bulmuşlardır. Bu noktadan hareketle işlenen dersi öğrenci beklentilerini karşılama bağlamında başarılı olduğu söylenebilir. Diğer yandan tema ile ilgili olarak verilen yanıtların olumsuz anlam taşımaktan öte, net ifadeler olmadığı söylenebilir. Bu yanıtlar incelendiğinde, bu yönde yanıt veren deneklerin, işlenen dersin kendi beklentilerini karşılayıp karşılamadığından öte ders ile ilgili olmadıkları görülmektedir. Yukarıda örnek olarak verilen M7'nin ifadesinde bu durum net olarak görülebilir.

Birinci alt problemle ilgili olarak öğrencilere yöneltilen bir diğer soru da işlenen dersin diğer derslerle (geleneksel) benzerliği ve farklılığı yönündedir. Bu soruyla ilgili olarak ta deneklerde farklı yanıtlar alınmıştır. F1, F12, K11, F2, K2, ve M2 verdikleri cevaplarda bu dersin diğerlerinden farklı olduğunu ifade etmişlerdir. İşlenen dersin farklılığını değişik bir açıdan ele alan K5, F3, K3 ve K1 ise verdikleri cevaplarda, özellikler ders süresince kullanılan yöntem, teknik ve materyallerin farklılığı ve ilgi çekiciliği üzerinde durmuşlardır. M7, M10 ve M5 ise farklılık olarak verdikleri yanıtlarda "ders süresince aktiftik" ifadesini kullanmışlardır. M8 ve K7 ise öğretmen bağlamında konuyu ele alarak "öğretmen (bize) müdahale etmedi" derken, K5 ve K4' e benzer bir ifade ile "ders süresince öğretmen-öğrenci diye bir şey yoktu" cümlesine cevaplarında yer vermişlerdir. F10 ve M8 ise K5 ve K4'ü destekler nitelikte bir yanıtla "herkes fikrini söyledi" ve F8, F2 ve F10 "öğretmen tutum ve davranışı bizi olumlu etkiledi" biçiminde görüşlerini belirtmişlerdir. Bu cevaplardan alıntı yaparak şunları söylemek mümkündür: M9'un ifadesi aynen şöyledir:

Evet pek az derste grup çalışması yapıyoruz. ... bir de beyin fırtınası olayını açıkçası ben öğrenim hayatımda ilk defa görüyorum. Bu yüzden, benim için oldukça ilgi çekici oldu. Eee... yani konuda diğer anlatılanlara nazaran kafamda daha iyi, belirgin oluştu.

K5 ise düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

Farklı kılan en önemli durum, bence, öğretmen-öğrenci diye bir şey yoktu derste. Yani, ben ders boyunca kendimi bir işe yarayan, çok aktif biri olarak gördüm. Dersi daha çok öğrenciler yönlendirdi. Bu da olumlu oldu, bizim için.

F3 ise farklı bir açıdan yaklaşarak işlenen dersi benzerlik ve farklılıklar açısından şöyle ifade etmiştir: " Bence araç gereçler açısından dersi farklı ve ilgi çekici bulduğumu söyleyebilirim. Araç-gereçler ders adına yeterliydi. Bu da dersin daha akılda kalıcı olmasını sağladı diyebilirim." K11 genel bir değerlendirme yaparak şunları söylemiştir:

Bence diğer dersten farklıydı. Diğer derste tek düze anlatıma benziyordu. Bu derste katılım fazlaydı. Öğrenciler ders süresinde kendi yorumlarını yaptı, fikirlerini söyledi. Bence daha yoğundu ve yeni şeyler öğrendik.

Deneklere yöneltilen bu soru ile ilgili olarak görüşmelerden elde edilen bulgular nicelleştirilerek Tablo 4.2'de sunulmuştur.

Tablo 4.2
Beklentileri Karşılama Düzeyinin Nedenine İlişkin Görüşler

Öğrenci Görüşleri	f	%
Diğer derslerden farklıydı.	6	21
Kullanılan teknik ve materyaller farklıydı, ilgi çekti.	4	14
Aktiftik.	4	14
Öğretmen farklıydı, öğretmen tutum ve davranışları bizi olumlu yönde etkiledi.	3	10
Herkes fikrini söyledi.	2	7
Öğretmen (bize) müdahale etmedi.	2	7
Öğretmen-öğrenci diye bir şey yoktu.	2	7
İlgi çekici oldu.	1	4
Güzeldi.	1	4
Her şey düşünülmüştü.	1	4
Sıkılmadım,	1	4
Biz bir şeyler yaptık.	1	4
Ders tamamen dolu geçti.	1	4
Toplam	28	100

Tablo 4.2'de görüleceği gibi öğrencilerin yüzde 21'lik bölümü dersin diğer derslerden (geleneksel yöntemle işlenen derslerden) farklı olduğunu düşünmekte, yüzde 14'lik bir öğrenci ders sürecinde aktif oldukları ifade etmektedirler. Bununla beraber yine yüzde 14'lük bir öğrenci kitlesi de ders sürecinde kullanılan teknik ve materyalleri farklı gördüklerini ve ilgilerini çektiklerini söylemişlerdir. Yüzde 10'luk bir kitle ise öğretmen tutum ve davranışlarında bir farklılık gördüklerini ve bu durumun onları olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu bulgulardan da anlaşılacağı üzere işlenen ders ile ilgili olarak sınıfta olumlu bir hava oluşmuş ve öğrencilerde bunun bir yansıması olarak olumlu yönde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Dersin Beğenilen ve Beğenilmeyen Yönleri

Birinci alt problemle ilgili olarak öğrencilere yöneltilen bir diğer soruda ise işlenen dersin beğenilen ve beğenilmeyen yönleri, görüşmede öğrencilere sorulmuş ve şu yanıtlar alınmıştır. M4, M7, M10, M6 ve K7 derste hoşlanmadığım bir yön yoktu veya olmadı derken, K3 etkinlikler hoşuma gitti, M6 bu dersi unutmayacağım, F2 derse katkıda bulunmak güzeldi, M8 ders heyecan verdi, K2 dersten zevk aldım demişlerdir. Diğer yandan F12 zamanın azlığı, K1 ise sınıf mevcudu konusunda olumsuz yönde sayılabilecek düşüncelerini söylemişlerdir. M8 hoşlanmadığım bir yön yok derken farklı noktalarda temas ederek, düşüncelerini şöyle belirtmiştir:

Hoşlandığım yönü, grup olarak çalışma yaptık, herkes fikrini söyleyince daha zevkli oldu. Hoşlanmadığım yönü yoktu ama yeni olduğu için daha bir heyecan verdi. Böyle hem bilmediğim bir şeylerin üzerinde durduğu için. Öğrenciler arasında da böyle onlara hesap sormak istercesine böyle davrananlar oldu. Ben bunu pek beğenmedim yani açıkçası. Çünkü yargılıyormuş gibi oldu karşıdaki misafirleri benim de o çok hoşuma gitmedi.

K2 ise şunları söylemiştir: "Dersten zevk aldım. Çünkü ben bir şeyler yaptım ve ürettim. Öğretmen pek karışmadı bize bu da benim hoşuma gitti." K1 ise ders esnasında hoşlanmadığı noktayı şöyle açıklamıştır:

Evet K2 doğru söylüyor. Derste biz vardık, etkindik, üretiyorduk bu benim çok hoşuma gitti. Ancak dersin, pardon, sınıfın kalabalık olması hoşuma gitmedi daha az öğrenci olsaydı daha iyi olurdu zannediyorum.

Bu soru ile görüşme sonucunda elde edilen bulgular nicel hale dönüştürülerek Tablo 4.3'te sunulmuştur.

Tablo 4.3
Dersin Beğenilen ve Beğenilmeyen Yönleri

Beğenilen Yönler	f	%
Dersin hoşlanmadığım yönü yoktu (olmadı).	5	34
Fikirleri söylemek güzeldi.	1	6
Ders iyiydi.	1	6
Bu dersi unutmayacağım.	1	6
Ders heyecan verdi.	1	6
Panelden hoşlandım.	1	6
Dersten zevk aldım.	1	6
Öğretmen karışmadı.	1	6
Etkinlikler hoşuma gitti.	1	6
Derse katkıda bulunmak güzeldi.	1	6
Beğenilmeyen Yönler		
Zaman azdı.	1	6
Sınıf kalabalıktı.	1	6
Toplam	16	100

Tablo 4.3'den de incelenebileceği gibi deneklerden, kendilerine yöneltilen bu soru karşısında farklı yanıtlar verdikleri görülmektedir. Ancak olumlu yönde alınan yanıtlar toplamı yüzde 88 gibi bir orana isabet ederken, olumsuz yöndeki yanıtlar yüzde 12'lik bir ağırlığa sahiptir. Bununla birlikte, öğrencilerin yüzde 34'lük bir bölümü dersin hoşlanmadığım yönü yoktu yönünde bir yanıt vererek bir anlamda dersten hoşnutluklarını beyan etmişlerdir. Diğer yandan olumsuz yöndeki yanıtlar incelenecek olunursa iki konu üzerine fikir beyan edildiği görülmektedir. Bunlar zaman azlığı ve sınıf mevcudundaki fazlalık. Bu iki konu da araştırma sürecinde müdahale edilebilecek konular olmadığından konu ile ilgili olarak öğrencilerin bu bağlamda haklılık sahibi oldukları söylenebilir. Aktif öğrenme kriterleri açısından bu konu irdelenecek olunursa sınıf mevcudunun az olması ve zamanın mümkün olduğunca geniş tutulması, aktif öğrenme ortamı içinde ideal şartlardandır. Ancak elde olmayan nedenlerden ötürü bu tür konulara bazı zamanlarda müdahale etmek olası olmamaktadır.

Öğrencilerle yapılan görüşme sürecinde birinci alt problemle ilgili olarak kendilerine yöneltilen bir diğer soru da şudur: "Bu derse ilişkin düşünceleriniz ders sonrasında nasıl bir gelişim göstermiştir ? Gelişim derken, dersten sonra olumlu şeyler mi uyandırdı sizde?". Elde edilen bulgularda öğrencilerin cevapları şöyledir: M7, K4 ve K1 ders sonrasında kendilerinde olumlu gelişmeler olduğunu, M4 ve M3 güzel bir ders olduğunu, benzer bir ifade ile K6 ve K8 de zevkli bir ders işlediklerini, M9 ise işlenen dersin daha anlaşılır ve zihinde kalıcı olduğunu, K2 dersin kendinde güzel izler bıraktığını, M2 ise canlı bir ders olduğunu ifade etmişlerdir. Bu ifadelerden birkaç örnek şöyle verilebilir: K4'e göre işlenen ders: "Önceki derslerde sıkılıyor ve uyukluyordum, dersin bir an önce bitmesini istiyordum. Ancak bu ders böyle olmadı. Tam zıddıydı diyebilirim. O nedenle bende olumlu izler bıraktı desem doğru olur." M9 ise düşüncelerini şöyle belirtmiştir:

Daha öncede söylediğim gibi ders biraz ağır ve bizde farklı alanlardan geldiğimiz için bizim için biraz daha anlaşılmaz ve daha sıkıcı oluyordu. Zor geliyordu açıkçası. Ama şimdi biraz daha bize hitap ediyor, ders daha anlaşılır hale geldi.

K11'e göre ise "Bu ders tabiki farklıydı. Önceki derste öğretmen tabiki derse hazırlıklıydı ancak dikkat çok çabuk dağılıyordu. Bu derste ise ilgi ve dikkat daha üst seviyelerdeydi. Bu nedenle bu ders benim ilgimi çekti." Diğer yandan K5 ise "Aslına bakarsanız benim net bir fikrim yok bu konuda. Ya aslında oldu da yine de net bir cevap veremeyeceğim." biçiminde düşüncelerini ifade etmişlerdir. Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere aktif öğrenme yaklaşımıyla işlenen ders sonrasında öğrencilerin görüşlerinde olumlu yönde gelişmeler olmuş ve bir başka ifade ile işlenen ders öğrenciler üzerinde olumlu bir etki bırakmıştır. Olumlu etkinin, diğer bir deyişle dersin beğenilme nedenleri ile ilgili olarak oluşturulan Tablo 4.4 aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.4
Dersin Beğenilme Nedenleri

Beğenilme Nedenleri	f	%
Olumlu gelişmeler oldu.	3	19
Ders daha anlaşılır kaldı (oldu).	2	15
Güzel bir ders oldu.	1	6
Faydalı bir ders oldu.	1	6
Zevkli bir ders oldu.	1	6
Diğer derslere göre farklıydı.	1	6
Öğrenmeye değer verildi.	1	6
Ders ilgimi çekti.	1	6
Güzel izler bıraktı.	1	6
Hoşuma gitti.	1	6
Daha istekli oldum.	1	6
Canlı bir ders oldu.	1	6
Net bir cevabım yok.	1	6
Toplam	16	100

Tablo 4.4 incelendiğinde yüzde 19'luk bir oranla öğrenciler işlenen ders sonrasında kendilerinde olumlu gelişmeler olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte yüzde 15'lik bir öğrenci kitlesi de dersin daha anlaşılır olduğunu söylemişlerdir. Bu noktada aktif öğrenme ile işlenen derslerin, öğrencilerin dersi anlamaları ve sevmeleri konusunda olumlu etkilere sahip olduğu söylenebilir.

Birinci alt probleme yönelik olarak öğrencilere, görüşme ile yöneltilen en son soru şöyledir. "Derse ilişkin görüşlerinizden size uygun olan aşağıda sayacaklarımdan en fazla 3 tanesini önem sırasına göre sıralayınız ?". Bu bağlamda elde edilen veriler değerlendirilip nicel veri formuna dönüştürülerek Tablo 4.5'te aşağıda sunulmuştur. Bu soru ile öğrencilerin ders süresinde kendileri nasıl hissettikleri ders sonundaki düşünceleri ve işlenen dersin beklentilerini karşılama düzeyi öğrenilmeye çalışılmıştır.

Tablo 4.5
Ders İşlenişine İlişkin Öğrenci Tercihleri

Öğrenci Görüşleri	1.tercih		2.tercih		3.tercih	
	f	%	f	%	f	%
Sıkıldım.	--	--	--	--	3	9
Yeni şeyler öğrendim.	20	59	10	30	6	17
Çok eğlenceliydi.	14	41	13	38	4	12
İlgimi çekmedi.	--	--	--	--	3	9
Öğrendiklerimi kendi sınıfımda uygulayacağım.	--	--	11	32	10	30
Öğrendiklerimi özel yaşamımda uygulayacağım.	--	--	--	--	8	23
Toplam	34	100	34	100	34	100

Tablo 4.5 incelendiğinde öğrencilerin yapmış oldukları birinci tercihlerde iki seçenek üzerinde yığılma olduğu görülmektedir. Birinci tercihinde öğrencilerin yüzde 59'u yeni şeyler öğrendim derken, yüzde 41'i ise dersin çok eğlenceli geçtiğini söylemişlerdir. İkinci tercihler göz önüne alındığında ise öğrencilerin yüzde 38'i dersin çok eğlenceli geçtiğini ifade ederken yüzde 32'si öğrendiklerini kendi sınıflarında uygulayacaklarını söylemiş, yüzde 30'u ise yeni şeyler öğrendiklerini söylemişlerdir. Üçüncü tercihlerde ise öğrencilerin yüzde 30'u öğrendiklerini kendi sınıfında uygulayacaklarını söylemiş, yüzde 23'ü ise öğrendiklerini kendi özel yaşantılarında uygulayacaklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra yüzde 17'lik bir öğrenci grubu üçüncü tercihlerinde de yeni şeyler öğrendiklerini ifade ederken, yüzde 12'lik bir öğrenci dersin çok eğlenceli geçtiğini, yüzde 9'luk öğrenci grubu dersin ilgilerini çekmediğini, yüzde 3'ü ise sıkıldıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgular sonunda, aktif öğrenme ile işlenen dersin öğrenciler tarafından beğenildiğini ve öğrencilerin ilgilerin çekmede başarılı olduğu söylenebilir.

Birinci alt problemle ilgili olarak veri toplama amacına yönelik olarak deneklere anket uygulanmıştır. Uygulanan ankette birinci alt problemle ilgi olarak iki boyut bulunmaktadır. Bu boyutlar saygınlık ve bireysel sorumluluktur. Tablo 4.6'da anket ile elde edilen verilerde ulaşılan bulgular sunulmaktadır.

Tablo 4. 6

Dersin İşlenişindeki Saygınlık ve Bireysel Sorumluluk Boyutlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Saygınlık	f	%
Ders süresince kendimi olumlu (rahat) hissettim.	28	81
Ders süresince kendimi iyi hissettim.	6	19
Ders süresince kendimi iyi hissetmedim.	0	0
Ders süresince kendimin kötü olduğunu düşündüm.	0	0
Toplam	34	100
Bireysel Sorumluluk	f	%
Kendimi ders süresince sorumlu hissettim.	25	72
Ders süresince birçok tercihler yapmaya fırsat buldum.	7	22
İrade gücümü fazla kullanmadan yalnız başıma sürüklendim durdum.	1	3
Olup bitenlerde sorumluluk almadım, sadece yönetildim ve kontrol edildim.	1	3
Toplam	34	100

Tablo 4.6 incelendiğinde her iki boyutta da belli noktalarda yığılma olduğu göze çarpmaktadır. Saygınlık boyutu ele alındığında öğrencilerin yüzde 81'i kendilerini ders süresince rahat hissettiklerini, yüzde 19'u ise ders süresince kendilerini iyi hissettiklerini söylemişlerdir. Bireysel sorumluluk boyutunda ise öğrencilerin yüzde 72'sinin ders süresince kendini sorumlu hissettikleri, yüzde 22'sinin ders süresince birçok tercihler yapmaya fırsat bulduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bu boyutta, öğrencilerin sadece yüzde 3'ünün olumsuz yönde fikir beyan ettiği görülmektedir. Bu verilerden de anlaşılacağı üzere, aktif öğrenme ortamında bireyler demokratik bir ortama sahip olmakla kalmayıp demokratik bir ortam oluşturulmuştur.

Dersin Diğer Derslerle Benzerliği ve Farklılığı

Öğrenme-öğretme sürecine yönelik olarak öğrenciler görüşme formunda yöneltilen bir diğer soruda " Katıldığınız dersi diğerlerinden farklı kılan ya da benzer olan bir durum var mıydı? Neden?" biçiminde ifade edilmiştir. Bu soruya verilen yanıtlar incelendiğinde ise şu bulgulara rastlanmıştır. M4, M7, M10, K5 ve F2 ders süresince aktif olduklarını ifade etmiş ve bu aktifliklerini ders süresince yapmış oldukları etkinliklerle ilişkilendirmişlerdir. M7'ye göre ders şöyle geçmiştir: " Diğerlerinden farklı kılan vardı ve açıkçası beyin fırtınasıyla ilgili olan çalışması farklıydı. Yani işte oturma düzeni, öğrencelerin ders içindeki konumu ve sunulan bilgi ve benzerinin organizasyonun. Çok aktiftik." Diğer yandan M8 ve K7, öğretmen olgusu üzerinde durarak, dersin farklılığını ifade etmeye çalışmışlardır ve bu bağlamda K7 şunları söylemiştir: " Derste yok yoktu. En önemlisi öğretmen derse fazla müdahale etmedi. Yani bu müdahale, ders anlatım yönünden, tamamen her şeyi biz ürettik. Kısaca yaşayarak öğrendik diyebilirim." F2 ve K11 ise bu dersin diğerlerinden farklı olduğunu söylerken K11 düşüncelerini şöyle açıklamıştır: Bence diğer derslerden farklıydı. Diğer derslerde tek düze anlatıma benziyordu. Bu derste katılım fazlaydı. Öğrenciler ders süresinde kendi yorumlarını yaptı, fikirlerini söyledi. Bence daha yoğun ve yeni şeyler öğrenildik.". K2, F1 ve M2 ise sınıftaki oturma düzeni üzerinde durarak farklılık kavramına bu açıdan yaklaşmayı tercih etmiştir. M8 ise aktif öğrenmenin temel niteliklerinde olan öğrenci merkezli olma konusu üzerinde durarak şunları söylemiştir: "Var, çünkü diğer derslerde biz sadece dinliyoruz. İşte birkaç belki bir şey söylüyoruz. Ama bu derste de biz odak olduk; biz daha iyi şeyler yaptık. Nasıl buluştuğuyla, eğitsel alanda daha iyiydik. Güzel oldu. Hem yaptık gibi, hem bilgi alış-verişi de oldu. Güzel şeyler ortaya çıktığına inanıyorum.". K3 önemli bir noktaya temas ederek bir anlamda aktif öğrenmeyi açıklar bir söylem ortaya koymuştur: "Arkadaşlarıma katılıyorum, birkaç şey eklemem gerekirse çok farklı etkinliklerin uygulaması diyebilirim. Fazla etkinlik yaptık. Yaşayarak öğrenme yaptık; bu da kalıcı öğrenmemizi sağladı." Bu soru ile toplanan veriler aşağıda Tablo 4.7'de nicel hale dönüştürülerek sunulmuştur.

Tablo 4.7

Öğrenme-Öğretme Sürecinin Diğer Derslerle Benzerliği ve Farklılığı

	f	%
Ders içinde aktiftik.	4	16
Oturma düzeni farklıydı.	3	13
Öğretmen kendini hissettirmedi.	2	7
Sıkılmadım.	2	7
Diğer derslerden farklıydı.	2	7
Kullanılan araç-gereç farklıydı.	2	7
Ders zihnimde daha kalıcı oldu	1	3
İyi bir iletişim vardı.	1	3
Her şey düşünülmüştü.	1	3
Güzel bir öğretim şekliydi.	1	3
Herkesin katılımı sağlandı.	1	3
Ders biz (öğrenci) merkezli oldu.	1	3
Dersi dolu dolu geçirdik.	1	3
Öğretmen yol gösteren konumdaydı.	1	3
Ders hareketliydi.	1	3
Demokratik bir ortam vardı	1	3
Yaşayarak öğrendik.	1	3
Farklı kimselerin anlatması canlılık getirdi.	1	3
Herkesin fikrini söyleyebileceği bir dersti	1	3
Bizleri motive etti.	1	3
Toplam	29	100

Tablo 4.7 incelendiğinde bu tabloda da ders içinde aktif durumda olma söyleminin yüzde 16 ile ilk sırada yer aldığını görmekteyiz. Bunun yanı sıra oturma düzenindeki farklılıkta öğrenciler tarafından ön planda tutulmuş ve yüzde 13 gibi bir oranda yer bulmuştur. Tablo, genel hatları itibariyle incelendiğinde ise öğrenciler farklılık olarak olumlu yönde ifadeler kullanarak düşüncelerini ifade etme yolunu tercih etmişlerdir. Buna ek olarak öğrencilerin, pek çok farklı ifadelerle öğrenme-öğretme

sürecinin farklılığını ortaya koyması da bir anlamda dersin işleniş bakımından renkli ve farklı bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Aktif öğrenme aynen öğrencilerin de ifade ettiği gibi, farklı etkinlikler yapma, etkin olma ve yaşayarak öğrenme ilkelerine dayanan bir çalışma olması nedeniyle, geleneksel yöntem oranla farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıklar ise öğrenme-öğretme ortamını olumlu yönde etkileyecek bir yapıya sahiptir.

Birinci alt probleme yönelik olarak son verilecek olan bulgu ise gözlemciler tarafından toplanan verilerden oluşturulan veriler ile de bulgular desteklenmiştir. Bu bağlamda elde edilen bulgular Tablo 4.8'de sunulmuştur.

Tablo 4.8
Aktif Öğrenme ile Dersin İşlenişine İlişkin Gözlem Sonuçları

Gözlem Sonuçları	1.G.*	2.G.**
Öğretmen öğrencileri hedeften haberdar etmektedir	X	X
Öğretmen öğrencileri derse katmak için çaba sarf etmektedir.	X	X
Öğrenciler ders süresince istekli ve üretken görünüyorlar	X	X
Öğretmen öğrenci ve gruplarla ilgileniyor.	X	X
Öğretmen gerekli gördüğü yerlerde öğrenci çalışma ve etkinliklerine müdahale ediyor.	X	X
Öğrenciler fikir ve düşüncelerini rahatlıkla ifade etmektedirler, düşünceler sorgulanmaktadır.	X	X

*1.G.: Birinci gözlemcinin gözlem sonuçları

**2.G.: İkinci gözlemcinin gözlem sonuçları

Tablo 4.8'de gözlemciler tarafından toplanan veriler öğrencilerin beklentileri karşılama bağlamında ele alınacak olunursa şu yorumlara varılabilir. Aktif öğrenme ortamında öğretmen her ne kadar pasif bir rol üstleniyor gibi olsa da öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak ve bir anlamda pekiştirmek için yoğun çaba harcamak

durumundadır. Bu çaba içinde öğretmenin tüm bireylerle ilgi kurması gerekmektedir. Tablo 4.8'de de görüleceği gibi aktif öğrenme ile işlenen ders sürecinde öğretmen öğrenci ve gruplarla ilgilenmekte, gerekli gördüğü yerlerde öğrencilerin çalışma ve etkinliklerine rehberlik etmektedir. Bunun yanında öğrenciler ders sürecinde istekli ve üretken görülmektedir. Bu bulgular neticesinde aktif öğrenme işlenen ders sürecinde istekli, arzulu ve üretken oldukları söylenebilir.

Birinci alt problem ile ilgili olarak deneklere yöneltilen 5 soru ve bunlardan elde edilen cevaplar, öğrencilere uygulanan ankettten elde edilen bulgular ve gözlemci verileri birlikte incelendiğinde aktif öğrenme ile dersin işlenişine ilişkin öğrenci görüşlerini iki başlık halinde yorumlamak mümkündür.

İlk olarak işlenen dersin beklentileri karşılama düzeyi bağlamında konu ele alınacak olunursa Tablo 4.1'de de görüleceği gibi denekler verdikleri cevaplarda, işlenen dersin, öğrencilerin beklentilerini karşıladığı yönünde bir sonuca ulaşılabilir. Bunun nedeni aramak için Tablo 4.2 incelendiğinde denekler, işlenen dersi pek çok açıdan diğer derslerden farklı gördüklerini ifade etmişlerdir. Gerek ders sürecinde kullanılan yöntem, teknik ve materyaller, gerekse öğretmenin ders sürecindeki öğrencilere karşı olan tutum ve davranışları deneklerce diğer derslerden farklı olan unsurlar olarak algılanmıştır. Bununla birlikte öğrenciler, diğer derslerden farklı bir unsur olarak, ders sürecinde aktif olduklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, elde edilen veriler anket sonuçları ile birlikte incelendiğinde (Bkz. Tablo 4.6-Bireysel Sorumluluk boyutu) öğrencilerin yüzde 72'sinin ders sürecinde kendilerini sorumlu hissettikleri ve yüzde 22'sinin ders süresince birçok tercihler yapmaya fırsat buldukları yönünde düşünceler ifade ettikleri görülmüştür. Bu çerçevede gözlem verileri incelendiğinde (Bkz. Tablo 4.8), öğrenciler ders süresince istekli, üretken, fikirlerini rahatlıkla ifade edebilen, öğretmenin ise öğrencilerle yakından ilgilenen, öğrencilere rehberlik eden, onları ders sürecin katmaya çalışan bir konumda olduğu yönünde görüşlerin baskın olduğu söylenebilir.

Birinci alt problem ile ilgili ikinci olarak ele alınacak konu ise işlenen dersin beğenilen ve beğenilmeyen yönleri ile ilgilidir. Bu bağlamda görüşme sürecinde öğrencilerden elde edilen veriler şöyledir. Tablo 4.3 incelendiğinde öğrencilerin yüzde 34'lük bir bölümü, dersin hoşlanmadığım yönü yoktu yönünde bir yanıt vererek bir anlamda dersten hoşnutluklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra öğrenciler ders sürecinde fikirlerini rahatlıkla söylemeyi, derse katkıda bulunmayı ve yapılan etkinlikleri, dersin hoşlandıkları yönleri olarak ifade etmişlerdir. Diğer yandan, ders sürecindeki zaman azlığı ve sınıf mevcudunun kalabalıklığı, dersin hoşlanılmayan yönleri olarak öğrenciler tarafından ifade edilmiştir. Bunların nedenleri üzerinde öğrencilere yöneltilen bir diğer soruda ise şu bulgulara rastlanmıştır. Öğrenciler, dersin beğenilme nedeni olarak kendilerinde ders bağlamında olumlu gelişmeler olmasını, dersin daha anlaşılır olmasını, diğer bir ifade ile bilgilerin kalıcı olmasını ilk sırada ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, belirtilen veriler öğrencilere uygulanan anket sonuçları ile birlikte incelendiğinde (Bkz. Tablo 4.6), öğrencilerin yüzde 81'inin ders sürecinde kendilerini rahat hissettiklerini ifade ettikleri görülmüştür.

Bu ifadelerden de anlaşıldığı üzere aktif öğrenme sürecinde öğrenciler rahat bir konumda olmaktan, düşüncelerini özgürce ifade edebilmekten ve sürece aktif katkıda bulunmaktan memnuniyet duymuşlardır. Bunun yanı sıra, aktif öğrenme sürecinde öğretmen, öğrencilere rehberlik eden, onları yönlendiren, onları ders sürecine katmayı amaçlayan bir konumda olması gerekmektedir. Bunun doğal sonucu olarak öğrenciler, öğretmenin kendilerine olan yaklaşımını bir farklılık olarak algılamış ve benimsemiş bir konumdadırlar. Bu durum, aktif öğrenmenin yapısından kaynaklanan bir durum olarak yorumlanabilir.

Birinci alt problemde ele alınan bir diğer tema ise dersin diğer derslerle benzerliği ve farklılığıdır. Tablo 4.7 incelendiğinde öğrencilerin bu konuda pek çok fikir söyledikleri görülmektedir. Tablo 4.12'de ifade edilen ders sürecinde aktif olmak bu tabloda da ilk sırada yer almaktadır. Bununla birlikte ders süresince değişik bir oturma düzeni ile oturulması öğrenciler tarafından bir farklılık olarak ifade edilmiştir. Grup çalışması ve panel etkinliğinde öğrenciler bu etkinliklerin yapısına uygun olarak sınıfa yerleştirildiği için bu durum onlarda olumlu sayılabilecek bir etki uyandırmış olabilir.

Bununla birlikte ders sürecini farklı kılan diğer maddeler ele alındığında, elde edilen verilerin diğer verilerle örtüştüğü görülmüştür. Öğretmenin yol gösteren bir konumda olması, dersin motive edici olması, ders sürecine herkesin katılımının sağlanması, öğrenciler tarafından, aktif öğrenme ile işlenen dersi diğerlerinden farklı kılan unsurlar olarak görülmüştür.

Aktif öğrenmenin öğrenci başarısı ve tutumları üzerine etkisi, araştırmacılar tarafından tartışılan bir konudur. Bazı araştırmacılar, aktif öğrenme ortamındaki öğrenci başarılarının geleneksel öğretim ortamında ders gören öğrencilere göre daha yüksek olduğunu savunmaktadır. Örneğin, Demirci (2000), aktif öğrenme ortamında gerçekleştirilen öğretimin, geleneksel ortamda gerçekleştirilen öğretime göre, öğrenci başarısı üzerinde olumlu yönde etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Uysal (1996) ise, öğrenme sürecine aktif katılımın, öğrenci başarısı üzerine etkisi bağlamında gerçekleştirmiş olduğu çalışmasında, öğrenme sürecine aktif katılımın başarıyı arttırdığını ve aktif öğrenci katılımı düzeyi ile akademik başarı arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki olduğu tespit etmiştir. Benzer bir yaklaşımla Pekin (2000) tarafından gerçekleştirilmiş olan diğer bir çalışmada, matematik öğretiminde aktif etkileşimli yaklaşımın öğrenci başarısı üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonunda matematik dersi ile öğrencilere kazandırılması amaçlanan "bilgi", "kavrama" ve "uygulama" düzeyindeki davranışları kazandırmada aktif öğrenmenin geleneksel yöntemlerden etkili olduğuna ilişkin bulgular elde edilmiştir.

Yukarıda kısaca değinilen araştırma sonuçları ile bu araştırmanın bulguları paralellik taşımaktadır. Bu çerçevede, öğrenme ortamında gerçekleşen öğretimin altında, öğrencilerin başarıları ve derse karşı olan tutumları olumlu yönde olduğu söylenebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada ikinci alt problem "Aktif öğrenmenin, öğrenme-öğretme sürecine etkisine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?" biçiminde ifade edilmiştir. Bu alt problemle ilgili olarak görüşme formu, anket formu ve gözlem yoluyla bulgular elde edilmiştir.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler aşağıda, önce nitel veri, daha sonra nicel verilere dönüştürülerek sunulmuş ve tablolarda verilmiştir.

Dersin Öğrenmeye Etkisi

İşlenen derse yönelik olarak öğrenme-öğretme sürecine ilişkin öğrenci görüşlerini almak için deneklere, yapılan etkinliklerin ilgilerini arttırma, motive etme ve bilgilerin kalıcılığını sağlama açısından etkisi sorulmuştur. Bu bağlamda alınan yanıtlar irdelendiğinde deneklerden farklı cevaplar alınmıştır. Örneğin M5, K10, K12, F1, K4 ve M1 dersin güzel geçtiğini ve öğrendikleri bilgilerin kalıcı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu çerçevede K4 şunları söylemiştir : "Bilgiler benim açımdan kalıcı oldu. Ders beni motive etti. Öğretmenin dersteki yaklaşımı, bizim dersteki konumumuz beni doğrusu motive eden etkenlerdendi." K4 derse motive olduğunu söylerken, öğretmenin ders içindeki davranışının bu noktada etkili olduğunu vurgulamaya çalışmıştır. M9, K7 ve M3 kendilerine yöneltilen soru için "oldukça iyi" ifadesini kullanırken, K7 düşüncelerini şöyle açıklamıştır: "Bence dersin kalıcı olmasının ve benim derse motive olmamın nedeni öğretmendi. Çünkü öğretmen, öğrencileri sıkmadan, öğrencilerle arkadaş havasında işledi. Derste tartışma ortamı yaratılması da oldukça iyiydi." Bu söylemi ile K7' de aynı K4 gibi öğretmen teması üzerinde düşüncelerini yoğunlaştırmış ve ders ortamı üzerine vurgu yapmıştır. K6 ve F2, derste ilgi ve kalıcılığın sağlandığını ifade ederken, F10 ve F4 ise işlenen dersi ilgi çekici bulduklarını söylemişlerdir. F4 bu noktada öğrenme-öğretmen süreci ile ilgili kısa ve net olarak şunları söylemiştir: " Ders ilgi çekiciydi çünkü yaşayarak öğrendik." F4 söylemiş olduğu ifadelerinde bir anlamda aktif öğrenme gerçeği üzerine vurgu yapmış ve bu bağlamda dersin kendinde ilgi uyandırdığını söylemiştir. Bu soru ile elde edilen tüm bulgular Tablo 4.9'da sunulmuştur.

Tablo 4. 9
Dersin Öğrenmeye Etkisi

Öğrenci Görüşleri	f	%
Güzeldi, kalıcı oldu.	6	24
Oldukça iyi.	3	12
İlgi ve kalıcılık sağlandı.	2	8
Üst düzeyde.	2	8
Motive etti.	2	8
Dersi ilgi çekici buldum.	2	8
Yararlı.	1	4
İyiydi.	1	4
Amacına ulaştığını düşünüyorum.	1	4
Etkili oldu.	1	4
Motive oldum.	1	4
Ders yaşantı havasında geçti	1	4
Daha fazla ders havasına girdim.	1	4
Motivasyon ve derse katkımız arttı.	1	4
Toplam	25	100

Tablo 4.9 incelendiğinde ders süresince yapılan etkinlikler, öğrencilerin motivasyonların artırma, ilgilerini çekme ve bilgilerin kalıcılığını sağlama açısından öğrenme öğretme süreci, öğrencilerin yüzde 24'ü tarafından güzel bulunurken, yüzde 12'lik bir öğrenci grubu bu süreci oldukça başarılı, yüzde 8'lik bir bölüm ise üst düzeyde bulduklarını söylemişlerdir. Tablo 4.9 dikkatle incelendiğinde öğrencilerin öğrenme-öğretme süreci ile ilgili verdikleri yanıtların olumlu yönde olduğu görülecektir. Bu bulgular aktif öğrenme ile işlenen dersin olumlu etkisi olduğunun bir işareti olarak yorumlanabilir.

İlgi Çeken Etkinlikler

Öğrenme-öğretme sürecinde gözden kaçırılmaması gereken bir boyut da bu süreçte yapılan etkinliklerdir. Bu bağlamda öğrencilere görüşme formunda "en çok

ilginizi çeken etkinlik hangisi ya da hangileriydi?" biçiminde bir soru yöneltilmiş ve bu konudaki öğrenci görüşleri alınamaya çalışılmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde "beyin fırtınası" etkinliğinin öğrenciler tarafından en çok ilgi çeken etkinlik olduğu göze çarpmıştır. Bu bağlamda M9, M10, M6, K1, K4, K6 ve K11, beyin fırtınasını en çok ilgi çeken etkinlik olarak gördüklerini ifade ederken, K4 konuyla ilgili olarak şunları söylemiştir: "Beyin fırtınası da oldukça güzeldi. Bayağı ilgimi çekti. Çünkü eğitim hayatımda ben hiç böyle bir şeyle karşılaşmamıştım, zevkliydi. Değişik, güzel fikirler ortaya çıktı." Benzer bir ifade ile K1 ise şunları söylemiştir: "Beyin fırtınası çok başarılıydı. Tüm maddeleri kafamda. Süreç içinde şimdi ben ne öğretebilirim, ben bir şeyler söylemek zorundayım, fikir üretmek zorundayım dedim." K1'nin de söylediklerinden anlaşılacağı üzere aktif öğrenme ortamı bireyleri düşünmeye, fikir üretmeye ve bireyleri derse katmaya zorlayan bir süreçtir. Diğer yandan bazı denekler birden fazla etkinliğin ilgilerini çektiğini ifade etmişlerdir. M4, M7, K5, K8, K7 ve F2 bu yönde düşüncelerini ifade etmiş ve K8 düşüncelerini şöyle açıklamıştır : " Grup çalışması ve beyin fırtınası çalışmalarına ilk defa tanık oldum ve katıldım. Ama benim için daha önemli olan öğretmenin öğrencilere arkadaş gibi davranması ve sadece öğrencilere yol göstermesiydi." K8 etkinliklerle ilgili düşünceleri ifade ederken öğrenme-öğretme sürecinde önemli bir yere sahip olan öğretmen boyutuna da vurgu yapmıştır. Bu soru ile ilgili elde edilen veriler Tablo 4.10'da aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4. 10
İlgi Çeken Etkinlikler

Etkinlikler	f	%
Beyin fırtınası.	8	33
Beyin fırtınası ve grup çalışması.	6	25
Karşılaştırma yapma.	4	18
Örnek olay.	2	8
Panel.	2	8
Grup çalışması.	1	4
Soru-Cevap etkinliği.	1	4
Toplam	24	100

Tablo 4.10'da da görüleceği gibi öğrenme-öğretme sürecinde yapılan etkinlikler içerside yüzde 33 gibi bir oranla beyin fırtınası etkinliği ilgi çekicilik açısından ilk sırada yer alırken, beyin fırtınası ile birlikte ve grup çalışmasını ilgi çekici bulanlar yüzde 25 ile ikinci sırada yer almaktadır. Öğrenciler tarafından üçüncü olarak tercih edilen etkinlik ise karşılaştırma yapma etkinliğidir. Kısaca bu maddeden bahsetmek gerekirse bu etkinlikte öğrenciler yerli ve yabancı günlük planları karşılaştırmışlar benzerlik ve farklılıkları bularak kendileri için ideal olabilecek bir günlük plan örneği oluşturmuşlardır.

Öğrenme-Öğretme Sürecine Katkısı

Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmede üçüncü olarak aktif öğrenme ile işlenen dersin öğrenme-öğretme sürecine sağladığı katkılar ölçülmeye çalışılmıştır. Bu soruya yanıt veren öğrencilerin büyük çoğunluğu bu ders sayesinde öğrendikleri bilgilerin kalıcı olduğu noktasında birleşmişlerdir. M4, M7, M10, F5, F4, K7, K8, K5, F2, K9, K4, K3, K10, K12, ve M3 bu yönde düşüncelerini ifade etmişlerdir. M7 düşüncelerini şöyle ifade etmiştir: "Aktif öğrenmeyle kazandığımız bilgiler daha kalıcı oluyor bana göre. En önemli özelliği de bu olsa gerek." Benzer bir ifade ile F4 şöyle söylemiştir: "Ben de arkadaşlarıma katılıyorum. Yani biz ürettiğimiz için bilgiler daha çok aklımızda kalıyor. Ama diğer türlü, derste dinliyoruz, derste anlıyoruz fakat eve

gidince bilgiler uçuyor. Yani okumayınca falan. Şimdi ben geçen hafta ne yaptığımızı hatırlıyorum ki, daha sonraları da bunu hatırlayacağım çünkü hep biz ürettik, biz bir şeyler yaptık. Daha kalıcı oldu diye düşünüyorum. Daha çok oturdu konu." demiştir. Bu ifadelere paralel olarak şunları söylemek mümkündür. Aktif öğrenme sürecinde bilgi öğrenciler tarafından üretildiği için kalıcılık sağlanmaktadır ve F4 de cümleleri ile bu noktalara vurgu yapmaktadır. F2 ise ders sürecinde yapılan etkinlikler bağlamında düşüncelerini şöyle ifade etmiştir: "Derste bilgiler bir anda verilmiyordu. Biz araştırdık ve bulduk ve bilginin kalıcılığı sağlandı böylece. Diğer yandan derste farklı etkinliklerin oluşu, dersin işleniş adıma önemli bir etki yaptı." Buna paralel olarak K1 ve K3 öğrenme-öğretme sürecinde bilgilerin kendilerine hazır gelmediğini, bilgiye kendilerinin ulaştığını ifade etmişlerdir. M8 ve K2 ise bu dersi unutmayacaklarını ifade ederken, M9 ise dersin nasıl geçtiğini anlamadığını söylemiştir. Benzer bir ifadede F12, işlenen dersi renkli bir dersi biçiminde betimlemiştir. K9 ise düşünceleri şöyle ifade etmiştir. " Öğrenciler bu derste birbirlerine daha olumlu ve yakındı. Ortak ürünler ortaya koymamız bizi motive etti Bilgiler daha sağlam ve kalıcı oldu." Öğrencilerden elde edilen bu verilerden da anlaşılacağı üzere aktif öğrenme öğrencileri öğrenme-öğretme sürecine katmada, bilgilerin kalıcılığını sağlamda etkin bir yol olarak görülebilir. Bu sorudan elde edilen bulgular tablolastırılarak Tablo 4.11'da sunulmuştur.

Tablo 4.11
Öğrenme-Öğretme Sürecine Etkisi

Öğrenci Görüşleri	f	%
Bilgiler kalıcı oldu.	15	47
Bu dersi unutmam.	2	8
Daha iyi öğreniyoruz.	1	3
Dersin nasıl geçtiğini anlamadım.	1	3
Ders daha iyi kavrandı.	1	3
Renkli bir dersti.	1	3
Daha çağdaş bir dersti.	1	3
Ders adapte olduk.	1	3
Verimli oldu.	1	3
Bilgiler anlaşılır oldu.	1	3
Öğrenciler daha olumlu ve birbirine yakındı.	1	3
Anlamayı ve kavramayı kolaylaştırdı.	1	3
Bilgiye biz ulaşıyoruz.	1	3
Bilgiler hazır gelmiyor.	1	3
Öğrenciye sorumluluk yüklüyor.	1	3
Anlama derecemiz arttı.	1	3
Konuya ilgi arttı.	1	3
Toplam	32	100

Tablo 4.11 incelendiğinde aktif öğrenmenin öğrencilere, öğrenme-öğretme sürecine sağlamış olduğu pek çok katkı görülmektedir. Ancak bu katkılar içersimde yüzde 47'lik bir oranla "bilgilerin kalıcılığını sağlama" birinci sırada yer almaktadır. Bu katkı aktif öğrenmenin öğrenme-öğretme sürecine sağladığı en önemli katkı olarak göze çarpmaktadır.

Zayıf ve Güçlü Yönleri

Dördüncü olarak görüşme formunda öğrencilere işlenen derse yönelik olarak dersin zayıf ve güçlü yönleri sorulmuştur. Bu soruya alınan yanıtları iki başlık altında

değerlendirmek mümkündür. Güçlü yönler olarak şu bulgulara rastlamıştır. M7, K9, F1, K11 ve K1 ders süresince öğrencilerin aktif olmalarını dersin güçlü yönü olarak görmekteyken, M9, M4 ve M10 dersin ve bilgilerin kalıcı olmasını dersin güçlü yönü olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda M4 şunları söylemiştir : " Daha kalıcı olacak öğrendiklerim, yaşadığım için, yani fikir ürettiğim için güçlü olan tarafı bu." K8 ve M2 dersin güçlü yönü olarak bunu dersin farklı bir işleniş olmasına bağlamışlardır. Bu bağlamda K8 şunları söylemiştir: " Tarz olarak farklı bir işlenişe sahipti ders. Bence yeni bir şey öğreniyorduk ve bundan en iyi şekilde istifade etmek istedik. Olumsuz yani yoktu herhalde. En azından benim için yoktu." K7 ise vermiş olduğu yanıtta aktif öğrenmede öğrencinin derse katılmasını dersin güçlü yönü olarak görmektedir.

Dersin zayıf yönleri açısından verilen yanıtlar incelendiğinde ise M4, K8, K6, K1, K3, M11 ve K12, dersin zayıf yönü olmağını ifade etmişlerdir. Ancak K5, K7 ve K2, sınıf mevcudunu kalabalık olmasını dersin zayıf yönü olarak görmüşler ve K2 bu konuda şunları söylemiştir: "Öğretmenin ön planda olmaması bana göre dersin güçlü yönüydü. Sınıfın kalabalık olması ise dersi olumsuz etkiledi diye düşünüyorum". M7 ise sınıfın fiziksel konumu üzerinden durarak sınıfın küçük olmasını dersin zayıf yönü olarak görmüştür. Bu soru ile ilgili olarak elde edilen veriler nicel hale dönüştürülerek Tablo 4.12'de sunulmuştur.

Tablo 4.12
Öğrenme-Öğretme Sürecinin Güçlü ve Zayıf Yönleri

Dersin Güçlü Yönleri	f	%	Dersin Zayıf Yönleri	f	%
Derste aktiflik.	5	20	Yoktu	7	35
Ders ve bilginin akılcı kalıcı olması.	3	12	Sınıfın çok kalabalık olması	3	15
Çok etkinlik yapılması.	2	8	Beyin fırtınasında benzer fikirlerin tekrarı.	1	5
Dersin aktif katılımı sağlanması.	2	8	Sonuç cümlelerinde idealin verilmemesi.	1	5
Farklı bir işleniş olması.	2	8	Sonradan gelenlerin derse katılmaması.	1	5
Öğrenci ders katılıyor	1	4	Sınıfın küçük, öğrencinin fazla olması.	1	5
Monoton olmaması.	1	4	Fazla diyalog olmaması.	1	5
Yapılan etkinliklerin öğrenmeyi kolaylaştırması.	1	4	Zayıf yönünü görmedim.	1	5
Panelde tecrübeli öğretmenlerin olması.	1	4	Grup çalışmasında sürenin azlığı.	1	5
Herkesin fikrinin alınması.	1	4	Sınıf iyi değildi.	1	5
Düşünmeye zorlama.	1	4	Panelin kişiselleşmesi.	1	5
Grup çalışmasının yapılması.	1	4	Derse bazı öğrenciler ilgi göstermedi.	1	5
Öğrencinin ön planda olması.	1	4			
Öğretmenin ön planda olmaması.	1	4			
Düşündüm, ürettim ve fikirlerimi söyledim.	1	4			
Karşılıklı diyalog olması	1	4			
Toplam	25	100	Toplam	20	100

Tablo 4.12 incelendiğinde, dersin güçlü yönü olarak yüzde 20 ile derste aktif olma durumunun ilk sırada yer aldığı görülmüştür. İkinci olarak ise ders ve bilgilerin kalıcı olması durumunun yüzde 12 ile tercih edildiği görülmüştür. Diğer yandan öğrencilere dersin zayıf yönleri sorulduğunda yüzde 35'inin dersin zayıf yönü yoktu dediği gözlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin yüzde 15'inin sınıfın kalabalık olmasından rahatsız oldukları tabloda göze çarpmaktadır. Bu verilerden anlaşılacağı gibi öğrenme-öğretme sürecine yönelik olarak aktif öğrenme içerikli bir derste pek çok güçlü yön bulunmaktadır. Dersin bu güçlü yönleri ise öğrencileri olumlu yönde etkilemekte, onları bu sürece dahil etmede başarılı olmaktadır. Diğer taraftan sınıf mevcudunun fazlalığı, sınıfın küçüklüğü ve sürenin azlığı gibi etkenler aktif öğrenmeyi olumsuz yönde etkilemektedir.

İkinci alt problemle ilgili kullanılan bir diğer veri aracı da anket formudur. Öğrencilere uygulanan anket formunda ikinci alt probleme yönelik olarak öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine yönelik olarak düşünceleri yer almıştır. Elde edilen veriler Tablo 4.13'te sunulmuştur.

Tablo 4.13

Bilişsel Farkındalık Boyutlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Bilişsel Farkındalık	f	%
Çevremde olup bitenlerin tamamının farkındaydım.	9	28
Çevremde olup bitenlerin çoğunun farkındaydım.	25	72
Kendimi çoğunlukla sıkılmış hissettim.	0	0
Çevremde olup bitenlere çok az dikkat ettim.	0	0
Toplam	34	100

Ankette ikinci probleme yönelik olarak araştırılan konu ise “bilişsel farkındalık” konusudur. Bu bağlamda bilişsel düzeyde, bireylerin, farkındalıkları ölçülmeye, çalışılmıştır. Bilişsel farkındalık olarak bireylerden edinmek istenen bilgi

ve bulgular ders süresinde çevrelerinde olup biten bitenlerin farkında olup olmadıkları, farkında oldular ise ne yönde oldukları biçimindedir.

Bu boyutta katılımcılara dört tane seçenek sunulmuş ve kendilerine uygun olanını seçmeleri istenmiştir. Toplanan veriler incelendiğinde öğrencilerin yüzde 72 gibi büyük bir bölümünün çevresinde olup bitenlerin çoğunun farkında oldukları yönündedir. Buna ek olarak öğrencilerin yüzde 28'lik bir bölümü de çevresinde olup bitenlerin tamamının farkında olduklarını söylemişlerdir. Diğer yandan öğrencilerin hiçbiri, bilişsel farkındalık açısından olumsuz bir fikir ileri sürmemişlerdir.

Bu bulgular ışığında görünen odur ki; öğrencilerin tamamına yakını öğrenme-öğretme süresince bilişsel olarak uyanık ve dingin bir konumdadır. Bu bulgular, öğrenme-öğretme sürecinin öğrenciler açısından ilgi çekici olduğunu; dersin hareketli, canlı ve zevkli geçtiğini göstermektedir.

İkinci alt problemle ilgili olarak ele alınacak son bulgu ise gözlem verileridir. Öğrenme-öğretme sürecini başında itibaren takip eden iki gözlemci tarafından toplanan verilerden öğrenme-öğretme sürecine ait olanlar, bir tablo halinde Tablo 4.14'de sunulmuştur.

Tablo 4.14
Öğrenme-Öğretme Süreci İlişkin Gözlem Sonuçları

Gözlem Sonuçları	1.G*	2.G**
Öğretmen sınıfa hakim durumunda.	X	X
Öğrenciler soru soruyor.	X	X
Ders süresince örnekler veriliyor (öğretmen – öğrenci tarafından).	X	X
Öğrenciler eğitim süresine aktif olarak katılıyor.	X	X
Öğretmen öğrencileri teşvik ediyor.	X	X
Öğretmen öğrencileri ders katmak için çaba gösteriyor.	X	X
Derste teknoloji kullanılıyor.	X	X
Ders süresince psikolojik olarak öğrencilerde eş duyum sağlanmaya çalışılıyor.	X	--
Öğrenciler grup çalışması yapıyor.	X	X
Öğrenciler fikir üretiyor.	X	X
Öğrenciler ders süresince istekli ve üretken görünüyor	X	X
Öğretmen öğrenci ve gruplarla ilgileniyor, onlara rehberlik ediyor	X	X
Öğretmen gerekli gördüğü yerlerde öğrenci çalışma ve etkinliklerine müdahale ediyor.	X	X
Ders sürecinde farklı etkinlik ve aktiviteler yapılıyor.	X	X
Öğrenciler fikir ve düşüncelerini rahatlıkla ifade etmektedirler, düşünceler sorgulanmaktadır.	X	X
Sınıf mevcudu kalabalık.	X	X
Müzik dinletisinde bazı öğrenciler rahatsız oldu.	--	X

*1.G.:Birinci gözlemcinin gözlem sonuçları

**2.G.:İkinci gözlemcinin gözlem sonuçları

Tablo 4.14 incelendiğinde öğretme-öğrenme sürecine yönelik olarak her iki gözlemci tarafından pek çok noktanın ortak olarak tesbit edildiği görülecektir. Öğretmen davranışları açısından bulgular ele alındığında öğrenme-öğretme sürecinde

öğretmen sınıfa hakim bir konumda bulunmuştur. Ancak bu hakimiyet bir anlamda rehber konumunda öğrencilere ve derse yansımış, öğretmen, kişi ve gruplarla ilgilenen konumda olmuştur.

Aktif öğrenmenin öğrenme-öğretme sürecine etkisine ilişkin bir çok araştırma yapılmıştır. Bu konu araştırmacılar tarafından da incelenen ve tartışılan bir konudur. Bu bağlamda, Sökmen (2000) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, aktif öğrenme ile öğretim yapan öğrencilerin akademik başarıları ile derse karşı olan tutumları karşılaştırılmıştır. Marmara Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Patoloji Laboratuvar Teknikerliği bölümünde gerçekleştirilen bu çalışma sonucunda, gerek konu girişi, gerek konu işlenişinde laboratuvar ve günlük yaşam ile ilgili deneylerin, öğrencilerin derisi kavramalarında ve öğrenmelerinde en çok katkı yapan etkinlikler olduğu anlaşılmıştır. Bununla birlikte grup çalışmalarının da öğrenciler tarafından benimsendiği kanısına varılmıştır. Boas (1988) çalışmasında, aktif öğrenmenin, ilkökul düzeyindeki sosyal bilgiler derslerinde öğrenci ilgi ve merakını arttırmadaki etkisini irdelenmiştir. Araştırma sonunda; aktif öğrenme ortamında yapılan etkinliklere karşı öğrencilerin daha ilgili ve meraklı oldukları, aktif öğrenme tekniklerinin uygulandığı ortamlarda, uygulayıcıların daha çok zamana, maddi desteğe ve kaynağa (ekipmanla ilgili olarak) ihtiyaç duydukları, kendilerine aktif öğrenme ortamı sağlanan katılımcıların (öğretmen, öğrenci) daha mutlu oldukları, yargılarına ulaşılmıştır. Lunenberg ve Volman (1997) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada ise temel eğitim düzeyinde (ülkemizde yapılan okuma yazma kurslarına benzer bir formatta) aktif öğrenme ortamındaki öğrenci, öğretmen görüş ve davranışları incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin, deneysel öğrenme ile aktif öğrenme arasındaki farkı ayırt edebildikleri gözlenmiştir. Bu noktada öğrenciler aktif öğrenme sürecinde ders ile ilgili materyalle gerçek yaşam arasındaki bağı kendilerinin kurmaları gerektiğini kavramışlardır. Tombe (1990) tarafından gerçekleştirilmiş olan bir çalışmada ise Maryland ve Virginia (Amerika) üniversitelerinde çalışanlara yönelik olarak düzenlenen hizmet içi eğitimin hem 1980'lerdeki reform hareketlerinin, hem de demografik faktörlerin aktif öğrenme kullanımına etkisi araştırılmıştır. Elde edilen bulgular irdelendiğinde, araştırmaya katılanlardan yüzde 90 gibi yüksek bir oranının

aktif öğrenme uygulamalarının, öğretim hedeflerine ulaşılmasında yararlı bir yol olduğu konusunda hemfikir olduklarını göstermektedir. Bunun yanı sıra, öğretim sürecinde aktif öğrenme teknikleri kullanan öğretmenlerin daha üretken oldukları yargısına da varılmıştır. Dolinsky (2001) de yapmış olduğu araştırmasında, istatistik öğretimi için işbirliğine dayalı bir ortam oluşturmuş ve bu bağlamda aktif öğrenmeyi birincil yol olarak seçmiştir. Araştırma elde edilen bulgular değerlendirildiğinde öğrencilerin bu tür çalışmalardan memnun oldukları sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi ile ilgili olarak deneklere yöneltilen sorular ve bunlardan elde edilen cevaplar, öğrencilere uygulanan anketten elde edilen bulgular ve gözlemci verileri birlikte değerlendirildiğinde, aktif öğrenmenin öğrenme-öğretme sürecine etkisine ilişkin öğrenci görüşlerini dört başlık halinde yorumlamak mümkündür.

İlk olarak aktif öğrenme ile işlenen dersin öğrenmeye etkisi ele alınacak olunursa şunları söylemek mümkündür. Bu bağlamda Tablo 4.9 incelendiğinde öğrenciler işlenen dersin güzel, kalıcı ve iyi olduğunu, ilgi ve kalıcılığın sağlandığını ifade etmişlerdir. Bunun nedeni araştırılacak olunursa, yine aynı tabloda bu sonucu destekleyecek şu verilere rastlanmıştır. Aktif öğrenme ile işlenen ders öğrencileri ilgisini çekmekte, onların motive etmekte, öğrencileri ders sürecine katkıda bulunmaya zorlamaktadır. Bu olgular ise öğrencilerin dersi öğrenmesine olumlu yönde katkıda bulunmaktadır. Aktif öğrenme ortamının bu yöndeki etkisinin öğrenciler üzerinde olumlu yönde katkısı olduğu düşünülmektedir.

İkinci olarak ele alınan tema ise aktif öğrenme sürecinde ilgi çeken etkinliklerdir. Bu bağlamda Tablo 4.10 incelendiğinde beyin fırtınası ile birlikte grup çalışması etkinliğinin ilk sıralarda yer aldığını görülmüştür. Bu iki etkinlik dikkate alındığında, her ikisinin de öğrenci merkezli ve öğrencileri ders sürecine azami noktada katmaya çalışan etkinlikler olduğu görülecektir. Bu iki olgu, aktif öğrenmede de önemli bir yere sahiptir.

Üçüncü olarak aktif öğrenmenin öğrenme-öğretme sürecine katkısı ele alınmıştır. Bu bağlamda Tablo 4.11 incelendiğinde aktif öğrenmenin öğrenme-öğretme sürecine olan en büyük katkısının bilgilerin kalıcılığını sağlamak olduğu öğrenciler tarafından ifade edilmiştir. Buna paralel olarak dersin eğlenceli geçmesi, işlenen dersin çağdaş bir anlayışa sahip olması, öğrenilen bilgilerin anlaşılır olması, bilgiye öğrencilerin ulaşıyor olması, aktif öğrenmenin anlamayı ve kavramayı kolaylaştırması, dersin öğrenciye sorumluluk yükleyici olması aktif öğrenmenin ders sürecine katkılarından birkaçı olarak öğrenciler tarafından ifade edilmiştir.

Dördüncü tema olarak aktif öğrenmenin zayıf ve güçlü yönleri ele alınmıştır. Bu bağlamda Tablo 4.12 incelendiğinde ders sürecinde aktiflik ve öğrenilen bilgilerin kalıcı olması aktif öğrenmenin güçlü yönleri olarak ifade edilmiştir. Diğer yandan sınıf mevcudunun kalabalık olması ve sınıfın küçük olması işlenen dersin zayıf yönü olarak öğrenciler tarafından ifade edilmiştir. Tablo 4.9'de elde edilen bulgularda bu temayı destekler niteliktedir.

Yukarıda ifade edilen dört tema ile anket ve gözlem verileri birlikte bir arada ele alındığında aktif öğrenmenin öğrenme-öğretme sürecine katkısı bağlamında pek çok noktanın örtüştüğü görülmektedir. Tablo 4.13 incelendiğinde aktif öğrenme sürecinde öğrenciler, uyanık ve dingin bir konumda olduklarını beyan ettikleri görülmüştür. Bu noktada öğrencilerin tamamı ders sürecinde çevrelerinde olup bitenlerin farkında olduklarını ifade etmişlerdir. Bu çerçevede aktif öğrenme ortamının öğrenme-öğretme sürecine en önemli katkısının öğrenciyi ders sürecine aktif olarak katılması olduğu söylenebilir. Birinci alt problemde ulaşılan sonuçlar da bu düşünceyi destekler niteliktedir. Tablo 4.14'deki gözlem verileri incelendiğinde aktif öğrenmenin öğrenme-öğretme sürecine katkısı şöyle görülmüştür. Aktif öğrenme süresinde öğrenciler, fikir üreten, soru soran, öğreneceği bilgileri sorgulayan, istekli ve üretken görünen, sürekli olarak etkinlik ve aktivite içinde olan, ders sürecine aktif katılan bir konumdadırlar. Bununla birlikte öğretmen, öğrencilere rehberlik eden, onları yönlendiren, sürekli olarak öğrencilerin öğrenmelerini izleyen ve sürece hakim bir konumdadır. Bu bağlamda sınıf mevcudunun kalabalık olması bu süreci olumsuz yönde etkileyen bir

etmen olarak göze çarpmaktadır. Bazı temalarda öğrenciler tarafından öğrenme-öğretme sürecine ilişki olumsuz yöndeki düşüncelerin nedeni bu etken olabilir. Bu bulgulardan hareketle aktif öğrenmenin öğrenme sürecine olumlu yönde katkısı olduğu söylenebilir.

Yukarıda kısaca değinilen araştırma sonuçlarından da anlaşılacağı gibi aktif öğrenmenin öğrenme-öğretme sürecine etkisi olumlu yöndedir. Bu araştırmanın bulguları, aktif öğrenmenin öğrenme-öğretme sürecine etkininin olumlu yönde olduğunu destekler niteliktedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada üçüncü alt problem "Aktif Öğrenme sınıf içi iletişim ve etkileşime ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?" biçiminde ifade edilmiştir. Bu alt problemle ilgili olarak görüşme, anket ve gözlem yoluyla bulgular elde edilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde elde edilen veriler aşağıda, önce nitel veri, daha sonra veriler nicel hale dönüştürülerek sunulmuş ve tablolarda verilmiştir.

Beklentileri Karşılama Düzeyi

Elde edilen veriler incelendiğinde, beklentileri karşılama bağlamında iletişim ve etkileşim süreci ele alındığında şu sonuçlara varılmıştır: Öğrenciler iletişim ve etkileşim sürecini farklı şekilde tarif etmişlerdir. Bunlar sıralamak gerekirse: İyiydi, güzeldi, orta düzeyde, üst düzeyde, başarılı, mükemmeldi, fark göremedim, başarılı değil. Bu ifadeleri açacak olursak M4, M7, M10, F8, K9, K2 ve K12, iletişim ve etkileşim sürecini "iyi" bulurken, F8 konu ile ilgili düşüncelerini şöyle açıklamıştır:

"Etkileşim ve iletişimin iyi olduğunu düşünüyorum; öğretmen elden geldiğince aktif olarak derse katmaya çalıştı." Bu süreci "güzeldi" biçiminde yorumlayan M5, M6, K7, F2 ve M3 denekleri arasından F2, süreçle ilgili olarak şunları söylemiştir: "Aramızda, iletişim ve etkileşim oldukça güzeldi, öğretmen bir anlamda bize güven verdi. Bu da bizi olumlu yönde etkiledi." M2 ise süreci "mükemmeldi" biçiminde yorumlarken yalın olarak şunları söylemiştir: "Öğretmen-öğrenci etkileşimi mükemmeldi." K6 ise

iletişim ve etkileşim sürecini "başarılı" olarak yorumlarken konunun nedenleri üzerinde durmuştur: " Ben öğretmen çok başarılıydı diye düşünüyorum. Eee çünkü bir öğretmenden çok bir arkadaş gibi yaklaştı bize yani öğrencinin üzerindeki pasif olan dersteeki pasiflik olayını, derse katılmadaki öğrencinin çekinme psikolojisini öğrencinin üzerinden atmasında yardımcı oldu diye düşünüyorum." K8 ise bu süreci "üst düzeyde" bulunduğunu ifade ederken şunları söylemiştir: " Öğretmen-öğrenci ilişkisi üst düzeydeydi. Sınıf kalabalık olmasına rağmen öğretmen öğrencilerle diyalogu iyi kurdu. Herkesle birebir diyalog halindeydi diyebilirim. Eee bence bu birebir diyalog grup çalışması sayesinde oldu." K5 ise birçok öğrencinin aksine bu süreci "başarılı değil" biçiminde yorumlarken sürece ait bazı eksikliklere vurgular yapmış bir açıdan da özeleştiride bulunmuştur: "Öğretmen sınıfı iyi yönetti ama diyalog olarak çok başarılı değildi diye düşünüyorum. Neden başarılı bulmadığıma gelince, belki sınıf çok kalabalıktı, o yüzdendir. Yani ne bileyim. Veya, eee.. ben fazla söz almadım bunun da etkisi olmuş olabilir." Bu sorudan elde edilen bulgular tablollaştırılarak Tablo 4.15'de sunulmuştur.

Tablo 4. 15
Beklentileri Karşılama Düzeyine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Olumlu Yönde	f	%
İyiymi.	8	30
Güzeldi.	5	18
Orta düzeyde geçti.	2	8
Üst düzeyde.	1	4
Ders canlı geçti.	1	4
Başarılı geçti.	1	4
Mükemmeldi	1	4
Öğrenci merkezli bir dersti.	1	4
Öğrencinin derse katılım sağlandı.	1	4
İlgi çekici bir dersti.	1	4
Öğretmeni kendime daha yakın buldum.	1	4
Olumsuz Yönde		
Fark göremedim.	1	4
Başarılı değil.	1	4
Toplam	26	100

Tablo 4.15'e göre işlenen dersin iletişim ve etkileşim boyutunu olumlu, diğer bir ifade başarılı bulan denekler yüzde 82'lik bir oranda iken, bu konuda olumsuz yanıt veren öğrenciler yüzde 8'lik bir orana sahiptirler. Tablodan da görüleceği gibi, yüzde 30 ile iletişim ve etkileşim süreci "iyiydi", yüzde 18 ile de bu süreç "güzeldi" olarak biçiminde tarif edilmiştir. Süreci olumsuz olarak nitelendiren denekler ise sadece yüzde 8'lik bir dilime sahiptirler.

İletişim ve Etkileşim Sürecine Katkısı

Aktif öğrenmenin iletişim ve etkileşim sürecine sağladığı katkıların tesbit edilmeye çalışıldığı bir diğer soruda ise görüşme formundan elde edilen verilerden hareketle şunlar söylenebilir: K1 ve M5 "derse katıldık" derken K1 şunları söylemiştir: "Diğer derslerde sadece öğretmen aktif olduğu için bizler onu dinlemek zorundaydık.

Öğrencilerde bir dikkat sınırı var, o sınırı fazlasıyla aşıyoruz diğer derslerde, bu derste ise aktif olma noktasında kendi sınırimızı bayağı aştık." F8 işlenen ders "öğrenmeye teşvik etti" ifadesini cümlelerinde kullanmış, F1 ise "zihinlerinin sürekli aktif olduğunu" söylemiştir. F12 ise "uyumaya fırsat bulamadık derken" bir anlamda aktif öğrenme sürecini kendi söylemi ile anlatma yolunu seçmiştir. F11 ise "rahat ve demokratik bir ortam" ifadesini şu cümleler içinde kullanmıştır: "Öğrenciler kendi konularında fikir beyan edebileceği noktada rahattı. Daha rahat ve demokratik bir ortam vardı sınıfta." Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere aktif öğrenme prensipleri çerçevesinde işlenen bir ders süresinde oluşturulan iletişim ve etkileşim ortamında öğrenciler fikir ve düşüncelerini söylerken oldukça rahat bir konumdadır. Diğer bir ifade ile sınıfta aktif öğrenme sınıfta demokratik bir ortamın oluşmasına katkıda bulunmakta bu ise öğrenci-öğretmen arasındaki iletişim ve etkileşimi olumlu yönde etkilemektedir. Bu soru ile ilgili olarak elde edilen veriler Tablo 4.16 sunulmuştur.



Tablo 4.16

İletişim ve Etkileşim Sürecine Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Öğrenci Görüşleri	f	%
Derse katıldık.	2	16
Ders zamanının nasıl geçtiğimi anlamadım	1	4
Deneyimleri dinledik.	1	4
Dersi dikkatle dinledim.	1	4
Biz ürettik.	1	4
Renkli geçti.	1	4
Bilgi alışverişi oldu.	1	4
Uyumaya fırsat bulamadık.	1	4
Renkli ve demokratik bir ortam vardı.	1	4
Yoğun bir dersti.	1	4
Öğrenciyi düşünmeye teşvik etti.	1	4
Zihinlerimiz sürekli aktifti.	1	4
Öğrenci merkezli bir dersti.	1	4
Toplam	14	100

Tablo 4.16 incelendiğinde, aktif öğrenme sürecinin sınıf içi iletişim ve etkileşim sürecine sağladığı katkılar görülmektedir. Bu bağlamda ilk sırayı "derse katıldık" seçeneği yüzde 16 ile alırken tabloda yer alan diğer tüm seçenekler yüzde 4 düzeyinde denekler tarafından ifade edilmiştir. Tablodaki ifadeler incelendiğinde, öğrencilerin iletişim ve etkileşim boyutunu kendi ifadeleri ile açıklarken olumlu yönde düşünceler ortaya koydukları görülmüştür. Bunun nedeni olarak, aktif öğrenme ortamının bireylere hür ve rahat bir ortam oluşturması olduğu söylenebilir.

İşbirliği ve Aktif Katılmaya Etkisi

Anket yoluyla elde edilen bulgulardan elde edilen nicel veriler, ile tablo oluşturulmuş ve Tablo 4.17'de aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.17
İşbirliği ve Aktif Katılıma Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri

İşbirliği	f	%
Bir gruba ait olduğumu ve grup tarafından her yönümlü kabul edildiğimi hissettim.	22	61
Sınıftaki üyeler hakkında genellikle olumlu duygulara sahip oldum.	13	36
Kendimin her yönüyle grup tarafından kabul gördüğünü hissetmedim.	1	3
Kendimi diğerleri tarafından dışlanmış olarak hissettim.	0	0
Aktif Katılım	f	%
Ders süresince aktif katılımcıydım.	10	28
Kendimi enerji dolu (canlı) hissettim.	14	39
Çalışmalarım için fazla enerji harcamadım.	7	22
Kendimi hareketsiz (pasif) hissettim.	3	11
Toplam	34	100

Tablo 4.17 incelendiğinde katılımcılar "bir gruba ait olma ve grup tarafından her yönümlü kabul edildiğini hissetme" seçeneğini yüzde 61 ile ilk sırada tercih etmişler, "sınıftaki üyeler hakkında genellikle olumlu duygulara sahip oldum" seçeneği ise yüzde 36'lık bir oranla tercih edilmiştir. Diğer yandan olumsuz yönde diyebileceğimiz "kendimin her yönüyle grup tarafından kabul gördüğünü hissetmedim" seçeneği yüzde 3'lük bir oranda denekler tarafından tercih edilmiş, "kendimi diğerleri tarafından dışlanmış olarak hissettim" seçeneği ise hiçbir denek tarafından tercih edilmemiştir. Bu verilerden de anlaşılacağı gibi öğrenciler sınıf içinde iletişim ve etkileşim bağlamında birbirleri ile olumlu davranış ve tutumlar içersinde olmuşlardır. Elde edilen verilerden bireyler arasındaki iletişim ve etkileşimin olumlu yönde geliştiği söylenebilir.

Ankette üçüncü probleme yönelik olarak ölçülmek istenen boyut ise aktif öğrenmenin bir boyutunu oluşturan “aktif katılım” konusudur. Bu alt başlıkla ilgili olarak da öğrencilere dört seçenek sunulmuş ve uygulama dersi sonrasında kendilerine uygun olan bir seçeneği tercih etmeleri istenmiştir.

Diğer boyutlardan biraz farklı olarak, bu boyutta tüm seçenekler katılımcılar tarafından işaretlenmiştir. Sırasıyla bunlara göz attığımızda katılımcıların yüzde 39'luk bir kısmının ders süresince kendisini enerji dolu (canlı) hissettiği, yüzde 28'lik kısmının ders süresince aktif katılımcı olduğu, yüzde 22'lik bir bölümünü çalışmalarında fazla enerji harcamadığı ve son olarak yüzde 11'lik bir bölümünün kendini hareketsiz (pasif) olduğu bulgularına varılmıştır.

Üçüncü alt probleme yönelik olarak gözlemciler tarafından elde edilen veriler Tablo 4.18 sunulmuştur.

Tablo 4.18
Sınıf İçi İletişim ve Etkileşime İlişkin Gözlem Sonuçları

Gözlem Sonuçları	1.G*	2.G**
Öğrenciler soru soruyor.	X	X
Ders süresince örnekler veriliyor (öğretmen – öğrenci tarafından).	X	X
Öğrenciler eğitim süresine aktif olarak katılıyor.	X	X
Öğretmen öğrencileri teşvik ediyor.	X	X
Öğretmen öğrencileri ders katmak için çaba gösteriyor.	X	X
Öğrenciler grup çalışması yapıyor.	X	X

*1.G.:Birinci gözlemcinin gözlem sonuçları

**2.G.:İkinci gözlemcinin gözlem sonuçları

Tablo 4.18 incelendiğinde uygulama süresince iletişim ve etkileşim düzeyinde bazı önemli noktaları yakalamak mümkündür. 1. ve 2. gözlemciler tarafından tesbit edilen bulgulara göre ders süresince öğrenciler sorular sunulmuş, öğrenciler eğitim

sürecine aktif olarak katılmış ve grup çalışması gibi iletişim ve etkileşimle birebir ilişkili olan etkinliklerde bulunmuştur. Bunun yanında ise yine gözlem verilerine göre öğretmen, sınıf içi iletişim ve etkileşimi sürekli canlı tutabilmek için öğrencileri ders sürecine katmaya çalışmış, onları teşvik etmiş ve çaba göstermiştir. Bu bulgulardan hareketle; aktif öğrenme ortamında sınıf içi iletişim ve etkileşimin olumlu yönde olduğu söylenebilir.

Aktif öğrenme sınıf içi iletişim ve etkileşimle ilgili yapılmış çalışmalarla ilgili olarak şunlar söylenebilir. DeWayne (1990) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada ilköğretim 6. sınıf matematik dersinde aktif öğrenme yaklaşımının öğrenci başarısına etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgularda, aktif öğrenme ortamında iletişim ve etkileşimin daha üst seviyelerde olduğu sonucuna varılmıştır. Harton ve arkadaşları (2002) tarafından yapılan araştırmada, yoğunlaştırılmış etkileşimli öğrenme ile tüm öğrencilerin sınıfta tartışma ortamına yoğun bir şekilde katılmasını sağlayarak bir aktif öğrenme ortamı oluşturmak ve böylece psikoloji dersinin temel kavramlarını daha kalıcı bir şekilde öğretmek amaçlanmıştır. Bu araştırma sonucunda, öğrencilerin ders sürecinde yapılan etkinlikler sayesinde derse katılımlarında, sınıf içi etkileşim ve öğrenilen bilgi düzeylerinde kayda değer bir artış görülmüştür.

Üçüncü alt problem ile ilgili olarak deneklere görüşmede yöneltilen iki soru ve bunlardan elde edilen cevaplar, öğrencilere uygulanan anketten elde edilen bulgular ve gözlemci verileri birlikte incelendiğinde aktif öğrenmede sınıf içi iletişim ve etkileşime ilişkin öğrenci görüşlerini üç başlık halinde yorumlamak mümkündür.

Birinci tema olarak beklentileri karşılama düzeyi ele alınacak olunursa şunları söylemek mümkündür. Tablo 4.15 incelediğinde öğrencilerin yüzde 82'si sınıf içi iletişim ve etkileşimin olumlu yönde olduğu, diğer bir ifade ile başarılı ve iyi olduğu yönünde düşüncelerini beyan etmişlerdir. Tablo; bunun nedenleri açısından incelendiğinde işlenen dersin öğrenci merkezli olması, öğrencinin ders katılımının sağlanması, ilgi çekici bir ders olarak görülmesi ve öğretmenin sergilediği tutumun bu konuda etkisi olduğu yönünde öğrenci görüşleri karşılaştırılmıştır. Diğer yandan yüzde

8'lik bir öğrenci dilimi sınıf içi iletişim ve etkileşim sürecini olumlu yönde değerlendirmemiştir. Bunun nedenleri incelendiğinde, ikinci alt problemle dile getirilen “sınıfın kalabalık olması” konusunun bu söylemde etkisi olduğu gözlenmiştir.

İkinci olarak ele alınan tema aktif öğrenmenin iletişim ve etkileşim sürecine katkısıdır. Bu bağlamda Tablo 4.16 incelendiğinde, aktif öğrenmenin bu sürece en önemli katkısının, öğrencileri derse katmak olduğu görülmüştür. Bu sonuç birinci ve ikinci alt problemlerde elde edilen bulgular ile de örtüşmektedir. Aktif öğrenmenin öğrenci merkezli olması, öğrencileri düşünmeye sevk etmesi, renkli ve demokratik bir ortamın oluşmasını sağlaması, öğrencilerin bir şeyler ürettiyor olması, iletişim ve etkileşim sürecine öğrenci katkıları, öğrenciler tarafından ifade edilmiş niteliktedir.

Üçüncü olarak ele alınan tema ise aktif öğrenmenin işbirliği ve aktif katılmaya etkisi başlığını taşımaktadır. Bu konuda öğrenciler anket formunda yöneltilen sorularda şu verilere ulaşılmıştır. Tablo 4.17 incelendiğinde işbirliği bağlamında öğrenciler bir gruba ait olma ve her yönleriyle kabul edildiklerini öncelikli olarak ifade etmişler, ikinci olarak ise işbirliği konusunda olumlu duygulara sahip olduklarını söylemişlerdir. Bu bulgu, aktif öğrenme ortamında işbirliği olgusunun üst düzeyde gerçekleştiğinin işareti olabilir. Bunun yanı sıra yüzde 3'lük bir öğrenci grubu, bu konuda olumsuz yönde fikir beyan etmiştir. Bu aktif öğrenme sürecinde öte öğrencinin şahsi tutumundan kaynaklanan bir tutum olabilir. Bu tabloda ele alınan diğer bir boyut ise aktif katılımıdır. Tablo 4.17 incelendiğinde, öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine aktif olarak var görülmüştür. Bunun yanında bu süreçte bazı öğrenciler pasif ve fazla enerji harcamayan bir konumda olduklarını ifade etmişlerdir. Bunun nedeni olarak diğer alt problemlerde de ifade edilen sınıf mevcudunun fazla olması ve sınıfın fiziksel durumunun yeterli olmaması olabilir çünkü aktif öğrenme ortamında fiziksel şartlar oldukça önemlidir (Bkz. Sayfa:50).

Üçüncü alt problemle ilgi olarak üç tema ile birlikte gözlemci verileri ele alındığında aktif öğrenmede sınıf içi iletişim ve etkileşimle ilgili şunlar söylenebilir. Tablo 4.18 incelendiğinde, birinci ve ikinci gözlemcilere göre öğrenciler ders sürecine

aktif katılmakta, sorular sormakta, farklı etkinlikler yapmakta (grup çalışması vb.), düşüncelerini ifade etmektedirler (ders ile ilgili örnekler vererek). Bu bulgulardan da yola çıkılarak, aktif öğrenme ortamının sınıf içi iletişim ve etkileşime yönelik olarak olumlu yönde etkisi olduğu söylenebilir. Ancak aktif öğrenmede sınıfın fiziksel durumu, gözden kaçırılmaması gereken önemli bir konudur. Araştırma sonunda elde edilen bulgular, yukarıda kısaca bahsedilen ilgili araştırmaların sonuçlarıyla paralellik gösterip, destekler niteliktedir.



BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, bir önceki bölümde verilen bulgulara ve yorumlara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara bağlı olarak geliştirilen öneriler sunulmuştur.

Sonuç

Bu araştırmada, aktif öğrenme ile düzenlenen eğitim durumu ile ilgili görüşlerinin ortaya konmasının amaçlanmıştır. Bu çerçevede, Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Orta Öğretim Alan Öğretmenliği 2001-2002 yılı Güz Dönemi "Öğretimde Planlama ve Değerlendirme" dersinde, aktif öğrenme ile hazırlanarak uygulanmış bir eğitim durumu ve bu uygulamaya ilişkin öğrenci görüşleri alınmıştır. Bu çalışmada ulaşılan sonuçlar, alt problemlere dayalı olarak şu biçimde açıklanabilir.

1. Aktif öğrenme ile dersin işlenişine ilişkin öğrenci görüşleri dikkate alındığında, bu sürece katılan öğrencilerin, işlenen dersin beklentilerini karşıladığını ifade etmişlerdir. Bunun temel nedeni olarak şu etkenleri sıralamışlardır: İşlenen dersin, geleneksel işlenişe göre farklı olması, ders sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler, ders sürecinde öğrencilerin aktif konumda olması, düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilmeleri ve öğretmenin öğrencilere karşı olan tutumu.

2. Aktif öğrenmenin öğrenme-öğretme sürecine etkisine ilişkin öğrenci görüşleri dikkate alındığında ise aktif öğrenmenin öğrenme-öğretme sürecine katkısı şöyle görülmüştür. Aktif öğrenme süresinde öğrenciler, fikir üreten, soru soran, öğreneceği bilgileri sorgulayan, istekli ve üretken görünen, sürekli olarak etkinlik içinde olan, ders sürecine aktif katılan bir konumda olduklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenin, öğrencilere rehberlik eden, onları yönlendiren, sürekli olarak öğrencilerin öğrenmelerini izleyen ve ders sürecine hakim bir konumda

olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda, sınıf mevcudunun kalabalık olması bu süreci olumsuz yönde etkileyen bir etmen olarak göze çarpmaktadır. Bu araştırmanın bulguları, aktif öğrenmenin öğrenme-öğretme sürecine etkisinin olumlu yönde olduğunu destekler niteliktedir.

3. Aktif öğrenmede sınıf içi iletişim ve etkileşime ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde, aktif öğrenmenin iletişim ve etkileşim sürecine katkısı şöyle görülmüştür. Aktif öğrenme ortamında öğrenciler düşünce ve fikirlerini rahatlıkla ifade edebildikleri bir ortam bulduklarını ifade etmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak, aktif öğrenme ortamının sınıf içi iletişim ve etkileşime yönelik olarak olumlu yönde etkisi olduğu söylenebilir. Ancak aktif öğrenmede sınıfın fiziksel durumu, gözden kaçırılmaması gereken önemli bir konudur.

Öneriler

Bu araştırmanın bulgularına dayalı olarak, araştırmacı ve uygulayıcılar için bazı öneriler aşağıda yer almaktadır.

Araştırmacılar İçin Öneriler

Bundan sonra araştırma yapacak olanlar için aşağıda belirtilen öneriler geliştirilmiştir:

1. Aktif öğrenmenin yüksek öğretim düzeyinde farklı derslerdeki öğrenci başarılarına etkisi üzerine bir araştırma yapılabilir.

2. Yüksek öğretim düzeyinde aktif öğrenme ile işlenen dersin öğrenci görüşleri ile öğrenci başarıları arasındaki korelasyonunu belirlemeye yönelik bir araştırma yapılabilir.

3. Aktif öğrenme, farklı konu alanları ve disiplinlerle uygulanabilir ve bu uygulamalarla ilgili olarak öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik bir araştırma yapılabilir.

Uygulayıcılar İçin Öneriler

Bundan sonra uygulama yapacak olanlar için aşağıda belirtilen öneriler geliştirilmiştir:

1. Araştırma sonucunda aktif öğrenme ile hazırlanan eğitim durumunun öğrencilerin düşünceleri üzerinde etkili ve olumlu izler bıraktığı belirlenmiştir. Bu nedenle, aktif öğrenme kullanılarak etkili eğitim durumları tasarlanıp, uygulanabilir.

2. Aktif öğrenme ile bir eğitim durumu hazırlanacaksa kullanılacak materyaller ve yapılacak etkinlikler özenle seçilmelidir. Bu seçim süresinde sınıfın ve sınıf bireylerinin durumu göz önünde bulundurulmalıdır.

3. Aktif öğrenme ile bir eğitim durumunun hazırlanmasında aşamasında birtakım sınırlılıklar ve zorluklar olduğu bilinmelidir. Örneğin, sınıf mevcudunun kalabalıklığı, sınıfın küçük olması eğitim durumundaki etkinlikleri olumsuz yönde etkileyebilir. Bu durumlar mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır.

4. Aktif öğrenmede asıl amaç, öğrenciyi eğitim sürecine katmak, diğer bir ifade ile öğrenciyi merkeze almak olduğundan öğretmen bu amaca yönelik olarak etkinliklerini gerçekleştirmelidir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. **Etkili Öğrenme ve Öğretme.** İzmir: Kanyılmaz Matbaası, 1996.
- Addington, J. E. **% 100 Düşünce Gücü.**, Çeviren:Birol Çetinkaya, İstanbul: Akaşa Yayınları. 1999.
- Allen, E. E. **Active Learning and Teaching: Improving postsecondary library Instruction.** Reference Librarian. 1995.
- Altınışik, S. “Sosyal Bilgiler Dersinde Çoklu Ortamın Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Derse Karşı Tutumları Üzerine Etkisi.” Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, SBE, 2001.
- Aronson, E. ve Patnoe, S. **The jigsaw classroom:Building cooperation in the classroom.** New York:Longman, 1997.
- Bacanlı, H. **Gelişim ve Öğrenme.** Ankara. Nobel Yayın Dağıtım, 1999.
- Bayrak, S. “Yüksek Öğretimde Aktif Eğitim”. **Kuramdan Uygulamaya Eğitim Yönetimi.** Sayı:21.2000.
- Bellance, J. **Active Learning Handbook for the Multiple Intelligences Classroom.** USA: SkyLight Professional Development. 1997.
- Bilen, M. **Plandan Uygulamaya Öğretim.** Ankara:Anı Yayıncılık, 1999.
- Bilha, K.K. “ The Relationship Between Attitude Toward Mathematics And Active Participation In The Mathematics Class”. **Dissertation Abstract International.** Vol.50 no.1 July 1989.

Binbaşıoğlu, C.. **Genel Öğretim Bilgisi**. Kadioğlu Matbaası.7.Basım. Ankara: 1994.

Boas, H.D. “ Implementing a school-based staff development project designed to promote active learning and increase student interest in elementary social studies:A case study”. **Dissertation Abstract International**.Vol.49 no.7 January 1989.

Bonwell C. ve Eison A. J. “Active Learning: Creating Excitement in the Classroom” .
www.ntlf.com, 2001.

Bosting, J.J. **Kalite Okulları**. (Çev: Hayal Köksal), Dünya Yayınevi. İstanbul. 2000

Bruner, J. **Bir Öğretim Kuramına Doğru** . Çev. F.Varış ,T.Gürkan, Ankara
Üniversitesi Basımevi, Ankara. 1991.

Busbridge, J. ve D.A. Özçelik ; **İlköğretimde Matematik Öğretimi** , YÖK Milli
Eğitimi Geliştirme Projesi , Ankara. 1997.

Büyükkaragöz, S. ve Cuma Ç . **Genel Öğretim Metotları**. Genişletilmiş
7.Baskı İstanbul: Öz Eğitim Yayınları. 1997.

Çetin, Ş. “İdeal Öğretmen Üzerine Bir Araştırma”. **Milli Eğitim Dergisi**.
Ankara: Sayı:149. 2001.

Demirel, Ö. **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme** .
2.Basım PegemA Yayıncılık. 1999.

_____ **Eğitim Terimleri Sözlüğü** , Ankara: PegemA Yayınevi, 2001.

_____ **Plandan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı** . 1.Basım Ankara: PegemA
Yayıncılık,1999.

_____ . **Genel Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Kardeş Kitapevi, 1998.

Demirtaş, A. “Eğitimde Nitelik: Bugünü ve Geleceği” **Eğitimde Nitelik Geliştirme** .
Kültür Koleji Yayınları , İstanbul. 1991

Demirci, C. “Etkin Öğrenme Yaklaşımının İlköğretimde Uygulanması”.
www.epo.hacettepe.edu.tr. 2000.

DeWayne, M. “ The Effect Of Two Small-Group Models Of Active Learning On Sixth-
Grade Mathematics Achievement” **Dissertation Abstract International**.
Vol.51 no.8 January 1991.

Dolinsky, B. “An Active Approach to Teaching Statistics”. **Teaching of Psychology**.
Vol.28, No.1. 2001.

Ercan, A. R. **Öğretmen Davranışları**. Ankara, 1999.

Erden, M. ve Y. Akman. **Eğitim Psikolojisi**. Arkadaş Yayınevi , 1997.

----- . **Gelişim Öğrenme-Öğretme Eğitim Psikolojisi**. Genişletilmiş 7. Baskı
Ankara: Arkadaş Yayınevi,1998.

Ergin, A. **Öğretim Teknolojisi İletişim** . 2.Baskı Ankara :Anı Yayıncılık, 1998.

Erginer, E. **Öğretimi Planlama Uygulama ve Değerlendirme**. Ankara: Anı
Yayıncılık, 2000.

Ertürk, S. **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara :Yelkentepe Yayınları,
1972.

Fidan, N. **Eğitime Giriş**. İstanbul : Alkım Yayınevi,1985.

Gür, H. "Matematik Öğretmen Adayının Aktif Öğrenme Metodunu Kullanarak Matematiği Öğretmeyi Öğrenmesi". www.yok.gov.tr. 1998.

Harmin, M. **Inspiring Active Learning-A Handbook for Teachers**. ASCD. USA:1994

Harste, J. ve Short, K. **What educational difference does your theory of language make?** Queensland, Australia. 1988.

Hatcher, M. H. and E. M Andrews. **The Teaching at Home Economics**.New York, Boston, Atlanta, Genova, III. Polo Alto: Hpughton Mifflin Co. 1963.

Horton ve diğerleri. "Focused Interactive Learning: A Tool for Active Class Discussion". **Teaching of Psychology**. Vol.29, No.1. 2002

Hoşcan, E. **21.Yüzyıl Okulları İçin Toplam Kalite Yönetimi**, Sistem Yayıncılık, İstanbul,1999

Houston, J. E. **Thesaurus of Eric Descriptions**. 13th edn.. Phoneix, AZ:Dry & Press. 1995.

Johnson, D.W. ve Johnson, R.T. "Making cooperative learning work" **Theory into Practice**. 38, (2), 1999.

Johnson, D.W., Johnson, R.T. ve Smith, K.A. **Maximizing interaction through cooperative learning**. ASEEPrism, 7, 1998, s.24.

Karasar, N. **Araştırmalarda Rapor Hazırlama** . 9.Basım Ankara : Nobel Yayın,1998.

_____ . **Bilimsel Araştırma Yöntemi** . 8.Basım Ankara: Nobel Yayın,1998.

- Kablan, Z. "Powerpoint Sunu Programı ile Hazırlanan Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretim Materyali Hakkındaki Öğretmen Görüşleri." **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.** Yıldız Teknik Üniversitesi, SBE, 2001.
- Karakaya, Ş. **Esnek Öğrenme Yaklaşımları.** Atatürk Üniversitesi. Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Yayın Serisi:90. Araştırmalar Serisi:30. Erzurum:1997.
- Keyser, M.W. "Active Learning and Cooperative Learning:Understanding The Difference and Using both Styles Effectively". **Research Strategies** 17, 2000.
- Lazarowitz, R. **Learning science in cooperative modes in junior and senior high schools. Cognitive and affective outcomes. In Secondary schools and cooperative learning: Theories, models and strategies.** (Eds) J.E.Peterson and A.D.Digby. New York:Garland, 1995
- McNeal, A. P. "Student-Active Learning in the Physiology Classroom". **Teaching and Educational Innovation.** 2001
- MEB. **İlkokul Programı,** Kocaelik Yayinevi, İstanbul,1993.
- Meyers, A. S. and R. P. Prieto. "Using Active Learning to Improve the Training of Psychology Teaching Assistant". **Teaching of Psychology.** Vol.27, No.4. 2000.
- Morris, L.L. ve C.F., Gibson. **Hedef ve Davranışlarla Nasıl Başederiz?** , (Çev: T. Gürkan ve F.D. Gözütok), Pegem Yayınları Ankara: 1998.
- Nixon, J., **Encouraging Learning. Towards a Theory of the Learning School.** Open University Press. Buckinghanm. Philadelphia., 1996.
- Lena A.N. ve diğerleri. " An open laboratory experimernt- A method for Active Learning". **Biochemistry education for Millennium (E29-E34).** 2001.

Lunenberg, M.L. and M.Volman, "Active Learning: Views And Actions of Student and Teacher in Basic Education". **Teacher and Teacher Education**, Elsevier Science Ltd. Vol.15, 1999.

Ornstein, C.A. ve Hunkins. **Curriculum: Foundation, Principles, and Issues**. Prentice Hall. Englewood, New Jersey. 1988.

Oğuzkan, A. F. **Orta Dereceli Okullarda Öğretim**. Ankara: Emel Matbaacılık Sanayi 1985.

Özden, Y. Y. **Öğrenme ve Öğretme:Yaratıcılığı Geliştirme, Düşünmeyi Öğrenme, Öğrenme Biçemleri**, Ankara:Pegem, 1997.

----- **Öğrenme ve Öğretme**, Pegem Yayınları, Önder Matbaacılık, Ankara, 1997.

----- **Eğitimde Dönüşüm-Yeni Değer ve Oluşumlar**, Önder Matbaacılık, Ankara: Pegem Yayınları, 1998.

Parvin, F. N, "Integration of communication skills with active learning techniques in Science". **Dissertation Abstract International**. Vol.45 no.3 September 1984.

Pekin , H . "İlköğretim 5.Sınıf Matematik Öğretiminde Aktif Etkileşimli Öğrenme" Yaklaşımının Öğrenci Başarısına Etkisi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bursa, 2000.

Ragains, P. "Four variations on Drueken's active learning paradigm" . **Research Strategies** 13. Winter. 1995.

- Rawlinson, G. **Yaratıcı Düşünme ve Beyin Fırtınası**. Çeviren : Osman Değirmen. Bireysel Yatırım Dizisi, İstanbul: Reprosel Matbaa. Rota Yayınları, 1995.
- Romisztowski, A, J. **Designing Instructional Systems**, Kogan Page, London, New York: Nichols Publishing, 1986.
- San, İ. "Yaratıcılık, İki Düşünme Biçimi ve Çocuğun Yaratıcılık Eğitimi". **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Ankara, Cilt:12, 1979.
- Sauricki, J. L. " Shall women vote? An active-learning curriculum unit for college Student". **Dissertation Abstract International**. Vol.50 no.9 November 1989.
- Silberman, M. **Active Learning:100 Strategies to Teach Any Subject**. Massachusetts. Allyn&Bacon. 1996.
- Seeler, D.C. "From Teaching to Learning: Part III. Lectures and Approaches to Active Learning". www.scholar.lib.vt.edu. 2000.
- Senemoğlu, N. **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim**. Ankara:1998.
- Slavin, R.E. **Cooperative learning-Theory, research and practice**. Boston : Allyn & Bacon. 1990.
- Speaking and Teaching. "Active Learning: Getting Students to work and think in the classroom". Vol.5, No.1, Fall 1993.
- Sökmen, N. "Önlisan Öğrencilerinin Kimya Dersinde Uygulanan Aktif Eğitim Yöntemleri". **Eğitim ve Bilim**, 2000.
- Stainer S. ve diğerleri. "Using cooperative learning strategies in social work education" **Journal of Social Work Education**, Vol.35, (2), 1999.

- Temel, A. "Öğretmenin Niteliğinde Değişmeler ve Öğretmen Yetiştirme" **Eğitimde Nitelik Geliştirme**. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları, 1991.
- Titiz, Tınaz. **Ezbersiz Eğitim Yol Haritası**. Ankara: Beyaz yayınları, 1999.
- Tombe, V.K. "Selected Community Staff Development Programs in Maryland And Virginia". **Dissertation Abstract International**. Vol.51 no.6 December 1989.
- Töremen, F. **Öğrenen Okul**. Ankara : Nobel Yayın Dağıtım, 2001.
- Uysal, Ö.F. "Öğrenme Sürecinde Etkin Öğrenci Katılımının Öğrenme Sonuçlarına Etkisi." Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, SBE , 1996.
- Varış ve diğerleri. **Eğitim Bilimine Giriş**. İstanbul : Alkım Yayınları, 1998.
- Wenzel, R. G. "A Comparison Of Active Experience And Lecture-Discussion Methodology As Means For Developing Musical Knowledge, Musical Discrimination, And Musical Preference Within And Electronic Music Course At High School Level". Education, **Dissertation Abstract International**. Vol.45 no.10, April 1985.
- Yılmaz, A. "Lise 2nci Sınıf Fizik Dersinde Aktif Yöntemin Öğrenci Başarısına Etkisi" . Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir, 1995
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayınevi. 1999.

Web Adresleri:

Avci, S. "Aktif Öğrenme" www.ogretmellersitesi.com .2001.

Bonwell. C, and Eison. A.J. www.ericae.net/edo/ED340272.htm. 2001.

Buffalo State Univesity <http://www.ublib.buffalo.edu/libraries/project/tlr/whatis.html>. 2001.

Buffalo State Univesity www.unlib.buffalo.edu/libraries/project/tir/whatis.html, 2001.

Elma-Turkport. www.elma.turkport.com/ogretmen. 2001.

Emiroğlu, G. www.alternatifegitim.com. 2001.

Hennessey, P. and Amabile, T. www.21learn.org. 2001

Kids (Kids) Eğitim Merkezi. www.kids-ideal.com.tr. 2001.

Lowman, H. www.unc.edu/depts/ctl/fyc3.html, 2000.

Northwestern State University [.www.education.nsula.edu/rivaly/what.htm](http://www.education.nsula.edu/rivaly/what.htm), 2001.

Özer, Z. <http://www.biltek.gov.tr/dergi/97/haziran/etkin.html>, 2001.

Pensilvania State Univesity. <http://www.psu.edu>, 2000.

Seeler, D.C, Turnwald, K. and Bull, S. www.scholar.lib.vt.edu, 2000.

Seeler, D.C. www.scholar.lib.vt.edu, 2000.

Ün, K. "Aktif Öğrenim Notları" www.ege.edu.tr, 2000.

The University of North Carolina, www.unc.edu/depts/etl/fyc3.htm, 2001.

<http://www.active-learning-site.com>

<http://cte.uncwil.edu/et/br052396.htm>

<http://cte.uncwil.edu/et/br120996.htm>

http://med.ege.edu.tr/~euteb/TEAD_1999-2000.htm

<http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JVME/V21-1/Seeler1.html>

<http://www.askeric.org/plweb-cgi/obtain.pl>

<http://www.education.nsula.edu./rivalry/Asses.htm>

<http://www.education.nsula.edu./rivalry/Manage.htm>

<http://www.egitim.aku.edu.tr/metod.00htm>

<http://www.ericae.net/edo/ED340272.htm>

<http://www.msu.edu/~taprog/ch4.htm>

<http://www.ntlf.com/html/pi/9605/article1.htm>

<http://www.public.iastate.edu/~rjsalvad/manuscripts/problem/problem.html>

<http://www.ucalgary.ca/~dabrent/art/active.html>

<http://www.unc.edu/depts/ctl/fyc2.html>

<http://www.unc.edu/depts/ctl/fyc3.html>

<http://www.unl.edu/teaching/101ways.html#anchor245408>

<http://www.unl.edu/teaching/teachquestions.html>

<http://www.uth.tmc.edu/apstracts/1996/advances/March/7s.html>

<http://www1.umn.edu/ohr/teachlearn/MinnCon/active.html>

<http://www1.umn.edu/ohr/teachlearn/MinnCon/involved.html>

<http://www1.umn.edu/ohr/teachlearn/MinnCon/seven.html>

<http://www1.umn.edu/ohr/teachlearn/MinnCon/somuch.html>

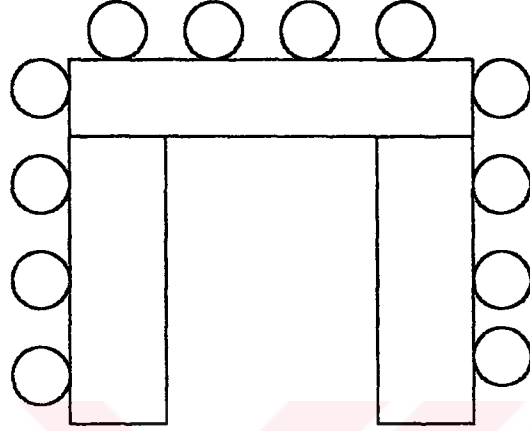
EKLER

- EK-1 AKTİF ÖĞRENMEDE OLASI SINIF DÜZENLERİ**
- EK-2 DERS PLANI**
- EK-3 PANEL ETKİNLİK PLANI**
- EK-4 BEYİN FIRTINASI ETKİNLİK PLANI**
- EK-5 ÖRNEK OLAY ETKİNLİK PLANI**
- EK-6 GRUP ÇALIŞMASI ETKİNLİK PLANI**
- EK-7 YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU**
- EK-8 GÖZLEM FORMU**
- EK-9 AKTİF ÖĞRENME ANKET FORMU**
- EK-10 GÖRÜŞME KAYDINDAN ELDE EDİLEN VERİLERİN DÖKÜMÜ**
- EK-11 FOTOĞRAFLAR**

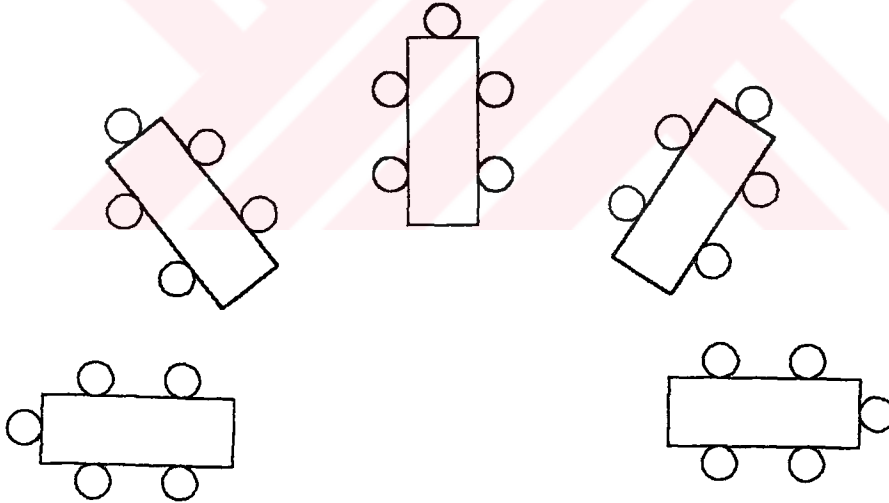
EK-1
AKTİF ÖĞRENMEDE OLASI SINIF DÜZENLERİ

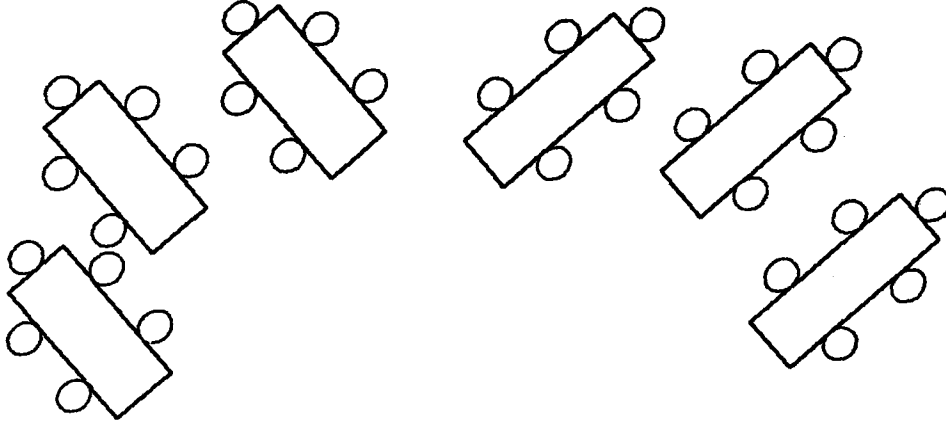
1-U düzeni : Bu iki şekilde düşünülebilir.

a)

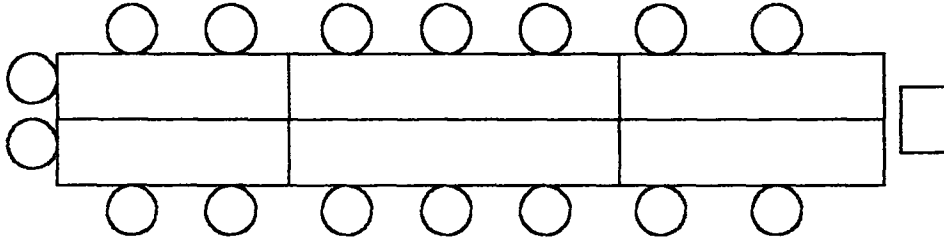


b)

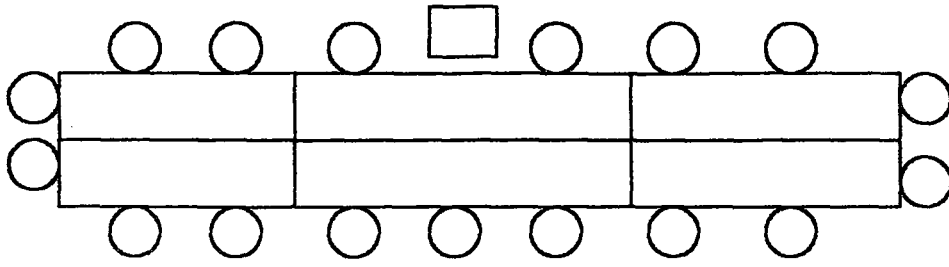


2-Takım modeli:**3-Konferans sırası modeli: Üç farklı şekilde olabilir.**

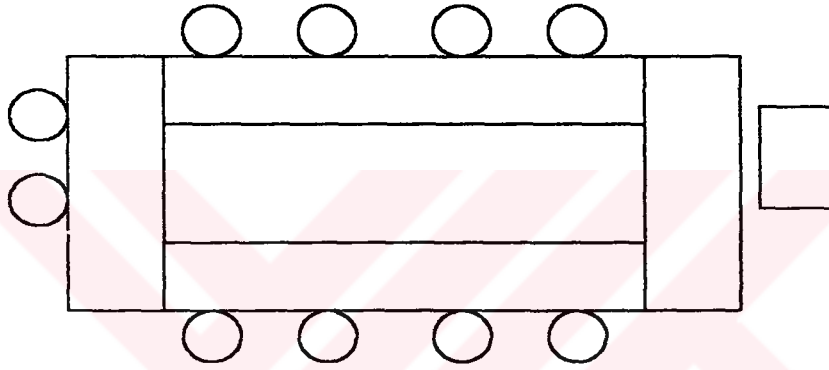
a)



b)

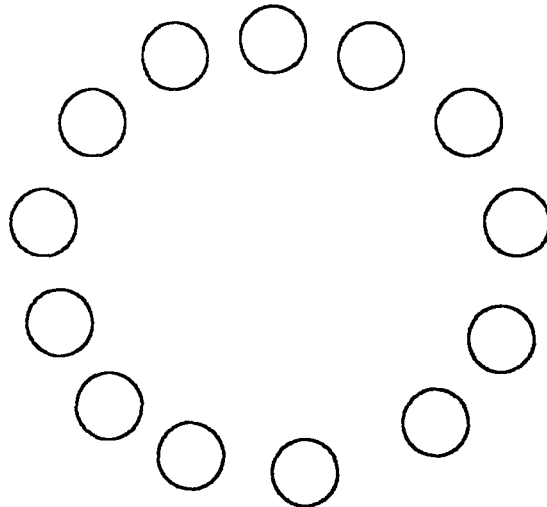


c)

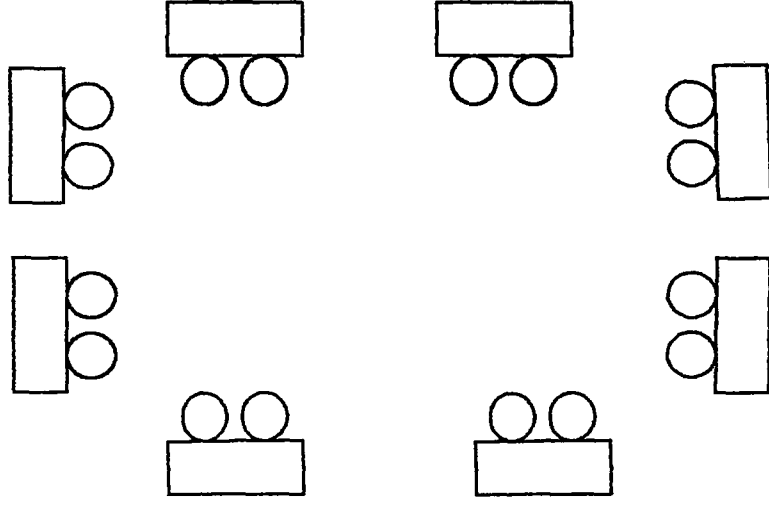


4-Dairesel model : İki farklı dairesel şekil olabilir.

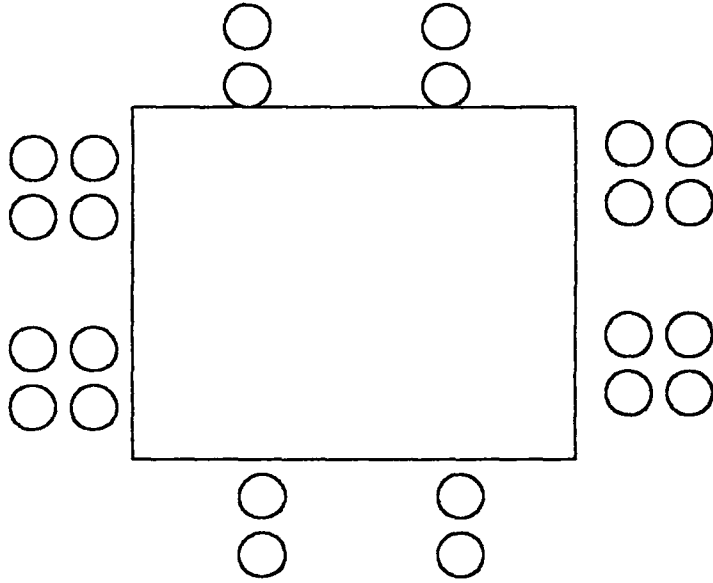
a)

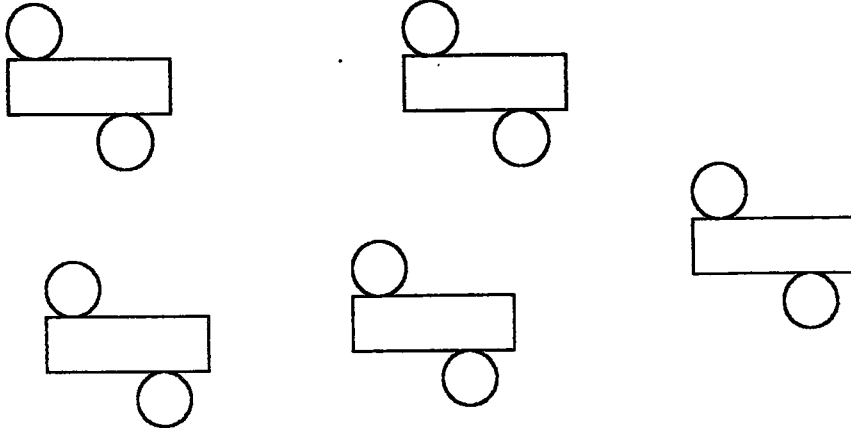
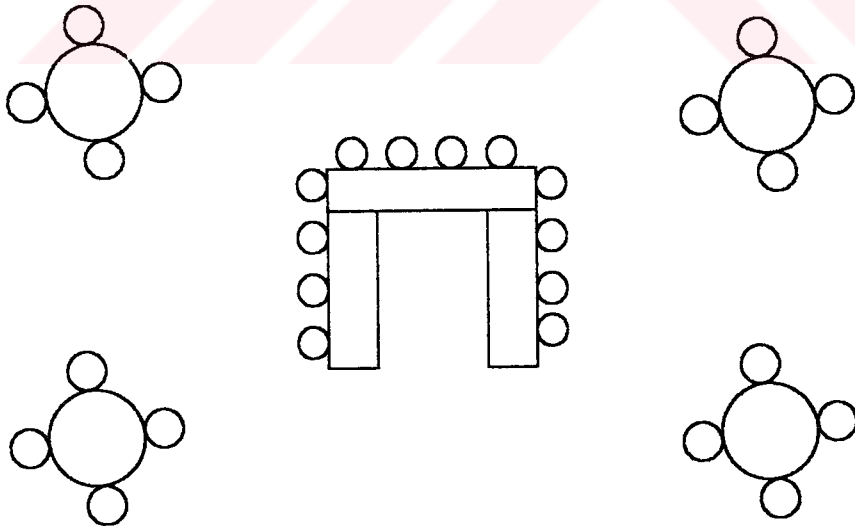


b)

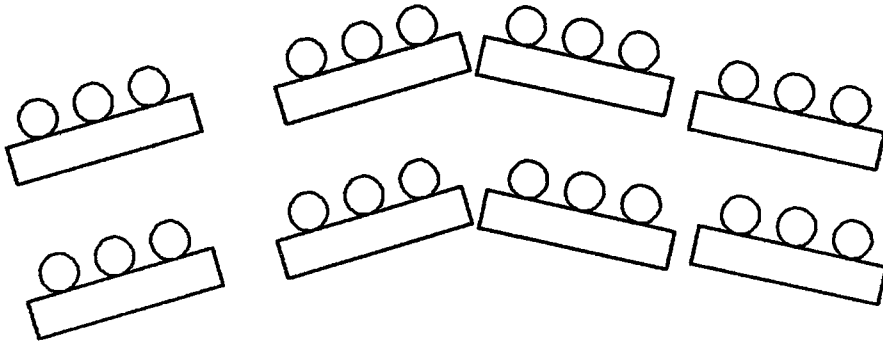


5-Grup içi grup modeli:

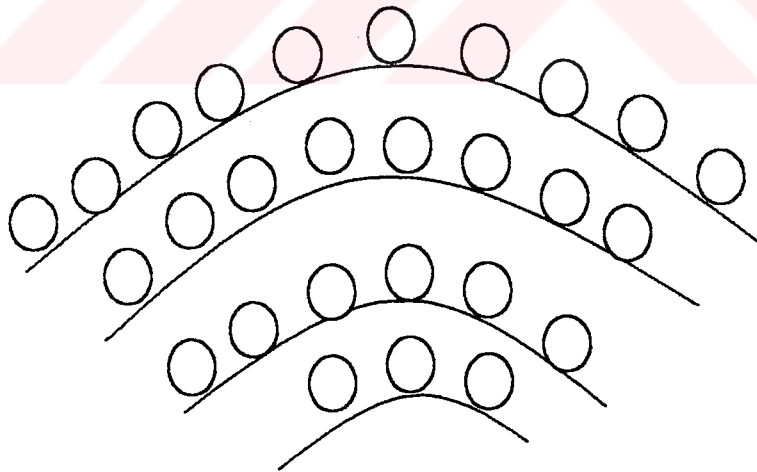


6-İş-İstasyonu modeli:**7- Serbest grup modeli :**

8-V modeli :



9-Konferans salonu modeli:



EK-2
DERS PLANI

Ders: Öğretimi Planlama ve Değerlendirme

Sınıf: Fizik, Kimya, Matematik Tezsiz Yüksek Lisans Programı Güz Dönemi

Ünite: Planlar

Konu: Ders Planı

Tarih: 26.11.2001

Toplam Ders Süresi : 180 dak.

Hedef Davranışlar :

- Günlük planın bilgisi.
- Öğrenciler günlük planı kavrar.
- Öğrenciler ders planının planlar içindeki yerini kavrar.
- Öğrenciler günlük planın özelliklerini söyler.
- Öğrenciler verilen ya da istenen bir konu ile ilgili günlük plan hazırlar.
- Öğrenciler günlük planın içeriğini kavrar / analiz eder / yorumlar.
- Öğrenciler günlük planı çözümler.
- Öğrenciler günlük planları benzerleriyle karşılaştırıp yorum yapar ve değerlendirir.
- Öğrenciler günlük planlardaki hataları bulur ve düzeltir.
- Öğrenciler günlük planla ilgili bir senaryo oluşturur.

Etkinlikler : Panel, Bireysel Çalışma, Soru-Cevap, Beyin fırtınası, Örnek Olay, Grup Çalışması

Araç Gereç: Tepegöz, Fon Kartonları, Yansımalar, Kağıt-Kalem, Çalışma Kağıtları , Board Marker, Teyp Kaset, Tahta

I. Dersin İşlenişi

1. Derse aktif öğrenci katılımını sağlamaya yönelik olarak ders planı ile ilgili bir panel düzenlenecektir. Milli eğitimde görevli üç öğretmenle birlikte, öğrencilerden iki temsilcinin katılımıyla panel gerçekleştirilecektir. Bu etkinlikle öğrencilerin gerçek yaşamla, teorik bilgilerinin örtüştürmeleri sağlanacaktır. Diğer yandan panel etkinliği ile öğrencilerin ilgi ve merakları konu üzerine çekilecektir. Panel süresince bir soru kağıdı öğrencileri arasında gezdirilecek konu ile ilgili sorular toplanacak panel sonunda bu sorular katılımcılara yöneltilecektir. Bununla birlikte, yine panel sonrasında öğrencilerin katılımcılara soru sorması ve onlarla etkileşime geçmesi için sınıfta tartışma ortamı oluşturulacaktır. Panel ile ilgili detaylar, EK-3'te ayrıntılı olarak verilmiştir. (Bu etkinlik toplam 100 dakika sürecektir)

2. Panelin ilk basamağı olarak araştırmacı tarafından gerekli oturma düzeni sağlanacak ve katılımcılar öğrencilere tanıtılacaktır. Bu süreçte panel neden, niçin ve hangi konu üzerinde olduğunu ifade edilerek öğrencilerin dikkati bu noktaya çekilecektir.

3. İkinci basamakta, dersin hedefleri öğrencilere aktarılarak, öğrenciler hedeften haberdar edilecektir.

4. Panel ve konuşmalara geçilmeden önce, öğrencilere soru sorularak ders planının planlar içindeki yeri hatırlatılacak ve öğrencilerin önbilgileri ile ders konusu arasında bağlantı kurulacaktır.

5. Panel başlatılacak, panel konuşmacılarının, kendilerine verilen söz sürelerini kendilerine yapılacak uyarılarla aşmamaları sağlanacaktır.

6. Panelistlerin konuşmalarını bitirmelerinin ardından, ilk olarak öğrenciler tarafından yazılmış olan sorular değerlendirilecek ve bu sorular panelistlere yöneltilecektir.

7. Öğrencilerin panelistlere soru sorması ve böylece öğrencilerin derse aktif olarak katılımları sağlanacaktır. Bu çerçevede sınıfta tartışma ortamı yaratılacaktır.

8. Panel sonunda, konu ile ilgili bir özet yapılacak, katılımcılara teşekkür edilerek etkinlik sonlandırılacaktır. Panel sonrasında ara verilerek diğer derse geçilecektir.

9. Planlar çerçevesi içinde ve bir önceki dersten öğrenilen, panel etkinliğinden kazanılan bilgiler ışığında öğrencilere günlük planla ilgili sorular sorulacak. Ders planı ile ilgili onların bilgi ve deneyimlerine başvurulacak ve böylece derse katılımları sağlanacaktır. Örnek: Sizce ders planı nedir?, Ders planı size ne ifade eder?, Bugüne kadar okul yaşamınızdan edindiğiniz bilgiler ışığında bir ders planı nasıl olmalıdır?, Sizce ders planı gerekli midir, neden? biçiminde sorular sorularak öğrencilerin ders ilgisi çekilecek ve ders katılımları sağlanacaktır.

10. Bir önceki ders referans verilerek ön bilgilerin hatırlanması sağlanacak ve konu ile ilgili kısa bir özet yapılacaktır.

11. Ders ilgi çekme basamağından sonra öğrenciler bu derste yapılacak olan “Beyin Fırtınası” etkinliği ile ilgili olarak bilgilendirilecek. Bu etkinliğin yapılış şekli, etkinliğin amacı, süreci, işlevi ve işleyişi ile ilgili öğrencilere bilgi verilecektir. Bu etkinlikle ilgili olarak ayrıntılı bilgi EK-4’de sunulmuştur..

12. Beyin fırtınası hakkında bilgilendirmeden sonra, öğrencilere bu etkinlik ile soru yöneltilecek ve öğrencilerin mümkün olduğunca fazla fikir üretmeleri sağlanacaktır. Bu amaçla, öğrenciler sürekli olarak derse katılıma teşvik edilecek, jest, mimik ve sözlerle öğrenciler olumlu dönüt verilecek, konu ile ilgili sorular sorup yönlendirmeler yapılarak öğrencilerin önü açılacak ve tüm sınıfın etkinliğe katılımı sağlanacaktır. Bu etkinlikle ilgili olarak öğrencilere şu soru yöneltilecektir. “Siz bir eğitim programcısı ya da bir öğretmen olsaydınız , ders planı ile ilgili nasıl bir çalışma öngörürdünüz ?”.

13. Etkinlik süresince tüm fikirlerin, diğer öğrenciler tarafından görülebilmesi için fikirler tahtaya yazılacak, yazılan her bir fikir sınıfa yüksek sesle okunarak tekrar edilecek ve öğrencilerin sürece katılımları canlı tutulmaya çalışılacaktır.

14. Etkinlik sürecinde hem öğrenci katılımını yüksek tutmak hem de etkinliğe uygun olarak fikirle kesinlikle yargılanmayacak ve bu nokta öğrencilere etkinlik süreci içinde birkaç kez hatırlatılacaktır.

15. Beyin fırtınası etkinliğinin son aşamasında daha önceden oluşturulmuş olan gruplar yoluyla ders sürecinde oluşturulan fikirler tartışılacak, bunlar analiz edilerek yeniden bu fikirlerin örgütlenmesi yapılacaktır.

16. Bu tartışma ve analizden sonra öğrencilerde ders planı ile şu soruları yanıtlamaları istenecektir. Ders planı nedir ve nasıl olmalıdır?, İyi bir ders planında neler olmalıdır?, Ders planının hazırlanmasında dikkat edilmesi gereken noktalar nelerdir?.

17. Derste ikinci olarak, örnek olay etkinliği gerçekleştirilecektir. Bu bağlamda, bu etkinlikle ilgili olarak öğrenciler bilgilendirilecek, etkinliğin amacı, süresi vb. konularda öğrencilere bilgi verilecektir. Bu etkinlik toplam 30 dak. sürecektir. Etkinlikle ilgili bilgi EK-5'te sunulmuştur.

18. Günlük plan ile ilgili daha önceden hazırlanmış olan örnek olay yansıması tepegöz kullanılarak herkesin görebileceği bir biçimde sınıf duvarına yansıtılacaktır. Örnek olay bir öğrenci (öğretmenin seçtiği) tarafından yüksek sesle sınıfa bir kere okunacak ve etkinlik başlatılacaktır.

19. Etkinlik süresince öğretmen, sınıf içinde dolaşarak etkinliğe herkesin katılımı sağlayacaktır. Bu bağlamda, müzik dinletisi yapılarak etkinliğe renk katılacaktır.

20. Etkinlik sonunda, öğrencilerin tamamlamış olduğu örnek olayların, sınıf içinde yüksek sesle okunması sağlanacak, her okuma sonunda kısa tartışma ortamı oluşturularak öğrencileri ders sürecine aktif katılımı sağlanacaktır.

21. Ders bitiminde, işlenen ders ile ilgili kısa bir özet yapılacak ve bir sonraki ders hakkında bilgi ve ödev verilerek ders bitirilecektir .

22.Daha önceden kurulmuş olan grupların, ders planı çerçevesinde aşağıdaki çalışmalarını yaparak bir sonraki ders gelmeleri istenecektir.

-Çevrenizdeki okullarda görev yapmakta olan öğretmen ve idarecilerle görüşerek ders planı ile ilgili bilgi ve örnekler toplayınız;

-İngilizce ya da yabancı ülkelerde yapılan ders planlarından örnekler bulun, bu konuda bir internet taraması gerçekleştiriniz.

-Bir sonraki ders için büyük renkli fon kartonu, kalın uçlu kalem, bant getiriniz.

DERS PLANI

Ders: Öğretimi Planlama ve Değerlendirme

Sınıf: Fizik, Kimya, Matematik Tezsiz Yüksek Lisans Programı Güz Dönemi

Ünite: Planlar

Konu: Ders Planı

Tarih: 03.12.2001

Toplam Ders Süresi : 120 dak.

Hedef Davranışlar :

- Günlük planın bilgisi.
- Öğrenciler günlük planı kavrar.
- Öğrenciler ders planının planlar içindeki yerini kavrar.
- Öğrenciler günlük planın özelliklerini söyler.
- Öğrenciler verilen ya da istenen bir konu ile ilgili günlük plan hazırlar.
- Öğrenciler günlük planın içeriğini kavrar / analiz eder / yorumlar.
- Öğrenciler günlük planı çözümler.
- Öğrenciler günlük planları benzerleriyle karşılaştırıp yorum yapar ve değerlendirir.
- Öğrenciler günlük planlardaki hataları bulur ve düzeltir.

Etkinlikler : Panel, Bireysel Çalışma, Soru-Cevap, Beyin fırtınası, Örnek Olay, Grup Çalışması

Araç Gereç: Tepegöz, Fon Kartonları, Yansımalar, Kağıt-Kalem, Çalışma Kağıtları , Board Marker, Teyp Kaset, Tahta

II.Dersin İşlenişi

1. Derse ön hazırlık olması için öncelikle sınıf düzeni grup çalışmasına uygun hale getirilecektir. Ders sürecinde kullanılacak olan yardımcı araçlar (tepegöz-teyp vb.) sınıf ortamında bulundurulacak.
2. Derse giriş aşamasında, bir önceki derste yapılan çalışmalar öğrencilere hatırlatılacaktır.
3. Öğrenciler dersin amaçlarından haberdar edilecektir.
4. Ön bilgilerin hatırlanması basamağında, ders planı ile ilgili hazırlanmış olan asetat tepegöz yardımı herkesin görebileceği biçimde duvara yansıtılacak, ders planı ile ilgili öğrencilere kısa ve öz bilgi verilecektir.
5. Daha sonra, önceden hazırlanmış olan gruplarla grup çalışması etkinliği gerçekleştirilecektir. Bu etkinlikle ilgili olarak, öğrencilere detaylı bilgi verilecek, etkinliğin amacı üzerinden durulacaktır. Buna paralel olarak hazırlanan etkinlik planı EK-6'de sunulmuştur. Bu çalışmada öğrenciler bir önceki derste kendilerinden istenmiş olan malzemeleri kullanacaklardır. Çevre okullarda görev yapan öğretmen ve idarecilerle yapmış oldukları görüşmeleri ve toplamış oldukları ders plan örneklerini bu etkinlikte kullanacaklardır.
6. Grup çalışmasında, öğrenciler ellerindeki bilgiler ile bu dersten kazanmış oldukları bilgileri sentezleyip yorumlayacaklardır, öğretmen bu konuda öğrencilere sadece rehberlik etme konumunda olacak, öğrencilerin istekleri halinde kendilerine yardımda bulunacak, gerekli görülen yerde dönüt ve düzeltmeler verecektir. Bu nedenler öğretmen etkinlik süresince grupların etrafında dolaşarak yapılan çalışmalarını takip edecektir.

7. Sınıfa getirilen fon kartonlarını her iki yüzü de bu çalışmada kullanılacak, ön yüzüne bir ders planında olması gereken noktalar net olarak yazılacak, arka yüzünde ise Türk ve yabancı ders planı örneklerinin karşılaştırılması yer alacaktır.
8. Bu çalışmanın sonunda, öğrencilere (gruplara) 5 dakikalık çalışmaları sunum zamanı verilecektir. Bu bağlamda aktif katılımı sağlamak için, etkinlik sonlarında sınıf içi tartışma ortamı yaratılacaktır.
9. Bu çalışmalarda, grup ve şahıs isimleri hazırlanan fon kartonlarında mutlaka olacak ve çalışmalar toplanacaktır.
10. Bu çalışmanın ardından, ikinci grup çalışması etkinliği olarak öğrencilerden daha önce hazırlanmış (temin etmiş ya da bulmuş) oldukları hedeflerden yola çıkarak bir ders planı yazmaları istenecektir. Grup çalışmasında öğretmen sürece direkt müdahalelerde bulunmayacaktır. Bu çalışmada da grup üyelerinin ismi mutlaka yazılı olmuş olacak ve yapılan çalışmalar toplanacaktır.

EK-3
PANEL ETKİNLİK PLANI

Panelin Konusu: Düzenli Yaşam

Gün- Saat: 26.10.2001 -- 13:30

Süre: 100 dak.

Yöneten: Salih Kalem (YTÜ. Eğitim Programları ve Öğretim Master Öğrencisi)

Katılımcılar:

- 1.Salih Kalem : İngilizce Öğretmeni, YTÜ. Eğitim Programları ve Öğretim Master Öğrencisi- Oturum Başkanı
- 2.Kenan Kalemkuş: Matematik Öğretmeni, MEB. Mareşal Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu- Panelist.
- 3.Resul Keskin: Sınıf Öğretmeni, MEB. Mareşal Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu- Panelist.
- 4.Bahattin Turan:Tarih Öğretmeni, MEB. Şehit Hamit Sütmen İlköğretim Okulu- Panelist.
- 5.Ebru Sav: Yıldız Teknik Üniversitesi, 2001-2002 yılı Güz Dönemi, Orta Öğretim Alan Öğretmenliği, Tezsiz Yüksek Lisans öğrencisi, Panelist- Öğrenci Temsilcisi.
- 6.Başak Bilgili:Yıldız Teknik Üniversitesi, 2001-2002 yılı Güz Dönemi Orta Öğretim Alan Öğretmenliği, Tezsiz Yüksek Lisans öğrencisi. Panelist- Öğrenci Temsilcisi.

Etkinliğin Amacı

Öğretmen adaylarına, panel eşliğinde günlük plan konusundaki bilgi ve tecrübelerin paylaşılması ve böylece, öğrencilerin eğitim sürecine aktif katılımlarını sağlamak amaçlanmıştır

Panel Süreci:

Bu etkinlikte izlenecek olan süreç aşağıda sunulmaktadır.

1. Öğrencilere panel üyeleri tanıtılacaktır.
2. Öğrenciler panel konusu hakkında bilgilendirilecektir.

3. Panel üyeleri, kendilerine önceden belirtilen süre içinde (5 dak.) ders planı hakkında görüş, düşünce, bilgi ve tecrübelerini öğrencilere aktaracaklardır.
4. Panelistlerin konuşmaları esnasında, öğrenciler bir soru kağıdı verilerek, konu ile ilgili sorularını yazmaları istenecektir.
5. Panelistlerin konuşmalarını ardından, ilk olarak öğrencilerin merak ettikleri konularda panelistlere soru yöneltilecektir.
6. Daha sonra sınıfta tartışma ortamı oluşturularak öğrencileri sürece aktif katılımları sağlanacaktır.
7. Soru ve tartışmaların ardından, öğretmen tarafından kısa bir özet yapılarak ders tamamlanacaktır.



EK-4 BEYİN FIRTINASI ETKİNLİK PLANI

Etkinlik Süresi: 50 dak.

Etkinliğin Amacı:

Bu etkinlik vasıtasıyla öğrencilerin ders planı ile ilgili ön bilgileri ışığında yeni ve sınırsız fikirler üretmeleri amaçlanmaktadır. Bu etkinlikte, öğrencilerin özgün ve yaratıcı fikirler üretmesi sağlanacak soru sorma, tartışma, problem çözme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin bu etkinlikte birlikte öğrenme-öğretme sürecine aktif katılımı sağlanacaktır. Bu etkinlikte öğrenciler ön planda olmakla birlikte, öğretmen rehber konumunda olacaktır.

Beyin Fırtınası Süreci:

Bu etkinlikte izlenecek süreç şöyledir. İlk olarak öğrencilerin bu etkinliğe ilgisi çekilecek ve etkinlikle ilgili olarak öğrenciler bilgi verilecektir. Bu süreçte etkinliğin amacı, süreci, süresi öğrencilere aktarılacaktır. Bu çerçevede beyin fırtınasını özellikleri şunlardır:

- a. Etkinliğin ya da sorunun ne olduğunun belirtilmesi,
- b. Zaman sınırının belirlenmesi, bu etkinlik için zaman sınırı toplam 50 dak. olarak belirlenmiştir.
- c. Etkinlik sonunda söylenenlerin analiz edilmesi, değerlendirilmesi ve örgütlenmesi işlemlerinin gerçekleştirilmesi,
- d. Etkinlik sonunda tartışmaya ve fikir üretmeye devam edilip edilmeyeceğine karar verilmesi (Demirel, 1999, s.91).

1. Beyin fırtınasını başlatacak olan soru öğrenciler yöneltilecektir. Bu etkinlik için seçilen soru şöyledir : “Siz bir eğitim programcısı ya da bir öğretmen olsaydınız , ders planı ile ilgili nasıl bir çalışma öngörüydünüz ?”.

2. Etkinlik süresince öğrencilerin tümünün etkinliğe katılımı sağlanacak, bunun

in öğretmen sınıfta çaba sarf edecek, tüm öğrencileri jest, mimik ve sözlerle sürece katmaya çalışacak.

3. Öğrencilerin ürettiği tüm fikirler tahtaya yazılacak, bu sayede aynı fikirlerin tekrar etme olasılığı minimuma indirilecek.

4. Etkinlik sonunda, oluşturulan fikirler gruplaştırılacak, analiz edilecek yorumlanacak ve yeni örgütlemeler yapılacak.

6. Etkinliğin son aşamasında, tahtaya yazılan fikirlerden yola çıkarak öğrencilerin ders planı ile ilgili kendilerine özgü bir tanım geliştirmeleri istenecek.



EK-5 ÖRNEK OLAY ETKİNLİK PLANI

Etkinlik Süresi: 30 dak.

Etkinliğin Amacı:

Bu etkinlik vasıtasıyla, öğrencilerin günlük planın önemini kavramaları amaçlanmaktadır. Bu etkinlikte, öğrencilerden kendi özgün düşünceleri doğrultusunda kendilerine eksik olarak verilen bir olayı tamamlamaları istenmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin ders sürecine aktif olarak katılmaları hedeflenmektedir.

Örnek Olay Etkinliğinin Süreci:

Örnek olay etkinliğinde izlenecek süreç şöyledir.

1. İlk olarak, öğrencilere etkinlik hakkında bilgi verilir. Etkinliğin amacı, süreci, hedefi, süresi öğrencilere aktarılır.
2. Öğretmen daha önce hazırlamış olduğu asetati, tepegöz yardımı ile herkesin görebileceği bir biçimde sınıf duvarına yansıtır.
3. Sınıf duvarına yansıtılan örnek olay, yüksek sesle bir öğrenci tarafından sınıfa okunur.
4. Kendilerine verilen süre içinde öğrencilerin etkiliği gerçekleştirmeleri istenir. Bu süreçte, öğretmen sınıf içinde dolaşarak tüm öğrencilerin etkilige katılımını sağlar, söz ve hareketleri ile onları teşvik eder.
5. Etkinliğin son aşamasında öğrenciler tarafından tamamlanan örnek olaylarda örnekler okunarak etkinlik sonlandırılır.

EK-6 GRUP ÇALIŞMASI ETKİNLİK PLANI

Etkinlik Süresi: 120 dak.

Etkinliğin Amacı:

Grup çalışmasında amaç, sınıf içi ve sınıf dışı iletişim ve etkileşimi yüksek seviyede tutarak, öğrencilere görev yapma bilincini kazandırmak, buna paralel olarak, öğrenciler arasında bilgi paylaşımını gerçekleştirmektir. Bu etkinlikte, öğrencilerin bilgiye kendilerinin ulaşması, bilgiyi kendilerinin üretmesi ve bu sayede öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarını sağlamak amaçlanmaktadır.

Etkinliğin Süreci:

Etkinlikte izlenecek süreç şöyledir.

1.Ders başlamadan bir hafta önce öğrencilerin grup oluşturmaları, aralarında iş bölümü yapmaları ve grup çalışmalarında kullanmak üzere Türk ve yabancı ders plan örnekleri bulmaları ders öğretmeninden istenecektir.

2.Grup çalışmalarında kullanmak üzere, gruplar, derse fon kartonu, keçeli kalem, bant getirecektir.

3.Sınıf grup çalışmasına uygun olarak yeniden düzenlenecektir. Gruplar bu oturma düzenine göre sınıftaki yerlerini alacaktır.

4.Etkinlik süresinde ilk olarak öğrenciler etkinlikle ilgili bilgilendirilecek, kendilerinden bu çalışmada ne yapmaları istendiği net olarak anlatılacaktır.

5.Gruplar yerleri aldıktan sonra ellerinde bulunan ders planlarını kullanarak, Türk ve yabancı ders planlarını karşılaştıracak, benzer olan ve olmayan yönleri bu çalışmada tespit edilecektir. Öğrenciler ellerinde bulunan keçeli kalemleri ve fon kartonlarını kullanarak, Türk ve yabancı ders planlarında ortak olan ve olmayan yönleri yazacaklardır.

6.Etkinlik süresince öğretmen sınıf içinde dolaşarak öğrenciler yol gösterici bir konumda olacak. Yapılan çalışmaları takip edecek, tüm birey ve grupların bu sürece aktif olarak katılımını sağlayacaktır.

7.Etkinlik sonunda her grubun sunum yapması istenecek ve bunun için gruplara beşer dakika sunum zamanı verilecektir.

8.Yapılan sunumlar sonrasında sınıf içi tartışma ortamı yaratılacak ve öğrencilerin böylece öğrenme-öğretme sürecine katılımı sağlanacaktır.

9.Etkinlik sonunda, yapılan çalışmalar öğretmen tarafından toplanacaktır.



EK-7**YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU****Araştırma Sorusu**

Ders katılımcıları günlük planla ilgili katıldıkları dersi içerik,yöntem-teknik ve etkinlikler açısından nasıl değerlendirmektedirler.

Yer: Yıldız Tek. Üniversitesi. Fen Edebiyat Fak 2034 No'lu Sınıf,

Tarih :03/12/2001 Pazartesi

Saat:15:00 (Başlama) – 17:00 (Bitiş)

Görüşmecisi :Salih Kalem

Giriş

Merhaba , ben Salih Kalem. Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim alanında master öğrencisiyim. Eğitim sürecinde aktif öğrenmenin etkililiği ve verimliliği üzerine bir araştırma yapmaktayım. Bu çerçevede “Günlük plan” konusyla ilgili olarak sizinle beraber işlemiş olduğumuz dersi, bu dersin etkililiğini araştırmak ve bu ders ile ilgili görüşlerinizi almak istiyorum.

Bu araştırma ve sonuçları eğitim bilimlerine ve bundan sonra yapılacak olan çalışmalara ışık tutacağımı ve katkısı olacağını düşünmekteyim. Bu nedenle sizin ve katılmış olduğunuz ders ile ilgili olarak düşünce ve görüşlerinizi öğrenmek istiyorum.

*Bu görüşme sürecinde söylediklerinizin tümü gizli kalacaktır. Bu bilgileri araştırmacıların dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün değildir.

*Görüşmeye başlamadan önce bu söylediklerimle ilgili olarak belirtmek istediğiniz ya da sormak istedikleriniz var mıdır ?

*Görüşmeyi izin verirseniz kaydetmek istiyorum. Bunun sizce sakıncası var mıdır ?

Katılımlarınız ve ilginiz için teşekkürler.

Adınız Soyadınız :	Katıldığınız Programın Adı :
Lisansınız (Bölüm) :	Yaşınız :

1. Katıldığınız “Günlük Plan” dersinin beklentilerinizi karşılama düzeyi nedir? Niçin?
2. Katıldığınız dersin diğerlerinden farklı kılan bir durum(lar)var mıydı. Neden ?

<input type="checkbox"/> Sunulan bilgi ve becerilerin organizasyonu <input type="checkbox"/> Süre ve zaman kullanımı <input type="checkbox"/> Isı-hava <input type="checkbox"/> Ses düzeni <input type="checkbox"/> Oturma düzeni <input type="checkbox"/> Öğrencinin ders içindeki konumu	<input type="checkbox"/> Öğretmenin ders içindeki konumu <input type="checkbox"/> Kullanılan materyallerin ve araç-gereçlerin konuya uygunluğu <input type="checkbox"/> Kullanılan etkinliklerin konuya uygunluğu <input type="checkbox"/> Katılımcıların ilgisini çekme düzeyi <input type="checkbox"/> Katılımcıların etkin olmasını sağlama düzeyi
---	---

3. Uygulanan etkinliklerinden en çok ilginizi çeken hangisi ya da hangileridir ?
4. Öğretmen-öğrenci iletişimini ve etkileşimini nasıl buldunuz? Niçin
5. İşlenen dersin zayıf ve güçlü yönleri nelerdir? Neden?
6. Dersin hoşlandığınız ve hoşlanmadığınız yönleri nelerdir? Niçin?
7. Aktif öğrenme ile işlenen dersin size sağladığı yararlar nelerdir ?
8. Yapılan etkinliklerin, derse karşı ilginizi arttırma,sizi motive etme ve bilgilerin kalıcılığını sağlama açılarından nasıl buldunuz ? Neden ?
9. Gelecekte öğretmenlik mesleğini yapacaksanız derslerinizi daha etkin, aktif ve verimli bir duruma getirmek adına,eğitim durumunun hangi yönlerinin geliştirilmesi gerektiğini düşünürsünüz ? Neden ?

<input type="checkbox"/> Dersin hedefleri <input type="checkbox"/> Dersin içeriği <input type="checkbox"/> Etkinlikler	<input type="checkbox"/> Materyaller <input type="checkbox"/> Zamanı ve süresi <input type="checkbox"/> Yeri
--	--

10. Bu derse ilişkin düşünceleriniz ders öncesi ve sonrasında nasıl bir gelişim ya da değişim göstermektedir? Neden?

11. Şimdi size sayacağım, derse ilişkin g6r6Őlerden, size uygun olan en fazla 6c tanesini 6nem sırasına g6re numara vererek l6tfen s6yleyiniz.

- a. Sıkıldım
- b. Yeni Şeyler 6đrendim.
- c. 6ok eğlenceliydi.
- d. İlgimi 6ekmedi
- e. 6đrendiklerimi kendi sınıfımda uygulayacağım.
- f. 6đrendiklerimi 6zel yaşamımda uygulayacağım.

Katılımlarınız ve ilginiz i6in teŐekk6rl6r.



EK-8 GÖZLEM FORMU

Amaç

Bu gözlemin amacı, sınıf içinde uygulanan ders planını (eğitim durumunu) tanımlamak ve bu durumun öğrencilerin derse karşı olan ilgisinin ne şekilde etkilendiğini ortaya çıkarmaktır.

Araştırma Soruları

1. Sınıf içinde bilgi öğrencilere nasıl aktarılmaktadır ?
2. Öğrencilerin ders içinde sergiledikleri etkinlikler nelerdir ?
3. Öğretmen ve öğrenciler ders işleniş süresince nasıl bir durum sergilemektedirler?
4. Sınıf içi tartışma ve paylaşımlarda hangi süreçler kullanılmaktadır. Öğrencileri bu etkileşim sürecinde aktif öğrenmeye teşvik eden ya da engelleyen etmenler nelerdir?
5. Öğrenciler sınıfta ne ölçüde aktiftirler. Eğitim sürecine aktif olarak katılmakta mıdır? Bu katılım hangi biçimde olmaktadır?

Veri Toplama

Üniversitede orta öğretim alan öğretmenliği programı çerçevesinde öğretmen ve öğrenci etkileşimi, eğitim durumu uygulamasında sınıf ortamının durumu ve öğrencilerin eğitim öğretim sürecine aktif katılımı keşfetmek için beş ders saati gözlenecektir. Araştırma verileri şu boyutlarda toplanacaktır.

1. **Sınıf Ortamı:** Sınıf içindeki fiziksel ortama ilişkin bilgiler (sıra ve sınıf düzeni, öğretmen ve öğrencinin konumları), sosyal ortama ilişkin bilgiler (öğretmen ve öğrenci özellikleri, öğrenci sayısı), psikolojik bilgiler (öğretmen öğrenci ilişkisi , sözel ve sözel olmayan davranışlar yoluyla duyguların paylaşımı, öğrenci etkililiği ve etkinliği) ve bilişsel ortam (sınıf içi etkileşime yön veren içerik, içeriğin paylaşımı ve dağılımı vs..).

2. **Sınıfın Biçimsel Yapısı:**Sınıf içindeki rolleri, sorumluluklar ve değerlendirmeye ilişkin bilgiler.
3. **Sınıf İçi Etkileşim:**Öğretmen öğrenci, öğrenci-öğrenci, öğrenci-katılımcı-öğretmen arasındaki ilişkilerin incelenmesi ve buna ait bilgiler.
4. **Bilişsel Yapı:**Sınıf içindeki tartışma süreci bu süreçte yönlendirme, öğrenci beklentileri ve öğrencilerden beklenenlerin aktarımı.



EK-9

AKTİF ÖĞRENME ANKET FORMU

“Bugün sınıf senin için nasıldı ?”

Adınız Soyadınız :	Katıldığınız Programın Adı :
Lisansınız (Bölüm) :	Yaşınız :

Yönerge: Değerli öğrenciler, bu anket formu , sizin sınıfınız ve kendiniz hakkınızdaki görüşlerinizi belirlemek için hazırlanmıştır. Lütfen, aşağıdaki her kategoriye dikkatli okuyarak size uygun olan sadece bir maddeyi işaretleyiniz.

SAYGINLIK

- Ders süresince kendimi iyi hissettim.
 ----- Ders süresince kendimi oldukça olumlu ve rahat hissettim.
 ----- Ders süresince kendimi iyi hissetmedim.
 ----- Ders süresince kendimin kötü olduğunu düşündüm.

AKTİF KATILIM

- Ders süresince aktif ve katılımcıydım
 ----- Kendimi enerji dolu , canlı ve rahat hissettim.
 ----- Çalışmalarım için fazla enerji harcamadım.
 ----- Kendimi hareketsiz-pasif hissettim.

BİREYSEL SORUMLULUK

- Ders süresince birçok tercihler yaptım ve buna fırsatlar buldum.
 ----- Kendimi ders süresince sorumlu hissettim.
 ----- İrade gücümü fazla kullanmadan yalnız başıma sürüklendim durdum.
 ----- Olup bitenlerde sorumluluk almadım , sadece yönetildim ve kontrol edildim.

İŞBİRLİĞİ

- Bir gruba ait olduğumu ve grup tarafından her yönümlü kabul edildiğimi hissettim.
 ----- Sınıftaki üyeler hakkında genellikle olumlu duygulara sahibim.
 ----- Kendimin her yönüyle grup tarafından kabul gördüğünü hissetmedim.
 ----- Kendimi bencil ve diğerleri tarafından dışlanmış olarak hissettim.

BİLİŞSEL FARKINDALIK

- Bütün gün uyanıktım ve çevremde olup bitenlerin tamamen farkındaydım.
 ----- Çoğunlukla uyanıktım ve çevremde olup bitenlerin farkındaydım.
 ----- Kendimi çoğunlukla sıkılmış hissettim.
 ----- Çevremde olup bitenlere çok az dikkat ettim.

EK-10

GÖRÜŞME KAYDINDAN ELDE EDİLEN VERİLERİN DÖKÜMÜ

Beklentileri karşılama düzeyi

M9: Günlük planım olduğu ve amacını bilmediğim için pek bir beklentim olmadı. O yüzden bu soruya net bir cevap veremiyorum.

M4: Başta derse girmeden önce bende nasıl bir şey olacağını bilmiyordum. Eee ama şimdi bayağı bir hoşuma gitti.

Araştırmacı : Yani beklentilerinizi karşıladı mı?

M4: Karşıladı, evet.

Araştırmacı : Üst düzeyde mi? Orta düzeyde mi?

M4: Üst düzeyde.

M7: Ben bu derse girmeden önce ne yapacağımı bilmiyordum. Arkadaşlardan o gün öğrendim. O yüzden benim pek beklentim yoktu. O yüzden bu sorunuza net bir cevap veremeyeceğim.

Araştırmacı : Yani beklentiniz olmadığı için,

M7: Beklentim yoktu. Evet bilmiyordum, o gün normal ders işlenecek diye geldim.

M10: Günlük planın hazırlanışı hakkında yeterince bilgi sahibi oldum. Oldum. Bu kadar, evet yeterliydi, bence.

M5: Benim ufak bir görevim vardı panelde, sadece panel olduğunu zannediyordum. Planla ilgili beş dakikalık bir konuşma yaptım. Sadece panel var zannediyordum, başka beklentim yoktu.

M6: Beklentilerimi fazlasıyla karşıladı, sunuş yoluyla veya panel şeklinde olacağını düşünüyordum. Grup çalışması ve kendimizin düşünmesi bana çok şey kattı bence.

M8: Beklentim yoktu, sadece panel olacağını düşünüyordum. Dinleyici olarak katılacağımı düşünüyordum ilk başta.

F9: Ben bu derste daha önceki dersler gibi işte hoca gelecek belli bir planla ilgili anlatacak işte, önceki daha önce hazırlanmış planları burada inceleyeceğiz, olumlu olumsuz yönlerini tartışacağız diye düşünüyordum ama derse girdiğimde öyle olmadığını, daha ilgi çekiciydi bende daha katılımcı oldu diye düşünüyorum. Öğrenci odaklı oldu bence, daha öğretici olduğuna inanıyorum, daha akılda kalıcı ben çünkü geçen haftadan veri çoğu şeyleri hatırlıyorum ama bugün önceki derslerde bir süreden

sonra artık tamamen odaklama bitiyordu, uyuklama pozisyonlarına falan giriyordum ama daha aktif ve ilgiliydim bu derste.

Araştırmacı : Başka fikir;

F9: Günlük plan için konuşan arkadaşların çok fazla inançlı olmadıklarını hissettim aslında onları örnek verirken bize. Bu birazcık acaba sorusunu belirtti kafamda yani onlarda çok fazla inanmıyormuş gibi geldi günlük planın önemine çünkü branş öğretmenleriydi. Bir şekilde derslere hazırlanıp giriyorlardı. Böyle bir ihtiyaçları olmuyordu büyük bir ihtimalle.

Araştırmacı : Tüm derslerin yani o dersten bu derse kadar olan bütün derslerin genel anlamda beklentinizi karşıladı mı, karşılamadı mı?

F9: Özellikle bu günkü ders örnekleri kıyaslama gibi bir şeyler yaparken falan oluştururken daha sonuçta hem yerli örnekleri hem yabancı örnekleri kıyaslamak gibi bir bütün oluşturması güzeldi.

K5: Derse girmeden yine sıradan bir ders olacağı kanısındaydım. Ama hem dersi ilginç yöntemlerle anlattı. Bu yüzden ilgimi çektiği için beklentilerimi karşıladı diyebilirim.

K6: Günlük plana fazla önem vermezdim. Ama bu katıldığım dersten sonra günlük planın öğretmen için ne kadar önemli olduğunu anladım.

K7: Pek fazla bir beklentim yoktu. Sadece panel şeklinde olacağını düşünüyordum içeriği hakkında bir bilgim yoktu. Ben dinleyici konumunda olacağını düşünüyordum. Hoca gelecek günlük planın önemini maddeler halinde sıralayacak, biz de her zamanki gibi işimize gelen maddeleri kendimiz için alacağız zannediyordum. Ama bu ders günlük planın önemini tamamen kendimizin idrak etmesine sebep oldu

K8: Seda'nın fikirlerine aynen katılıyorum. Benim için de çok yararlı oldu.

F12: Bu programa başlamadan önce planla programla ilgili herhangi bir şey bilmiyorduk. Çok arkadaş da bilmiyordu. Dersi sunanla dinleyenlerin aktif olması dersi sıkıcı olmasının önüne geçiyor. Son iki ders bu nedenle sıkıcı değildi.

F8: Bu programın açılması yararlı bir program olarak görüyorum. Bununla birlikte bu derste çok farklı etkinlikle karşılaştığım için farklı bakış açısı oluştu bu yüzden yararlı.

F6: Ben bu konunun çok sıkıcı geçeceğini bekliyordum. Tek taraflı konuşulacağını ve fakat dersin karşılıklı ve eğlenceli olması dersi anlaşılır ve kalıcı olmasını sağladı.

K1: Katıldığım ders ile ilgili daha bilgim olmadığı için pek bir bilgim ve beklentim yoktu. Fakat dersten çıktıktan sonra (günlük plan) ile ilgili gayet güzel ve yararlı bilgiler elde edindim.

K10 : Benim de derse gelirken hazırlığım yoktu. Fazla bilgim de yoktu. Arkadaşlar mümkün olduğunca tartıştılar. Bu tartışmalar sayesinde ben de günlük plan hakkında bilgi sahibi oldum.

F1: Bu ders diğer derslerden farklı olarak değişik bir dersti. Hareketli bir ortam vardı. Durgun değildi. Öğrencinin ilgi ve dikkatini çekici şeyler bu derste yansıtıldı. Gruplar oluşturuldu. Bu nedenle değişik, ilginç ve güzel bir dersti.

F2: Bu derste bir tartışma ortamı oluşturuldu. Bu sayede fikirler öne sürüldü, tartışıldı. Bilgiler olgunlaştı. Herkes kendi düşüncesini söyledi, tahtaya yazıldı. Bu da beni olumlu yönde etkiledi.

K1: Derste başlangıçta pek bir beklentim yoktu. Ancak derse katıldıktan sonra beklentilerimden fazlasını buldum yani.

K2: Pek farklı bir ders olacağını düşünmemiştim. Aynı şeylerin olacağını, tahmin ediyordum. Ama öyle olmadı. Farklı bir dersti. İstifade ettim, yararlı oldu bence.

K3: İyi bir dersti.

K4: Beklentilerimi karşıladı bu ders. Hoş bir ders oldu, yani hoşuma gitti.

M2: Evet. Bir şeylere ikna edilmeyi bekliyordum. Dolayısıyla ikna oldum.

M1: Planın her seviye ve süre farklı yapılması gerektiğinin farkına vardım.

K12: Gayet memnun kaldım. Beklentilerimizi karşıladığı söylenebilir.

M3: Katıldığım panelde günlük planla ilgili beklentilerimi karşılamıştır. Günlük planla ilgili bilgiler edindik. Memnun oldum.

Dersin İşlenişinin Beğenilen ve Beğenilmeyen Yönleri

M4: Hoşlanmadığım bir yönü yoktu. Hoşlanmadığın yönü yoktu.

Araştırmacı : Peki hoşlandığın yönü var mıydı?

M4: Evet. Eee fikirlerimizi söylemek hoşuma gitti.

M7: Hoşlandığım yönü ilgimizi çekerek aktif olmamızı sağladı. Hoşlanmadığım yönü olmadı.

M10:Hoşlanmadığım bir yönü yoktu. Ders iyiydi. Öğretici oldu, kalıcı oldu, öğrendiklerim.

M5: Aktif olmasından hoşlandım. Hoşlanmadığım bir şey yoktu benim açımdan.

M6: Hoşlanmadığım bir yönü olmadı. Hoşlandığım yönü unutmuyacağım bunu.

M8: Hoşlandığım yönü grup olarak çalışma yaptık, daha herkes fikrini söyleyince daha zevkli oldu. Hoşlanmadığım yönü yoktu ama yeni olduğu için daha bir heyecan verdi. Böyle hem bilmediğim bir şeylerin üzerinde durduğu için. Öğrenciler arasında da böyle onlara hesap sormak istemesine böyle davrananlar oldu. Ben bunu pek beğenmedim yani açıkçası. Çünkü yargılıymış gibi oldu karşıdaki misafirleri benim de o çok hoşuma gitmedi.

F12: Grup çalışması sonunda herkes grubunda bir şeyler hazırladı. Karton hazırladı, örnekler sundu. Bunlar sınıfa dağıtmak diye düşünüyorum .Onlardan haberimiz olması lazım. Bunlardan haberimiz olmadı sadece dinledik. Hoşlanmadığım tarafı bu oldu, yararlı olmadı.

F6: Grup çalışmasının yararlı olmadığını düşünüyorum. Gruplar fazla olduğu için her grupta bir kişiye söz hakkı veriliyor. Bu da diğerlerini olumsuz etkiliyor.

F12: Bu da zaman kısıtlaması darlığından oldu. Eğer daha önceden bu söyleneceği gruplar kendileri hazırlar ve gelirdi ve diğerlerini dinleme imkanımız olurdu.

F8: Ben en çok panelden hoşlandım. Tecrübeli öğretmenler fikirler ve düşünceler aldık, öğrendik.

F11: Panelden hoşlandığımı söyleyebilirim.

K7: Hoşlandığım yönü öğrenci odaklı olması. Negatif bir yönü yoktu.

K5: Eee, hoş, herhalde yani hoştu. Ama kalabalık olması sınıfların beni olumsuz etkiledi.

M10: Öğretmenin öğrencilerin kendilerine güvenmelerini sağlaması ve bir şeyler üretebileceklerini hissettirmesi gerçekten çok güzeldi. Yasemin arkadaşımın da dediği gibi derste öğrencilerin öğretmenden daha aktif olmaları, yani öğretmenin fazla müdahale etmemesi güzeldi. Olumsuz bir yönünü görmedim. Çünkü daha önce bu kadar olumlu geçen her yönden bir derste bulunmadım.

K8: Doğrusu ders bitiminde içsel olarak çok olumlu şeyler hissettim yani içeriği iyiydi. Bir şeyler üretmek güven kazandırıyor. Öğretmen de bunu başardı bence. Bize öz benliğimizi geri kazandırdı.

K2: Dersten zevk aldım. Çünkü ben bu bir şeyler yaptım ve ürettim. Öğretmen pek karışmadı bizi bu da benim hoşuma gitti.

K1: Evet K2 doğru söylüyor. Derste biz vardık, etkindik, ürettiyorduk bu benim çok hoşuma gitti. Ancak dersin pardon sınıfın kalabalık olması hoşuma gitmedi daha az öğrenci olsaydı daha iyi olurdu zannediyorum.

K3: Etkinlikler hoşuma gitti. Bir derste birçok etkinlik yaptık. Ders bizi durmadan düşünmeye sevk etti. Bu hoşuma gitti açıkçası, kalabalıktan ben de rahatsız oldum.

K4: Dersin işleniş biçimi benim ilgimi çekti, farklı bir tarz vardı derste, arkadaşların da dediği gibi derste daha çok biz vardık. Doğrusu bu kadar çok şey yapılabileceğini düşünmemiştik. Kalabalık beni de olumsuz etkiledi. Hoşuma gitmedi bu.

F2: Dersin içinde bizim olmamız yani derse katkıda bulunmamız güzeldi.

K11: Sınıfın kalabalık olması hoşlanmadığım yön olarak söyleyebilirim.

F1: Eğlenceli öğretici ve kalıcı bir ders oluşu dersin güzel yönlerindendi. Sınıf ortamının kalabalık oluşu olumsuz sayılabilir.

Diğer derslerle benzerliği ve farklılığı

M9: Evet pek az derste grup çalışması yapıyoruz. Ee bir de beyin fırtınası olayını açıkçası ben öğrenim hayatımda ilk defa görüyorum. Bu yüzden, benim için oldukça ilgi çekici oldu. Eee yani konuda diğer anlatılanlara nazaran kafamda daha iyi, belirgin oluştu.

M4: Vardı. Beyin fırtınasına ilk defa rastladım, ve grup çalışması bu çeşit bir grup çalışmasını da ilk defa yaptık burada. Genelde hep beraber konuları paylaşıp, herkes evinde çalışıp öyle geliyor, herkes kendisine düşeni yapıyor. Ama bu sefer hep beraber ortak çalıştık yani güzeldi.

Araştırmacı : Öğrencinin ders içindeki konumu nasıldı veya nasıl buldunuz?

M4: Aaa, aktifti, güzeldi.

Araştırmacı : Öğretmenin ders içindeki durumu nasıldı?

M4: Öğretmen de herkesin düşüncelerini aldı, o da yani bence iyi bir iletişim vardı, sınıfta.

M7 : Diğerlerinden farklı kılan vardı ve açıkçası beyin fırtınasıyla ilgili olan çalışması farklıydı. Yani işte oturma düzeni, öğrencelerin ders içindeki konumu ve sunulan bilgi ve benzerinin organizasyonun. Çok aktiftik.

Araştırmacı : Kullanılan materyaller araç-gereçler konuya uygun muydu?

M7: Materyallerden tepegöz zaten burada alıştığımız bir aletti. Sadece nedir bu kartonlara yazarak grup çalışmalarını sunmanız hoş oldu. İşte.

araştırmacı : Katıldığınız dersi diğerlerinden farklı kılan bir durum var mıydı? Ya da durumlar var mıydı? Neden?

M10: Grup çalışması bence güzel ve faydalı bir yöntem. Öğrenci derse aktif olarak katılıp düşüncelerini söyleyebiliyor. Düşünmek zorunda kalıyor zaten.

Araştırmacı : Yani sunulan bilgi-becerinin organizasyonu süre ve zaman kullanımı, ısı , hava, ses düzeni, oturma düzeni yani tüm düşünebilir miyiz?

M10 : Her şey düşünülmüştü, öğrencilerin oturma planı, hepsi güzelce ve tepegöz.

M5: Sıkılmadım, aktifti, konusu güzeldi.

M6: Farklı bulduğum yönleri; yani sunulan bilgi ve becerinin organizasyonu, öğrencilerin ders içindeki konumu, kullanılan materyal hepsini düşünebilirsiniz. Bunların kullanılan konuya uygunluğu. Öğretmenimiz önce bize genel bir şey anlattı, o da örnekler gösterdi, sonra bizim bulduğumuz örnekleri düşünmemiz, eksikliklerini bulmamız güzel bir öğretim şekliydi bence.

F10: Vardı. Kişisel olarak katıldık yani herkesin katılımı sağlandı derse. Ya sadece dinleyici olarak kalmadık. Herkes fikirlerini söyledi.

M8: Var, çünkü diğer derslerde biz sadece dinliyoruz. İşte birkaç belki bir şey söylüyoruz. Ama bu derste de biz odak olduk yani şeyin dersinde biz daha iyi şeyler yaptık. Nasıldı buluşduğuyla, eğitsel alanda daha iyiydik. Güzel oldu. Hem yaptık gibi hem bilgi alış-verişi de oldu. Güzel şeyler ortaya çıktığına inanıyorum.

Araştırmacı : Mesela bununla ilgili olarak kullanılan materyal olabilir, konuya uygunluk, ilginizi çekme, sizin etkin olma durumunuzu sağlama gibi açılardan değerlendirecek olursanız sınıftaki konumunuz, öğretmenin konumu açısından değerlendirirseniz ne dersiniz? Aynı soruyu? Öğretmenin sınıftaki konumu hakkında ne dersiniz ders sırasında?

M8: Öğretme sınıf içinde kendini hissettirmedi. Bizi rahat bıraktı. Yardımcı konumundaydı.

K7: Derste yok yoktu. En önemlisi öğretmen derse fazla müdahale etmedi. Yani bu müdahale ders anlatım yönünden tamamen her şeyi biz ürettik. Kısaca yaşayarak öğrendik diyebilirim.

K5: Farklı kılan en önemli durum bence öğretmen-öğrenci diye bir şey yoktu derste. Yani ben ders boyunca kendimi bir işe yarayan, çok aktif biri olarak gördüm. Dersi daha çok öğrenciler yönlendirdi. Bu da olumlu oldu, bizim için.

K8: Daha önceki katıldığım derslerde -ben kendi açımdan söylüyorum-dersin belli bir bölümünden sonra transa geçiyordum, uyuklamaya başlıyordum, ne bileyim yani dikkatimi tamamen kaybediyordum, dikkatim dağılıyordu. Ama bu derste dersi tamamen dolu dolu geçirdik diyebilirim. Ders öğrencinin dikkatini konuya odaklaması yönünden çok faydalıydı.

K5: Farklılıklar kullanılan teknikler ve materyallerdi. Başka farklılık yoktu ama bu farklılıklar da dikkati çekme açısından yeterliydi.

F12: Diğer derslerden farklı olarak grup çalışması vardı. Bu nedenle geniş katılım sağladı. Grup çalışması derse katılımı olumlu etkilemekle birlikte dersin akışını olumlu etkiledi. Diğer derslerden farklıydı. Şöyle böyle diyoruz ama diğer dersler bu dersin temelini oluşturuyordu. Diğer dersleri zaten grup halinde ya da farklı bir şekilde yapmayız. Bu Seval hanımın dersi için değil bu sınıfta oluşan bir durumdu. Durup dururken şöyle iyi böyle iyiydi. Aslında yanlış anlaşılıyor bazı şeyler.

F8: Bu derste farklı olarak öğretmenin konumu farklıydı. Dersi sunan bir pozisyondan ziyade bizlere yol ve yöntem gösteren bir durumdaydı. Bu da bizlerin derse karşı olan ilgisini olumlu yönde etkiledi diyebilirim.

F3: Bence araç gereçler açısından dersi farklı ve ilgi çekici bulduğumu söyleyebilirim. Araç-gereçler ders adına yeterliydi. Bu da dersin daha akılda kalıcı olmasını sağladı diyebilirim.

F6: Aslında öğretmen çok çok önemli bir konumda

F12: Ama iyi de bilişsel alan, davranışsal alan gibi konular içten grup çalışması şeklinde şeyler değil ki .

F6: Önceden öğretmenin yoğun himayesi altında gerçekleşen bir çalışmaydı. Bu da zaten o dersler için normaldi. Zaten orda da grup çalışması falan da olmazdı.

Araştırmacı: Uygulanan yöntemler diğer derslerden farklı mıydı?

F12: Farklıydı tamamen ama o dersleri zaten grup çalışması şeklinde yapamazdık. Orada öğrendik burada uyguladık. Sadece fark bu uygulamada grup çalışması yaptık.

F6: Ama aynı dersler Seval Hanım da ya da bir başka öğretim görevlisi de aynı şekilde izlemeyebilirdi.

F12: Aynı şeyler bireysel olarak da bu derste yapılabilirdi. O da sıkıcı olurdu zaten. Tek başına şunu yapın bunu yapın sıkıcı olurdu zaten. Diğer dersle kıyaslayamayız ancak bu tekniklerle yapılacak şeyler değildi diğer dersler.

F6: Aynı şeyler farklı yapılabilirdi.

F12: Yapılamaz, gayet doğaldı.

F10: Grup çalışması oldu. Herkes bir karşılaştırma yapma imkanı buldu.

F1: Diğer derslerden farklı dersin hareketli olmasıydı. Oturma düzenimiz farklıydı. Ders içinde sürekli etkileşim ve paylaşım vardı bu etkiliydi.

K11: Bence diğer dersten farklıydı. Diğer derste tek düze anlatıma benziyordu. Bu derste katılım fazlaydı. Öğrenciler ders süresinde kendi yorumlarını yaptı, fikirlerini söyledi. Bence daha yoğun ve yeni şeyler öğrenildik.

F2: Oturma düzenimiz farklıydı öncelikli olarak öğretmenden çok öğrenciler aktifti. Öğretmen diğer öğretmenler gibi değildi. Kendi fazla sınıfta hissettirmiyordu. Derste çeşitli araç gereçler kullanıldı, tepegöz vb.

K2: Evet farklı bir dersti, bu ders: Bu derste biz vardık. Ders süresince çeşitli fikirler ürettik. Öğretmen merkezli olmayan bir dersti, bir de oturma düzenimiz farklıydı.

K4: Dersin sunumu değişik geldi bana, öğretmen ders içinde pek yoktu. Nasıl desem hem vardı, hem yoktu. Bizi yönlendiriyordu, ancak demokratik bir durum vardı. İstedığımız gibi konuştuk, tartıştık derste, fikirler ürettik biz bir şeyler yaptık.

K3: Arkadaşlarıma katılıyorum, birkaç şey eklemem gerekirse çok farklı etkinliklerin uygulamasını diyebilirim. Fazla etkinlik yaptık. Yaşayarak öğrenme yaptık bu da kalıcı öğrenmemizi sağladı.

K1: Kullanılan teknikler, öğretmen ve sınıfın konumu, öğrenenlerin yaptığı etkinlikler bakımından farklı ve güzel bir dersti. Bizi devamlı diri tuttu, bizleri motive etti. Öğrencinin etkin olduğu bir ders olduğu için farklıydı.

Araştırmacı : Farklı kılan durum var mıydı?

M2: Her çeşit öğretim tekniğinin kullanılması bence dersi farklı kıldı. Oturma düzeni, bilginin sunulması ve materyallerin kullanılması dersi farklı kılan özellikleriydi.

K10: Karşılıklı diyalog şeklinde ve herkesin fikrini söyleyebileceği bir dersti zaten orijinal fikirler kuralı ortamlarda çıkar.

M1: Dersin panel şeklinde olması canlı olmasını sağladı. Anlatımcılar tecrübeli kişiler olduğundan bize daha farklı güncel geldi. Farklı kişilerin anlatması da canlılık kattı. Getirilen materyaller de görerek anlamamızı sağladı.

K12: Öğrenci merkezli olduğundan dolayı diğer derslere nazaran pek sıkılmadım. Öğrencinin yanlış veya doğru tüm cevaplar olumlu karşılanıyordu. Zaman-verim açısından iyiydi.

M3: Derste grup çalışması yapılması, beyin fırtınası ve dersin öğrenci merkezli olması önemli.

Derse sonrasında bu derse ilişkin düşünceleriniz nasıl bir gelişim göstermiştir

M9: Daha öncede söylediğim gibi ders biraz ağır ve bizde farklı alanlardan geldiğimiz için bizim için biraz daha anlaşılabilir ve daha sıkıcı oluyordu. Zor geliyordu açıkçası. Ama şimdi biraz daha bize hitap ediyor, ders daha anlaşılır hale geldi.

M4: Bu derste daha öncesinde gene hocamız fikirlerimizi falan soruyordu. Fakat bir beyin fırtınası olmamıştı. Grup çalışması da bu şekilde olmamıştı. Aslında böyle olacağını düşünmüyordum, sadece seminer şeklinde olacağını duymuştum hocamızdan. Grup çalışması, beyin fırtınası falan girdi işin içine. Bekleliyordum ama güzel oldu.

M7: Dediğim gibi başından da dersin, dersten önce bir fikrim yoktu. Ne yapacağımızı bilmiyorduk. Sonuçta kendimde olumlu gelişmeler olduğunu düşünüyorum.

Araştırmacı: Ne yönde ?

M7: Mesela ben öğretmenlik yapıyorum, ders planının bu kadar gerekli ve önemli olduğunu düşünmüyordum. Farkında olmadan böyle de oluyormuş diyordum. Düzenli şekilde günlük plan hazırlamıyordum. Bununda çok gerektiğini gördüm. Bundan sonra yapacağım. Eksiklik olarak hissediyorum kendimde.

M10: Derse bazı sebeplerden dolayı katılmamıştım. Katılmam gerektiğini düşünüyorum çünkü öğretmenlik yapıyorum, bizim yaptığımız planlar diğer öğretmenlerden örnek alarak yaptığımız planlardı. Şimdi kendim daha güzel planlar yapacağımı düşünüyorum.

M5: Günlük planın önemli olduğunu duyuyordum, şimdi kendim anlamış oldum.

M6: Panelde bazı konuşmacıların günlük planla ilgili söyledikleri fikirlerimizi değiştirdiğini düşünüyorum.

M8: Ders öncesinde dediğim gibi bir düşüncem yoktu dinleyici olarak , dersten sonrasında bayağı faydalı oldu.

K7: Ders öncesinde günlük plana ihtiyaç olduğu kamsında değildim ancak ders sonrasında anladım ki günlük plan dersin en önemli unsurlarından bir tanesi.

K6: Şimdiye kadar ben hep alıcı durumundaydım fakat bu dersten sonra gördüm ki öğrenci katılımcı ve verici olduğu zaman ders ders olmaktan çıkıp adeta bir oyun gibi zevkli bir hal alabiliyormuş. Benim düşüncelerim bu yönde gelişti.

K8: Hayatımda ilk defa bir ders - tabi sevdiğim dersler hariç- benim için eziyet olmaktan çıkıp, zevk halini aldı.

K5: Aslına bakarsanız benim net bir fikrim yok bu konuda. Ya aslında oldu da yinede net bir cevap veremeyeceğim.

F1: Bu son iki haftada işlediğimiz dersler diğer derslere göre çok farklıydı. Daha önce bunları ifade ettim. Benim fikrim bence bu ders dönem boyunca son iki haftada işlendiği gibi işlense bir süre sonra belki yine dikkat dağınılımları başlayabilir. Diğer türle de olsa yani daha önceki gibi ders işlense yine dikkat dağınılımları olur. Araya bu tip haftalar, örneğin 14 hafta varsa bu dönem iki haftada bir böyle dersler olması bizim ilgi ve dikkatimizi derse daha fazla sağlar.

F2: Son iki haftada öğrenmeye daha fazla önem ve kıymet verildiğini düşünüyorum.

K11: Bu ders tabiki farklıydı. Önceki derste öğretmen tabiki derse hazırlıklıydı ancak dikkat çok çabuk dağılıyordu. Bu derste ise ilgi ve dikkat daha üst seviyelerdeydi. Bu nedenle bu ders benim ilgimi çekti.

K4: Önceki derslerde sıkılıyor ve uyukluyordum, dersin bir an önce bitmesini istiyordum. Ancak bu ders böyle olmadı. Tam zıddıydı diyebilirim. O nedenle bende olumlu izler bıraktı desem doğru olur.

K1: Bende benzer düşüncelere sahibim ders işlenişi ve sonunda düşüncelerim olumlu yönde değişti.

K3: Canlı, hareketli ve zevkli bir dersin güzel izleri oluştu zihnimde. Bu derste sıkılmadım, heyecanlandım. Ders hoşum gitti.

K2: Bu derse gelirken ayaklarımı sürüyerek geliyordum daha önceden. Başlangıçta da böyleydi ancak ders sonunda hiç bitmemesini istedim. Güzel izler bıraktı bu ders bende.

M2: Ders daha kalıcı hale geldi. Hoşuma gitti. Ders süresinin çok uzun olması beni rahatsız ediyor.

K10: Daha istekli bir şekilde gelip ders katılmak istedim. Ancak ders saatleri ve teneffüsler daha net olmalı.

M1: Ders daha önce tekdüze geçiyordu. Bu ders ise oldukça canlı oldu.

M3: Dersin işlenmesi bana göre uygun ve güzeldi.

Dersin Öğrenmeye Etkisi

M9: Oldukça iyi

Araştırmacı : Oldukça iyi . Neden ?

M9: Dediğim gibi bu tip yöntemlerle ilk defa karşılaşıyoruz.

Araştırmacı : Etkili buluyorsunuz yani ?

M9: Etkili oldu.

M4: Evet hepsini sağladı, çok iyi buldum.

M7: Üst düzeyde duldum. İyiydi.

M10 : Dersi çok dikkatli dinledim, amacına ulaştığımı düşünüyorum.

M5: Güzeldi, kalıcı oldu.

M6: Eee bilgilerin kalıcılığı sağlıyor bence, bu tür şekillerin koyulduğu derste.

M8 : Yararlı.

K8: Yapılan etkinlikler motive bakımından üst düzeydeydi. Çünkü ben daha önce beyin fırtınası, grup çalışması ve örnek olay gibi ilginç ders işleme yöntemleri ile karşılaşmamıştım. Bu olayları en iyi şekilde anlayabilmek ve yararlanabilmek için dersi çok iyi dinledim

K6: Daha önceki derslerde genelde konu biraz sıkıcı gelmeye başlayınca dikkatim dağılır ve başka şeylerle meşgul olmaya veya uyuklamaya başlardım. Öğretmenin anlattığı bu derste sıkıcılık yoktu. Çünkü kullanılan birçok teknik vardı. Buda derse karşı olan ilgimizi ve kalıcılığı sağladı.

K5: Ders içerik olarak diğerlerinden farklı değildi. Ama kullanılan materyaller ve de beyin fırtınası dersin anlaşılmasını pekiştirdi denebilir yani dersi biraz ilginç kıldı. Motivasyon olarak ta diğer derslere göre iyiydi. Bu benim düşüncem ama kalabalık sınıflarda motivasyon olumsuz etkileniyor.

K7: Bence dersin kalıcı olmasının ve benim derse motive olmama büyük sebebi öğretmendi. Çünkü öğretmen öğrencileri sıkmadan, öğrencilerle arkadaş havasında işledi. Derste tartışma ortamı yaratılması da oldukça iyiydi.

F10: Bilgi bize bir anda verilmedi. Biz bilgiye ulaştık daha doğrusu. Bize bilgilerin bir kısmı verilmişti. Biz o bilgileri tamamladığımız için dersi daha ilgi çekici buldum. Bir tamamlama olayı vardı ve burada öğrenci aktif oldu.

F4: Ders ilgi çekiciydi çünkü yaşayarak öğrendik.

F2: Bilgiler daha kalıcıydı. Biz merkezli olması bizleri olumlu yönde motive etti.

K10: Teorik bilgileri pratik alana dökmemiz bilgilerin öğrenilmesini ve kalıcı olmasını sağladı.

K12: Diğer derslerdeki gibi olmadı tabiki ders, üreten biz olunca bilgi daha kalıcı oldu buda motivasyonumuzu arttırdı.

F1: Derste değişik metotlar kullanıldığı için ve derste değişik arkadaşların değişik fikirlerini savunması, öğretmenin dersi sunumu, yani sürekli farklı tarzlar içinde olduğumuz için dikkatimiz sürekli ayaktaydı. Buda kalıcılığı sağladı diyebilirim.

K3: Ders her açıdan bizleri motive etti. Öğretmen bizlere görev verdi, bize inandı, bizlere çok karışmadı. Biz bir şeyler yaptık.

K1: Gayet olumlu ve güzel bir dersti. Ben açıkçası derste motive oldum. Uyumadım derste doğrusu.

K2: Bende dersi farklı buldum. Ders beni de motive etti. Neden dersiniz ? Siz birşeyler yapmak zorundaysanız ve ders size ilginç geliyorsa bir şeyler yapmak için çaba sarf edersiniz. Buda motive edici sebeptir.

K4: Bilgiler benim açımdan kalıcı oldu. Ders beni motive etti. Öğretmenin dersteki yaklaşımı, bizim dersteki konumumuz beni doğrusu motive eden etkenlerdendi.

M2: Evet. Çünkü yapılan ders bir yaşantı havasında geçti. Yani olayı uyguladık ve yaşadık. Birebir gördük.

K11: Bu ders işleme sistemi ile daha motivevi bir şekilde ve ilgili oluyor. Ben daha fazla ders havasına girdim.

M1: Bilgiler kalıcı oldu. Bize oldukça can kattı.

K13: Derse zevkle katılmaya zorlanmak , motivasyonumuzu ve derse olan katkımızı arttırdı.

M3: Ders gayet iyi, güzel ve verimli geçti bana göre.

İlgi çekenler etkinlikler

M9: Beyin fırtınası.

M4: Beyin fırtınası ve grup çalışması. Aaa birde şey var. Gelenlerin geçen derste dinlediklerini anlatmaları da güzel oldu bence, değişik fikirleri falan söylediler. O da iyiydi.

M7: Beyin fırtınası. Daha önce böyle bir çalışmada bulunmamıştım. Grup çalışması da sınıf içersinde yapmamıştık. İkisi de ilgimi çekti.

M10: Beyin fırtınası. Evet ilk defa duymuş ve uygulamış oldum.

M5: Aktif olarak katılmamız her açıdan güzeldi . Birde hikaye tamamlamamız, anket yapmamız, yani derse katılmamız güzeldi her açıdan.

M6: Beyin fırtınası.

M7: Panelde konuşma yapanların deneyimlerini anlatmaları.

M8: Bence benim en çok aklımda kalan genellikle yabancı örneklerle yerlilerin karşılaştırılmasıydı.

K4: Beyin fırtınası da oldukça güzeldi. Bayağı ilgimi çekti. Çünkü eğitim hayatımda ben hiç böyle bir şeyle karşılaşmamıştım, zevkliydi. Değişik, güzel fikirler ortaya çıktı.

K3: Bence de karşılaştırma yapmak gerçekten insana bir şeyler öğretiyor. Doğruyu yanlışını kendin belirleme olanağı buluyorsun.

K1 : Beyin fırtınası çok başarılıydı. Tüm maddeleri kafamda. Süreç içinde şimdi ben ne öğretebilirim, ben bir şeyler söylemek zorundayım, fikir üretmek zorundayım dedim.

K6: Beyin fırtınası her yönüyle benim ilgimi çekti İlginç bir öğrenme ve değerlendirme metodu bana göre yani.

K5: Daha önce beyin fırtınası ile ilgili bir çalışma yapmadığımız için bana ilginç geldi ama grup çalışması bu dersteki kadar detaylı ve ilgi çekici olmasa da zaman zaman yapmıştık. Ama grup çalışmasının da farklı bir tarzı vardı güzeldi.

K8: Grup çalışması ve beyin fırtınası çalışmalarına ilk defa tanık oldum ve katıldım. Ama benim daha çok dersi öğrencilerin yani öğretmenin öğrencilerle arkadaş gibi davranması ve sadece öğrencilere yol göstermesiydi.

K7: Dersin işleniş yönüyle tamama yakını ilgimi çekti. Ancak uygulanan yöntemler yani beyin fırtınası, grup çalışması ve de kullanılan materyaller yönüyle dersin konusu

K8: Dersin işleniş yönüyle tamama yakını ilgi çekiciydi. Ama ben şey düşünüyorum uygulanan yöntemler yani beyin fırtınası, grup çalışması ve de kullanılan materyaller yönüyle dersin konusu uzun zaman öğrencilerin hafızlarında kalacak nitelikteydi.

Yani konu öğrencilerin kafalarında daha belirgin ve kalıcı olacak diye düşünüyorum.

F8: Grup çalışmasıydı bence.

F11: Paneldi. Bu çalışmada kişiler başında neler getirdiğini açık dille ifade ettiler.

K9: Panel ilgimi çekti daha çok.

K11: Beyin fırtınası..

F1: Karşılaştırma yapma etkinliği çekti.

F2:Grup çalışması, ayrıca beyin fırtınası da oldukça ilginç ve güzeldi.

M2: En hoşuma giden etkinliği dersin beyin fırtınası şeklinde incelenmesidir.

K10:Beyin fırtınası faaliyeti ilginç bir çalışmaydı.

M1: Soru-cevap kısmı çok ilginçti. Konu hakkında zihnimde kalan sorulara burada cevap buldum. Müzik kısmı da çok güzel oldu.

K12: Dersin sonunda hikaye kısmı,dersin bütününde anlatılmak istenen ortaya koydu.

M3: Değişik verilerin karşılaştırılarak tek bir çözüme, yani en ideale uygun seçme eğilimi.

Öğrenme-öğretme sürecine katkısı

M9: Daha önce yani, bir hocanın dersle karşılaştırdığımda dersin yarısında açıkçası uykum geliyor, esnemem başlıyordu ve sıkılıyordum. Dolayısıyla derse olan ilgim bir süre sonra kayboluyordu. Bir an önce bitse eve gitsem diye düşünüyordum. Ama bu derste zamanın nasıl geçtiğini anlamadım açıkçası.

Araştırmacı :Yani zaman daha akıcı, sıkılmadan geçti diyorsunuz ?

M9 : Akıcı sıkılmadan geçti.

M4 : Bu yöntemde bilgiler daha kalıcı oluyor. Ondan sonra demin dediğim gibi panele gelenlerin deneyimleri falan dinledik, yaşayan kişiler olarak onların deneyimleri oldukça faydalı oldu bizler için.

M7 : Aktif öğrenmeyle kazandığımız bilgiler daha kalıcı oluyor bana göre. En önemli özelliği de bu olsa gerek.

M10: Diğer öğrenmelere göre bilgilerin daha kalıcı olduğunu düşünüyorum. Öğrenci düşünüyor bana göre yani öğretmenin anlattığı salt kalmıyor, öğrenci kendisi düşünüp bir şeyler katabiliyor derse.

M5:Derse bizde katıldığımız için daha iyi öğrendiğimizi düşünüyorum ve unutamayacağımız bir şey olduğunu düşünüyorum. Ama süreklide aynı ders olsaydı herhalde o zamanda sıkılırdık. Yani arada bir böyle aktif öğrenmenin olması bence ilginçti. Her zamanda bu olması sıkıcı olurdu.

M6 : Şimdi düşünüyorum da sunuş yoluyla yapılırdı bu, bu kadar benim düşünmemi gerektirmeyecekti. Ama tam tersi oldu desem yeridir bu derste.

M8 : Kendi düşüncelerim olduğu için aklımda yani, dersi dikkatli dinlediğim için unutmam herhalde.

F5 : Daha kalıcı oldu. Bilgiler biraz daha bize ait oluyor. Çünkü orda zaten öğretmen anlattı gitti. O an için anlaşılıyor. Fakat belki bir hafta sonra en fazla bir hafta sonra hiçbir şey kalmıyor.

F4 : Bende arkadaşlarıma katılıyorum. Yani biz ürettiğimiz için bilgiler daha çok aklımızda kalıyor. Ama diğer türlü derste dinliyoruz., derste anlıyoruz fakat eve gidince bilgiler uçuyor. Yani okumayınca falan. Şimdi ben geçen hafta ne yaptığımızı hatırlıyorum ki, daha sonraları da bunu hatırlayacağım çünkü hep biz ürettik, biz bir şeyler yaptık. Daha kalıcı oldu diye düşünüyorum. Daha çok oturdu konu.

K6 : Normal, yani genelde çoğu öğretmenin anlattığı öğretmen anlatır, öğrenci dinler mantığı olmadığı, bu klasikleşmiş kalıp ortadan kalktığı için öğrencide dersle birebir ilgilendiğinden dolayı ders daha anlaşılır oldu . Yani derse öğrenci kendi yorumunu kattı ve mantığımız öğretmenin anlattıklarını daha iyi kavradı diye düşünüyorum.

K7 : Aktif öğrenme, öğrenme çeşitlerinden en güçlü olanlardan bir tanesi herhalde. Çünkü ben kendi adıma konuşacak olursam, ders için yaptığımız bazı araştırmalardan olsa gerek insan ders için derste kullanmak adına bilgiler daha kalıcı oluyor. Buda öğrencinin harcadığı emekten olsa gerek yani öğrenci dersi daha iyi anlamak istiyor.

K8 : Bende Yasemine katılıyorum. İnsan bir şeyler için emek harçayınca, bazı bilgileri veya bir şeyi hazır almayınca kendisi araştırıp bulunca o insan için biraz daha değerli oluyor. Her halde arkadaşlarda bana katılıyor. Buda bizim için, her halde arkadaşlarda bana katılırlar bu açıdan önemli ve bilgiler daha kalıcı oluyor.

K5 : Bilgilerin daha çok akılda kalmasını sağladı ama eğer ders devamlı böyle işlenirse bence belli bir zamanda sonra öğrencileri sıkar diye düşünüyorum. Çünkü insan daima yeni şeyler üretilmeli ve yeni metotlar geliştirilmeli.

F12 : Renkli geçti.

K1: Dersin daha çağdaş geçtiğini düşünüyorum. Çünkü her türlü veri ve iletişim aracı ders süresince kullanıldı. Bilgi alışverişi oldu.

F12 : Uyumaya fırsat bulamadık.

F11: Öğrenciler kendi konularlarında fikir beyan edebileceği noktada rahattı. Daha rahat ve demokratik bir ortam vardı sınıfta.

K1: Diğer derslerde sadece öğretmen aktif olduğu için bizler onu dinlemek zorundaydık. Öğrencilerde bir dikkat sınırı var, o sınırı fazlasıyla aşıyoruz diğer derslerde, bu derste ise aktif olma noktasında kendi sınırlarımızı bayağı aştık.

F10 : Tamamen ders adapte olduk, herkes bir öğrenme ortamına girdi, yoğun bir dersti.

F8 : Öğrencinin etkin katılımına fırsat verildiği için, öğrenciyi düşünmeye teşvik etti bu nedenle ders daha verimli oldu.

F9 : Derste daha çok düşündüğümü ve derse daha çok adapte olduğuma inanıyorum. Etkin olarak dersin içindeyim.

F2 : Derste bilgiler bir anda verilmiyordu. Biz araştırdık ve bulduk ve bilginin kalıcılığı sağlandı böylece. Diğer yandan derste farklı etkinliklerin oluşu dersin işlenişine adına önemli bir etki yaptı.

F1 : Öğrencilerin zihinlerinin sürekli aktif oluşu bilgilerin anlaşılabilirliğini sağladı.

K9 : Öğrenciler bu derste birbirlerine daha olumlu ve yakındı. Ortak ürünler ortaya koymamız bizi motive etti Bilgiler daha sağlam ve kalıcı oldu.

K11: Öğrenci merkezli bir ders olmasının anlamayı ve kavramayı kolaylaştırdığı bu yönde bir faydası olduğunu düşünüyorum.

K4: Bu tür derste biz daha kalıcı öğreniyoruz. Çünkü biz yapıyoruz. Yaşayarak öğreniyoruz. Bizde kalıcı öğrenmeyi sağlıyor.

K2 : Evet bir şeyler yapıyoruz. Buda çok iyi oluyor bizim için, yaptığımız şeyleri daha iyi anlıyoruz mesela ben bu dersi herhalde uzun süre unutmam.

K3: Aktif öğrenmede biz etken oluyoruz, bizi düşünmeye sevk ediyor, bilgiler bize hazır gelmiyor araştırıyoruz. Bilgilere biz ulaşıyoruz. İnsan uğraştığı şeylere daha çok kıymet verir ve buda kalıcı oluyor.

K1 : İnsanın kendi yaptığı şeyler daha kalıcı ve öğretici oluyor. Bir çeşit yaparak öğrendik bu derste karşılaştırmalar yaptık. Bilgiler hazır gelmiyordu bize, öğrenciler bir şeyler yapmak zorundaydı bu derste. Buda faydalı oldu bizim için.

M2 : Öğrenciye sorumluluk yüklüyor.

K10 : Daha kalıcı bilgiler sağlıyor dersi derste öğreniyoruz.

M1: Öğrenilenler kalıcı olmakla birlikte dersi anlama derecemiz bana göre arttı. Derste diri olmamızı sağladı.

K12: Dersin sonunda çıkan ortak doğrular kalıcı oldu.

M3 : Bu yöntemin en olumlu yönleri bilgilerin daha kalıcı olması ve konulara olan ilginin artması.

Zayıf ve güçlü yönleri

M9: Güçlü yönleri akılda kalıcı olması işte derste değişik teknikler kullanılmasıyla zayıf yönü de deminde belirttiğim gibi, yani fazla diyalog olmaması.

Araştırmacı : Oda dersten değil şeyden kaynaklanıyor diyorsunuz ? Sınıf ortamından ?

M9: Evet, hı hı.

M4: Daha kalıcı olacak öğrendiklerim yaşadığım için, yani fikir ürettiğim için güçlü olan tarafı bu.

Araştırmacı : Güçlü olan tarafı bu, zayıf olan tarafları ?

M4: Yoktu, bence iyiydi yani.

Araştırmacı : Peki neden güçlü sence yani güçlü tarafları neden sende daha kalıcı olacak diye düşünüyorsunuz ?

M4: Çünkü bilgi hazır olarak verilmiyor yani veriliyor da bizde düşünüyoruz, kendimiz buluyoruz.

Araştırmacı : Yani özümsüyorsunuz ?

M4 : Evet özümsüyoruz.

M7: Güçlü yönleri : Çok aktiftik derste. Daha önce düz anlatımlar, öğretmenin sunduğu derslerde ilgimiz azalıyor.

Araştırmacı :Pasifsiniz ?

M7: Pasif oluyoruz, burada aktiftik ona göre.

Araştırmacı :Zayıf yönleri ?

M7:Zayıf yönü bilmiyorum ama kimseye eleştirim yok biz geçen derste müzikle ders yapmıştık. Dersin zayıf yönü bana göre beyin fırtınasında bilmiyorum belki benim kişisel düşüncem, birçok fikir değişik şekilde tekrar edildi aynı fikirler ve bu bana çok madde olsun diye yazılmış gibi geldi bana

M10: Öğrencilerin düşünceleri alındı. Olması gerekenler, olmaması gerekenler ama bence en sonunda idealin verilmesi gerekirdi yani uzman ağzından.

Araştırmacı :Yani zayıf yönü mü olarak?

M10:Evet bir toparlamalıydı bence.

M5: Sınıf biraz uygun değildi belki, çok sıkıştık .

Araştırmacı :Yok ders açısından , sınıf değil ?

M5: İşte o açıdan yani böyle biraz sonradan gelenler katılamadı falan. Biraz zorluk oldu.

M6:Zayıf yönünü göremedim kişisel olarak, kuvvetli yönü olarak insanların beyninde kalıcı kalması.

M7: Güçlü yönü: Düşünmeye zorluyor insana yani öğrenmeye yani öğrenmesini zorluyor işte. Ama sınıftan bahsedebilir miyim ?

Araştırmacı :Tabi.

M7: Çok küçüktü. Sayı bayağı fazla olduğu için sıkışıktı .

M8 : Panelde benim planın gerekli olduğunu konuşacağımızı zannettim. Fakat olumsuz eleştiriler vardı konu hakkında. Bu benim kafamı karıştırdı.

Araştırmacı: Panelde zayıf yönler mi buldunuz ?

M8: Yani birde şöyle inanın günlük plan mutlaka olmalı. İşte yararları şunlar. Ben hazırlıyorum, hazırlamayan arkadaşlara şöyle oluyor tarzında şeyler söylenmesini bekliyordum panelde.

K5:Güçlü yönü: Derse ğrenciler direk katıldı. Öğrenciler derste oldukça aktifti., bizim açımızdan güzel bir dersti. Zayıf yönüne gelince sınıf çok kalabalıktı, bu biraz negatif etkiledi dersin gidişini.

K7:Derste bir konuyu birden çok metotla işledik ve bu metotlar beyin fırtınası olsun, grup çalışması olsun öğrencinin direk olarak dersle haşır neşir olmasını sağladı, Negatif yani olumsuz yönüne gelince bence yoktu. Sadece biraz sınıf kalabalıktı.

K8: Tarz olarak farklı bir işlenişe sahipti ders. Bence yeni bir şey öğreniyorduk ve bundan en iyi şekilde istifade etmek istedik. Olumsuz yani ee yoktu herhalde. En azından benim için yoktu.

K6:Dersin en önemli, olumlu yani bence derste monotonluk yoktu. Öğrencilerde gördüğüm kadarıyla bu benim içinde geçerli. Ders bitsinde gideyim havası yoktu. Olumsuz yanını soracak olursanız doğrusu bende bulamadım.

F12:Panelde tecrübeli öğretmenlerin olması oldukça iyiydi. rnek faydalıydı, çok faydalıydı. Dersin güçlü yönlerinden biri buydu. Yaşanmış olaylar vardı. Beyin fırtınasında ne sürülen fikirler o ana kadar görülmüş, o ana kadar söylenmiş fikirlerdi. Ben orda ekstra fikirler görmedim açıkça. Orda gereksiz olan şeyler vardı.

F7: Beyin fırtınasını yararını şöyle görüyorum. Aklına geleni söylemeden öte, deneme yanılma türünden bir etkinlikti. Buda bizi üretken kılıyor ve öğrenmemizi kolaylaştırdığını düşünüyorum. En azından olumsuz tarafları görebiliyoruz. Güçlü yanı buydu.

F12: Grup çalışmasında süre çok azdı. Grup çalışması en az 1-1,5 saat ayırmak gerekir. Sıkıştırılmış bir zaman. Bu zamanda belli bir fikir oluşmuyor, düzenleyemiyorsunuz düşünceleri. Verimli grup çalışması değildi bence.

F8: Grup çalışmasını yararlı olduğunu düşünüyorum. Ancak ilk olarak ne yapacağımızı anlamadık tam olarak. Anladıktan sonra süre yeterli gelmedi. Daha sonra arkadaşlarımız anlatmaya başladığında ne yapmamız gerektiğini tam olarak anladık.

F12: Grup çalışmasının bizim açımızdan verimsiz olması bir yana çok etkinlikler yapılması örneğin panel yapılması, diğer etkinliklerin yapılması dersin güzel, hoş ve verimli geçmesini sağlıyor. Buda işlen dersin güçlü yanlarından biri. Her ne kadar yetersiz olsa da sunuş şekline göre güzeldi.

K9: Sınıf yeterince iyi değildi. Tepegöz her öğrenci tarafından iyi görünmüyordu. Bunlar bence zayıf yönleri. En önemli ve olumlu yanı ise öğrencilerin aktif olması.

F1: Daha öncede dediğim gibi bu derste en önemli nokta öğrencilerin aktif olması, dikkatinin dağılmaması ve tekdüze bir ders olmaması.

F2: Diğer dersten en önemli farkı, diğer derste, öğretmen anlatıyor, öğrenciler sadece dinliyordu. Bu derste ise öğretmen geri plana çekildi. Öğrenci ön plandaydı. Bu dersin güçlü ve güzel yanındı. Bu nedenle her öğrenci bir şeyler aldı bu derste.

K11: Tek olumsuz yanı sınıfın kalabalık olmasıydı. Onun dışında öğrenciler derse aktif olarak katıldı ve etkindi. Bu dersin güzel yanındı.

K1: Ben açıkçası derste pek zayıf yön göremedim diyebilirim. Güçlü yön olarak derste bizim aktif olmamız gayet güzel ve hoştu.

K3: Yapılan etkinliklerin farklı olması bana göre dersin güçlü yanlarındandı ve bu etkinliklerde biz merkezdeydik K1'in dediği gibi. Zayıf yönü olarak aklıma pek bir şey gelmiyor.

K2: Öğretmenin ön planda olmaması bana göre dersin güçlü yönüydü. Sınıf kalabalık olmasını ise derse olumsuz etkiledi diye düşünüyorum.

K4: Bu derste ben bir şeyler yaptım. Düşündüm, ürettim ve fikirlerime söyledim. Buna beni daha doğrusu dersi güçlü kıldı. Zayıf yön olarak ise panelde çok kalabalıktık. Çok istifade edemedik, yeterince yararlanamadım ben bu etkinliklerden.

M2: Dersler çok güçlü, sağlam bir şekilde işlendi. Panel biraz kişiselleştikten dersen zayıf yönü olarak sayılabilir.

K10: Karşılıklı diyaloglar dersi faydalı ve verimli kıldı bence dersen güçlü yanıydı bu.

M11: Zayıf yönünü görmedim ancak bazı şeyle gereksizdi.

K12: Sınıfta bulunan tüm bireylerin aktif katılımı sağlandı. Sınıfta bir bütünlük oluştu. Pek zayıf yönü yoktu.

M3:Güçlü yönleri: Genelde bütün öğrencilerin derse katılımı sağlandı ve grup çalışması oldukça güzel ve yararlıydı. Zayıf yönleri : Gruplar ders anlatırken bazıları ilgi göstermedi anlatılanlara.

Beklentileri karşılama düzeyi

M9:Orta düzeyde, öğrenci sayısı çok olduğu için yeterli diyaloglar herkesle kurulamadı yani buna ben de dahilim.

M4:Bunu deminde söylediğim gibi eh iyiydi. çünkü tek tek herkesin fikirlerini aldı öğretmen. İletişim ve etkileşim vardı.

M7: İyi bir iletişim vardı. fakat ben mesela özellikle sessiz kaldım. neden ? çünkü neden fazla katılmadım çünkü çok fazla sayıda öğrenci vardı bir de bilmiyorum benimle ilgili bir şeydir herhalde bu. benim düşüncelerim söylendiği için ben tekrar aynılarını dile getirmek istemedim.

M10: Salih bey derse hakimdi, derse hazırlanıp gelmişti, diyalog iyiydi.

M5 : Gayet güzeldi öğretmenimiz iyi hazırlanmıştı sınıf kalabalık olmasına rağmen iyi bir verim aldığımı düşünüyorum.

M6: Güzeldi öğretmenimiz bize konuyu tekrar anlattı. Sonra anlattığımızda da eksiklikler veya eklemeler yaptı.

M8 : Eee tek tek herkesle iletişim kurdu. Herkesin fikrini aldı, yani.

K8: Öğretmen-öğrenci ilişkisi üst düzeydeydi. Sınıf kalabalık olmasına rağmen öğretmen öğrencilerle diyalogu iyi kurdu. Herkesle birebir diyalog halindeydi diyebilirim. eee bence bu birebir diyalog grup çalışması sayesinde oldu.

K5:Öğretmen sınıfı iyi yönetti ama diyalog olarak çok başarılı değildi diye düşünüyorum. Neden başarılı bulmadığıma gelince, belki sınıf çok kalabalıktı, o yüzden. Yani ne bileyim. Veya eee ben fazla söz almadım bunun da etkisi olmuş olabilir.

K6 :Ben öğretmen çok başarılıydı diye düşünüyorum. Eee çünkü bir öğretmenden çok bir arkadaş gibi yaklaştı bize yani öğrencinin üzerindeki pasif olan dersteki pasiflik olayını, derse katılmadaki öğrencinin çekinme psikolojisini öğrencinin üzerinden atmasında yardımcı oldu diye düşünüyorum.

K7 : Şimdiye kadar derdine girdiğim hocalara hiç benzemiyordu. Hani milenyum çağı diye tabir ediliyor ya işte hocayı da milenyum öğretmeni diye tabir etmek lazım herhalde. Öğrenciye dayatma yapmadan dersi işledi. güzeldi

F12 :Ben fark göremedim yani herhangi bir fark göremedim

F9 : Öğretmen değil de öğrenci merkezli bir ders bizi yani öğrencileri merkeze alan bir dersti.

F8 : Etkileşim ve iletişimin iyi olduğunu düşünüyorum öğretmen elden geldiğince aktif olarak derse katmaya çalıştı .

K9: Bence iyiydi, çünkü ne bileyim bir öğretmen aslında hissetmemek daha iyi. Yönlendiren biri rehber hissi var ama direkt onu baskı gibi hissetmemek falan öyle kendi kedine bir şeyler araştırıyormuş gibi bir şeyler buluyormuşsunuz gibi oluyor. Bir şeyleri ne bileyim bir yerde kıyasladık bir yerde sunduk ve hep o kişi aramızda gezinen bir sağ köşede bir sol köşede iyi sıcak ortam oldu yani. Genellikle öğretmenler önce bize dönerdi, biz şimdi daha rahattık, öğrenci derste konuşmayı çok ister, kendi arasında da konuşur biz şimdi onu da yapmaz olduk, derste bir şeyler anlatmış gibi olduk biz size soruları sorabiliştik. Pek böyle öğretmen şeyinden çok uzaktı, yani öğretmen gelir oturur, disiplini kurar anlatır, çıkar, o olaydan uzaktı yani. Ben diğer arkadaşlarıma katılıyorum iyi bir ortamdı.

K11 :Öğretmen bu derste daha fazla öğrencinin derse katılımını sağladı. Kendisi sadece rehber olarak sınıfa sınıfı yönetti.

F2 : Aramızda iletişim ve etkileşim oldukça güzeldi, öğretmen bir anlamda bize güven verdi. Bu da bizi olumlu yönde etkiledi.

K9 : Öğretmen bu son iki derste bir nevi yönetici konumundaydı. sadece bir şekilde güdülendirme görevi yaptı. Öğretmen olarak nasıl ve iki ders boyunca ne yapmayacağız program çerçevesinde yönlendirme görevini üstlendi.

F1 : öğretmen rehber konumundaydı. Zaman zaman gruplar arasında dolaşp neler yapmamız gerektiğini söyledi. Daha çok soru cevap şeklinde geçtiği için ilgi çekici bir dersti.

K4 :Arkadaşlarımmın da dediği gibi öğretmen diğer derslere göre farklıydı. Dersi anlatır ve sunar konumda olmamaya çalıştı. Bize devamlı yardım etti, yol gösterdi. bu nedenle kendime daha yakın buldum öğretmeni.

K1 : Bende Fulya'ya katılıyorum. öğretmen derste var la yok arası gibiydi. ancak bunun iyi olmadığı anlamında söylemiyorum. o bizi yönlendiriyordu dersi ve fikirleri, bir çeşit güven vermek gibi bir şey bu. buda beni açıkçası motive etti iyi diyebilirim

K3: ben farklı bir açıdan şunu diyebilirim. bir istediğimiz gibi yani özgüven fikirlerimizi ifade ettik öğretmen bunu sağladı , buda aramızda iyi iletişim olması anlamına geliyor bence.

K2 : Söylenecek şeyleri arkadaşlar dedi. bende onlara katılıyorum. öğretmenle aramızda iyi bir iletişim kurduk. bu derste daha özgür ve rahattık öğretmen bunu sağladı. bir şekilde derste bize sürekli yardımcı oldu. bizi yönlendirdi.

M2 : Öğretmen-öğrenci etkileşimi mükemmeldi.

K10: Öğretmenin dersi öğrencilerle birlikte işlemesi karşılıklı olumlu tavırlar açısından ders oldukça verimli ve yararlı oldu.

M1: Ders canlı geçti. oldukça faydalandım öğretmen dersi diri tuttu.

K12 : Gayet iyiydi. maksimumdu.

M3 : Öğrenci ve öğretmen ilişkisi gayet güzeldi.

İletişim ve etkileşim sürecine katkısı

M9: Daha önce yani, bir hocanın dersle karşılaştığımda dersin yarısında açıkçası uykum geliyor, esnemem başlıyordu ve sıkılıyordum. Dolayısıyla derse olan ilgim bir süre sonra kayboluyordu. Bir an önce bitse eve gitsem diye düşünüyordum. Ama bu derste zamanın nasıl geçtiğini anlamadım açıkçası.

Araştırmacı :Yani zaman daha akıcı, sıkılmadan geçti diyorsunuz ?

M9 : Akıcı sıkılmadan geçti.

M4 : Bu yöntemde bilgiler daha kalıcı oluyor. Ondan sonra demin dediğim gibi panele gelenlerin deneyimleri falan dinledik, yaşayan kişiler olarak onların deneyimleri oldukça faydalı oldu bizler için.

M7 : Aktif öğrenmeyle kazandığımız bilgiler daha kalıcı oluyor bana göre. En önemli özelliği de bu olsa gerek.

M10: Diğer öğrenmelere göre bilgilerin daha kalıcı olduğunu düşünüyorum. Öğrenci düşünüyor bana göre yani öğretmenin anlattığı salt kalmıyor, öğrenci kendisi düşünüp bir şeyler katabiliyor derse.

M5:Derse bizde katıldığımız için daha iyi öğrendiğimizi düşünüyorum ve unutamayacağımız bir şey olduğunu düşünüyorum. Ama süreklide aynı ders olsaydı herhalde o zamanda sıkılırdık. Yani arada bir böyle aktif öğrenmenin olması bence ilgimiz çekti. Her zamanda bu olması sıkıcı olurdu.

M6 : Şimdi düşünüyorum da sunuş yoluyla yapılırdı bu, bu kadar benim düşünmemi gerektirmeyecekti. Ama tam tersi oldu desem yeridir bu derste.

M8 : Kendi düşüncelerim olduğu için aklımda yani, dersi dikkatli dinlediğim için unutmam herhalde.

F5 : Daha kalıcı oldu. Bilgiler biraz daha bize ait oluyor. Çünkü orda zaten öğretmen anlattı gitti. O an için anlaşılıyor. Fakat belki bir hafta sonra en fazla bir hafta sonra hiçbir şey kalmıyor.

F4 : Bende arkadaşlarıma katılıyorum. Yani biz ürettiğimiz için bilgiler daha çok aklımızda kalıyor. Ama diğer türlü derste dinliyoruz., derste anlıyoruz fakat eve gidince bilgiler uçuyor. Yani okumayınca falan. Şimdi ben geçen hafta ne yaptığımızı hatırlıyorum ki, daha sonraları da bunu hatırlayacağım çünkü hep biz ürettik, biz bir şeyler yaptık. Daha kalıcı oldu diye düşünüyorum. Daha çok oturdu konu.

K6 : Normal, yani genelde çoğu öğretmenin anlattığı öğretmen anlatır, öğrenci dinler mantığı olmadığı, bu klasikleşmiş kalıp ortadan kalktığı için öğrencide dersle birebir ilgilendiğinden dolayı ders daha anlaşılır oldu . Yani derse öğrenci kendi yorumunu kattı ve mantığımız öğretmenin anlattıklarını daha iyi kavradı diye düşünüyorum.

K7 : Aktif öğrenme, öğrenme çeşitlerinden en güçlü olanlardan bir tanesi herhalde. Çünkü ben kendi adıma konuşacak olursam, ders için yaptığımız bazı araştırmalardan olsa gerek insan ders için derste kullanmak adına bilgiler daha kalıcı oluyor. Buda öğrencinin harcadığı emekten olsa gerek yani öğrenci dersi daha iyi anlamak istiyor.

K8 : Bende Yasemine katılıyorum. İnsan bir şeyler için emek harcayınca, bazı bilgileri veya bir şeyi hazır almayınca kendisi araştırıp bulunca o insan için biraz daha değerli oluyor. Her halde arkadaşlarda bana katılıyor. Buda bizim için, her halde arkadaşlarda bana katılırlar bu açıdan önemli ve bilgiler daha kalıcı oluyor.

K5 : Bilgilerin daha çok akılda kalmasını sağladı ama eğer ders devamlı böyle işlenirse bence belli bir zamanda sonra öğrencileri sıkar diye düşünüyorum. Çünkü insan daima yeni şeyler üretilmeli ve yeni metotlar geliştirilmeli.

F12 : Renkli geçti.

K1: Dersin daha çağdaş geçtiğini düşünüyorum. Çünkü her türlü veri ve iletişim aracı ders süresince kullanıldı. Bilgi alışverişi oldu.

F12 : Uyumaya fırsat bulamadık.

F11: Öğrenciler kendi konularlarında fikir beyan edebileceği noktada rahattı. Daha rahat ve demokratik bir ortam vardı sınıfta.

K1: Diğer derslerde sadece öğretmen aktif olduğu için bizler onu dinlemek zorundaydık. Öğrencilerde bir dikkat sınırı var, o sınırı fazlasıyla aşıyoruz diğer derslerde, bu derste ise aktif olma noktasında kendi sınırimızı bayağı aştık.

F10:Tamamen ders adapte olduk, herkes bir öğrenme ortamına girdi, yoğun bir dersti.

F8 : Öğrencinin etkin katılımına fırsat verildiği için, öğrenciyi düşünmeye teşvik etti bu nedenle ders daha verimli oldu.

F9 : Derste daha çok düşündüğümü ve derse daha çok adapte olduğuma inanıyorum. Etkin olarak dersin içindeyim.

F2 : Derste bilgiler bir anda verilmiyordu. Biz araştırdık ve bulduk ve bilginin kalıcılığı sağlandı böylece. Diğer yandan derste farklı etkinliklerin oluşu dersin işlenişine adına önemli bir etki yaptı.

F1 : Öğrencilerin zihinlerinin sürekli aktif oluşu bilgilerin anlaşılabilirliğini sağladı.

K9 : Öğrenciler bu derste birbirlerine daha olumlu ve yakındı. Ortak ürünler ortaya koymamız bizi motive etti Bilgiler daha sağlam ve kalıcı oldu.

K11: Öğrenci merkezli bir ders olmasının anlamayı ve kavramayı kolaylaştırdığı bu yönde bir faydası olduğunu düşünüyorum.

K4: Bu tür derste biz daha kalıcı öğreniyoruz. Çünkü biz yapıyoruz. Yaşayarak öğreniyoruz. Bizde kalıcı öğrenmeyi sağlıyor.

K2 : Evet bir şeyler yapıyoruz. Buda çok iyi oluyor bizim için, yaptığımız şeyleri daha iyi anlıyoruz mesela ben bu dersi herhalde uzun süre unutmam.

K3: Aktif öğrenmede biz etken oluyoruz, bizi düşünmeye sevk ediyor, bilgiler bize hazır gelmiyor araştırıyoruz. Bilgilere biz ulaşıyoruz. İnsan uğraştığı şeylere daha çok kıymet verir ve buda kalıcı oluyor.

K1: İnsanın kendi yaptığı şeyler daha kalıcı ve öğretici oluyor. Bir çeşit yaparak öğrendik bu derste karşılaştırmalar yaptık. Bilgiler hazır gelmiyordu bize, öğrenciler bir şeyler yapmak zorundaydı bu derste. Buda faydalı oldu bizim için.

M2 : Öğrenciye sorumluluk yüklüyor.

K10 : Daha kalıcı bilgiler sağlıyor dersi derste öğreniyoruz.

M1: Öğrenilenler kalıcı olmakla birlikte dersi anlama derecemiz bana göre arttı. Derste diri olmamızı sağladı.

K12:Dersin sonunda çıkan ortak doğrular kalıcı oldu.

M3:Bu yöntemin en olumlu yönleri bilgilerin daha kalıcı olması ve konulara olan ilginin artması.

K2 : Evet bir şeyler yapıyoruz. Buda çok iyi oluyor bizim için, yaptığımız şeyleri daha iyi anlıyoruz mesela ben bu dersi herhalde uzun süre unutmam.

K3: Aktif öğrenmede biz etken oluyoruz, bizi düşünmeye sevk ediyor, bilgiler bize hazır gelmiyor araştırıyoruz. Bilgilere biz ulaşıyoruz. İnsan uğraştığı şeylere daha çok kıymet verir ve buda kalıcı oluyor.

K1: İnsanın kendi yaptığı şeyler daha kalıcı ve öğretici oluyor. Bir çeşit yaparak öğrendik bu derste karşılaştırmalar yaptık. Bilgiler hazır gelmiyordu bize, öğrenciler bir şeyler yapmak zorundaydı bu derste. Buda faydalı oldu bizim için.

M2 : Öğrenciye sorumluluk yüklüyor.

K10 : Daha kalıcı bilgiler sağlıyor dersi derste öğreniyoruz.

M1: Öğrenilenler kalıcı olmakla birlikte dersi anlama derecemiz bana göre arttı. Derste diri olmamızı sağladı.

K12:Dersin sonunda çıkan ortak doğrular kalıcı oldu.

M3:Bu yöntemin en olumlu yönleri bilgilerin daha kalıcı olması ve konulara olan ilginin artması.

K2 : Evet bir şeyler yapıyoruz. Buda çok iyi oluyor bizim için, yaptığımız şeyleri daha iyi anlıyoruz mesela ben bu dersi herhalde uzun süre unutmam.

K3: Aktif öğrenmede biz etken oluyoruz, bizi düşünmeye sevk ediyor, bilgiler bize hazır gelmiyor araştırıyoruz. Bilgilere biz ulaşıyoruz. İnsan uğraştığı şeylere daha çok kıymet verir ve buda kalıcı oluyor.

K1: İnsanın kendi yaptığı şeyler daha kalıcı ve öğretici oluyor. Bir çeşit yaparak öğrendik bu derste karşılaştırmalar yaptık. Bilgiler hazır gelmiyordu bize, öğrenciler bir şeyler yapmak zorundaydı bu derste. Buda faydalı oldu bizim için.

M2 : Öğrenciye sorumluluk yüklüyor.

K10 : Daha kalıcı bilgiler sağlıyor dersi derste öğreniyoruz.

M1: Öğrenilenler kalıcı olmakla birlikte dersi anlama derecemiz bana göre arttı. Derste diri olmamızı sağladı.

K12:Dersin sonunda çıkan ortak doğrular kalıcı oldu.

M3:Bu yöntemin en olumlu yönleri bilgilerin daha kalıcı olması ve konulara olan ilginin artması.

K2 : Evet bir şeyler yapıyoruz. Buda çok iyi oluyor bizim için, yaptığımız şeyleri daha iyi anlıyoruz mesela ben bu dersi herhalde uzun süre unutmam.

K3: Aktif öğrenmede biz etken oluyoruz, bizi düşünmeye sevk ediyor, bilgiler bize hazır gelmiyor araştırıyoruz. Bilgilere biz ulaşıyoruz. İnsan uğraştığı şeylere daha çok kıymet verir ve buda kalıcı oluyor.

K1: İnsanın kendi yaptığı şeyler daha kalıcı ve öğretici oluyor. Bir çeşit yaparak öğrendik bu derste karşılaştırmalar yaptık. Bilgiler hazır gelmiyordu bize, öğrenciler bir şeyler yapmak zorundaydı bu derste. Buda faydalı oldu bizim için.

M2 : Öğrenciye sorumluluk yüklüyor.

K10 : Daha kalıcı bilgiler sağlıyor dersi derste öğreniyoruz.

M1: Öğrenilenler kalıcı olmakla birlikte dersi anlama derecemiz bana göre arttı. Derste diri olmamızı sağladı.

K12:Dersin sonunda çıkan ortak doğrular kalıcı oldu.

M3:Bu yöntemin en olumlu yönleri bilgilerin daha kalıcı olması ve konulara olan ilginin artması.

K2 : Evet bir şeyler yapıyoruz. Buda çok iyi oluyor bizim için, yaptığımız şeyleri daha iyi anlıyoruz mesela ben bu dersi herhalde uzun süre unutmam.

K3: Aktif öğrenmede biz etken oluyoruz, bizi düşünmeye sevk ediyor, bilgiler bize hazır gelmiyor araştırıyoruz. Bilgilere biz ulaşıyoruz. İnsan uğraştığı şeylere daha çok kıymet verir ve buda kalıcı oluyor.

K1: İnsanın kendi yaptığı şeyler daha kalıcı ve öğretici oluyor. Bir çeşit yaparak öğrendik bu derste karşılaştırmalar yaptık. Bilgiler hazır gelmiyordu bize, öğrenciler bir şeyler yapmak zorundaydı bu derste. Buda faydalı oldu bizim için.

M2 : Öğrenciye sorumluluk yüklüyor.

K10 : Daha kalıcı bilgiler sağlıyor dersi derste öğreniyoruz.

M1: Öğrenilenler kalıcı olmakla birlikte dersi anlama derecemiz bana göre arttı. Derste diri olmamızı sağladı.

K12:Dersin sonunda çıkan ortak doğrular kalıcı oldu.

M3:Bu yöntemin en olumlu yönleri bilgilerin daha kalıcı olması ve konulara olan ilginin artması.