

T.C.
GAZIANTEP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLM DALI

**ETKİNLİK TEMELLİ ÖĞRETİMİN UYGULANMASINA
İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HATİCE ASLI ÖCAL

GAZIANTEP

AĞUSTOS, 2012

T.C.
GAZIANTEP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLM DALI

**ETKİNLİK TEMELLİ ÖĞRETİMİN UYGULANMASINA
İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HATİCE ASLI ÖCAL

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Habib ÖZGAN

GAZIANTEP

AĞUSTOS, 2012


T.C.
GAZIANTEP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

Etkinlik Temelli Öğretimin Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri
Hatice Aslı Öcal


Tez Savunma Tarihi: 27. 08. 2012
Sosyal Bilimler Enstitüsü Onayı


Doç. Dr. Hilmi BAYRAKTAR
SBE Müdürü

Bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığımı onaylarım.


Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımda (tarafımızca) okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.


Yrd. Doç. Dr. Habib ÖZGAN
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.




Jüri Üyeleri:

(Unvanı, Adı ve SOYADI)

Yrd. Doç Dr. Habib ÖZGAN

Yrd.Doç. Dr. Ali BOZKURT

Yrd. Doç. Dr. Birsen BAĞÇECİ

ÖZET

ETKİNLİK TEMELLİ ÖĞRETİMİN UYGULANMASINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

ÖCAL, Hatice Ash

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Habib ÖZGAN

Ağustos, 2012; 49 sayfa

Bu araştırma, 2005 yılında uygulanmaya başlanan yeni öğretim programlarında sıkça başvurulan etkinlik temelli öğretimin uygulayıcıları olan öğretmenlerin etkinlik temelli öğretime ilişkin görüşlerini belirlemek için yapılmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin görüşleri alınarak etkinlik temelli öğretimin uygulayıcılar açısından olumlu yönleri ortaya çıkarılmaya çalışılmış, olumsuz yönlerinin ise nasıl giderileceği üzerinde durulmuştur. Bu araştırmada nitel araştırma yönteminin araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu olarak 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ili Şehitkâmil ilçesindeki üç ilköğretim okulunda görev yapmakta olan öğretmenler seçilmiştir ve bu öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin etkinlikleri tasarlarken en çok hazır bulunuşluğa dikkat ettikleri ve en çok orta düzeydeki öğrencilere göre etkinlik tasarladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin sınıf içindeki rollerinin değiştiği, öğretmenlerin etkinlikleri uygularken materyale ulaşma, süre ve sınıf yönetiminde sorun yaşadığı, etkinlikleri değerlendirirken alternatif değerlendirme tekniklerini kullanmadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Ders kitaplarındaki etkinliklerin bir kısmının öğretim programlarındaki etkinliklerle örtüşmediği araştırmanın bir başka sonucudur.

Anahtar kelimeler: Etkinlik, Öğretim, Etkinlik temelli öğretim

ABSTRACT**TEACHER COMMENTS ABOUT APPLICATIONS RELATED WITH
ACTIVITY BASED TEACHING****ÖCAL, Hatice Ash****Master Of Science Thesis, Department of Education Sciences****Thesis Advisor: Asst. Prof. Dr. Habib Özgan****August, 2012, 49 pages**

This research was conducted for the teachers who were the participants of the activity based teaching models which was used for 2005 and new education models frequently . By taking teacher's comments, it was brought out the positive points of activity based teaching by view of the users and also how to isolate the negative points. This research was done with case study in qualitative method and the teachers who was served in 2010-2011 in Gaziantep Sehitkamil was chosen for working group and interview was done with these teachers. At the result of research, it is figured out that teachers mostly pay attention to readiness in designing the activities and they design the activities according to the indermediate level students. Additionally, it has been reached in the result that the roles of teachers in the class has changed; teachers have some difficulties in reaching the materials, time and class management in putting the activities into practice; and they don't use alternative evaluation techniques while evaluating the activities. Another result of the research is that activities in course books aren't activated with the activities in curriculum.

Key words: Activity, Teaching, Activity based teaching

ÖNSÖZ

Eğitim-öğretim alanında son yıllarda büyük ve hızlı gelişmeler yaşanmaktadır. Çeşitli öğretim teknikleri geliştirilmektedir. Bu öğretim yöntem ve tekniklerinin ne kadar etkili olduğunu bulmak, verimliliklerini ölçmek ve bir sonraki araştırmacılara fikir vermek, eğitim-öğretim üzerine çalışma yapan tüm araştırmacılar için fikir oluşturabilecektir. Bu nedenle günümüzde çok kullanılan ve etkili olduğu düşünölen etkinlik temelli öğretimin uygulayıcısı öğretmenlerle çalışma yapmanın ve onların fikirleri ışığında alanda araştırmaları genişletmenin ve geliştirmenin önemli olduğu düşünölmektedir.

Bu çalışmada deneyimlerini, desteğini benimle paylaşan danışmanım sayın Yrd. Doç. Dr. Habib Özgan'a ve her zaman, her koşulda yanımda olan aileme teşekkürlerimi sunarım.

Ağustos, 2012
Hatice Aslı ÖCAL

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No:</u>
TÜRKÇE ÖZET.....	i
İNGİLİZCE ÖZET.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLolar LİSTESİ.....	vi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. GRİŞ.....	1
1.2. PROBLEM DURUMU.....	3
1.3. PROBLEM CÜMLESİ.....	4
1.4. ALT PROBLEMLER.....	4
1.5. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	4
1.6. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	5
1.7. SINIRLLIKLAR.....	6
1.8. SAYILTILAR.....	6
1.9. TANIMLAR.....	6
2. KAYNAK ÖZETLERİ.....	7
2.1. ETKİNLİK TEMELLİ ÖĞRETİM.....	7
2.1.1. Etkinlik.....	7
2.1.2. Etkinlik Temelli Öğretim.....	8
2.1.3. Etkinlik Türleri.....	10
2.2. ETKİNLİK TASARIM PRENSİPLERİ.....	11
2.2.1 Etkinliğin Amacı.....	11
2.2.2. Sınıf Yönetimi.....	12
2.2.2.1. Zaman Kullanımı.....	12
2.2.2.2. Sınıf Organizasyonu.....	12
2.2.2.3. Öğretmen Müdahale Şekli.....	13
2.2.3. Etkinliğin Birden Fazla Başlangıç Noktasına Sahip Olması.....	13
2.2.4. Kullanılacak Materyaller/ Araçlar.....	14
2.2.5. Öğretmen ve Öğrenci Rollerini.....	14
2.2.6. Öğrencilerin Ön Bilgileri.....	15
2.2.7. Öğrenci Zorluk ve Yanılgıları.....	16
2.2.8. Ölçme- Değerlendirme.....	16
2.3. UYGULAMADA DİKKAT EDİLECEK BAZI NOKTALAR.....	16
2.3.1 . Esneklik.....	16
2.3.2 Öğrencilerin Dikkatlerini Yönlendirme.....	17
2.3.3. Alana Özgü Uygun Dil Geliştirme.....	17
2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	18
2.4.1 Yurt içinde Yapılan Araştırmalar.....	18
2.4.2 .Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	20
3.MATERYAL VE YÖNTEM.....	22
3.1. YÖNTEM.....	22

3.2. ARAŞTIRMA DESENİ.....	22
3.3. ÇALIŞMA GRUBU.....	22
3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI VE TEKNİKLERİ.....	24
3.5. VERİLERİN TOPLANMASI VE ÇÖZÜMLENMESİ.....	25
3.6. GEÇERLİLİK VE GÜVENİRLİK.....	25
4. BULGULAR VE YORUM.....	28
4.1. BULGULAR VE YORUM.....	28
4.2. ARAŞTIRMANIN TEMEL PROBLEMİNE VE ALT PROBLELERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	28
4.2.1. Öğretmenlerin Etkinlikleri Planlarken Dikkat Ettikleri Husurlara İlişkin Bulgular ve Yorum.....	28
4.2.2. Öğretmenlerin Sınıf Organizasyonu Hakkındaki Düşüncelerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	30
4.2.3. Öğretmenlerin Etkinlikleri Tasarlarken Dikkat Ettikleri Öğrenci Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	31
4.2.4. Öğretmenlerin Kullandıkları Etkinlik Çeşitlerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	32
4.2.5. Öğretmenlerin Etkinlikleri Sınıfta Uygularken Üstlendikleri Rollere İlişkin Bulgular ve Yorum.....	32
4.2.6. Öğretmenlerin Etkinlikleri Uygularken En Çok Zorlandıkları Konuya İlişkin Bulgular ve Yorum.....	33
4.2.7. Öğretmenlerin Etkinlikleri Uygularken Zamanı Ayarlamalarına ve Bitmeyen Etkinliklerin Tamamlanması İçin Kullandıkları Yöntemlere İlişkin Bulgular ve Yoru.....	35
4.2.8. Öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı'nın Dağıttığı Kitaplardaki Etkinliklerle Programlardaki Kazanımların Örtüşmesi Konusundaki Düşüncelerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	36
4.2.9. Öğretmenlerin Ders Kitaplarındaki Etkinliklerden Kullandıkları ve Eledikleri Etkinliklere İlişkin Bulgular ve Yorum.....	37
4.2.10. Öğretmenlerin Etkinlikleri Değerlendirirken Kullandıkları Yöntemlere İlişkin Bulgular ve Yorum.....	38
4.3. TARTIŞMA.....	40
4.4. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	42
4.4.1. SONUÇ.....	42
4.4.2. ÖNERİLER.....	43
KAYNAKLAR.....	44
ÖZGEÇMİŞ.....	49

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa No:

Tablo 3.1.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okullara Göre Dağılımı.....	23
Tablo 3.1.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet, Mesleki Kıdem ve Alanlarına Göre Dağılımı.....	23
Tablo 4.2.1. Sınıf İçi Etkinlikleri Tasarlarken Öğretmenlerin Dikkat Ettikleri Hususlara İlişkin Görüşleri.....	29
Tablo 4.2.2. Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkinliklerine İlişkin Görüşleri.....	30
Tablo 4.2.3. Öğretmenlerin Etkinlikleri Planlarken Dikkat Ettikleri Öğrenci Düzeylerine İlişkin Görüşleri.....	31
Tablo 4.2.4. Öğretmenlerin Kullandıkları Etkinliklere İlişkin Görüşleri.....	32
Tablo 4.2.5. Öğretmenlerin Etkinlikleri Uygularken Üstlendikleri Rollere İlişkin Görüşleri	33
Tablo 4.2.6. Öğretmenlerin Etkinlikleri Uygularken Karşılaştıkları Zorluklara İlişkin Görüşleri.....	34
Tablo 4.2.7. Etkinlik İçin Süre Yetmediğinde Etkinliğin Tamamlanması İçin Öğretmenlerin Başvurdukları Yollara İlişkin Görüşleri.....	35
Tablo 4.2.8. Milli Eğitim Bakanlığı'nın Öğrencilere Dağıttığı Ders Kitaplarındaki Etkinliklerle Programlardaki Kazanımların Etkinleşmesi Konusunda Öğretmenlerin Görüşleri.....	36
Tablo 4.2.9. Öğretmenlerin Ders Kitaplarındaki Etkinliklerden Kullandıkları ve Eledikleri Etkinliklere İlişkin Görüşleri.....	37
Tablo 4.2.10. Öğretmenlerin Etkinlikleri Değerlendirirken Kullandıkları Yöntemlere İlişkin Görüşleri.....	38

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. GİRİŞ

Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik davranışlar meydana getirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 1972:12). Sınıftaki davranış değiştirme işinin istenilen düzeyde oluşturulması, öğretmenin nasıl hareket edeceği konusunda talimatlar hazırlamaktan çok “ öğrenciler ne yapmalı?” sorusuna cevap verebilecek nitelikte çalışmaların yapılması ile oluşturulabilir (Fidan, 1985:3).

Günümüzde eğitim sürecinden geçen insanlardan bir yandan çevrelerinde hızla oluşan değişimlere uyum sağlamaları, diğer yandan çevrelerinde istenilen yönde değişim sağlayacak yeterlilikte yetişmeleri beklenmektedir. Sürekli değişim içinde bulunan dünya, yenilikleri ve gelişmeyi kavrayan, bunun yanında kendi üzerine düşen görevlerin de farkında olan bireylere ihtiyaç duymaktadır. Bir toplumun çağdaş toplumlar düzeyine ulaşması için; bilgilerin, inançların ve duyguların bireylere doğrudan aktarılması yeterli değildir. Çağdaş dünyanın kabul ettiği birey, kendisine aktarılan bilgileri aynen kabul eden, yönlendirilmeyi ve biçimlendirilmeyi bekleyen değil, bilgiyi yorumlayarak anlamın yaratılması sürecine etkin olarak katılanlardır (Yıldırım ve Şimşek, 1999: 9).

Öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmeye başlayan yapılandırmacılık zamanla öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım halini almıştır. Yapılandırmacılıkta bilginin tekrarı değil, bilginin transferi ve yeniden yapılandırılması söz konusudur (Perkins, 1999: 8).

“Yapılandırmacı eğitimin en önemli özelliği, öğrenenin bilgiyi yapılandırmasına, oluşturmaya, yorumlamasına ve geliştirmesine fırsat vermesidir. Alışılmış yöntemde öğretmen bilgiyi verebilir ya da öğrenenler bilgiyi kitaplardan veya başka kaynaklardan edinebilirler. Ama bilgiyi algılamak, bilgiyi yapılandırmak ile eş anlamlı değildir. Öğrenen, yeni bir bilgi ile karşılaştığında, dünyayı tanımlama ve açıklama için önceden oluşturduğu kurallarını kullanır veya algıladığı bilgiyi açıklamak için yeni kurallar oluşturur” (Brooks ve Brooks, 1993: 9).

Yapılandırmacı eğitim ortamları, bireylerin öğrenme ortamıyla daha fazla etkileşimde bulunmalarına, dolayısıyla zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Böylece bireyler, daha önceki öğrendiklerini sınama, yanlışlarını düzeltme ve hatta önceki bilgilerinden vazgeçerek yerine yenilerini koyma fırsatı elde ederler (Yaşar, 1998: 596).

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında sorumluluğunu yerine getiren bireylerin girişimci olma, kendini ifade etme, iletişim kurma, eleştirel gözle bakma, plan yapma, öğrendiklerini yaşamda kullanma gibi özelliklere sahip olması beklenir (Marlowe ve Page, 1998: 122).

Yapılandırmacı öğrenmeyi temel alan bir eğitim programının başarılı olabilmesi için, programı uygulayacak öğretmenlerin birtakım niteliklere sahip olması gerekir. Yapılandırmacı öğretmen açık fikirli, çağdaş, kendini yenileyebilen, bireysel farklılıkları dikkate alan ve alanında da çok iyi olmanın yanında, bilgiyi aktaran değil uygun öğrenme yaşantılarını sağlayan ve öğrenenlerle birlikte öğrenen olmalıdır (Selley, 1999:22).

Yapılandırmacılığa göre dersini planlayan ve uygulayan öğretmenlerin derslerini çeşitli etkinliklerle zenginleştirmeleri gerekir. Öğrenci merkezli eğitimde öncelikle öğretim yöntemlerinin belirlenmesi gerekir. Sonraki aşamada ise öğretmenler öğretim etkinliklerini hazırlayarak derslerine hazırlanırlar. Öğretmenler, öğretimin verimliliğini artırma amacı ile hazırladıkları ve seçtikleri öğretim yöntemlerini, sınıf ortamlarında farklı etkinlikler içinde kullanabilirler. Öğretim süreci boyunca kullanılacak olan her bir öğretim yöntemi planlama evresinde titizlikle yapılandırılmalıdır. Öğretim etkinlikleri öğretmenlere sınıf uygulamalarında her adımda ne yapacaklarını söyleyen bir tür talimatlar listesidir ve bir günlük plan olarak kullanılabilir. Seçilen öğretim yöntemi bazen bir drama etkinliği bazen bir gazete veya broşür hazırlama etkinliği olabilir. Hangi öğretim yöntemi seçilirse

seçilsin önemli olan hazırlanacak olan etkinliklerin belli adımlar dikkate alınarak hazırlanması ve uygulanmasıdır (Purtul, 2009).

Öğrencilerin, etkinlik yaparken konuyla ilgili kavramları geliştirmeleri, bunları günlük yaşantılarıyla ilişkilendirmeleri, pratik beceriler kazanmaları, araştırma ve inceleme plânlamaları, aygıtları güvenli biçimde kullanmaları, dikkatli ve değerli gözlem yapmaları, belirli duyarlıkta ölçümler yaparak bunlardaki hataları fark etmeleri, verileri kayıt ve analiz edip grafiklerini çizmeleri ve yorumlamaları, koşullara göre tek başlarına ya da iş birliği içinde grupla çalışmaları önem taşır. 2005 yılından beri uygulanmakta olan yapılandırmacı yaklaşım sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerle öğretimin gerçekleşeceğini belirtmektedir. Bu nedenle etkinlik temelli öğretim bu yaklaşımda sıkça kullanılan bir öğretim yöntemidir. Bu yöntemin incelenmesi ve öğretmenlerin bu yöntemin uygulanışına ilişkin görüşleri bu açıdan önemli görülmektedir.

1.2. PROBLEM DURUMU

Uygulanmakta olan eğitim programı öğretmenlerin etkinlik temelli öğretimi kullanmasını gerektirmektedir. Bu nedenle etkinlik temelli öğretimin uygulayıcısı olan öğretmenlerin konuya ilişkin görüşlerinin alınması, etkinlik temelli öğretimin amacına ne kadar hizmet ettiğinin belirlenmesi, geliştirilmesi, iyi ve kötü yönlerinin belirlenmesi açısından önemlidir. Ayrıca öğretmenlerin etkinlik temelli öğretimi uygularken yaşadıkları zorlukları belirtmeleri, yöntemin uygulanışının geliştirilmesi gerektiğine işaret olabilir.

Yapılan çalışmalar etkinlik temelli öğretimin hangi derste uygulanırsa başarı getireceğini göstermektedir. Ancak etkinlik temelli öğretim geleneksel yöntemlerle yetişmiş öğretmenler için kimi zorlukları beraberinde getirmiştir. Çünkü etkinlik temelli öğretimi uygulanışıyla ilgili bir yeterliliğe sahip olmayan öğretmenler kimi zaman bocalama yaşamakta dolayısıyla da etkinlikler istenilen başarıya ulaşamamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin bu konuda farkındalıklarının ne düzeyde olduğunun da bilinmesi önemli görülmektedir. Bu sebeplerden yola çıkarak sınıftaki uygulayıcı olan öğretmenlerin “etkinlik temelli öğretime ilişkin görüşlerinin” alınması bu araştırmanın problemi olarak belirlemiştir.

1.3. PROBLEM CÜMLESİ

Bu araştırmanın temel problemi; “Etkinlik temelli öğretimin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir.

1.4. ALT PROBLEMLER

Araştırmanın ana problemine cevap bulmak amacıyla aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Öğretmenler etkinlikleri tasarlarken nelere dikkat etmektedirler?
2. Öğretmenler, etkinlikleri uygularken grup çalışmalarına mı bireysel çalışmalara mı ağırlık vermektedirler? Neden?
3. Öğretmenler, etkinlikleri planlarken en çok hangi düzeydeki öğrencileri göz önünde bulundurmaktadırlar?
4. Öğretmenler, etkinlikleri kendileri mi hazırlamaktadırlar? Hazır etkinlikleri mi kullanmaktadırlar?
5. Öğretmenler, etkinlikleri sınıfta uygularken nasıl bir rol üstlenmektedirler?
6. Öğretmenlerin, etkinlikleri uygularken en çok zorlandıkları konu nedir? Bu sorunu çözmek için aldıkları önlemler nelerdir?
7. Öğretmenler, etkinlikleri uygularken zamanı nasıl ayarlamaktadırlar? Süre yetmediğinde etkinlikleri tamamlamak için neler yapmaktadırlar?
8. Milli Eğitim Bakanlığı'nın dağıttığı kitaplardaki etkinliklerin kazanımlarla etkinleşme düzeyi nedir?
9. Öğretmenler, ders kitaplarındaki etkinliklerin hepsini kullanılmakta mıdır?
10. Öğretmenler tarafından etkinlikleri değerlendirmek için alternatif ölçme araçları kullanılmaktadır mı?

1.5. ARAŞTIRMANIN AMACI

Etkinlik temelli öğretimle ilgili yapılan çalışmalar, etkinlik temelli öğretimin uygulandığı derslerin daha başarılı olduğunu göstermektedir. Etkinlik temelli öğretimin geliştirilmesi daha etkili ve verimli öğretimin gerçekleşmesine katkı sağlayacaktır. Son yıllarda sıkça kullanılan etkinlik temelli öğretim, öğrencilerin daha aktif olduğu öğrenme yaşantılarını benimsemektedir. Bu araştırmayla etkinlik temelli öğretimin uygulayıcısı olan öğretmenlerin görüşleri alınarak, etkinlik temelli öğretimin uygulamadaki olumlu ve olumsuz yönlerinin

ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Elde edilen verilerin ve ulaşılan sonuçların daha sonraki araştırmacılara fikir vereceği düşünülmektedir.

1.6. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Uygulanmakta olan öğretim programları, dayandıkları felsefeye göre öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenmesini ön görmektedir. Çünkü bu felsefe; öğrencilerin teoride öğrendiklerini yaşama geçirmezlerse, sadece bilgi düzeyinde bir öğrenmeye sahip olacaklarını, bu öğrenmenin de kısa sürede unutulacağını savunmaktadır. Etkinlik temelli öğretim bu aşamada, yapılandırmacı felsefede önemli gözükmektedir. Çünkü etkinlik temelli öğretimde kullanılan çeşitli yöntem ve tekniklerle, öğrenci etkinlikleri yaparken öğrenme sürecine doğrudan katılır ve öğrenme kalıcı hale gelir.

2005-2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konan programla ilgili yargıda bulunulması için, bu programın uygulanmasında sıkça başvurulan etkinlik temelli öğretimle ilgili araştırmaların yapılması gerekir. Bir program, uygulamaya dönüştürülmesi ile amaca hizmet eder. Etkinlik temelli öğretim de yeni programın uygulanma aşamasında kullanılmaktadır. Teori ile uygulama birbirine ne kadar yakınsa program o ölçüde başarı sağlayabilir. Programın ve dolayısıyla etkinliklerin doğrudan uygulayıcısı olan öğretmenlerin görüşleri etkinlik temelli öğretimle ilgili önemli veriler sunacaktır.

Bu araştırmayla öğretmenlerin görüşleri alınarak hem etkinlik temelli öğretimin uygulanmasına ilişkin olumlu ve olumsuz yönlerin belirlenmesi, olumsuzlukların giderilmeye çalışılması hem de öğretmenlerin bu konuda daha iyi yetişmeleri için çeşitli olanakların (hizmet içi eğitim gibi) sağlanması amaçlanmıştır. Etkinlik temelli öğretimin geliştirilmesi eğitim uygulama ve teorilerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın, etkinlik temelli öğretimle ilgili mevcut durumu ortaya koyarak program geliştirme çalışmalarına ve ilgili alanda yapılacak araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.7. SINIRLILIKLAR

Bu çalışma;

1. 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ili Şehitkamil ilçesinde yer alan üç ilköğretim okulunda görev yapmakta olan sınıf ve branş öğretmenleri ile sınırlı tutulmuştur.
2. Bu araştırma literatür taraması sonucu ulaşılan bilgi kaynakları ile sınırlı tutulmuştur.

1.8. SAYILTILAR

Araştırma aşağıdaki sayılıtlara dayanılarak yürütülmüştür.

1. İlköğretimdeki sınıf ve branş öğretmenlerinin etkinlik temelli öğretimin uygulanmasına ilişkin görüşleri önemlidir.
2. Veri toplama araçları araştırmanın amacını gerçekleştirebilecek niteliktedir.
3. Öğretmenlerin veri toplama araçlarındaki görüşlerinin samimi, tarafsız ve gerçek olduğu düşünülmektedir.

1.9. TANIMLAR

Yapılandırmacılık: Öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmeye başlayan yapılandırmacılık zamanla öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım halini almıştır. Yapılandırmacılıkta bilginin tekrarı değil, bilginin transferi ve yeniden yapılandırılması söz konusudur (Perkins, 1999:8).

Etkinlik: Hedef davranışlara ulaşma amacıyla öğrenme- öğretme sürecini zenginleştiren ve öğrenmelerin kalıcılığını artıran sınıf içi-dışı faaliyetlerdir (Şahan, 2000: 4).

Etkinlik Temelli Öğretim: Etkinlik temelli öğretim, öğrencilere kendi sorunları karşısında özgün düşünmeyi öğreten, pratik çözümler bulmasını kolaylaştıran, gelişme çağındaki çocuklara öğrenme için özgüveni sağlayan önemli bir yöntemdir (Hee, 2005: 25).

İKİNCİ BÖLÜM

KAYNAK ÖZETLERİ

2.1. ETKİNLİK TEMELLİ ÖĞRETİM

2.1.1. Etkinlik

Etkinlik kavramı ile ilgili literatür incelendiğinde görülmektedir ki, bu kavramın tanımıyla ilgili tam bir karara varılamamıştır. Etkinlik temelli öğretimle ilgili bir çok farklı adlandırma yapılmıştır:

- Etkinlik temelli Öğretim(Activity based teaching)
- Görev temelli öğretim(Task based teaching)
- Çalışma temelli Öğretim(Activity based intervention)
- Gömülü öğretim(Embedded introduction)

Bu tanımlamalar olsa da literatürde en çok task ve etkinlik kavramları kullanılmıştır. Ancak task ve etkinlik kavramları aslında anlamca birbirlerinden farklıdır.

Etkinlik, hedef davranışlara ulaşma amacıyla öğrenme- öğretme sürecini zenginleştiren ve öğrenmelerin kalıcılığını artıran sınıf içi-dışı faaliyetlerdir (Şahan, 2000: 4).Öğrenenler, bilgiyi yapılandırmada her konuya, alana ya da öğrenene göre düzenlenmiş olan farklı etkinliklerde yer alırlar.

Task ile ilgili yapılan çeşitli tanımlamalar ise şöyledir: Task öğrencilere verilen her türlü problemdir(Saiz ve Figueras, 2009). Brousseseu'ya göre task kompleks, birden fazla aşama içeren ve keşif niteliğine sahip problem türüdür. Ancak bu tanımlama bazı araştırmacıların tepkisini çekmiştir. Çünkü taskın bir problem olarak tanımlanmasının taskı basitleştirdiği düşünülmüştür.

Task öğretmen ve öğrenciler gibi belirli bir sosyal grubun, eylem ve iletişimlerini ilgilendiren ve kaynak kullanmayı gerekli kılan bir yapıya sahiptir. (Özmantar ve Bingölbali, 2009; Herbst,2008). Başka bir çalışmada ise taskın bilişsel boyutundan bahsedilmiştir ve taskın belirli formlarda düşünmeyi ve hareket etmeyi

gerektirdiği belirtilmiştir (Özmantar ve Bingölbali, 2009; Dolye1992). Dolye (1986), ayrıca öğretim programının sınıflarda bu tasklar üzerinde hayat bulduğunu ve öğretmenin öğrencilere atamış olduğu taskların başarılmasıyla belli bir dersin içeriğinin öğretildiğini iddia etmektedir.

2.1.2. Etkinlik Temelli Öğretim

Etkinlik temelli öğretim disiplinler arası bir modeldir ve ilk olarak Oregon Üniversitesinden Diane Bricker ve meslektaşları tarafından uygulanmaya başlamıştır. 2005 yılından beri uygulanmakta olan öğretim programları incelendiğinde, öğretimin ders içi ve ders dışı etkinliklerle şekillendiği görülmektedir. Bu nedenle etkinlikler dersin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Etkinlik temelli öğretim ile ilgili birden fazla tanım yapılmıştır:

Hee (2005: 325)'ye göre etkinlik temelli öğretim, sonunda öğretimin ve öğrenmenin gerçekleştiği, hem uygulayıcılar hem de öğrenciler tarafından önerilen bir öğretim yöntemidir. Hee, ayrıca tanımlamasına şunları da eklemiştir: Etkinlik temelli öğretim, öğrencilere kendi sorunları karşısında özgün düşünmeyi öğreten, pratik çözümler bulmasını kolaylaştıran, gelişme çağındaki çocuklara öğrenme için özgüveni sağlayan önemli bir yöntemdir. Etkinlik temelli öğretim öğretmenlerin tecrübe ve güvenlerini arttıran, onların vizyonunu geliştiren bir yöntemdir. Etkinlik temelli öğretim okulda olumlu öğrenme ortamlarına katkı sağlar. Etkinlik temelli öğretimin okul, öğretmen ve öğrenciler arasındaki işbirliğini kolaylaştırdığı gözlemlenmiştir.

Hee (2005: 325), ayrıca yaptığı başka tanımlarda şunları söylemektedir: "Etkinlik temelli öğretim öğretenleri uzun ve gereksiz listelerden, zaman sınırlamasından kurtarır. Etkinlik temelli öğretim zaman yaratma, öğretmen ve öğrencinin kendini geliştirmesi için her "derde deva" sayılabilecek bir yöntemdir."

Gömerek öğrenme sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikleri içerir (Jameson ve diğerleri, 2007). Yani etkinlik temelli öğretimden sadece sınıftaki uygulamalarımız olarak bahsedemeyiz. Etkinlik temelli öğretim yeri geldiğinde evdeki, bahçedeki, öğrencinin arkadaşlarıyla oynarken yaptığı etkinlikleri de kapsamaktadır.

Literatür incelendiğinde etkinlik temelli öğretimin özel eğitimde de çok kullanıldığı görülmektedir. Bu alanda yapılan bir tanımlama şöyledir: Etkinlik temelli öğretim kavramsal temellerini sosyal psikoloji, gelişim psikolojisi, bilişsel psikoloji ve konuşma patolojisi gibi farklı disiplinlerden yararlanarak oluşturan ve

uygulama ortamlarında davranışsal yaklaşımın ifade ettiği öğrenme ilkelerini kullanan bir doğal öğretim yaklaşımıdır (Kurt, 2008: 168).

Etkinlik temelli öğretimle işlenen bir dersin sonunda hem öğrenciler hem de öğretmenler ders interaktif olduğu için başarı ve memnuniyet hissini yaşarlar. Bu da öğrencilerin derse karşı tutumunu ve motivasyonunu olumlu yönde etkiler. Çünkü öğretmen ve öğrenci etkinlik temelli öğretim uygulanırken çoğu zaman anında dönüt alır ve bu da onların derse karşı ilgisini canlı kılar.

Hee (2005: 27), çalışmalarında öğrencilerin derse canlılık ve heyecan katan etkinliklere karşı olumlu tutum geliştirdiğini gözlemlemiştir. Öğrenciler sıralarında oturarak dinledikleri derslerden çok aktif olarak katıldıkları, fikirlerini tartıştıkları, işbirliği içinde oldukları ve oyunlarla öğrendikleri dersleri daha çok severler. Bu nedendir ki çoğu öğretmen özellikle oyunlu, şarkılı, bilmeceli derslere daha çok başvurur. Çünkü bu derslerde öğrencinin ilgisi canlıdır, öğrenci öğrendiğinin farkında olmadan, çoğunlukla gizli şekilde öğrenir ve belli bir düzeyden sonra bilgileri kavramsallaştırır.

Etkinlik temelli öğretimin farklı derslerde uygulanmasını derslerdeki başarıya etkisi konusunda yapılan araştırmalarda elde edilen bulgular şöyledir: İşe dayalı öğrenme ile gerçekleştirilen yabancı dil derslerinde işi yapan öğrenci olduğu için en büyük rol öğrencidedir. Öğrenci öğretmenin verdiği yönergeler çerçevesinde davranırsa da yapacakları ve söyleyecekleri konusunda seçim hakkına sahiptir (Larsen-Freeman, 2009: 148).

İşe dayalı dil öğretimi ile gerçekleşen yabancı dil derslerinde öğretmen, öğrenci üzerinde otorite kurmanın aksine öğrenciye güven kazandırıp, onu serbest bırakmayı amaçlar. Dersler de öğretmen merkezli değil, öğrenci merkezlidir (Swan, 2005: 377).

Olkun ve Uçar (2006: 63-66)'a göre yapılandırmacı bir matematik etkinliği şu aşamalardan oluşur:

1. Sezgisel Aşama: Bu aşamada öğrenciler Öğrenilecek konu ya da kavram üzerinde sezgisel olarak hazırlanır.

2. Yapılandırılmış Etkinlik: Bu aşamada bir ya da birden fazla birbiriyle ilişkili çok adımlı problemlerden oluşan yapılandırılmış bir etkinlik verilir. Etkinlik somut araçlarla deneylerden, ölçümler yapmaktan ve şekillerle çözüme ulaşmaktan oluşabilir. Ayrıca bu aşamada öğrencilerin kendi stratejilerini geliştirmelerine fırsat tanınmalıdır. Yapılandırmacı öğrenme kuramını temel alan örnek etkinlikler başlıca

öğrenme alanları ve alt öğrenme alanlarına yönelik olarak hazırlanabilir. Hazırlanan etkinliklerde öğrencilere fiziksel ve zihinsel olarak aktif oldukları, bireysel veya toplu olarak çalışabilecekleri farklı çözümler üretebilecekleri, çözümlerini karşılaştırabilecekleri ve farklı gösterimlerle ifade ortamları sunmalıdır. Öğrencilerin kendi öğrenimlerinden sorumlu tutulduğu aktif öğrenme unsurlarından ve öğrencilerin kendi zihinsel ve fiziksel eylemlerini ortaya koyabileceği ortamların sunulması oldukça önemlidir. Yani kalıcı öğrenmeyi sağlamak için öğrenciyi zihinsel ve fiziksel olarak aktif bilgileriyle ilişkilendirebileceği ortamlar sunulması gereklidir.

3. Tartışma –Açıklama: Bu aşamada öğrencilerin bir önceki aşamada neler yaptıkları üzerinde düşünmeleri, konuşmaları ve arkadaşları ile paylaşmaları sağlanmalıdır.

4. Kavrama/ Kurala Ulaşma: Öğrencilerin artık bu aşamada bu noktaya kadar yaptıklarında bir genellemeye varmaları istenir. Etkinliği yorumlayarak, belli ilişkileri bularak kavram ya da kurala ulaşılr.

5. Uygulama: Bu aşamada çocuk yeni öğrendiği bilgiyi yeni bir duruma ya da probleme uygular.

6. Değerlendirme: Öğrenci etkinlikleri yürütürken ve sınıf içi tartışmalara katılırken yani süreç içerisinde de değerlendirilmelidir. Sadece sonucun değil öğrencinin öğrenme sürecini ve gelişimini de izlemeyi ve değerlendirmeyi amaçlayan alternatif değerlendirme yöntemleri (öğrenci dosyası, günlük, gözlem ve görüşme, proje ve performans tabanlı değerlendirme) kullanılmalıdır.

Tüm bu çalışmalar da gösteriyor ki etkinlik temelli öğretim öğrenci başarısına olumlu etkileri bulunmaktadır. Ancak bu olumlu etkinin olabilmesi için etkinliklerin bazı özelliklere sahip olması, belirli prensiplere göre hazırlanması, kısacası pedagojik özellikleri barındırması gerekmektedir.

2.1.3. Etkinlik Türleri

Doyle'nin (1992: 506) çalışmaları incelendiğinde etkinlikleri dört farklı başlık altında topladığı görülmektedir.

1. Daha önce kazanılan bilgiyi hatırlamaya yönelik etkinlikler
2. Algoritmayı kullanmaya yönelik etkinlikler
3. Belirli bir konu hakkında görüş ve açıklama isteyen etkinlikler
4. Anlama, yorum yapma, ve tahminlerde bulunmayı gerektiren etkinlikler (Akt: Özmantar ve Bingölbali, 2009:317).

2.2. ETKİNLİK TASARIM PRENSİPLERİ

Bilim adamları etkinlik tasarımıyla ilgili çeşitli tanımlamalar yapmışlardır. Bu çalışmalarda araştırmacıların farklı detayları dikkate aldıkları ve farklı prensipleri öne sürdükleri görülmektedir (Bingölbali ve Özmantar, 2009: 321). Ainley (2006) etkinlik tasarımı konusunda “ amaç ve kullanılabilirlik” prensibi üzerinde durmuştur. Tasarım konusundaki bir başka çalışmayla Stylianides ve Stylianides (2008), bilişsel olarak zor etkinlikler hazırlamış bağlam prensibinden bahsetmiştir. Batura ve arkadaşları (2007) ise etkinlik tasarlanmasında bilişsel çatışma etkisini incelemişlerdir (Akt: Özmantar ve Bingölbali, 2009: 322). Çalışmalar incelendiğinde her zaman doğruluğu kanıtlanabilir prensiplerin olduğunu söylemek zordur. Ancak Özmantar ve Bingölbali'nin (2009: 322) yaptıkları çalışmayla (Bell, 1993; Dreyus ve Tsamir, 2004; Doyle, 1992; Swan, 2007; Watson ve Mason,2007) etkinliklerin tasarlanması ve uygulanması sırasında bazı ortak prensipleri şu başlıklar altında sıralamışlardır:

- a. Etkinliğin amacı
- b. Etkinliğin uygulanmasında sınıf yönetimi
- c. Etkinliğin birden fazla başlangıç noktasına sahip olması
- d. Etkinlik kapsamında kullanılacak araçlar
- e. Etkinlik uygulamasında öğretmen ve öğrenci rolleri
- f. Öğrencilerin ön bilgileri
- g. Öğrenci zorluk ve yanlılıkları
- h. Ölçme-değerlendirme

Bu prensiplerden bir kaçını aşağıda açıklanmıştır:

2.2.1. Etkinliğin Amacı:

Etkinliğin amacı Purlul (2009)'a göre üç başlık altında incelenebilir.

- a) Etkinlik hangi yeterlilikleri, istendik davranışları (kazanımları) kazandırmaya yöneliktir?
- b) Bu etkinlik için ön yeterlikler (bilgiler) nelerdir?
- c) Bu etkinliğe amacını (amaçlarını) çağrıştıracak biçimde, nasıl bir ad verebiliriz?

2.2.2. Sınıf Yönetimi:

Etkinlik tasarımı ve uygulanmasında sınıf yönetimi önemlidir. Sınıf yönetimindeki üç özellik etkinliğin başarılı olması için önemlidir: Sınıf organizasyonu, zaman kullanımı ve öğretmen müdahale şekli.

Sınıf yönetimi, genel olarak, belirlenen eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi için planlama, örgütleme, uygulama ve değerlendirme işlevlerine ilişkin ilke, kavram, kuram, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli olarak uygulanması ile ilgili etkinliklerdir. Sınıfta öğrenme ortamının ve yaşantılarının düzenlenmesi ve yönetilmesi, öğretmenlerin sorumluluğu olarak kabul edilmektedir. Eğitim amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için sınıf yönetiminin en etkili ögesi öğretmendir. Bu nedenle öğretmenin sınıf yönetimi kapsamında yer alan konulardaki yetkinlik düzeyi arttıkça, öğrencilerin eğitsel çabalarını yönetebilme ve onlara liderlik edebilmesinin kolaylaşacağı düşünülmektedir (Girmen ve Çubukçu, 2008: 123).

2.2.2.1. Zaman Kullanımı:

Sınıfta ders süresinin verimli biçimde işlenmesi, öğretmenin en önemli mesleki yeterlik göstergelerindedir. Derste zaman kullanımının verimli olabilmesi öğrencilerin önceden planlandığı gibi dersane ve laboratuvarlarda etkin olmaları, ders süresinin iyi değerlendirilmesi konusunda yönlendirilmeleri gerekir. Öğretmen ders içinde zamanı iyi planlamalı, başlanan işi mutlaka bitirmeli ve buradan yola çıkarak hayatta da hiçbir işin yarım bırakılmaması gerektiğini vurgulamalıdır (Livatyalı, 2004; Girmen ve Çubukçu, 2008: 128).

Etkinlik tasarlanırken etkinliğin uygulanması için ne kadar süre gerektiğini de hesaplamak gerekir. Bazı etkinlikler amaçlanan kazanımlara ulaşmak için çok fazla zaman alabilir ya da etkinlik çok kısa sürede bitebilir. Etkinlik tasarlanırken, etkinliğin uygulanması, değerlendirilmesi için ne kadar süre harcanacağını da bilinmesi gerekir. Etkinlik için gerekli zaman ayrılmadığında etkinlik amacına ulaşamaz, etkinliğin çok kısa sürede bitmesi ise öğrencileri konudan uzaklaştırabilir (Bingölbali ve Özmantar, 2009: 331).

2.2.2.2. Sınıf organizasyonu:

Sınıf organizasyonu hem etkinliğin öğrenciye uygulanış biçimini hem de öğretmenin etkinliği sunuş biçimini ifade etmektedir.

2.2.2.3 Öğretmen Müdahale Şekli:

Horoks ve Robet (2008)'in çalışmalarına göre öğretmenlerin etkinlik tasarımında uygulama boyutunu düşünerek öğrencilere verecekleri yardım ekseninde bir takım kararlar almaları gerekmektedir. Uygulama esnasında öğrencilere ne kadar yardım edilecektir, nasıl ve ne zaman yardım edilecektir?" sorularına cevap aranmalıdır. Yapılan çalışmalar öğretmenlerin sahip oldukları pedagojik anlayış öğretmen müdahale şeklini etkilediğini göstermektedir, yani öğretmenlerin sahip oldukları oryantasyon önemlidir. Doerr (2006) temel olarak iki farklı oryantasyondan bahsetmektedir: Değerlendirmeci ve yorumlayıcı.

Değerlendirmeci bir öğretmen öğrencilerden beklediği davranışı açıkça ifade eder. Öğrencilerin de bu davranışı sergilemesi daha hızlı ve kolay olur. Ancak öğrencilerin bu davranışı içselleştirmesi sağlanamaz, öğrenci kendisinin bir ürünü olarak davranış ortaya çıkmadığı için kavrama da gerçekleşemez (Mason,1998: 249; Akt: Özmantar ve Bingölbali, 2009: 333).

Öğretmenlerin etkili bir öğrenmeyi gerçekleştirmeleri için biraz daha sabırla öğrencilerin ulaşması gereken amaçlara, yönlendirecek etkinlikleri hazırlamaları gerekir.

2.2.3. Etkinliğin Birden Fazla Başlangıç Noktasına Sahip Olması:

Sınıflarda birbirinden farklı beceri ve bilişsel özelliklere sahip öğrenciler vardır. Bu nedenle sınıf içinde kullanılacak etkinlikler her seviyedeki öğrenci düşünülerek yapılmalıdır. Yani en başarısız öğrencinin bile çaba sarf edebileceği etkinlikler hazırlanmalıdır (Bingölbali ve Özmantar, 2009: 333).

Etkinlik hazırlanırken her seviyede soruya yer verilmeli, tüm öğrencilerin sürece katılmaları sağlanmalıdır. Ayrıca sadece doğru cevabı bulmak yani sona ulaşmak önemli olmamalı, öğretmenler süreç içerisinde çaba gösteren öğrencilerin hakkını da vermelidir.

Sınıflardaki kaynaştırma öğrencileri de unutulmamalıdır. Yeni öğretim programı bu öğrenciler için BEP hazırlanması gerektiğini ve hatta bu öğrencilere ayrı sınav yapılması gerektiğini söyler. Aslında bu da her seviyeden öğrenciyi sürece katmak için yapılan sınıf içi etkinlikler olarak düşünülebilir.

Geliştirilen etkinliklerde mutlaka etkinliği erken bitiren ve bu yüzden sıkılması mümkün olup, sınıf düzenini bozan öğrencilerin olması kaçınılmazdır. Bu

öğrenciler için ek etkinlikler hazırlanabileceği gibi öğretmenin kendi stiline uygun etkinlikler hazırlaması da mümkündür.

2.2.4. Kullanılacak Materyaller/ Araçlar:

Bir etkinliğin başarıya ulaşmasında farklı materyal ve araç gereçlerin gerektiği bilinmektedir. Bu araç- gereç ve materyaller hazır alınabileceği gibi öğretmenler tarafından da hazırlanabilir. Önemli olan kullanılacak materyalin eğitim amacına hizmet etmesidir. Etkinlik sırasında kullanılacak materyalin seçimi, ne kadar etkili olacağının belirlenmesi önemli konulardandır. Tasarım aşamasında, kullanılacak materyallerle ilgili olarak şu sorulara cevap aranmalıdır: Hangi araçlar kullanılacaktır? Araçlar nasıl kullanılmalıdır? Araçların nasıl kullanılacağına dair öğrencilere ne tür bir açıklama yapılmalıdır? Öğrenciler araçları kullanma becerisine sahip midir ya da odaklanan araçların kullanımı konusunda öğrencilerin ön bilgileri yeterli midir? Kullanılacak araçlar öğrencilere temin mi edilecektir? Araçlar öğrenciler tarafından ulaşılabilir mi? (Bingölbali ve Özmantar, 2009: 336).

2.2.5. Öğretmen ve Öğrenci Roller:

Öğretmen yüzyıllardır öğretim sürecinde başrolü oynamaktadır. Bu roller kimi zaman ağırlıklı bir şekilde öğreticilik olarak ön plana çıkarken bazı zamanlarda danışman, mesleki uzman, toplumsal lider, otorite figürü, aile reisi, rehber olarak kendini göstermektedir. Örgün eğitim kurumlarında hedef alınan davranışlar, program hazırlama, araç-gereç sağlama, öğretim etkinliklerini uygulama ve sonucu değerlendirme gibi işlemleri içermekte olup; bu işlemlere yürütme sorumluluğu öğretmene aittir. Bununla birlikte öğretmenler informal olarak değişik rolleri gerçekleştirmektedir (Sünbül, 1996: 597).

Öğrencilere verilecek roller ise etkinliğe özel olarak biçilen roller ve sınıf kültürü kapsamında oluşturulan genel rollerdir. Sınıf içi normlar öğretmenler ve öğrenciler için paralellik gösterebilir. Özmantar ve arkadaşları (2009: 338) her sınıfta olması gereken rolleri şu şekilde belirlemişlerdir:

- İddiaların/ çözümlerin açıklanması
- Düşüncelerin(iddia/çözüm/açıklama) gerekçelerinin sunulması
- Herkesin çekinmeden fikrini paylaşması
- Sınıfta paylaşılan fikri herkes tarafından anlaşılmasına çalışılması

- Herkesin yapılan açıklamalara/ iddialara/ çözümlere katılıp katılmadığının belirtmesi
- Anlaşılmayan açıklama/ iddia/ çözümlerin dile getirilmesi
- Alternatif/ farklı çözüm/ açıklamalar üretilmesi
- İddia/ çözüm/ açıklamaların doğruluğunun sorgulanması

Ancak bir sınıfta böyle bir ortamın oluşabilmesi ya da öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilmeleri için öğretmenin sınıf içindeki tutumu çok önemlidir. Eğer öğretmen sınıfta öğrencileri için demokratik bir ortam oluşturabiliyorsa, öğrencilerinin fikirlerini yargılamıyorsa, onların fikirlerine değer veriyorsa ve onların fikirlerini söylemek için destekliyorsa öğrencilerin yukarıdaki becerilere erişmesi kolay olacaktır.

2.2.6. Öğrencilerin Ön Bilgileri:

Öğrencilerin ön bilgi düzeylerinin belirlenmesi etkinliğin amacına ulaşması açısından önemlidir. Eğer öğrencinin ön bilgisi etkinlik için yeterli değilse ilerleme kaydedilemez (Bingölbali ve Özmantar, 2009: 338).

Öğrencilerin ön bilgisiyle anlatılmak istenen sadece içerik bilgisi değildir. Etkinlik için kullanılacak araç- gereci öğrencinin kullanabilmesi ya da öğretmenin kullandığı yöntemi öğrencinin algılayabilmesi de öğrenci ön bilgisini ilgilendirir. Bu noktada öğretmenin sınıfında neleri işlediği, öğrencilerin ne tür bilgilere sahip olduğunu bilmesi yani sınıfını ve öğrencilerini iyi gözlemesi ve onları iyi tanıması gereklidir. Bu gerekçelere dayanarak, öğretmenlere hazır olarak sunulan etkinliklerin her sınıfta aynı başarıyı göstereceğini söyleyemeyiz. Gerek ders kitaplarında yer alan gerekse başka kaynaklarda sunulan ve gerekse başka öğretmenlerin başarı ile uyguladıkları etkinlikler, bir öğretmen tarafından kendi sınıfında kullanmaya başlamadan önce mutlaka dikkatlice düşünülmeli ve ne tür değişikliklere ihtiyacı olduğu belirlenmelidir (Bingölbali ve Özmantar, 2009: 339).

Ancak okullarımızda özellikle de kırsal bölgelerdeki okullarda sene içinde çok fazla öğretmen değişikliği olmasından ya da bir öğretmenin dersine girdiği sınıf sayısının çok olmasından, dolayısıyla da öğrenci sayısının fazla olmasından ötürü öğretmenlerin öğrencileri tanıması ya da her sınıf için farklı etkinlikler geliştirmesi zorlaşmaktadır hatta çoğu zaman mümkün gözükmemektedir.

2.2.7. Öğrenci Zorluk ve Yanılgıları:

Etkinlik tasarımı konusunda zorluk ve yanılgılar iki şekilde düşünülebilir. Bunlardan birisi var olan yanılgıları düzeltmek için yapılan etkinlikler bir diğeri de etkinlik uygulanırken ortaya çıkan yanılgılardır. Bazı çalışmalar öğretmenlerin etkinlik sırasında oluşan yanılgıları göz ardı etmeye yatkın olduklarını göstermektedir (Bingölbali ve Özmantar, 2009: 339).

Ancak öğretmenler etkinliği hazırlarken oluşabilecek zorluk ve yanılgıları da dikkate almalı ve ona göre bir çaba içerisinde olmalıdırlar. Çünkü bu yanılgıları hesaba katarak etkinlik hazırlamaları öğretmenlerin etkinliklerin uygulanması sırasında bir olumsuz bir sürpriz ile karşılaşmalarını engelleyecektir.

2.2.8. Ölçme- değerlendirme:

Etkinlikle sonuçta belli kazanımlara ulaşmak hedeflenmektedir. Etkinlikle kazanımlara ne kadar ulaşıldığının üzerinde kesinlikle düşünülmemelidir (Horoks ve Robert,2007; Akt: Özmantar ve Bingölbali, 2009: 340)

Çağdaş eğitim anlayışı değerlendirmeyi, öğrencinin bilgisi ile beraber, sınıf içi ve dışı etkinliklerini, derse devam durumunu, ilgisini, ödev yapmasını, genel ve özel yeteneklerini göz önüne almayı böylece öğrencinin tüm gelişimi hakkında genel bir yargıya varmayı vurgular. Başka bir anlatımla, sonuçtan çok sürecin değerlendirilmesi önemlidir. Aynı zamanda, öğrenen bireylerin kendi öğrenme sorumluluklarını taşımaları açısından bireysel değerlendirme formları, öğrenci gelişim ve gözlem formları, öğrenci günlükleri geleneksel anlamdaki değerlendirme araçlarının yerini almaktadır (Çubukçu ve Girmen, 2008:129).

2.3. UYGULAMADA DİKKAT EDİLECEK BAZI KONULAR

2.3.1. Esneklik

Çoğu zaman etkinlikler uygulanırken beklenmeyen durumlar ortaya çıkabilir. Bu nedenle etkinlikler tasarlanırken farklı alternatifler göz önünde bulundurulmalıdır. Bazen etkinliğin süresi, bazen arada yapılan değerlendirmeye bağlı olarak etkinliğe devam edip etmeme ya da araç- gereç kullanımı konularında değişikliklere gidilebilir (Bingölbali ve Özmantar, 2009: 341).

Eğer etkinlikte plana sıkı sıkı bağlı kalmırsa o sırada ortaya çıkabilecek alternatifler kapatılmış olur ayrıca, öğrencilerin yaratıcılıkları engellenmiş olur.

Bunun yerine öğretmenlerin her zaman etkinlikle ilgili bir “b” planı” olmalıdır. Bu durum sınıfta olumlu hava yaratacaktır.

Hatta bazen etkinlikten tümüyle vazgeçilebilir. Çünkü bazı etkinlikler beklenenin aksine o anda öğrencilerin kafasını karıştırabilir ya da o anda öğretmen veya öğrenciler çok sıkılmış olabilirler, verimli bir etkinlik olmayacağına kanaat getirilebilir. Bu durumlarda esnek olmanın gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

2.3.2. Öğrencilerin Dikkatlerini Yönlendirme:

Etkinlik tasarlayıcının sahip olduğu ve etkinlik sonucunda ulaşılması gereken öğrenim çıktıları öğrenci için anlamsız olabilir. Çünkü öğrenciler ancak etkinliğin uygulanması ile belirli bir anlayışa ulaşacaklardır.

Mason (1998), öğretmenlerin önemli gördükleri şeyler ile öğrencilerinin çok farklı olduğunu, öğrenciler için kendilerine verilen bir örneğin sadece bir örnek olarak kaldığını, yani öğrencilerin kimi zaman yeterince derinliğe sahip olamadıklarını belirtmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin etkinliklerin uygulaması sırasında, öğrencilerin dikkatlerini yoğunlaştırmaları gereken noktaları vurgulamalarını özellikle belirtmektedir. Uygulama sırasında öğrenciler etkinliği bir oyun olarak algılayabilir, etkinlik kapsamında yer alan soruları konu ile ilişki kurmaksızın cevaplamaya çalışabilir, ya da verilen cevaplar amaçlanandan tamamen farklı olabilir. Uygulamada öğretmenlerin hedef kazanımlara dayalı olarak öğrencilerin dikkat yönetimini gerçekleştirmeye azami önem vermeleri gereklidir (Özmantar ve Bingölbali, 2009: 343).

Sonuç olarak etkinlik her zaman öğrenci için anlamlı bir hale getirilmelidir. Örneğin bazı öğrencilere etkinliğin gireceği sınavların başarılması için çok önemli olduğu, bazılarının etkinliği bitirmenin bir yarış olduğu, bazılarının çok eğlenecekleri, bazılarının ise etkinliğin bir oyun olduğu hissi uyandırılabilir. Böylece öğrencilerin dikkatleri hem etkinliğe hem de öğretmene çekilmiş olur. Bu örnekleri öğretmenin yaratıcılığına göre arttırmak mümkündür.

2.3.3. Alana Özgü Uygun Dil Geliştirme:

Öğrencilerin etkinlikler sırasında edinmiş oldukları kavrayışları ifade edebilecekleri ortamı mutlaka bulmaları gereklidir. Bu hem öğrenci motivasyonu hem de alana özgü bir dil gelişimi için önemlidir. Öğrencilerden etkinlik sonrasında istenilecek üst düzey zihinsel beceriler onların etkinlikle verilmek isteneni

kavramsallaştırmalarını sağlayacaktır. Dilin düşünme ve bilişsel gelişimi üzerine olan etkisi dikkate alındığında, sosyal olarak zengin ortamlar oluşturularak etkinliklerin uygulanması başarıya giden yolda vazgeçilmez bir unsurdur. Etkinliklerin uygulanması sırasında öğrencilerin içeriğe dayalı konuşma, açıklama, sorgulama ve tartışma yaptırılmaları, özellikle özendirilmelidir (Bingölbali ve Özmantar, 2009: 344).

2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Küpçü (2008)'ün doktora tez konusu Etkinlik Temelli Öğretim Yaklaşımının Orantısal Akıl Yürütmeye Dayalı Problem Çözme Başarısına Etkisi'dir. Küpçü Yaptığı ön test, son test çalışmalarıyla etkinlik temelli öğretimin uygulanması ile ilköğretim 7. ve 8. sınıflardaki öğrencilerin orantısal akıl yürütme becerilerinin gelişmesinde anlamlı farklar olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Şengören (2006)'in doktora tez konusu ise Optik Dersi Işıқта Girişim ve Kırınım Konularının Etkinlik Temelli Öğretimi: İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Etkilerinin Araştırılmasıdır. Şengören bu araştırma ile, lisans düzeyinde, ışıkta girişim ve kırınım konularının öğrenimine yönelik etkinlikler geliştirmiş ve bu etkinliklerin kullanıldığı işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin konuya yönelik başarı, hatırd tutma, optik dersine yönelik tutum, fizik dersine yönelik güven - önem düzeyi ile öğrencilerin öğretim yöntemine ve kullanılan materyallere yönelik duyuşsal özellikleri üzerindeki etkilerinin geleneksel öğretim ile karşılaştırılmasını yapmıştır. Araştırma, Fizik bölümünde okuyan ve optik dersi alan öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Sonuçta ise işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim sınıfı öğrencileri arasında akademik başarıları ve sekiz haftalık hatırd tutma düzeyleri arasında deney grubu yönünde olumlu farklar olduğu; fizik dersine yönelik güven ve önem değerleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı; her iki gruptaki öğrencilerin optik dersine yönelik tutumlarının anlamlı bir şekilde arttığı, fakat gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

Akkaya (2006)'nın yüksek lisans tez konusu ise İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Cebir Öğrenme Alanında Karşılaşılan Kavram Yanılgılarının Giderilmesinde Etkinlik Temelli Yaklaşımın Etkililiği'dir. Bu çalışmada Akkaya'nın iki temel amacı vardır. Birincisi; ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin cebir öğrenme alanındaki karşılaştıkları kavram yanılgılarını tespit etmektir. İkinci olarak ise bu kavram

yanılgılarını gidermede etkinlik temelli öğretimin etkililiğini belirlemektir. Araştırmanın bulguları eğitimden önce öğrencilerin cebirde kullanılan harflerle, değişkenlerle ve eşitlik kavramı ile ilgili bir takım kavram yanılgılarının olduğu ve etkinlik temelli öğretimin bu kavram yanılgılarını azaltmada etkili olduğunu, geleneksel öğretimin ise kavram yanılgılarını azaltmada etkili olmadığını göstermiştir. Öğrencilerin bu kavramları daha kolay algılamaları için önce somut materyaller kullanılarak ve sınıflarda tartışma ortamları yaratılarak etkinlikler hazırlanabilir sonucuna ulaşılmıştır.

Uşun ve Gökçen (2010)'in yaptığı çalışmada ilköğretim ikinci kademedeki etkinlik temelli öğretim yaklaşımının öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma, tek grup ön test-son test deneme modelinden yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin matematik dersine yönelik ön test ve son test tutum puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Her ne kadar kız öğrencilerin ön test ve son test tutum puanları erkek öğrencilerinkinden daha yüksek olsa da, cinsiyet değişkeni açısından da öğrencilerin matematik dersine yönelik ön test ve son test tutum puanları arasında da istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Arı, Sağlık ve Çavuş (2010)'un Van'da yaptığı çalışmalarda İlköğretim 6. Sınıflarda geometrik kavramların öğretiminde etkinlik temelli öğretimin öğrenci başarısına etkisi araştırılmıştır. Bu çalışma için örnek olay yöntemi seçilmiştir ve dört farklı ilköğretim okulundan bir altıncı sınıf şubesi seçilmiştir. Bu çalışmada ön test ve son test uygulanmış, başarı testleri incelenmiştir ve elde edilen bulgular şöyledir: Bu araştırma için 108 öğrenci seçilmiş ve araştırma sonunda etkinlik temelli öğretimin geometri dersinde öğrenci başarısına olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Etkinlik temelli öğretimle ilgili yapılan bir başka araştırma ise özel eğitim alanındadır. Özen ve Ergenekon (2011)'un yaptığı çalışmada erken eğitimde etkili öğretim sunmada, etkinlik temelli öğretim gibi doğal ortamda kullanılan öğretim tekniklerinin bir alternatif olarak önerildiği görülmektedir. Etkinlik temelli öğretimin çoklu uygulama fırsatları sağlaması, ekstra bir öğretim oturumu düzenlemeden günlük rutin içerisindeki etkinliklerle akademik ve gelişimsel becerilerin öğretilmesi, çocukların ilgilerinden ve içsel motivasyonlarından yararlanılması, eğitim ortamlarında başarılı uygulamaların artmasına katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda erken eğitim programlarına devam eden değişik yaş ve özür

gruplarındaki gelişimsel yetersizliği olan çocuklara etkili öğretim sunmada etkinlik temelli öğretime dayalı öğretim uygulamalarına yer verilmesi önerilmiştir.

Kerpiç ve Bozkurt (2011)'un çalışmalarında ise Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2009 Tarihli 7.sınıf matematik kitaplarındaki etkinlikler incelenmiştir. Çalışmada betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda etkinliklerin birçoğunun öğrencilerin ön bilgileri, bütün öğrencileri kapsamaması, öğrenci rolleri ve ölçme-değerlendirme gibi etkinlik tasarım ve uygulama prensiplerine uygun olarak hazırlandığı sonucuna varılmıştır. Fakat aynı etkinliklerde etkinliğin birden fazla başlangıç noktasına sahip olması, öğretmen rolünün belirlenmesi ve öğrenci zorluk ve yanılgıları gibi etkinlik tasarım prensiplerine dikkat edilmediği sonuca ulaşılmıştır.

2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Larsen ve Freeman (2009) işe dayalı öğrenme ile gerçekleştirilen yabancı dil derslerinde öğrenci derste aktif olduğu için daha etkili öğrenmenin gerçekleştiği sonucuna ulaşmışlardır.

Hee (2005), çalışmalarında öğrencilerin derse canlılık ve heyecan katan etkinliklere karşı olumlu tutum geliştirdiğini gözlemlemiştir. Öğrenciler sıralarında oturarak dinledikleri derslerden çok aktif olarak katıldıkları, fikirlerini tartıştıkları, işbirliği içinde oldukları ve oyunlarla öğrendikleri dersleri daha çok severler. Bu nedendir ki çoğu öğretmen özellikle oyunlu, şarkılı, bilmeceli derslere daha çok başvurur. Çünkü bu derslerde öğrencinin ilgisi canlıdır, öğrenci öğrendiğinin farkında olmadan, çoğunlukla gizli şekilde öğrenir ve belli bir düzeyden sonra bilgileri kavramsallaştırır.

Alan yazında Johnson ve McDonnel (2004)'ın çalışmalarında etkinlik temelli öğretimin hem okul öncesindeki çocuklarla, hem de değişik yaş ve özür gruplarındaki gelişimsel yetersizliği olan çocuklarla öğretimde etkili olduğunu gösteren araştırma bulguları yer almaktadır.

Daughtery (2001) ve arkadaşlarının yaptığı bir başka çalışmada ise, kaynaştırma ortamlarında etkinlik temelli öğretimle ilgili akademik becerilerin ölçülmesi ile ilgili olarak yapılmıştır. Gelişimsel bozukluğu olan öğrencilere sayı sayma becerisinin öğretiminde etkinlik temelli öğretimin etkililiğini belirlemek amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Araştırmada sayı sayma becerisinin öğretimin yanı sıra, iki denekle hedeflenmeyen bilgi öğretimi de çalışılmıştır. Araştırmada hedeflenmeyen bilgi olarak sayı sayma becerisinin öğretiminde kullanılan nesnelere

renklerinin öğretimi hedeflenmiştir. Sayı sayma becerisi, legolarla oynarken, yazı yazarken, rol oyunları oynarken, sanat etkinliklerinde ve beslenme saatinde çalışılmıştır. Araştırma bulguları, sayı sayma becerisinin öğretiminde etkinlik temelli öğretimin etkili olduğunu göstermiştir.

Etkinlik temelli öğretimin öğrenme-öğretme sürecinde ve öğrenme ürünlerinde olumlu etkiye neden olduğu (Choo, 2007; Kiyoyuki, 2006; Ron, 2002;) belirtilmektedir. Merrill'in belirttiği gibi etkinlik temelli öğretimde öğrenci gerçek hayat problemleriyle uğraşır, sunulan bilgi yeni bilgi için temel oluşturur, etkinlik temelli öğrenmede birey hem kendi bilgi ve becerilerini yeni öğrendikleriyle bağ kurarak transfer eder hem de gerçek hayatla ilişkilendirir (Akt: Choo, 2007).

Bu kısımda verilmeye çalışılan alan yazın taraması sonucunda, etkinlik temelli öğretim üzerine ülkemizde ve yurtdışındaki çalışmalarda öğretmenlerin görüşlerini almak için bir çalışma yapılmadığı görülmektedir. Çalışmaların çoğu, farklı derslerde etkinlik temelli öğretimin başarısını ölçmek için yapılan eylem araştırmalarından oluşmaktadır. Bir kısmı ise etkinlik temelli öğretimin okul öncesi dönemde ve özel eğitimde kullanılmasının öğrenci başarısına nasıl etki ettiğini belirlemeye yöneliktir. Çalışmalar nicel araştırma teknikleri esas alınarak yapılmıştır. Bu çalışma hem etkinlik temelli öğretime ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi hem de nitel bir çalışma olması bakımından diğer araştırmalardan farklıdır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

MATERYAL VE YÖNTEM

3.1. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmada izlenen yolu gösteren araştırma deseni, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araç ve teknikleri, veri toplama aracının geliştirilmesi, geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları, verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanması ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.2. ARAşTIRMA DESENİ

Araştırma konusuna uygunluğu düşünülerek araştırma nitel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Bu araştırmada ise nitel araştırma yönteminin araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum alışması deseni, güncel bir olguyu kendi yaşam erevesi (içeriği) içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı, birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan görgül bir araştırma yöntemidir (Yin, 1994).

3.3. ÇALIşMA GRUBU

Araştırmanın evreni 2010-2011 eğitim- öğretim yılında Gaziantep il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf ve branş öğretmenleridir. Araştırma örneklemini, Gaziantep il merkezinde bulunan ilköğretim okullarından rastgele seçilen 3 ilköğretim okulunda 2010-2011 eğitim- öğretim yılında görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Örnekleme ilköğretim öğretmenlerinin alınmasının nedeni etkinlik temelli öğretimin bu kademedede sıkça kullanılmasıdır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okullara göre dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi görüşme yapılmak istenen öğretmen sayısı 147 olup, bu öğretmenlerden 102 tanesi ile görüşme yapılabilmektedir.

Tablo 3.1.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okullara Göre Dağılımı

Sıra	Okulun Adı	Görüşme yapılmak istenen öğretmen sayısı	Görüşme yapılan öğretmen sayısı
1	Aysel Tekinalp İ.Ö.O	52	47
2	Gaziyurt İ.Ö.O	59	45
3	Hasan Katıkçı İ.Ö.O	36	10

Tablo 3.1.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet, Mesleki Kıdem ve Alanlarına Göre Dağılımı

ÖĞRETMENLER		
Cinsiyet	Kadın	56
	Erkek	46
	Toplam	102
Mesleki Kıdem	0-10 yıl	38
	11- 20 yıl	49
	21 yıl ve üstü	15
	Toplam	102
Branş- Sınıf Öğretmeni	Sınıf Öğretmeni	65
	Branş Öğretmeni	37
	Toplam	102

Tablo 3.1.2 incelendiğinde çalışma grubundaki kadın öğretmenlerin oranı %54,9, erkek öğretmenlerin oranı ise % 45,1 'dir. Araştırmaya katılan öğretmenleri mesleki kıdemleri 0-10 yıl arasında olanların oranı % 37,25, 11-20 yıl arasında olanların oranı %48,03, 21 yıl ve üzerinde olanların ise % 14, 7'dir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden sınıf öğretmeni olanların oranı % 63,72, branş öğretmeni olanların oranı ise % 36,28' dir.

3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI VE TEKNİKLERİ

Araştırmanın kuramsal boyutunu oluşturabilmek için öncelikle kaynaklar taranmış ve araştırmaya temel olabilecek bilgiler toplanmıştır. Daha sonra bilgi toplama aracı olarak görüşme formu için sorular hazırlanmaya çalışılmıştır. Bu aşamada tez danışmanının, öğretmenlerin ve aynı alanda yüksek lisans öğrencisi olan öğrencilerin görüşlerine başvurulmuştur. Sonuçta etkinlik temelli öğretimin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerini alabilmek için on maddeden oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formundaki sorular araştırmacı tarafından rastgele seçilen öğretmenlere sorulmuş anlaşılmayan sorular üzerinde tekrar çalışılmış ve görüşme formundaki sorular son şeklini almıştır.

Öğretmenler tarafından anlaşılmayan sorular olduğunda araştırmacı tarafından ek bilgi ve gerekli açıklamalar yapılmış ve sorular anlaşılır hale getirilmiştir. Bu süreç içerisinde görüşmelerin yapılabilmesi için gerekli izinler alınmıştır. Aşağıda görüşme sırasında sorulan sorular belirtilmiştir.

1. Öğretmenler etkinlikleri tasarlarken nelere dikkat etmektedirler?
2. Öğretmenler etkinlikleri uygularken grup çalışmalarına mı bireysel çalışmalara mı ağırlık vermektedirler?
3. Öğretmenler etkinlikleri tasarlarken en çok hangi düzeydeki öğrencileri göz önünde bulundurmaktadırlar?
4. Öğretmenler etkinlikleri kendileri mi hazırlamaktadır, hazır etkinlikleri mi kullanmaktadırlar?
5. Öğretmenler etkinlikleri sınıfta uygularken nasıl bir rol üstlenmektedirler?
6. Öğretmenlerin etkinlikleri uygularken en çok zorlandıkları konu nedir? Bu sorunu çözmek için aldıkları önlemler nelerdir?
7. Öğretmenler etkinlikleri uygularken zamanı nasıl ayarlamaktadırlar? Süre yetmediğinde etkinlikleri tamamlamak için neler yapmaktadırlar?
8. Öğretmenler Milli Eğitim Bakanlığı'nın dağıttığı kitaplardaki etkinliklerin kazanımlarla etkinleşmesi konusunda neler düşünmektedirler?
9. Öğretmenler tarafından ders kitaplarındaki etkinliklerin hepsi kullanılmakta mıdır?
10. Öğretmenler etkinlikleri değerlendirirken alternatif ölçme araçlarını kullanmaktadırlar mı? Bir etkinliğin başarılı olduğuna nasıl karar vermektedirler?

Bu araştırmada etkinlik temelli eğitimin uygulayıcısı olan ilköğretim öğretmenleri veri kaynağı olarak kullanılmışlardır. Her gün uygulama yaptıkları etkinliklerle ilgili daha derinlemesine düşünme imkânı bulmuşlardır. Durum araştırmalarının en önemli veri toplama aracı görüşmelerdir. Yapılan bu araştırmada ilköğretim öğretmenlerinin etkinlik temelli öğretimin uygulanışına ilişkin düşünceleri görüşmeler yapılarak öğrenilmiştir.

3.5. VERİLERİN TOPLANMASI VE ÇÖZÜMLENMESİ

Görüşmeler teneffüs ya da boş ders gibi öğretmenlerin uygun olduğu zamanlarda, öğretmenlerden randevu alarak yapılmıştır. Sorular araştırmacı tarafından sorulmuş ve anlaşılmayan sorular olduğunda araştırmacı ek sorular sorarak öğretmenlerin yanıtlarını almıştır. Öğretmenlerin görüşleri, yine öğretmenlerin isteği üzerine araştırmacı tarafından kaydedilmemiştir. Araştırmacı öğretmenlerin görüşlerini kendisi not etmiştir. Bazı öğretmenler görüşme yapmak istememiştir. Bu öğretmenlerle çalışma yapılamamıştır.

Araştırma verileri ilköğretim öğretmenleri ile yapılan yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Görüşme verileri tek tek incelenmiş, ilgili görüşme ilgili notlarla birlikte değerlendirilmiş ve kodları çıkarılarak raporlaştırılmıştır. Birbirine yakın görüş bildiren öğretmenlerin görüşme formları gruplandırılmıştır. Daha sonra görüşme formundaki sorulara verilen yanıtlar tek tek incelenmiş, bu sorularla ilgili tablolar oluşturulmuş, alt temalar ve frekanslar belirlenmiştir. Görüşme formundaki sorulara verilen yanıtlardan anlamlı bulunanlar, kodları ile birlikte örneklendirilmiştir.

3.6. GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK

Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin esneklik payı çok azdır. Görüşme yapılırken görüşme sorularının dışına çıkılmamıştır ve basılı görüşme formları kullanılmıştır.

Ayrıca görüşme sırasında araştırmacı güvenilirliği sağlamak için jest ve mimiklerden uzak durmuş, görüşme yapılan kişilerin yansız yanıt vermesini amaçlamış, onları yönlendirmemiştir. Çünkü görüşme tekniği ile veri toplamada güvenilirlik toplanan verilerin kalitesine bağlıdır. Bu yüzden de kaliteli veri toplamak için görüşme sırasında araştırmacı dinlemede kalmıştır, görüşme yapılan kişinin görüşlerini ve düşüncelerini değerlendirmemiş ve eleştirmemiştir. Görüşme için

yeterli zaman ayrılmıştır. Görüşme sırasında, eğer görüşme yapılan kişi soruyu net olarak anlamadıysa soru tekrar sorulmuş, konunun netlik kazanması sağlanmıştır. Araştırmacı iç güvenirliliği sağlamak için verileri yorumsuz olarak sunmuştur, alanda çalışan uzmanların görüşlerini almıştır ve kavramsal çerçeveye bağlı kalmıştır. Dış güvenirlilik içinse araştırmacı konuyu açık hale getirmiş, görüşme yapılan bireylerin konuyu tam anlaması için onlara gerekli açıklamaları yapmıştır. Ayrıca veri toplanan bireyleri, sosyal ortam ve süreçlerini, verilerin analizinde kullanılan kavramsal çerçeve ve varsayımlarını, veri toplama ve analiz yöntemlerini tanımlamış ve ilgili bölümlerde kullanmıştır.

Çalışmanın geçerliliği için ise araştırma sorularının araştırma konusu ile ilgili olması gerekmektedir. Bunun için önce literatür taraması yapılmıştır. Daha sonra görüşmede kullanılacak sorular yazılmaya çalışılmıştır. Bu sırada uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Yapılan değerlendirmelerle beraber, 10 adet soru belirlenmiştir. Araştırmacı bu soruları rastgele seçilen beş öğretmene sormuş, sorularda anlaşılmayan kısımlar üzerinde durmuş ve sonuçta sorular son şeklini almıştır. Ayrıca görüşmeler sırasında anlaşılmayan bir konu olduğunda araştırmacı ek bilgi vermiş, sorular sormuştur. Çalışmanın güvenilir olması için çok sayıda görüşme yapılmıştır.

Maxwell (1996), nitel araştırmalarda geçerliği sağlama yollarından birinin “zengin veri” olduğunu ifade etmiştir. Zengin veri, araştırılan konunun şeklini tam olarak çekmeye olanak sağlayacak detaylı ve eksiksiz bilgidir. Elde edilen verilerin ayrıntılı ve derinlemesine olması, araştırmada ulaşılan sonuçların geçerlik ve güvenirliliğine ilişkin önemli bir gösterge olmaktadır. Araştırmada olabildiğince ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplamak amacıyla mümkün olduğu kadar çok veriye ulaşılmaya çalışılmıştır.

Kodların, alt tema ve frekansların güvenirliliği ile ilgili yapılan çalışmalar ise şöyledir: İçerik analizinin ilk aşaması verilerin kodlanmasıdır. Kodlama işlemi için de elde edilen veri seti incelenmiş, bu veriler anlamlı parçalara bölünmüş ve bu parçalar isimlendirilmiştir. Veri kodlanması sürecinde araştırmacı veri setini birkaç defa okumuş ve oluşturulan kodları gözden geçirmiştir. Nitel araştırmalarda önceden belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama, verilerden çıkarılan kavramlara göre kodlama ve genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama olmak üzere üç tür kodlama biçimi kullanılır (Strauss ve Corbin, 1990; Yıldırım ve Şimşek, 2004: 174-176). Araştırma kapsamında yapılan görüşmeler yazılı metin haline getirilerek bilgisayar

ortamına aktarılmıştır. Her soruya ilişkin veriler dikkatli bir şekilde okunarak kodlama yapılmıştır. Kodlama yapılırken genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama biçiminden yararlanılmış, kodlamalar görüşme formunda yer alan sorular çerçevesinde yapılmıştır. Kodlama işlemi tamamlandıktan sonra kodlama sürecinde yapılmış olası hataları ortadan kaldırmak için tüm veri seti baştan sona tekrar incelenmiştir.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla araştırma soruları açık bir biçimde ifade edilmiş ve araştırma aşamalarının araştırma soruları ile tutarlı olmasına özen gösterilmiştir. Görüşme yoluyla elde edilen veriler herhangi bir yorum katmadan betimlenmiş, veri sunumu doğrudan alıntılarla zenginleştirilmiştir. Veri analizi önceden belirlenmiş kavramsal çerçeve doğrultusunda yapılmış, örnek veri setleri araştırmacı dışında iki kişi tarafından da incelenerek kodlanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın ana problemine ve alt problemlerine ilişkin bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

4.2. ARAŞTIRMANIN TEMEL PROBLEMİNE VE ALT PROBLEMLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmanın temel problemi “İlköğretim okulu öğretmenlerinin etkinlik temelli öğretimin uygulanmasına ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın temel problemine cevap bulmaya yardımcı olmak üzere araştırmacı tarafında yapılan literatür taraması sonucunda 10 alt problem belirlenmiştir. Aşağıda araştırmanın her bir alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar verilmiştir.

4.2.1. Öğretmenlerin Etkinlikleri Planlarken Dikkat Ettikleri Hususlara İlişkin İlişkin Bulgular ve Yorum:

Öğretmenlerin etkinlikleri tasarlarken dikkat ettikleri hususlara ilişkin görüşlerinin kodlama ve frekansları tablo 4.2.1.’de verilmiştir.

Tablo 4.2.1. Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkinlikleri Tasarlarken Dikkat Ettikleri Hususlara İlişkin Görüşleri

Alt tema	Kodlamalar	F
Sınıf içi etkinlikleri tasarlarken öğretmenlerin nelere dikkat ettiklerine ilişkin kriterler	Öğrenci hazır bulunuşluğu	56
	Çevrenin özellikleri	8
	Sınıf mevcudu	8
	Kazanımlar	8
	Öğrenci özellikleri	8
	Sınıfın fiziki durumu	6
	Bireysel farklılıklar	4
	TOPLAM	98

Tablo 4.2.1. incelendiğinde, öğretmenlerin etkinlikleri tasarlarken sırasıyla “çevrenin özelliklerine, öğrencinin özelliklerine, kazanımlara, öğrenci hazır bulunuşluğuna, sınıfın fiziki koşullarına, sınıf mevcuduna ve bireysel farklılıklara dikkat ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin en çok öğrenci hazır bulunuşluğunu dikkate alarak etkinlik tasarladıkları görülmektedir. Bir öğretmen bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Öğrencilerin hazır bulunuşluğunu dikkate almaktayım. Çünkü öğrencinin kendinden bağımsız yapılan etkinliklerin amacına ulaşamayacağını düşünmekteyim. Bu nedenle sınıfın genel olarak ön bilgilerini bilmek etkinlikleri oluştururken kolaylık sağlamakta, etkinlikler amacına daha rahat ulaşmaktadır.” (Ö3)

Öğretmenlerin bir kısmı da etkinlikleri planlamada kazanımların önemli olduğunu düşünmektedir. Bu konuda bir öğretmenin görüşü şöyledir:

“Milli Eğitimin bir eğitim –öğretim yılında belirlediği kazanımlar vardır ve bu kazanımlara ulaşmak gerekmektedir. Bu nedenle çocuklara fazla fazla bilgi vermek yerine ulaşmaları gereken kazanımlara göre etkinlikler planlamaktayım (Ö-9).

Öğretmenler etkinlikleri planlarken sınıf mevcutlarını da göz önünde bulundurmaktadır. Bu konuda bir öğretmenin görüşü şöyledir.

“Sınıf mevcudu etkinlik planlarken en çok dikkate aldığım konu. Çünkü sınıf mevcudu çok ise kimi etkinlikler amacına ulaşmamaktadır. Yani istediğim sonucu

bazı etkinlik türleri için alamamaktayım bu nedenle etkinlikleri planlarken ilk önce sınıf mevcudunu dikkate almaktayım (Ö4).

4.2.2. Öğretmenlerin Sınıf Organizasyonu Hakkındaki Düşüncelerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin etkinlikleri planlarken grup çalışmalarına mı bireysel çalışmalara mı ağırlık verdiklerine ilişkin kodlamalar ve frekanslar tablo 4.2.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2.2. Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkinliklerine İlişkin Görüşleri:

Alt tema	Kodlamalar	F
Sınıf içi etkinliklerde bireysel çalışmalar mı, grup çalışmaları mı tercih edilmektedir?	Bireysel çalışmalar	32
	Grup çalışmaları	26
	Her ikisi	24
	TOPLAM	82

Tablo 4.2.2 incelendiğinde öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde bireysel çalışmaları, grup çalışmalarını, ya da her iki çalışma şeklini de tercih ettikleri görülmektedir. Bazı öğretmenlerin bu konudaki görüşleri şöyledir.

“Sınıflar çok kalabalık olduğu için genellikle kontrolün kolay olması açısından bireysel etkinlikleri tercih etmekteyim (Ö11).”

“Daha çok bireysel çalışmalara ağırlık vermekteyim çünkü grup çalışmalarında bazı öğrenciler görevden kaçmaktadır (Ö13).”

“Grup çalışmalarını önemsemekteyim çünkü grup çalışmalarında zayıf öğrenciler çalışkanlardan olumlu etkilenmektedir(Ö7).”

“Grup çalışmalarını önemsemekteyim çünkü bu yolla öğrenciler hem birbirlerini desteklemekte hem de daha çok araştırma yapmaktadır(Ö22).

“Etkinliğin özelliğine göre bazen grup çalışması bazen de bireysel çalışma yapmaktayım (Ö5).”

Öğretmenlerin ifadelerinden, sınıftaki etkinliklerin bireysel çalışma ya da grup çalışması şeklinde uygulanmasının, sınıf mevcudu ya da öğrencilerin akademik başarıları gibi etkenleri dikkate alarak belirledikleri çıkarılabilir.

4.2.3. Öğretmenlerin Etkinlikleri Tasarlarken Dikkat Ettikleri Öğrenci Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin etkinlikleri planlarken en çok hangi düzeydeki öğrencileri göz önünde bulundurdıklarına ilişkin kodlamalar ve frekanslar tablo 4.2.3 'te gösterilmiştir.

Tablo 4.2.3. Öğretmenlerin Etkinlikleri Tasarlarken Dikkat Ettikleri Öğrenci Düzeylerine İlişkin Görüşleri

Alt tema	Kodlamalar	F
Öğretmenlerin etkinlikleri tasarlarken dikkat ettikleri öğrenci düzeyleri	Orta seviyedeki öğrenciler	53
	Alt seviyedeki öğrenciler	10
	Tüm sınıf	11
	Başarılı öğrenciler	8
	TOPLAM	82

Tablo 4.2.3 incelendiğinde öğretmenlerin etkinlikleri tasarlarken alt seviyedeki öğrencileri, orta seviyedeki öğrencileri, başarılı öğrencileri ve sınıfın tümünü dikkate aldıkları görülmektedir. Yoğun olarak ise orta düzeydeki öğrencileri dikkate alınmaktadır. Yani öğretmenlerin sınıfın genel ortalamasını dikkate aldıkları söylenilebilir.

Orta seviyedeki öğrencileri dikkate aldığını belirten öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyledir:

“Sınıfta çok daha fazla öğrenciye ulaşabilmek için orta düzeydeki öğrencileri dikkate alıyorum (Ö28).”

“Öğrencilerin başarı seviyeleri arasında uçurum olmamasına dikkat ederim. Çoğunlukta olan grup hangisi ise ona göre etkinlik hazırlamanın daha uygun olduğunu düşünüyorum. Bu yüzden de daha çok orta seviyedeki öğrencileri dikkate almaktayım (Ö13).”

Öğretmeler birbirinden farklı sebeplerle farklı öğrenci profillerini düşünerek etkinlikleri hazırlamaktadır. Öğretmenlerin bir kısmı başarılı öğrencileri dikkate alırken, kimi öğretmenler en başarısız öğrencileri dikkate almaktadır. Bazı öğretmenler içinse sınıftaki orta seviyedeki öğrenciye göre hazırlanan etkinlikler daha uygun etkinliklerdir.

4.2.4. Öğretmenlerin Kullandıkları Etkinlik Çeşitlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin etkinlikleri kendilerinin mi hazırladıkları yoksa hazır etkinlikleri mi kullandıklarına ilişkin kodlamalar ve frekanslar tablo 4.2.4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.2.4. Öğretmenlerin Kullandıkları Etkinlik Çeşitlerine İlişkin Görüşleri

Alt tema	Kodlamalar	F
Öğretmenlerin kullandıkları etkinlikler	Hazır etkinlikler	45
	Kendi hazırladıkları etkinlikler	23
	Her ikisi	14
	TOPLAM	82

Tablo 4.2.4 incelendiğinde öğretmenlerin hazır etkinlikleri, kendi hazırladıkları etkinlikleri ve her iki etkinlik türünü de kullandıkları görülmektedir. Ancak tablo incelendiğinde öğretmenleri en çok hazır etkinlikleri kullandıkları görülmektedir. Hazır etkinlikleri kullandığını söyleyen öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyledir:

“Genellikle hazır etkinlik kullanıyorum. Bazen de elimdeki kaynaklardan yararlanarak kendim etkinlik hazırlıyorum (Ö20).”

“Öğrencilerimin çok farklı etkinlikleri görmeleri için değişik kitaplardan hazır etkinlikler kullanıyorum (Ö27).”

Öğretmenlerin, öğrencilere faydalı olabilmeyi esas alarak bazen etkinliklerini kendilerinin hazırladıkları bazen de hazır etkinlikleri kullandıkları görüşlerinden anlaşılmaktadır.

4.2.5. Öğretmenlerin Etkinlikleri Sınıfta Uygularken Üstlendikleri Rollere İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin etkinlikleri öğrencilere uygularken üstlendikleri rollere ilişkin görüşlerine kodlamalar ve frekanslar tablo 4.2.5'te verilmiştir.

Tablo 4.2.5. Öğretmenlerin Etkinlikleri Uygularken Üstlendikleri Rollere İlişkin Görüşleri:

Alt tema	Kodlamalar	F
Öğretmenlerin etkinlikleri uygularken üstlendikleri roller	Rehber, yol gösterici, yönlendirici	74
	Öğretmen Merkezli	11
	TOPLAM	85

Tablo 4.2.5 incelendiğinde öğretmenlerin etkinliği sınıfta uygularken rehber, yol gösterici, yönlendirici ve öğretmen merkezli rollerini üstlendikleri görülmektedir. Görüşlerini belirten öğretmenlerin büyük çoğunluğu sınıfta rehber rolünü üstlendiklerini söylemiştir. Bu öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyledir:

“Etkinliklerden önce açıklayıcı, yol gösterici, etkinlikler uygulanırken izleyici durumundayım. Öğrencilerin serbest olduklarında daha yaratıcı olduklarına inanıyorum (Ö23).”

“Etkinlikleri uygularken daha çok organize edici oluyorum. Çünkü öğrenciler organize olurlarsa etkinliği daha kolay kavıyor ve kendi başlarına yapabiliyorlar (Ö32).”

“ Rehberlik yapıyorum. Önce etkinliğin amacını anlatıyorum, sonra zaman veriyorum ve en sonunda da etkinliği kontrol ediyorum. Gerektiğinde sorularına cevap veriyorum, ama etkinlik bütününde öğrencinin çabasıyla gerçekleşiyor (Ö55).”

Öğretmenler etkinlikler sırasında farklı roller üstlenmektedirler. Tablo 4.2.5'teki frekanslara baktığımızda öğretmenlerin daha çok rehberlik yaptıklarını, etkinlikler için yol gösterici olduklarını görülmektedir. Ancak bazı öğretmenlerin etkinlikler sırasında rehber olması gerektiğini söylerken okulun ve sınıfın fiziki şartları, sınıf mevcudunun fazla olması gibi nedenlerle etkinlikler sırasında bir otoriteymiş gibi davrandıklarını görülmektedir.

4.2.6. Öğretmenlerin Etkinlikleri Uygularken En Çok Zorlandıkları Konuya İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin etkinlikleri uygularken karşılaştıkları zorluklara ilişkin frekanslar ve kodlamalar tablo 4.2.6'da verilmiştir.

Tablo 4.2.6. Öğretmenlerin Etkinlikleri Uygularken Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri

Alt tema	Kodlamalar	F
Öğretmenlerin etkinlikleri uygularken karşılaştıkları sorunlar	Sınıf yönetimi	24
	Sınıf mevcudunun çok olması	22
	Öğrencilerin bireysel farklılıkları	15
	Materyal eksikliği	11
	Sürenin yetmemesi	11
	TOPLAM	96

Tablo 4.2.6 incelendiğinde öğretmenlerin etkinlikleri uygularken sınıf yönetimi, sınıf mevcudunun çokluğu, öğrencilerin bireysel farklılıkları, etkinliğin amacının anlaşılabilmesi, materyal eksikliği ve sürenin yetmemesi gibi sorunlarla karşılaştıkları görülmektedir. Bazı öğretmenlerin etkinliği uygularken karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri şöyledir:

“ Her öğrencinin seviyesi birbirinden farklı. Kimi öğrenciye çok kolay gelen etkinlik bir diğeri için çok zor olabilir. Bu nedenle etkinlik sayfası oluştururken kolaydan zora doğru bir etkinlikler hazırlarım (Ö7).”

“ En çok zorlandığım konu öğrencilerin etkinliği kavrayamaması. Etkinliğin amacı hemen anlaşılabilen hatta ilk örnekleri ben yaparım daha sonra ise etkinliğin öğrenciler tarafından yapılmasını isterim (Ö16).”

“Sınıf mevcudlarımız öyle çok ki, öğrencilerle yeteri kadar ilgilenmek ya da öğrencilere dönüt vermek çok zor oluyor. Öğrencilerin birbirini kontrol etmesine çalışıyorum ama her zaman öğrenciler adil olamıyor (Ö69).”

Öğretmenler etkinlikleri uygularken çeşitli zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu zorluklar her öğretmen için farklılıklar göstermektedir. Bazı öğretmenler etkinliğin hazırlanması sırasında yaşadıkları zorluklardan bahsetmiştir, bazıları ise etkinliği uygularken yaşadıkları sorunlardan bahsetmiştir. Bazı öğretmenler ise etkinliklerin uzun ya da fazla olmasından kaynaklanan sürenin

yetmemesi ya da etkinliklerin değerlendirmesinde yaşadıkları zorluklardan bahsetmişlerdir.

4.2.7. Öğretmenlerin Etkinlikleri Uygularken Zamanı Ayarlamalarına ve Bitmeyen Etkinliklerin Tamamlanması İçin Kullandıkları Yöntemlere İlişkin Bulgular ve Yorum

Etkinlik için süre yetmediğinde etkinliğin tamamlanması için öğretmenlerin başvurdukları yollara ait kodlamalar ve frekanslar tablo 4.2.7’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2.7. Etkinlik İçin Süre Yetmediğinde Etkinliğin Tamamlanması İçin Öğretmenlerin Başvurdukları Yollara İlişkin Görüşleri

Alt Tema	Kodlamalar	F
Etkinlik için süre yetmediğinde etkinliğin tamamlanması için öğretmenlerin başvurdukları yollar	Ev ödevi	53
	Teneffüsleri kullanma	20
	Etkinliklerde süreye bağlı kalma	13
	Etkinlikleri haftalık planlama	8
	TOPLAM	94

Tablo 4.2.7 incelendiğinde etkinlik için süre yetmediğinde etkinliğin tamamlanması için öğretmenlerin başvurdukları yollar şöyle belirtilmiştir: Ev ödevi, teneffüsleri kullanma, etkinliklerde süreye bağlı kalma, etkinlikleri haftalık planlama olarak belirlenmiştir. Öğretmenler etkinlik için süre yetmediğinde daha çok ev ödevi şeklinde etkinlikleri tamamlamaktadır. Yetişmeyen etkinlikleri ev ödevi şeklinde tamamlatan öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyledir:

“ Dersin yarısını konu ile ilgili karşılıklı soru- cevap şeklinde işler, diğer zamanı da etkinlik için kullanırım. Eğer süre yetmezse etkinliği ev ödevi olarak veririm ve bir sonraki ders kontrol ederim (Ö34).”

“Süre sıkıntısı pek yaşamam ama öğrencilerin bireysel olarak yapacağı etkinlikleri ev ödevi olarak veririm (Ö51).”

“Süre yetmezse ve öğrencilerin kendi başlarına etkinliği başarabileceklerine inanırsam, teneffüslerde ya da ev ödevi yapmalarını isterim (Ö80).”

Öğretmenlerin görüşlerinden süreyle ilgili sıkıntıları ortadan kaldırmak için farklı yollara başvurdukları gözlenmektedir. Her öğretmen süreyle ilgili sıkıntısını gidermek için kendi stratejisini belirlemiştir.

4.2.8. Öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı'nın Dağıttığı Kitaplardaki Etkinliklerle Programlardaki Kazanımların Etkinleşmesi Konusundaki Düşüncelerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğrencilere dağıttığı ders ve çalışma kitaplarındaki etkinliklerin planlardaki kazanımlarla örtüşüp örtüşmediğine ilişkin kodlamalar ve frekanslar tablo 4.2.8'da verilmiştir.

Tablo 4.2.8. Milli Eğitim Bakanlığı'nın Öğrencilere Dağıttığı Ders Kitaplarındaki Etkinliklerle Programlardaki Kazanımların Etkinleşmesi Konusunda Öğretmenlerin Görüşleri:

Alt tema	Kodlamalar	F
Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğrencilere dağıttığı ders kitaplarındaki etkinliklerin planlardaki kazanımlarla etkinleşip etkinleşmediğine ilişkin öğretmenlerin görüşleri	Etkinleşmektedir	48
	Etkinleşmemektedir	43
	Toplam	91

Tablo 4.2.8 incelendiğinde Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğrencilere dağıttığı ders kitaplarındaki etkinliklerin planlardaki kazanımlarla etkinleşip etkinleşmediğine ilişkin öğretmen görüşleri etkinleşmektedir ve etkinleşmemektedir olarak görülmektedir. Etkinliklerle kazanımların etkinleşmediğini düşünen bazı öğretmenlerin görüşleri ve gerekçeleri şöyledir:

“ Çalışma kitaplarındaki etkinliklerle planlar etkinleşmiyor. Bir de çok zaman alıyorlar. Etkinliği hazırlayanlar her bölgedeki öğrencilerin aynı şartlarda olduğunu düşünerek, aynı seviyede olduklarını nu düşünerek etkinlikleri hazırlamışlar (Ö14).”

“Etkinliklerin çoğu birbirinin aynı. Bu da öğrencileri sıkıyor. Bazı kazanımlarla ilgili hiç etkinlik yok. Bu da öğretmenlerin ek etkinlik yapmalarını gerekli kılıyor (Ö16).”

Etkinliklerin kazanımlarla etkinleştğini düşünen bazı öğretmenlerin görüşleri ve gerekçeleri ise şöyledir:

“Kitaplardaki etkinlikler çok eğitici ve güzel fakat her bölgede ve mevcudu çok olan sınıflarda uygulanamaz (Ö93).”

“Etkinliklerin kazanımlarla alakasız olduğunu düşünmek yanlış. Her öğrenci kendi yaptığı etkinlikten muhakkak bir şeyler öğreniyor tek sıkıntı etkinliklerin çok, ders saatlerinin az olması (Ö96).”

Öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğrencilere dağıttığı ders kitaplarındaki etkinliklerin kazanımlarla etkinleşip etkinleşmediğine dair görüşlerinin birbirine çok yakın olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin büyük kısmı etkinliklerin kazanımlarla etkinleştğini ancak çok fazla etkinlik olduğu için zamanın çok yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler ise etkinlikler için kullanılan dilin yeterince açık ve öğrenciler tarafından anlaşılır olmadığını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler ise, etkinliklerin bir sorununun da her bölge ve şarttaki öğrencilere aynı şekilde sunulmaları olarak belirtmişlerdir. Hâlbuki her öğrenci aynı şartlarda değildir ya da aynı hazır bulunuşluğa sahip değildir her öğrenci için etkinlikler uygundur denemez şeklinde görüşlerini sunmuşlardır.

4.2.9. Öğretmenlerin Ders Kitaplarındaki Etkinliklerden Kullandıkları ve Eledikleri Etkinliklere İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin çalışma kitaplarındaki etkinliklerin hepsini kullanıp kullanmadıklarına ilişkin kodlamalar ve frekanslar tablo 4.2.9'da gösterilmiştir.

Tablo 4.2.9. Öğretmenlerin Ders Kitaplarındaki Etkinliklerden Kullandıkları ve Eledikleri Etkinliklere İlişkin Görüşleri

Alt tema	Kodlamalar	F
Öğretmenlerin ders kitaplarındaki etkinliklerin hepsini kullanıp kullanmadıklarına ilişkin görüşleri	Etkinliklerin bir kısmını kullanırım	77
	Etkinliklerin hepsini kullanırım	14
	TOPLAM	91

Tablo 4.2.9 incelendiğinde öğretmenlerin ders kitaplarındaki etkinliklerin hepsini kullanıp kullanmadıklarına ilişkin görüşlerinin etkinliklerin bir kısmını kullanırım ve etkinliklerin hepsini kullanırım şeklinde olduğu görülmektedir. Ancak tablo incelendiğinde öğretmenlerin büyük bir kısmının etkinliklerin bir kısmını elelediği görülmektedir. Bu öğretmenlerden bazılarının görüşleri ise şöyledir:

“Etkinlik kitaplarındaki etkinlikleri genelde kullanmaya çalışıyorum. Fakat öğrencilere hiçbir faydası olmayacak etkinlikler varsa, bu etkinliklerin yerine kendi hazırladığım etkinlikleri kullanıyorum (Ö5).”

“Etkinliklerin hemen hemen hepsini kullanıyorum sadece matematik kitaplarındaki makas ya da cetvel gibi araç- gereç gerektiren etkinlikleri kullanmıyorum. Çünkü bu etkinlikler hem çok zaman kaybettiriyor hem de öğrenciler araç- gereç getirmiyorlar(Ö12).”

“Etkinliklerin bir kısmını eliyorum çünkü bazı etkinlikler ders planlarındaki kazanımlardan bambaşka amaçlara hizmet ediyor. Bazen de etkinlikler birbirinin aynısı oluyor. Bu etkinliklerin bir kısmını sınıfta öğrencilere yaptırıyorum kalanlarını ise evde tekrar olsun diye ödev veriyorum (Ö31).”

Öğretmenler çalışma kitaplarındaki etkinlikleri zaman zaman elediklerini belirtmişlerdir bunun nedenini de zaman sıkıntısı, öğrenci seviyelerindeki farklılıklar, etkinliklerin birbirinin tekrarı olması ya da araç gereç yetersizliğine bağlamışlardır. Ancak bazı öğretmenler etkinlikleri çok beğendiklerini ya da etkinliklerin hepsinin yaptırmazlarsa vicdanen rahatsız olacaklarını öne sürerek tüm etkinlikleri yaptırdıklarından bahsetmişlerdir.

4.2.10. Öğretmenlerin Etkinlikleri Değerlendirirken Kullandıkları Yöntemlere İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin etkinlikleri değerlendirirken özel bir teknik kullanıp kullanmadıklarına ilişkin kodlamalar ve frekanslar tablo 4.2.10’ da gösterilmiştir.

Tablo 4.2.10. Öğretmenlerin Etkinlikleri Değerlendirirken Kullandıkları Yöntemlere İlişkin Görüşleri

Alt tema	Kodlamalar	F
Öğretmenlerin etkinlikleri değerlendirirken özel bir teknik kullanıp kullanmadıklarına ilişkin görüşleri	Kullanmam	88
	Kullanırım	8
	TOPLAM	96

Tablo 4.2.10 incelendiğinde öğretmenlerin etkinlikleri değerlendirirken özel bir teknik kullanıp kullanmadıklarına ilişkin görüşlerinin kullanım ve kullanmam şeklinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerden etkinliği değerlendirmek için özel bir teknik kullanmayanlar büyük çoğunluktadır. Etkinlikleri değerlendirirken özel bir teknik kullanmayan öğretmenlerden bazılarının görüşleri ise şöyledir:

“Etkinlikleri değerlendirmek için özel bir teknik kullanmıyorum ama her etkinliğin ardından bir de öğrencilerin tek başına cevaplamalarını ya da uygulamalarını istediğim benzer bir etkinlik veriyorum. Değerlendirme kısımlarında öğrencilerin verdiği cevaplara göre etkinliğin başarılı olup olmadığını anlıyorum (Ö15).”

“ Her zaman bütün etkinlikleri değerlendiremiyorum buna zamanım da yok. Fakat etkinlik bittiğinde sınıfta soru- cevaplarla etkinliğin öğrenciye ulaşıp ulaşmadığını anlıyorum (Ö28).”

Öğretmenlerin görüşleri gösteriyor ki, birçok öğretmen etkinliklerin değerlendirilmesini özel ölçme-değerlendirme tekniklerini kullanmadan yapmaktadır. Çoğu öğretmen etkinlik sonlarındaki soruların cevaplanmasına bakarak ya da etkinlik sonunda ayrıca sorular sorarak etkinliğin başarılı olup olmadığına karar vermektedir. Çok az sayıda öğretmen ise öğrenci dosyası gibi bazı alternatif tekniklerle etkinliklerin başarılı olup olmadığını değerlendirmektedir.

4.3. TARTIŞMA

Etkinlik tasarım prensiplerine göre etkinliğin birden fazla başlangıç noktasının olması gerekir. Araştırma bulgusuna göre öğretmenler etkinlikleri tasarlarken bu tasarım prensibini dikkate almamaktadır. Kerpiç ve Bozkurt (2011) 7. Sınıf matematik ders kitaplarındaki etkinlikleri, etkinlik tasarım ve uygulama prensiplerine göre incelemişlerdir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre de 7.sınıf matematik ders kitaplarındaki etkinlikler, etkinlik tasarım prensiplerinden; “etkinliğin birden fazla başlangıç noktasına sahip olması gerekir prensibi” dikkate alınmadan hazırlanmıştır.

Araştırma bulgularına göre öğretmenler etkinlikleri uygularken öğrencilere rehberlik etmekte ve yol gösterici olmaktadır. Klasik öğretmen rollerinden uzaklaşmışlardır. Keklik (2008) ‘in araştırma bulgularına göre de, öğretmenlerin sınıf içi rolleri değişmiştir. Öğretmenler artık kendilerini sınıfta bir otorite olarak görmemektedir. Sınıfta öğretmenler organize edici, rehber ve yol gösterici bir rol üstlenmişlerdir. Sınıf içinde bu rollerin değişmesi öğretmelerin yeni programlara göre kendilerini geliştirmeye çalışmalarlarıyla ilgili olabilir. Zaten yeni öğretim yöntem- tekniklerini kullanan öğretmenlerin geleneksel yöntemleri benimsemeleri daha zor gözükmemektedir.

Öğretmenler etkinlikleri uygularken sınıf yönetimi, sınıf mevcudunun çok olması, materyal eksikliği ve sürenin yetmemesi konularında sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bir başka çalışmada Çubukçu ve Girmen (2008) de benzer sonuçlara ulaşmıştır. Çubukçu ve Girmen (2008) ‘in araştırma bulgularına göre; öğretmenler, sınıf yönetimi becerilerine sahip olma düzeylerine ilişkin en çok “alan hâkimiyeti” en az “planlama” boyutunda yeterli olduklarını düşünmektedir. Bir etkinliğin başarıya ulaşmasında öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri önemlidir. Sınıfta nasıl bir etkinlik uygulanacak, süre nasıl ayarlanacak, hangi yöntem- teknik kullanılacak, bu tür soruların cevaplandırılması öğretmenler için önemli olabilir. Öğretmenlerin bu nedenle özellikle yöntem- teknik konularında kendilerini geliştirmeleri olumlu sonuçlar doğurabilir.

Araştırmanın önemli bulgularından biri de öğretmenlerin etkinlikleri değerlendirmek için yeni ölçme-değerlendirme tekniklerini yeterince kullanmadıklarıdır. Gelbal ve Kelecioğlu (2007)’nin araştırma bulguları da bu bulguyu destekler niteliktedir. Gelbal ve Kelecioğlu (2007)’nin bulgularına göre öğretmenlerin öğrenci başarısının belirlenmesinde, kendilerini daha yeterli olarak

gördükleri, geleneksel ölçme yöntemlerini tercih ettikleri görülmüştür. Ölçme araçlarını kullanmada karşılaştıkları sorunların başında sınıfların kalabalık oluşu ve zaman yetersizliği gelmektedir. Öğretmenlerin büyük bir bölümünün yeni karşılaştıkları değerlendirme yaklaşımlarının olumlu ve olumsuz yanlarına ilişkin görüşlerinin, programda belirtilen özelliklerle paralellik gösterdiği ortaya çıkmıştır. Diğer sonuçlar da dikkate alındığında, öğretmenlerin ölçme tekniklerinin kullanımı ve hazırlanması konusunda eğitime ihtiyaçları olduğu anlaşılmaktadır.

4.4. SONUÇ VE ÖNERİLER

4.4.1. SONUÇ

Araştırma bulgularına dayalı olarak aşağıdaki sonuçlar çıkarılmıştır.

1. Öğretmenler sınıf içi etkinlikleri tasarlarken öğrenci hazır bulunuşluğu, çevrenin özellikleri, kazanımlar, öğrenci özellikleri, sınıfın fiziki durumu ve bireysel farklıklar gibi özellikleri dikkate almaktadır. Öğretmenler etkinlikleri planlarken en çok öğrencilerin hazır bulunuşluğunu dikkate almaktadır.
2. Öğretmenler sınıf içinde hem grup çalışmalarına hem de bireysel çalışmalara yer vermektedirler. Bu konuda belirleyici etken sınıf mevcudu ve kazanımlar olmaktadır.
3. Etkinlik hazırlarken ya da uygularken öğretmenlerin daha çok orta düzeydeki öğrencileri dikkate almaktadırlar. Bazı öğretmenler alt seviyedeki ya da üst seviyedeki öğrenciler için ayrıca etkinlik hazırlamamaktadırlar. Bu sonuç öğretmenlerin etkinlik tasarım prensiplerine uygun olarak etkinlik hazırlamadığını göstermektedir.
4. Öğretmenlerin, hazır etkinlikleri kullanmasını ya da kendilerinin etkinlik hazırlamasını okulun içinde bulunduğu sosyo - ekonomik durum belirlemektedir. Öğretmenlerin çoğu hazır etkinlikler kullanmaktadır. Bunun nedeni de çok sayıda yardımcı kitap olmasıdır. Öğretmenler genellikle bu yardımcı kitaplardan yararlanarak etkinlik kullanmaktadır. Çoğu öğretmen etkinlik hazırlamanın güç bir iş olduğunu düşünmekte ve bu konuda yetersiz olduklarını ifade etmektedir.
5. Öğretmenler son öğretim programları ile sınıf içi rollerinde değişiklik yaşamışlardır. Artık öğretmenler sınıf içerisinde rehber rolü üstlenmişlerdir. Öğrencilerin etkinlikler sırasında özgür düşünceyle neleri başarabildiklerini görmek istemektedirler ve öğrencilerin başarı duygusunu tatması için çoğu zaman ipuçlarıyla, çeşitli yönlendirmelerle yol gösterici olmaktadır. Bu öğretmenlerin sınıftaki rollerini hafifletmemekte daha çok arttırmaktadır.
6. Öğretmenler etkinlikleri uygularken materyal eksikliği, öğrencilerin etkinliği kavrayamaması, sürenin yetersiz kalması ve en çok da sınıf yönetimi konularında sorun yaşamaktadır.
7. Öğretmenler etkinlikler için düşündükleri süre yetmediğinde etkinliklerin bitmesi için etkinlikleri çoğunlukla ev ödevi olarak vermektedirler.

8. Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğrencilere dağıttığı ders kitaplarındaki etkinliklerin bir kısmının öğretim programlarındaki kazanımlara uygun olduğu bir kısmının ise uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
9. Öğretmenlerin çoğu ders kitaplarındaki etkinliklerin hepsini kullanmaktadır.
10. Öğretmenleri çoğu etkinlikleri değerlendirmek için alternatif değerlendirme tekniklerini kullanmamaktadır. Çünkü birçok öğretmen yeni değerlendirme tekniklerinde yeterli değildir.

4.4.2. ÖNERİLER

Bu bölümde konu ile ilgili alan yazın ve araştırmalara dayanılarak bundan sonra bu konu ile ilgili araştırma yapacaklara ve uygulayıcılara önerilerde bulunulmuştur.

1. Etkinlik temelli öğretim uygulamaları öğretmen yetiştiren programların ders içeriklerine konmalıdır.
2. Öğrenci ders ve çalışma kitaplarındaki etkinlikler öğrencilerin hazır bulunuşluğuna göre düzenlenebilir.
3. Etkinliklerin daha doğru değerlendirilmesi için öğretmenlere ve öğretmen adaylarına etkinlikleri değerlendirme teknikleri öğretilmelidir.
4. Okul yöneticileri etkinlik temelli öğretimin amacına ulaşabilmesi için öğretmenleri araç-gereç ve materyal yönünden desteklemelidir.
5. Öğretmenler öğrencilerinin düzeylerine uygun etkinlik hazırlayabilirler. Bunun için etkinlik hazırlamaya yönelik eğitim alabilirler.
6. Etkinlik temelli öğretime ilişkin öğrenci görüşleri incelenebilir.
7. Etkinlik temelli öğretimin uygulanmasının kaynaştırma öğrencileri üzerindeki etkisi araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Ainley, J., Pratt, D., and Hansen, A.(2006).Connecting Engagement And Focus in Pedegogic Task Design. British Educational Research Journal, pp. 32(1),23-28.
- Akar, H. ve Yıldırım, A. (2004). *Oluşturmacı Öğretim Etkinliklerinin Sınıf Yönetimi Dersi'nde Kullanılması: Bir Eylem Araştırması*. Sabancı Üniversitesi iyi Örnekler Konferansı.<http://www.erg.sabanciuniv.edu/iok2004/bildiriler/Ali%20Yildirim.doc>. (04. 09.2011)
- Akkaya, R. (2006). İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Cebir Öğrenme Alanında Karşılaşılan Kavram Yanılgılarının Giderilmesinde Etkinlik Temelli Yaklaşımın Etkililiği. Yüksek Lisans Tezi Abant İzzet Baysal Üniversitesi. ss.(38- 44). .
- Aydın, E. ve Delice, A.(2008). Ölçme ve Değerlendirmeye Kavram Yanılgıları Perspektifinden Bir Bakış. M. F. Özmantar, E. Bingölbali, ve H. Akkoç (Eds.), Matematiksel Kavram Yanılgıları ve Çözüm Önerileri. Ankara. PegemA Yayıncılık. ss. (393-436).
- Balacheff, N.(1999). Contract and Custom: Two Registers of Didactical Interactions. The Mathematics Educator, 9 (2), 23-29.
- Bingölbali, E. ve Özmantar M. F. (2009). İlköğretimde Karşılaşılan Matematiksel Zorluklar ve Çözüm Önerileri. Etkinlik Tasarımı ve Temel Tasarım Prensipleri. Pegem Akademi, Ankara, ss. 313-344.
- Bransford, J., Brown, A. and Cocking, R. (2000). How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School. Washington, DC: National Academy Press. pp. (77-85).
- Brooks, G. and Books, M.G.(1999). The Courage ta be Constructivist. Educational Leadership. pp. 18-24.
- Brousseau, G. (1997). Theory of Didactical Situations in Mathematics 1970-1990.
- Boydak, A. Öğrenci Merkezli Etkinlikler Neden Gereklidir?
http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Bilim_Dergisi/sayi52-53/boydak. (18.05.2011).
- Chi, M. T. H. , Siler, S. A. ; Jeong , H., Yamauchi, T., ve Hausmann,R.G., (2001). Learning for human tutoring . Cognitive Science, pp. 25, 471-533.
- Choo, C. B. (2007). Activity-based approach to authentic learning in a vocational institute. Educational Media International, 44 (3),185–205.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2008). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Görüşleri. Bilig, 1(44): 123-142
- Daugherty, S., Grisham-Brown, J. And Hemmeter, M.J. Guralnick(Ed.). Early childhood inclusion on the acguisitionof target and non-target skillsin preschoolers with developmental delays, Topics in Early Childhood SpecialEducation, 21,213-221.
- Demirel, Ö. (2002). Öğretme Sanatı, Pegem A Yayınları. Ankara. ss. (64-78).

Demirel, Ö. (2008). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme. Pegem Akademi. Ankara. ss. (97-114).

- Demirel, Ö. (2008). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme. Pegem Akademi. Ankara. ss. (97-114).
- Doerr, H. M. (2006). Examining the tasks of teaching when using students' mathematical thinking. *Educational studies in mathematics*, 62(3-24).
- Doyle, W. (1983). Academic work. *Review of Educational research*, 53, 159-199.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M.C. Witrock(Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 392-431). New York: Macmillan(3rd edition).
- Doyle, W. (1988). Work in mathematics classes: The context of students' thinking during instruction. *Educational Psychologist*, 23, 167-180.
- Doyle, W. (1990). Themes in teacher education research. In R.Houston(Ed.), *handbook of reseach on Curriculum*. New York: Macmilan. pp. 486-516.
- Doyle, W. (1992). Curriculum and pedagogy. In P. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan. pp. 486-516.
- Dreyfus, T. , ve Tsamir, P. (2004). Ben's consalidation of knowledge structures about infinite sets. *Journal of Matematics Bahavior*, 23(3), 271-300.
[http://www.fenokulu.net/portal/Sayfa.php?Git=MeslekiGelisim&Sayfa=KonuOku&baslikid=18\(15.06.2011\)](http://www.fenokulu.net/portal/Sayfa.php?Git=MeslekiGelisim&Sayfa=KonuOku&baslikid=18(15.06.2011))
- Ertürk, S. (1972). Eğitimde Program Geliştirme. H.Ü. Yayını. Ankara. ss. 10-18
- Fidan, N. (1985). Okulda Öğrenme ve Öğretme. Alkım Yayıncılık. Ankara. ss.38-46.
- Geçerlilik Güvenirlik. <http://fenitay.files.wordpress.com/2009/02/13-nitel-arac59ftc4b1rmada-gec3a7erlik-ve-gc3bevenirlik.pdf> (25.01.2012)
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar. H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi. 33: 135-145
- George Lucas Educational Foundation. Project-based Learning Research. Edutopia. 13.11.2011)
- Goodrich, H. A. (1997). Understanding Rubrics. *Educational Leadership*, 54(4).
<http://www.middleweb.com/rubricsHG.html>
- Graesser, A.C., ve Person , N. K. (1994). Question asking during tutoring. *American Educational Research Journal*, 31(1), 104-37.
- Hee, S. (2005). Activity Based Teaching for Effective Learning. Evani Venkata Anantha Lakshmi Lecturer. pp.307-389.
- Henningsen, M. , ve Stein, M. K.(1997). Mathematical tasks and student cognition : Classroom-based factors that support and inhibit high-level mathematical thinking and reasoning. *Journal for research in mathematics education*, 28(5),524-549.
- Herbst, P. (2008). The teacher and te task. *Proceedings of the 32nd Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group fort he Psychology of Mathematics Education 1*, pp. 125-131
- Hieber, J. ,and Wearne, D. (1993). Instructional tasks, classroom discourse and students' learningin second grade arithmetiic. *American Edutional Research journal*, 30(2), 393-425.
- Horoks , J. and Robert, A. (2007). Task designed to highlight task- activity relationships.*Journal of Mathematics Teacher Education*, 10, 279-287.
- Johnson, D. W. Johnson, R.T. and Holubec, EJ (1994). "The Nuts & Bolts of Cooperative Learning". Edina: InteractionBook Company.
- Kerpiç, A. ve Bozkurt, A. (2011). Etkinlik Tasarım ve Uygulama Prensipleri Çerçevesinde 7.sınıf Matematik Ders Kitabı Etkinliklerinin Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 16, 303-318.
- Kozulin, A. (1998). *Psychological Tools: A Sociocultural Approach Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Küpçü, A. R. (2008). Etkinlik Temelli Öğretim Yaklaşımının Orantısal Akıl Yürütmeye Dayalı Problem Çözme Becerisine Etkisi. Doktora tezi. Marmara Üniversitesi. ss. 10-1
- Livatyalı, H. (2004), "Zaman Yönetimi ve Okul" *Sınıf Yönetimi* Konya: Eğitim Kitabevi. ss. 64- 76
- Larsen Freeman, D. (1999). The Grammer Book. <http://www.tesl ej.org/wordpress/issues/volume3/ej12/ej12r7/?wscr>
- Losardo, A. And Bricker, D. (1994). Activity-based İntervention and Direct Instruction: A Comparison Study. *American Journal on Mental Retardation*, 98, 744-765
- Marlowe, B and Page, M.L. (1998). *Creating and Sustaining the Constructivist Classroom*, USA, Corwin Press. ss. 120-124.
- Marzano, R. J, Jay M., Debra J. P. (1993). *Assessing student outcomes: Performance assessment using the dimensions of learning*, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.National Research Council. (1996). *National science education standards*. Washington, DC: National Academy Press.
- Mason, J. (1998). Enabling teachers to be real teachers: Necessary levels of awareness and structure of attention. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 1, 243-267.
- Maxwell, J.(1996). *Qualitative research disagn: An interactive approach*, Thousand oaks, CA:Sage. [http://gear.pol.tr/Yrd.Do%C3%A7.%20Dr.S.Kenan%20G%C3%9CL1/Fail_Itiraf_Anketleri-Turk_Idare_Dergisi.pdf\(20.08.2012\)](http://gear.pol.tr/Yrd.Do%C3%A7.%20Dr.S.Kenan%20G%C3%9CL1/Fail_Itiraf_Anketleri-Turk_Idare_Dergisi.pdf(20.08.2012))
- Mert, E.M. (2010). *Etkinliklerle Sözcük Öğretimi*. Anı Yayıncılık. Ankara. ss.1-4
- Mutlu, E. S. (2001). *Dilbilgisi Öğreniminde Çalışma Temeli Öğretimin Öğrencilerin Başarısı Üzerine Etkisi*. Yüksek lisans tezi. Eskişehir Anadolu Üniversitesi. ss. 34-44. (11.05.2011) Nitel Araştırma Desenleri . <http://www.egitim.aku.edu.tr/nitel-2.ppt>. (20.01.2012)
- Nitel Araştırma Yöntemleri. <http://fenitay.files.wordpress.com/2009/02/34-nitel-arac59ftc4b1rma-desen-ve-yc3b6ntemleri.pdf> (04.2.2011)
- Olkun, S. ve Toluk, Z . (2004). *İlköğretimde Etkinlik Temelli Matematik Öğretimi*. Anı yayıncılık. Ankara . ss. 21-23.
- Olkun, S. ve Uçar, Z. (2006). *İlköğretimde Matematik Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar*. Ekinoks Yayınları. ss. 63-66.
<http://ornekolay.blogcu.com/ornek-uygulama/3501723> (25.01.2012)
- Özmantar, M. F. , Bingölbali,E. , Demir, S. , Sağlam,Y. , ve Keser, Z. (2009). Değişen Öğretim Programları ve Sınıf içi Normlar Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 6(2), 1-23.
- Perkins, D. (1999). *The Many Faces of Constructivism*.Educational Leadership. ss. 6-11
- Pretti-Frontczak, K. , Barr, D. , Macy, M. , and Carter, A. (2003). *Research and Resources Related to Activity-based İntervention, Embedded Learning Opportunities, and Rroutine-based instruction: An Annotated Bibliography*. *Topic in Early Childhood Special Education*, 23, 29-39.
- Purtul, İ. (2009). Öğrenci Merkezli Eğitimde İyi Bir Etkinlik ve Ders Nasıl Olmalıdır?<http://www.kimyaokulu.com/icerik.aspx?yazid=5924&baslik=ogrenci+merkezli+egitimde+iyi+bir+etkinlik+ve+ders+nasil+olmalıdır>
- Selley, N(1999). *The Art of Constructivist Teaching in The Primary School*. London, David Fulton Publishers. ss. 66-78.

- Slavin, E. R. (1983). "When Does Cooperative Learning Increase Student Achievement?" *Psychological Bulletin*, 94: 3, 429-445, SRI International. (2000, January) . Silicon Valley Challenge 2000: Year 4 Report. San Jose,
- Strauss, A. and Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.CA: Joint Venture, Silicon Valley Network. <http://pblmm.k12.ca.us/sri/Reports.htm>(13.10.2010).
- Soyaslan, F. (2008). The Effects of Task Based Teaching on Foreign Language Achievement of 6th Grade Students in Manisa Yavuz Selim Primary Education School. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir. ss. 10-23.
- Sülüoğlu, B. (2008). İşe Dayalı İlköğretim Malzemelerinin Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Uygulanması. Dokuz Eylül Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi. ss. 33-46.
- Sünbül, A. ve Arslan, C. Öğretmen Yeterlilik Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Bir Araştırma Örneği . <http://tef.selcuk.edu.tr/salan/sunbul/f/f17.pdf> (23.05.2010)
- Sünbül, A. Öğretmen Niteliği ve Öğretimdeki Rollerini. <http://tef.selcuk.edu.tr/salan/sunbul/f/f2.doc> (20.03.2010)
- Swan, M. (2007). The impact of the task- based Professional development on teachers' practices and beliefs: A design research study. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 10, 217-237.
- Swann , M. (2008). Designing Multiple representation learning experience in secondary algebra. *Journal of Society for Design and Development i Education*, 1(1), article 3.
- Şahan, H.(2000). Sosyal Bilgiler Dersinin Bilimsel Davranışları Kazandırma Yönünden Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Balıkesir Üniversitesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. SBE. Balıkesir. ss. 4-8.
- Şen, F. (2008). İlköğretim 7. Sınıflarda Matematik Dersi "I. Dereceden Bir Bilinmeyenli Denklemler Konusunda" Aktif Öğrenme Temelli Etkinliklerin Öğrenci Başarısına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara. ss. 23-45
- Şengören, S. (2006). Optik Dersi Işıқта Girişim ve Kırınım Konularının Etkinlik Temelli Öğretimi: İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Etkilerinin Araştırılması. Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir. Doktora Tezi. ss. 30-35.
- Tan Ş, Kayabaşı Y, Erdoğan A. (2002). Öğretimi Planlama ve Değerlendirme. Anı Yayıncılık. Ankara.ss.57-64.
- Thomas, J. W. (1998). *Project-based learning: Overview*. Novato, CA: Buck Institute for Education. Ss.70-77.
- Thomas, J. W. (2000). A review of research on project-based learning. San Rafael, CA: Autodesk.<http://web.archive.org/web/20030812124529/www.k12reform.org/foundation/pbl/resech> (17.07.2012)
- Thornton, R. K. (2001). *Teaching Physics Concepts with Activity Based Learning*. University of Wisconsin- Madison. The Institute on Learning Technology. ss. 50-67
- Uğur, A. (2007). Oluşturmacı Sosyal Bilgiler Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi Tekniğinin Kullanımının Öğrencilerin Empatik Düşünme Becerilerine Etkisi: Bir Eylem Araştırması. Yüksek Lisans Tezi. Marmara üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul. ss. 22-39

- Uşun, S. ve Gökçen, E. (2010). İlköğretim İkinci Kademedeki Etkinlik Temelli Öğretim Yaklaşımının Öğrencilerin Matematik Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2010, 2(2), 532-561
- Watson, A. (2008). Task transformation is the teacher's responsibility. *Proceedings of the 32nd Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group For The Psychology of Mathematics Education*(Vol. 1, 147-153). Morelia, Michoacan, Mexico.
<http://www.webdersanesi.com/dersler/ogretim-yontem-ve-teknikleri/deney-yontemi/129> (26.01.2012)
- Wiggins, G. , McTighe, J. (2001). *Understanding by design*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc. ss. 40-47
- Wiggins, G. , McTighe, J. (2004). *Understanding by design professional development workbook*, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development. ss.53-64.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Konya: Selçuk Üniversitesi, 9-11 Eylül ss. 695-701.
- Yazar, O. (2008). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü .Erzurum. ss. 42-50.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (1999). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınevi. Ankara. ss. 9-15.
- Yıldız, V. (1999). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 16-17: 155 – 163.
- Yılmaz, H., Sünbül, A. M. (2000). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Mikro BasımYayımlar-Dağıtım. Konya.
- Yin, R. K. (1994). *Case Study Research Design and Methods*. Thousand Oaks, CA. ss.60-63.
http://yyu.academia.edu/HayatiCAVUS/Papers/1323071/Ilkogretim_6._Siniflarda_Geometrik_Kavramlarin_Ogretiminde_Etkinlik_Temelli_Ogrenimin_Ogrenci_Basarisina_Etkisi1(01.3.2012)
- Zohar, A. , and Gershikov, A.(2008). Gender and performance in mathematical tasks: Does the context make a difference? *International Journal of Science and Mathematics Education*,6, 667-693.

ÖZGEÇMİŞ

Hatice Aslı Öcal, 1985 yılında Gaziantep'te doğdu, İlkokulun ardından Gaziantep Anadolu Lisesi'nde öğrenimine devam etti, 2008 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünden mezun oldu ve aynı yıl Şanlıurfa Hilvan'da öğretmenliğe başladı. 2009-2011 eğitim-öğretim yılında Gaziantep'e atandı. Halen Gaziantep'te Aysel Tekinalp İlköğretim Okulu'nda görev yapmaktadır.

VITAE

Hatice Aslı Öcal was born in 1985 in Gaziantep. After elementary school, she educated in Gaziantep Anatolian High School. In 2008 she graduated from Ankara University Faculty of Education Sciences and in the same year she started to work in Sanliurfa\ Hilvan. In 2009 she was appointed to Gaziantep . From this time she has been served in Aysel Tekinalp Elementary School.