

T.C.  
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN  
ETKİNLİK ALGISI VE UYGULANIŞINA İLİŞKİN  
GÖRÜŞLERİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ELİF AÇIL**

Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. Mehmet Fatih ÖZMANTAR  
Yrd. Doç. Dr. Servet DEMİR

GAZİANTEP  
HAZİRAN 2011

T.C.  
GAZIANTEP ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN  
ETKİNLİK ALGISI VE UYGULANIŞINA İLİŞKİN  
GÖRÜŞLERİ**

**ELİF AÇIL**

Tez Savunma Tarihi: 23/06/2011

Sosyal Bilimler Enstitüsü Onayı

Yrd. Doç. Dr. Ahmet AĞIR  
SBE Müdürü

Bu tezin Yüksek Lisans/Doktora tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Fatih ÖZMANTAR  
Enstitü ABD Başkanı

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

Yrd. Doç. Dr. Servet DEMİR  
Tez Danışmanı

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Fatih ÖZMANTAR  
Tez Danışmanı

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

Jüri Üyeleri:

İmzası

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Fatih ÖZMANTAR (Jüri Başkanı) .....

Yrd. Doç. Dr. Servet DEMİR .....

Yrd. Doç. Dr. Ali BOZKURT .....

Yrd. Doç. Dr. Ömer Faruk VURAL .....

Yrd. Doç. Dr. Yusuf KOÇ .....

## ÖZET

### İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN ETKİNLİK KAVRAMINA VE UYGULANIŞINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

AÇIL, Elif

Yüksek Lisans Tezi, İlköğretim ABD

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Mehmet Fatih ÖZMANTAR

Yrd. Doç. Dr. Servet DEMİR

Haziran, 2011, 82 Sayfa

Bu tez çalışmasında, etkinlik kavramının ilköğretim öğretmenleri (sınıf ve matematik öğretmenleri) tarafından nasıl algılandığının ve uygulamaya yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma TÜBİTAK tarafından desteklenen bir proje (#108K330) kapsamında görev alan 123'ü sınıf ve 16'sı matematik olmak üzere toplam 139 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Etkinlik kavramına ve uygulamasına yönelik görüşlerin elde edilmesi amacıyla, öğretmenlere, projede görev alan matematik eğitimcileri tarafından hazırlanan, etkinlik konusu ile ilgili açık uçlu soruların yer aldığı anket uygulanmış ve öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda her bir soru için bazı kategoriler oluşturulmuştur. Analizler bu kategorilere dayalı olarak yapılmıştır. Araştırmanın analizinde içerik analizi yaklaşımı kullanılmıştır. Yapılan analizler, öğretmenlerin etkinlik kavramına yönelik çeşitli bakış açılarının olduğunu göstermektedir. Etkinlik algılarının bireysel düzeyde önemli farklılıklar göstermesinin yanında öğretmenlerin, etkinlik kavramına yönelik indirgemeci bir bakış açısıyla yaklaştığı görülmektedir. Ayrıca bazı katılımcılar etkinliği yapılan her türlü çalışma olarak nitelerken, katılımcıların hiçbiri etkinliklerin öğrencilere bir "şeyi" keşfetmelerine izin verecek nitelikte bir ürünün oluşturması gerektiğinden bahsetmemiştir. Öğretmenlerin etkinlik algılarındaki bu çeşitlilik aynı zamanda etkinlik uygulamasına yönelik görüşlerinde de yer almaktadır. Öğretmenlerin etkinlik kavramına yükledikleri anlamın çeşitliliğinin, onların etkinlik uygulamasına yönelik görüşlerini şekillendirdiği düşünülmektedir. Yapılan analizler ve sonucunda ortaya konulan bulgular, ayrıca, öğretmenlerin etkinlik uygulamalarında dikkat edilmesi gereken noktalar hususunda oldukça zengin bir bakış açısına sahip olduklarını göstermektedir. Yeni öğretim programlarında öğrenme alanlarının etkinliklerle zenginleştirilmesi önemli görülmektedir. Dolayısıyla etkinlik kavramının daha iyi anlaşılması, etkinlik ile yapılan öğretimin etkinliğini ve verimliliğini artırmada önemli katkılar sağlayacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Etkinlik Tasarımı, Etkinlik Algısı, Etkinlik Temelli Öğretim, İlköğretim Öğretmenleri

**ABSTRACT****ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS' OPINIONS ON THE ACTIVITY  
CONCEPT AND IMPLEMENTATION**

AÇIL, Elif

M.E. Thesis, Department Of Elementary Education

Supervisors: Asst. Prof. Dr. Mehmet Fatih ÖZMANTAR

Asst. Prof. Dr. Servet DEMİR

June, 2011, 82 Pages

In this thesis, it was aimed to specify how activity concept is perceived and opinions for practice by primary and mathematics teachers. This study was performed on total 139 teachers assigned in a TUBITAK assisted project (#108K330) which consists of 123 primary school and 16 mathematical teachers. In order to obtain opinions for activity concept and practice, a survey was answered by teachers and it was open-query. According to the answers given by teachers, some categories were generated for each question. Analyses were contrived by the virtue of these categories. Content analysis was used in the analysis of research. These analyses showed that teachers have various viewpoints for activity concept. Beside that activity perception has crucial diversities in personal level, it is understood that the teachers have reductionist viewpoint for activity concept. On the other side, while some participants qualified " activity " as an all kind of activity, none of them mentioned that activities let students can discover a "new thing". Furthermore, this variation in perception of teachers emerges in the viewpoints of activity practice. It is thought that the meaning variation of teachers about activity concept forms viewpoints for activity practice. Also, analyses and indications show that teachers have many viewpoints about important points in activity practice. In new curriculums, it is seen that learning areas should be enriched with activities. Thereby, well-comprehended activity concept will provide crucial contributions to tuition done with activities in order to boost up efficiency.

**Key Words:** Task Design, Activity Concept, Activity-Based Teaching, Elementary Education Teachers

## ÖN SÖZ

Öncelikle tezimi titizlikle okuyan, danışmanlığının yanında bir araştırmacı olarak da iyi yetişmem için gayret gösteren, daha iyiye ulaşma çabamda her zaman yardımcı olan ve sorularımı hiçbir zaman yanıtızsız bırakmayan değerli danışman hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Mehmet Fatih ÖZMANTAR'a teşekkür ederim.

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde büyük katkısı olan, görüşleri ve önerileriyle araştırmama katkı sağlayan tez danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Servet DEMİR'e teşekkürlerimi sunarım.

Bu tez çalışması, TÜBİTAK tarafından desteklenen "İlköğretim Fen ve Matematik Alanlarında Mesleki Gelişim Modeli ve Bu Modelin Yaygınlaştırılması" adlı 108K330 numaralı proje kapsamında elde edilen veriler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tez çalışmasında proje verilerinin kullanılmasına izin veren projede görev alan matematik eğitimcilerine teşekkür ederim. Yüksek lisans süresinde Yurt İçi Yüksek Lisans Burs Programı tarafından desteklenmekte olduğum için, ayrıca, TÜBİTAK'a teşekkür ederim.

Yaptığım çalışmaları destekleyen ve her kararında yanımda olan sevgili annem ve babam Mine ve Recep AÇIL'a, benimle oldukları ve gösterdikleri sabır için teşekkür ederim.

Son olarak bu güne gelmemde katkıları bulunan tüm öğretmenlerime ve arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Haziran, 2011

Elif AÇIL

## İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
<b>ÖZET</b> .....	<b>i</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>ii</b>
<b>ÖN SÖZ</b> .....	<b>iii</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>iv</b>
<b>TABLOLAR LİSTESİ</b> .....	<b>vii</b>
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b> .....	<b>ix</b>
<b>EKLER LİSTESİ</b> .....	<b>x</b>
<b>KISALTMALAR</b> .....	<b>xi</b>
<b>1. GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. GİRİŞ .....	1
1.2. ARAŞTIRMA SORULARI .....	3
1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	3
1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ .....	3
1.5. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI.....	4
1.6. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI .....	5
<b>2. LİTERATÜR TARAMASI</b> .....	<b>6</b>
2.1. ETKİNLİK NEDİR? .....	6
2.2. ÖĞRETMENLERİN ETKİNLİK ALGILARI .....	8
2.3. ETKİNLİK TASARIM VE UYGULAMA PRENSİPLERİ.....	10
<b>3. YÖNTEM</b> .....	<b>16</b>
3.1. ÇALIŞMANIN DOĞASI.....	16
3.2. ÇALIŞMANIN ARKA PLANI.....	18
3.3. ÖRNEKLEM.....	19

3.4. VERİ TOPLAMA ARACININ GELİŞTİRİLME SÜRECİ.....	20
3.5. VERİ ANALİZ YÖNTEMİ .....	22
3.5.1. Analiz Biriminin Seçilmesi .....	23
3.5.2. Analiz Edilecek Kategorilerin Tanımlanması.....	24
3.5.3. Geçerliliğin ve Güvenirliliğin Sağlanması.....	24
3.5.4. Örneklem Sorunu .....	25
3.6. VERİ ANALİZ SÜRECİ .....	26
3.7. VERİ ANALİZİNDE KULLANILAN KATEGORİLER.....	26
3.7.1. Etkinlik Algısı Analizinde Ortaya Çıkan Kategoriler.....	27
3.7.2. Etkinlik Temelli Öğretimin Avantajlarının ve Dezavantajlarının Analizinde Ortaya Çıkan Kategoriler.....	30
3.7.3. Etkinlik Uygulamasında Dikkat Edilecek Hususların Analizinde Ortaya Çıkan Kategoriler .....	33
<b>4. BULGULAR VE TARTIŞMA.....</b>	<b>36</b>
4.1. BULGULAR .....	36
4.1.1. Etkinlik tanımına yönelik ilköğretim öğretmenlerinin algıları .....	36
4.1.2. Etkinlik temelli öğretimin avantajları .....	41
4.1.3. Etkinlik temelli öğretimin dezavantajları .....	46
4.1.4. Etkinlik uygulamasında dikkat edilecek hususlar .....	50
4.2. TARTIŞMA.....	57
4.2.1. Etkinlik tanımına yönelik ilköğretim öğretmenlerinin algıları .....	57
4.2.2. Etkinlik temelli öğretimin avantajlarına ilişkin öğretmen görüşleri ....	61
4.2.3. Etkinlik temelli öğretimin dezavantajlarına ilişkin öğretmen görüşleri... ..	64
4.2.4. Etkinlik uygulamasında dikkat edilecek hususlara ilişkin öğretmen görüşleri .....	66
<b>5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>70</b>
5.1. SONUÇ VE ÖNERİLER .....	70
5.1.1 Etkinlik tanımına yönelik öğretmenlerin algıları .....	70
5.1.2. Etkinlik temelli öğretimin avantajları ve dezavantajları .....	71
5.1.3. Etkinlik uygulamasında dikkat edilecek hususlar .....	72

	<u>Sayfa No</u>
<b>KAYNAKLAR.....</b>	<b>74</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>81</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ/VITAE.....</b>	<b>82</b>



## TABLOLAR LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Tablo 3.1. Etkinlik tanımı için verilen cevapların analizinde kullanılan kod, kategori ve örnekler.....	29
Tablo 3.2. Etkinliğin avantajları için verilen cevapların analizinde kullanılan kod, kategori ve örnek cevaplar .....	31
Tablo 3.3. Etkinlik dezavantajı için verilen cevapların analizinde kullanılan kod, kategori ve örnek cevaplar .....	32
Tablo 3.4. Etkinlik uygulamasında dikkat edilmesi gerekenler için verilen cevapların analizinde kullanılan kod, kategori ve örnek cevaplar .....	34
Tablo 4.1. Öğretmenlerin etkinlik tanımlarının içerdikleri özellik sayılarına göre dağılımı.....	37
Tablo 4.2. Öğretmenlerin etkinlik tanımlarının belirlenen kodlara yönelik sıklık analizi .....	38
Tablo 4.3. Etkinlik tanımlarında iki özellik belirten öğretmen sayıları .....	39
Tablo 4.4. Etkinlik tanımlarında üç özellik belirten öğretmenlerin sayıları .....	40
Tablo 4.5. Etkinlik temelli öğretimin avantajlarından bahseden öğretmenlerin kullandıkları özellik sayısına göre dağılımı .....	42
Tablo 4.6. Öğretmenlerin ifade ettikleri etkinlik temelli öğretimin sağladığı avantajlarının belirlenen kodlara yönelik sıklık analizleri .....	43
Tablo 4.7. Etkinlik temelli öğretimin avantajlarından bahsederken 2 özellik kullanan öğretmen sayıları .....	44
Tablo 4.8. Etkinlik temelli öğretimin avantajlarından bahsederken 3 özellik kullanan öğretmen sayıları .....	45
Tablo 4.9. Etkinlik temelli öğretimin avantajlarından bahsederken 3’den fazla özellik kullanan öğretmen sayıları .....	46
Tablo 4.10. Etkinlik temelli öğretimin dezavantajlarından bahseden öğretmenlerin kullandıkları özellik sayısına göre dağılımı .....	46
Tablo 4.11. Öğretmenlerin ifade ettikleri etkinlik temelli öğretimin ile oluşabilecek dezavantajların belirlenen kodlara yönelik sıklık analizleri.....	47
Tablo 4.12. Etkinlik temelli öğretimin dezavantajlarından bahsederken 2 özellik kullanan öğretmen sayıları .....	49

Sayfa No

Tablo 4.13. Etkinlik temelli öğretimin avantajlarından bahsederken 3 özellik kullanan öğretmen sayıları .....	50
Tablo 4.14. Etkinlik uygulamasında dikkat edilecek hususlara değinen öğretmenlerin kullandıkları özellik sayısına göre dağılımı .....	51
Tablo 4.15. Öğretmenlerin ifade ettikleri etkinlik uygulamalarında dikkat edilmesi gereken hususların belirlenen kodlara yönelik sıklık analizleri .....	52
Tablo 4.16. Etkinlik uygulamalarında dikkat edilmesi gereken hususlardan bahsederken 2 özellik kullanan öğretmen sayıları .....	53
Tablo 4.17. Etkinlik uygulamalarında dikkat edilmesi gereken hususlardan bahsederken 3 özellik kullanan öğretmen sayıları .....	54
Tablo 4.18. Etkinlik uygulamalarında dikkat edilmesi gereken hususlardan bahsederken 4 özellik kullanan öğretmen sayıları .....	55
Tablo 4.19. Etkinlik uygulamalarında dikkat edilmesi gereken hususlardan bahsederken 4'den fazla özellik kullanan öğretmen sayıları .....	56

## ŞEKİLLER LİSTESİ

### Sayfa No

<b>Şekil 3.1.</b> Nitel Araştırma Sürecinin Adımları.....	17
---	----

**EKLER LİSTESİ****Sayfa No**

<b>EK A.1.</b> Eğitim Öncesi Kullanılan Açık Uçlu Anket.....	81
--	----

**KISALTMALAR**

<b>MEB</b>	: Milli Eğitim Bakanlığı
<b>TÜBİTAK</b>	: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
<b>ETÖ</b>	: Etkinlik Temelli Öğretim
<b>TDK</b>	: Türk Dil Kurumu
<b>bkz.</b>	: Bakınız
<b>akt.</b>	: Aktaran
<b>ark.</b>	: Arkadaşları
<b>vb.</b>	: Ve buna benzer
<b>s.</b>	: sayfa
<b>pp.</b>	: pages
<b>Ed.</b>	: Editör
<b>çev.</b>	: çeviren

## BİRİNCİ BÖLÜM

### GİRİŞ

#### 1.1. GİRİŞ

Eğitim sistemlerindeki reform denemelerinin son örneklerinden biri ülkemizde her kademedeki öğretim programlarında yapılan değişikliklerdir. Bu değişim öğrencinin merkeze alındığı yapılandırmacı yaklaşım üzerinde şekillenmektedir (Uşun ve Gökçen, 2010). Uğurel ve Bukova-Güzel (2010) çalışmalarında, etkinlik kavramını, yeni hazırlanan öğretim programlarının merkez kavramlarından biri olarak ifade etmiş ve öğrencilerin kendi bilgilerini yapılandırmaları için etkinlik temelli öğrenimin (ETÖ) oynadığı rolün önemi üzerinde durmuşlardır. Öğrencinin sürece aktif olarak katıldığı ve kendi öğrenmesinden sorumlu tutulduğu bu öğretim programları kapsamında hazırlanan etkinlikler de öğretmenlerin bu yönde uğraş göstermelerini teşvik etmektedir (Özmantar, Bozkurt, Demir, Bingölbali, ve Açıl, 2010). Bununla birlikte özellikle ülkemizde yapılan araştırmalar, öğretmenlerin etkinlik uygulama konusunda çeşitli sorunlar yaşadıklarını göstermekte ve öğretmenlerin bu konuda isteksiz olduklarını ortaya koymaktadır (Bal, 2008; İşgör, Özpolat, Sezer, ve Sezer, 2007; Özmantar ve ark., 2010).

Etkinlik konusuna yönelik son yıllarda gerek ulusal gerekse uluslararası çalışmalarda artan bir ilgi olduğu görülmektedir (Coşkun, 2005; Gömleksiz, 2005; Suzuki ve Harnisch, 1995; Uğurel ve Bukova-Güzel, 2010). Artan bu ilginin sebebi nitelikli bir öğretimin gerçekleştirilmesi amacıyla seçilen etkinliklerin oynadığı rolün fark edilmiş olması olabilir. Herhangi bir öğrenme alanı için kullanılan etkinlikler ile günlük yaşamla ilişki kurmanın, öğrenciyi merkeze almanın, onları kendi öğrenmelerinden sorumlu tutmanın, kalıcı öğrenmeyi sağlamanın mümkün olmasından dolayı etkinlik temelli öğretimin öğretmenler tarafından kullanılması

tercihten öte sorumluluk halini almaktadır. Örneğin matematiksel etkinliklerin, öğrencilere matematiksel bilgi sağlamasının yanı sıra onlara matematiği sevdirecek, matematiğin değerli ve anlamlı olduğunu hissettirecek nitelikte olması gerektiği mesajını içermesi açısından önemli görülmektedir (Aktaş, 2007:7; Ocak ve Sönmez, 2010). O halde doğası bakımından diğer bilimlerden farklı özellikleri olan ve bu farklılıkların genellikle soyut ve zor olması nedeniyle günlük hayatla ilişki kurmanın ve öğrenciyi merkeze almanın önemli görüldüğü matematik derslerinde, az önce söylenen özellikleri gerçekleştirebilmesi mümkün görülen etkinliklere ağırlık verilmesi gerekmektedir (Ocak ve Sönmez, 2010; Yıldız ve Uyanık, 2006: Akt: Yenilmez ve Uysal, 2007:91). Fakat etkinlik temelli öğretimin sağladığı avantajların böylesi artan bir şekilde farkına varılmasının yanı sıra, çalışmalarda öğretmenler tarafından etkinliğin nasıl algılandığına ve yapısal olarak etkinliklerde bulunması gereken özelliklere ilişkin kısa açıklamalar bulunmaktadır (Bukova-Güzel ve Alkan, 2005; Gömleksiz, 2005; Olkun ve Toluk, 2005; Bukova-Güzel ve Uğurel, 2010). Dolayısıyla literatürde öğretmenlerin etkinlik kavramına ilişkin sahip oldukları algılarının neler olduğuna dair kapsamlı bir çalışmanın yapılmadığı görülmektedir. Bu yüzden bu çalışma ile öğretmenlerin etkinlik kavramına yönelik farkındalıklarının gelişiminin sağlanacağı ve programların etkililiğini ve verimliliğini artırmada önemli katkılar sağlanacağı düşünülmektedir. Yapılan yeni öğretim programlarının başarıyla uygulanabilmesi için, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi aracılığıyla TÜBİTAK tarafından desteklenen ‘İlköğretim Fen ve Matematik Alanlarında Mesleki Gelişim Modeli ve Bu Modelin Yaygınlaştırılması’ adlı bir proje gerçekleştirilmiştir. Proje kapsamında sırasıyla sınıf içi normlar, öğrenci zorlukları, etkinlik tasarımı, problem çözme, teknoloji kullanımı ve ölçme-değerlendirme olmak üzere altı farklı alanda eğitim verilmiştir (eğitim başlıklarına ilişkin içerikler hakkında daha fazla bilgi [www.ogretmenegitimi.org](http://www.ogretmenegitimi.org) adresinden edinilebilir). Etkinlik tasarımı proje kapsamında eğitim verilen alanlardan biridir ve bu alan ile ilgili detaylı bilgi çalışmanın ilerleyen bölümlerinde verilecektir. Projeye katılan öğretmenler bu çalışmanın örneklemini oluşturmakta ve bu örneklem halen hizmet vermekte olan bir grup sınıf ve matematik öğretmeninden oluşmaktadır. Bu öğretmenlere eğitim vermeden önce, projede görev alan matematik eğitimcileri tarafından hazırlanan açık uçlu anketler uygulanmış (bkz. Ek A.1.) ve bu anketler vasıtasıyla öğretmenlerin eğitimlerden önce etkinlik konusuna yönelik nasıl bir algıya sahip oldukları belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun için öğretmenlerin, ilk olarak

etkinlik kavramına yönelik sahip oldukları algıları incelenmiş ve uygulamalara ilişkin çıkarımları üzerinde durulmuştur. Öğretmenlerin etkinlik kavramına yönelik algıları incelendikten sonra ise, etkinlik temelli öğretimin sağlayacağı avantajların ve yaratacağı dezavantajların neler olduğu üzerinde durulmuş ve katılımcı öğretmenlerin çoğunlukla dile getirdikleri avantajlar ve dezavantajlar tespit edilmiştir. Son olarak öğretmenlerin etkinlik uygulamasında özellikle hangi hususları göz önünde bulundurdıkları ve etkinlik uygulamalarında dikkat edilmesi gerekenler ile ilgili öğretmenler tarafından sıklıkla belirtilen ifadelerin neler olduğu ortaya konulmuştur. Dolayısıyla bu çalışmada, öğretmenlerin etkinlik kavramına ve uygulamasına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

## **1.2. ARAŞTIRMA SORULARI**

Araştırmanın amacı doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin etkinlik kavramına yönelik sahip olduğu algılar nelerdir?
2. Öğretmenlere göre, yeni öğretim programlarında etkinlik temelli öğretimin öne çıkarılmasının sağlayacağı avantajlar nelerdir?
3. Öğretmenlere göre, yeni öğretim programlarında etkinlik temelli öğretimin öne çıkarılmasının yol açtığı/açacağı dezavantajlar nelerdir?
4. Öğretmenler etkinlik uygulamasında dikkat edilecek hususlar olarak neleri belirtmişlerdir?

## **1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI**

Bu çalışmada, ilköğretim öğretmenlerinin etkinlik kavramına yönelik algılarının belirlenmesi ve etkinlik temelli öğretim yaklaşımının uygulamasına dair ilköğretim öğretmenlerinin görüşlerinin neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır.

## **1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ**

Eğitim sisteminde yapılan reform denemelerinin son örneklerinden biri öğretim programlarındaki değişimdir (Uğurel ve Bukova-Güzel, 2010). Genel yapısı ile öğretim programları; ne öğrenileceği, bunların nasıl öğrenileceği ve öğrenilenlerin nasıl ölçüleceği sorularına cevap vermeyi hedeflemektedir. Literatüre bakıldığında programların yapısı, hazırlanış biçimi, uygulamaya aktarımı ve uygulamaların ilk değerlendirilmesine yönelik çok sayıda çalışma bulmak mümkündür (Uğurel ve Bukova-Güzel, 2010). Bu çalışmalar arasında matematik öğretimi üzerine,



öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının yeni hazırlanan program hakkındaki görüşlerini ya da program için öğretmenlerde hali hazırda var olan bilgilerin düzeylerini sorgulayan çalışmalara rastlanmaktadır. Fakat yeni programlarda ağırlıklı olarak yer alan etkinlik konusu ile ilgili literatürde var olan çalışmalar yüzeysel kalmakta ve bu konu ile ilgili kapsamlı bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Konu ile ilgili yapılan çalışmalarda sadece etkinlik kavramının ne olduğu ele alınmakta ve yapısal olarak etkinliklerde bulunması gereken özelliklerden bazıları belirtilmektedir (Bukova-Güzel ve Alkan, 2005; Gömleksiz, 2005; Olkun ve Toluk, 2005; Bukova-Güzel ve Uğurel, 2010). Bu çalışmalarda araştırmacıların etkinlik kavramı ile ilgili belli bir fikir birliğine sahip olmadıkları, dolayısıyla etkinlik kavramına çeşitli anlamlar yükledikleri görülmektedir.

Yeni programlarda öğrenme alanlarının etkinliklerle zenginleştirilmesi önemli görülmektedir. Çünkü etkinlik uygulamaları öğrencilere kendi gelişimleri yönünde bir takım fırsatlar sunan etkili öğretim ortamlarıdır. Husband'a (1947) göre etkili öğretim; öğretim yapılan alana yönelik güçlü bir ilgi yaratır ve geliştirir, öğrencileri alana yönelik bilginin kazanımı için cesaretlendirir, öğrencileri düşünmeye sevk eder, öğrencileri kendi yapılarını oluşturmak için araştırmaya teşvik eder, materyaller hazırlamaya yönlendirir gibi özellikleri kapsar. O halde etkinlik kavramının daha iyi anlaşılmasının sağlanması, sadece araştırmacılar tarafından değil aynı zamanda öğretmenlerce de söz konusu kavram üzerine daha fazla tartışılmasını gerekli kılmaktadır. Ayrıca bu durum ile öğretimin etkililiğini ve verimliliğini arttırmada önemli katkılar sağlanacağı düşünülmektedir.

Yukarıda sayılan nedenlerden ötürü öğretmenlerin etkinliği nasıl algıladıklarını, uygulamasına yönelik görüşlerinin neler olduğunu bilmek sürecinin başarıya ulaşması açısından önemlidir. Ayrıca söz konusu kavram üzerine fazla tartışılması, öğretmen ve öğretmen adaylarının etkinlik konusuna yönelik farkındalıklarının artırmakta, bu durumun ise sürecin başarıya ulaşmasına kaynaklık edeceği düşünülmektedir. Ek olarak ilgili literatürde yeteri kadar çalışma bulunmaması göz önüne alınırsa, araştırma bulgu ve sonuçlarının literatüre katkı sağlayabileceği de düşünülmektedir.

### **1.5. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI**

Araştırmada, öğretmenlerin veri toplama aracına tarafsız ve doğru biçimde cevap verdikleri varsayılmıştır.

## **1.6. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI**

Araştırma;

Çalışma evreni aÇısından; Gaziantep ilinde çalışan 123'ü sınıf ve 16'sı matematik öğretmeni olmak üzere toplam 139 katılımcı öğretmen ile sınırlıdır.

GerçekleŐtirildiĐi dönem aÇısından; 2010-2011 EĞitim-ÖĞretim yılı Güz dönemiyle sınırlıdır.

## İKİNCİ BÖLÜM

### LİTERATÜR TARAMASI

Araştırmanın bu bölümünde etkinlik tasarımı konusunda yapılan çalışmalara yönelik bir literatür taraması sunulacaktır. Bunun için öncelikle etkinlik kavramının, daha sonra ise algı kavramının ne anlama geldiği açıklanacaktır. Son olarak etkinlik tasarım prensipleri ve bunlar arasındaki dinamik ilişkiye değinilecektir. Bu şekilde bir taramayla, öğretmenlerin etkinlik kavramına ve uygulanaşına yönelik görüşleri üzerinde çalışmanın önemi ortaya konulacaktır. Ayrıca böyle bir süreç sonunda çalışmanın genel anlamda literatürdeki yeri belirlenmeye çalışılacaktır.

#### 2.1. ETKİNLİK NEDİR?

Literatürde, etkinlik kavramına yönelik değişik araştırmacılar tarafından çeşitli tanımlamalar yapıldığı görülmüştür (Bukova-Güzel ve Alkan, 2005; Gömleksiz, 2005; Olkun ve Toluk, 2005; Bukova-Güzel ve Uğurel, 2010). Dolayısıyla etkinlik kavramı üzerinde anlaşmaya varılan belli bir tanımın olmadığını söylemek yanlış olmayacaktır. Söz konusu kavramla ilgili benzer ifadeler sunulsa da, etkinliğin çeşitli araştırmacılar tarafından birbirinden farklı şekilde tanımlandığını görmek mümkündür. Dolayısıyla bu farklılığın anlaşılması ve etkinlik kavramının ifade ettiği anlamın netleştirilmesi önem kazanmaktadır.

İngilizce literatürde “task design” olarak geçen ve Türkçe çevirisi “etkinlik tasarımı” olan bu kavramın aslında çevrildiği anlamı tam olarak karşılayamadığı belirtilmektedir (Özmantar ve Bingölbali, 2009). Etkinlik kavramının daha net anlaşılması için, bu araştırmacıların da belirttiği gibi, ilk önce ‘task’ kavramına açıklık getirmek ve daha sonra da buna dayalı olarak etkinlik kavramını açıklamak yerinde olacaktır.

Doyle’e (1986,1992) göre *task*, ürün, operasyon, kaynak ve sorumluluk olmak üzere dört temel bileşenden oluşmaktadır. Doyle, bu dört temel bileşenle *task* kavramına açıklık getirmeye çalışmıştır. Ona göre her *taskın* bir sonucu yani ortaya

konulabilecek bir ürünü olmalıdır. Operasyonlar ise, bu ürüne ulaşabilmek için gerçekleştirilmesi gereken eylemleri içermektedir. *taskın* sahip olduğu amacın gerçekleştirilmesi ve sonucunda bir ürünün oluşturulması için kullanılacak araçlar olarak nitelendirilen diğer bileşen ise kaynaklardır. Ayrıca amaçlanan ürün ile ilgili olarak *taskın* sahip olduğu etki, sorumluluk olarak adlandırılan dördüncü bileşeni açıklamaktadır. Rastgele bir öğrenme alanından seçilen bir proje ele alınırsa, örneğin, bu projenin sonuçlandırılması ürünü, sürecinde başvuru her hangi bir yöntem operasyonları, bu süreçte yardım alınacak herhangi biri ya da yararlanılacak herhangi bir doküman kaynakları son olarak bu projenin tamamlanmasıyla ders geçme notunun belli bir oranda etkilenmesi ise sorumluluğu nitelendirmektedir.

Brousseau (1997) tarafından *task* kavramı karmaşık, birden fazla aşama içeren ve keşif niteliğine sahip problem türleri olarak ifade edilmiştir. Fakat Brousseau'nun bu yaklaşımı bazı araştırmacılar tarafından eleştirilmiş ve *task* ile problemin eş görülmesinin indirgemeci bir bakış açısı yarattığını ifade etmişlerdir. Bu araştırmacıardan birisi Herbst'tir (2008). Ona göre problem kavramı, yapılması gereken bir eylemi ifade ederken; *task*, belirli bir sosyal topluluğun iletişim amaçlı kullandığı ve yaptığı eylemlerin sonuçlanması için bazı kaynaklara başvurulmasının gerekli kılındığı bir yapıyı ifade etmektedir. Bu yönüyle Herbst'in *task* kavramına yönelik bu algısı, daha önce bahsedilen Doyle'un *task* yaklaşımıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca literatürde araştırmacıların genellikle, Doyle'un (1983) etkinlik kavramı için getirdiği tanıma sıkça referans verdikleri görülmektedir (Marx ve Walsh, 1988; Özmantar ve Bingölbali, 2009; Stein, Grover, ve Henningsen, 1996; Stylianides ve Stylianides, 2008).

Swan (2007) çalışmasında, *task* ile *taskı* uygulayan kişi arasında var olan ilişkinin önemine değinmiş ve bir *taskın* uygulanışı ile öğretmenin sahip olduğu pedagojik yaklaşım arasındaki ilişkiye dikkat çekmiştir. Benzer olarak Stylianides ve Stylianides (2008) *task* uygulamalarında; öğretmenlerin bilgiye, bilginin oluşumuna, toplum ve bireyler için bilmenin ne anlama geldiğine, hedefe ulaşmak için izlenmesi gereken öğretim yöntem ve stratejilerine dair değer yargılarının belirleyici olduğunu ifade etmektedirler. Davies (1994) tarafından tek bir kavram olarak pedagoji çatısı altında toplanan bu özellikler, aslında *taskın* uygulamasında rol oynayan en belirleyici faktörlerin başında gelmektedir.

Watson'un (2008; akt. Özmantar ve Bingölbali, 2009: 316) bu konudaki görüşleri *task* ve pedagoji arasındaki ilişkiyi ortaya koyması açısından önemlidir:

Task kendisi olarak herhangi bir faile sahip değildir. Task da diğer araçlar gibi bir araçtır ve ancak öğretmen tarafından öğrencilerle birlikte kullanıldığında anlam kazanır. Task diğer bütün araçlar gibi tasarımcının gizil olarak farz ettiği amacının dışında kendi başına bir anlamı ya da amacı yoktur. Task sadece insan faktörünün dahil olması ile anlam ve amaç kazanır. Bu yüzden bir task, sınıf içi etkinlikler tarafından şekillendiği gibi etkinlikleri de şekillendirme gücüne sahiptir. Amaç ya da anlam pedagojinin olduğu kadar taskında bir özelliğidir ve bu yüzden gerçek anlamda sınıf içi analizler task ve pedagojiyi bir arada ele almak, birlikte düşünmek zorundadırlar. Task ile taskın uygulanışına özgü pedagoji; task öğrenme ve öğretmen arasındaki ilişkilerin anlaşılmasında bilgi vericidir.

Yapılan bu açıklama sadece *task* ve pedagojiyi değil aynı zamanda *task*, pedagoji ve etkinlik kavramı arasındaki ilişkiyi de açıklamaktadır. Özmantar ve Bingölbali (2009) çalışmalarında *taskın* amaca ulaşmak için bir araç olduğunu ve bu aracın anlam kazanmasının kullanıcısı (öğretmen ve öğrenci) ile mümkün olabileceğini belirtmişlerdir. Yine aynı araştırmacılar tarafından, bir *taskın* belirlendiği sonuca öğretmenin aracılık etmesine ve öğrencilere bir takım sorumluluklar vermesine dayalı olan sonuca ulaşma çabasının öğretmenlerin pedagojik yaklaşımları ile şekillendiği dile getirilmiştir. Özmantar ve Bingölbali (2009) bu açıklamalar çerçevesinde, etkinliği, *taskın* belirli bir pedagojik yaklaşımla hayata geçirilmesi olarak tanımlamışlardır. Bu tez çalışması kapsamında uygulamadaki yaklaşım çeşitliliğini dikkate almasının ve öğretmenin sahip olduğu pedagojik yaklaşımı dikkate alarak etkinliği öğretim sürecine dâhil etmesinin önemi açısından, Özmantar ve Bingölbali (2009) tarafından yapılan bu etkinlik tanımı kullanılacaktır.

## 2.2. ÖĞRETMENLERİN ETKİNLİK ALGILARI

Öğretmenlerin etkinlik konusuna yönelik algılarının nasıl şekillendiğinden bahsetmeden önce algı kavramına açıklık getirilmesi gerekli görülmektedir. İngilizce literatürde ‘perception’ olarak geçen ve Türkçeye algı olarak çevirilen bu terim, bilim dünyasında büyük ilgi görmüş ve fizik, yöntembilim, psikoloji ve toplumbilim gibi değişik bilim dalları tarafınca ilgilenilen konu haline gelmiştir.

Türk Dil Kurumu algı kavramını genel olarak, bir şeye dikkat yönelterek duyular yoluyla o şeyin bilincine varma şeklinde tanımlamıştır (tdkterim.gov.tr). Organizma bir nesneyi duyular aracılığıyla algılar. Dolayısıyla algı duyuşal izlenimlerden daha fazla bir şeydir, bilinçli bir farkına varma olayıdır, duyularını

bilince ileten bir olaydır (Akarsu, 1975). Benzer olarak yöntembilimde algı; olay, nesne ve durumlar karşısında duyular aracılığıyla kazanılan ilk bilinçlilik hali olarak açıklanmıştır. Literatürde diğer bilimler kapsamında yapılan algı tanımlamalarına bakıldığında algının aslında olay, nesne ve durumlardan yani devinimsel hareketlerden pek de ayrı tutulmadığı anlaşılmaktadır. Bu kavramlar birbirine bağlı ve tamamen birbirini bütünleyen kavramlardır. Dolayısıyla duyum tek başına bir şey ifade etmemektedir. Onu anlamlandıran ve yorumlayan birey zihninin yaptığı algılamadan başka bir şey değildir. Örneğin, tat alma duyumu uyarımlar beyne iletildiğinde meydana gelir. Beyne iletilen duyu sadece bir tattır. Fakat bu tadın nasıl olduğunun (lezzetli, lezzetsiz, acı, tatlı vb.) fark edilmesi, o tadın beyin tarafından algılanması sonucu oluşmaktadır. Diğer bir örnek ise beyne iletilen işitme duyumunun sadece bir ses olduğudur. Fakat sesin kime ait olduğunu fark etmek onu algılamaktan ötürüdür. Bu iki örnekten yola çıkarak algı veya algılama aslında duyuların örgütlenerek anlam kazanması ya da yorumlanması olarak ifade edilebilir.

Genel hatlarıyla açıklanan algı teriminin özellikleri özel olarak herhangi bir kavram bazında da aynı nitelikleri gösterebilir. Yani etkinlik kavramına yönelik bireylerde oluşan algı, söz konusu kavramın bireye yöneltilmesiyle o bireyin zihninde meydana gelen uyarımların yine birey tarafından anlamlandırılması ya da yorumlanması yoluyla oluşabilir. Ayrıca algılar bireyin eski yaşantılarına ve ya bilgilerine göre şekil alırlar (Binbaşoğlu, 1992). Her bireyin tek ve özel olduğu göz önüne alınırsa, bireylerin sahip olduğu geçmiş yaşantıları ve bilgileri birbirinden farklı olduğu için algıları da o oranda farklılık gösterecektir.

Son olarak öğretmenlerin etkinlik kavramına yönelik algıları ile etkinlikleri uygulamaları aslında birbirinden farklı olarak düşünülmemelidir. Çünkü algı duyuşsal uyarımların anlamlı deneyimlere çevrilme süreci olarak ifade edilmektedir (Goetz, Mango, Kağıtçıbaşı, Tekeli, ve Yalman, 1993). Yani öğretmenlerin derslerinde kullandıkları etkinliklerin uygulanışı etkinlik kavramına yükledikleri anlam ile şekillenmektedir. Etkinlik uygulamalarının nasıl şekillendiği, etkili öğretimin kalitesi ve verimliliği için büyük önem taşımaktadır. Bu durumda öğretmenlerin etkinlik konusuna yönelik sahip oldukları ya da olacakları algıların neler olduğunun bilinmesi de bu açıdan önemli olacaktır.

### 2.3. ETKİNLİK TASARIM VE UYGULAMA PRENSİPLERİ

Herhangi bir öğrenme alanının öğretiminde (örneğin matematik öğretimi) planlanan etkinlikler bir amaca ulaşmak için kullanılmaktadır. Dolayısıyla hangi öğrenme alanı için hazırlanırsa hazırlansın bir etkinliğin ne amaçla kullanıldığının en iyi şekilde anlaşılması için iyi bir etkinliğin sahip olması gereken özelliklerin belirlenmesi gerekmektedir. O halde iyi planlanan etkinlikler ne tür özelliklere sahip olmalıdır?

Bu konuda yapılan çalışmalar incelendiğinde, farklı araştırmacıların benimsedikleri teorik çerçeveler ışığında farklı bir takım prensipler ileri sürdükleri ve bu prensiplerin ne kadar etkin olduğunu belirlemek amacıyla çalışmalar yaptıkları görülmüştür. Ainley ve arkadaşları (2006) çalışmalarında, etkinlik tasarımının araç ve kullanılabilirlik prensiplerinin önemi üzerinde durmuş ve hazırladıkları etkinliklerin bu prensipler altında etkililiğini incelemişlerdir. Diğer yandan Schwarz ve Linchevski (2007) etkinlik tasarımı için tartışmanın önemini ele alırken, Baturo ve arkadaşları (2007) etkinliğin hazırlanmasında bilişsel çatışmanın önemi üzerinde durmuşlardır. Dolayısıyla etkinlik tasarımı uygulama prensipleri konusunda araştırmacıların çoğunun kısmi çalışma yaptıkları görülmüştür. Araştırmacılar arasındaki bu çeşitlilik dikkate alındığında, etkinlik tasarımına dair evrensel prensiplerin ortaya konulması zor bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Özmantar ve Bingölbali'nin (2009) bu konuda yaptıkları kapsamlı bir çalışma sonucunda, birçok araştırmada ortak olarak bahsedilen prensipler sekiz başlık altında toplanmıştır. Bu prensipler;

- *Etkinliğin amacı*
- *Etkinlik uygulamasında sınıf yönetimi*
- *Etkinliğin birden fazla başlangıç noktasına sahip olması*
- *Etkinlik kapsamında kullanılacak araçlar*
- *Etkinlik uygulamasında öğretmen ve öğrenci rolleri*
- *Öğrencilerin ön bilgileri*
- *Öğrenci zorluk ve yanılgıları*
- *Ölçme değerlendirme*

olarak ifade edilmiştir.

Tasarım prensiplerinin başında gelen, etkinliğin amacı, öncelikle öne çıkan ve büyük öneme sahip olan bir prensiptir (Simon ve Tzur, 2004; Zaslavsky, 2007;

Watson ve Mason, 2007; Özmantar ve Bingölbali, 2009). Özmantar ve Bingölbali (2009) etkinliğin amacını üç boyutlu olarak ifade etmişlerdir: etkinlik niçin tasarlanmaktadır, etkinlik ile hangi kazanımlar hedeflenmektedir ve öğrenciler etkinliğin amacı olarak ne algılayacaklardır. Etkinliklerin yeni bir öğrenme amacıyla mı, öğrencilerin sahip olduğu yanlışlıkların aşılması amacıyla mı, öğretilen alanın epistemolojik yapısına dair öğrencide farkındalık oluşturması amacıyla mı yoksa öğrenilen kavramların pekiştirilmesi amacıyla mı hazırlandığı, etkinliğin niçin dizayn edildiği hususunda bize bilgi vermektedir. İkinci olarak öğretmenlerin etkinlik ile hangi kazanımı hedeflediği dolayısıyla gizli amaç olarak nitelendirebileceğimiz bu ifade aslında etkinliğin uygulaması sonucunda ulaşılması hedeflenen kazanımları işaret etmektedir. Son olarak öğrencilerin etkinliğin amacı olarak ne algıladığı konusu ise, etkinlik yönergeleriyle belirlenen ve öğretmenin yaptığı açıklamalar ile şekillenen ve öğrencilerin etkinlik kapsamında kendilerine verilen rollerin neler olduğu ve neler yapmaları gerektiğine ilişkin anlayış biçimlendirme şekli olarak ifade edilebilir.

Tasarım prensiplerinden etkinliğin amacı her ne kadar öne çıkan bir prensip olsa da diğer yedi prensip en az etkinliğin amacı kadar önemli görülmektedir. Ayrıca etkinlik ile yapılan öğretim süreci, etkinliğin hazırlanması, etkinliğin uygulanması ve etkinliğin sonuçlandırılması ve değerlendirilmesi olarak kısımlandırılabilir. Bu öğretim sürecinin her hangi bir kısmı diğerine oranla daha önemlidir diyemeyiz. Dolayısıyla her bir kısma aynı oranda ağırlık vermenin gerekli olduğu söylenebilir.

Öğretimin etkili ve kalıcı olmasını sağlamak için bu öğretim sürecin tüm bileşenleri göz önünde bulundurulmalıdır. Bu bileşenler arasında dinamik bir örüntü vardır. Öğretmenin etkinlik için ayırdığı *süre*, *sınıfı organize şekli* ve *müdahale şekilleri sınıf yönetimini* doğrudan etkileyecektir. Öğretime başlamadan önce öğrencinin sahip olduğu *bilgiler*, onda var olan ya da olacak olan *zorluk ve yanlışlıkları* etkileyecek, öğrencinin bu zorluk ve yanlışlıkları ise öğretmenin sahip olduğu *pedagojik yaklaşım* yani öğretimde *üstlendiği rol* ile şekillenecektir. Tıpkı bir inşaat ustasının daha yüksek yerlerde çalışabilmek için merdiven kullanması gibi öğrenci de bir üst düzeyde beceri gerektiren etkinlikleri yapmak için destek almalıdır. Dolayısıyla öğretmenin bir otorite konumunda bilgi aktarıcılığı yapması yerine, öğrenciye kavramların keşfedilerek öğrenmesinde yardımcı olan bir rehber rolünü üstlenmesi önemli bir pedagojik ilke olarak kabul görmektedir (Baki, 2006).



Hazırlanan etkinliğin *neden tasarlandığını* bilmenin bu prensiplerin başında geldiği daha önce ifade edilmiştir. O halde etkinliğimizin muhakkak bir *amacı* olmalı, hazırlanan etkinlik ile hangi kazanımın hedeflendiği bilinmelidir. Ayrıca birçok öğrenciyi sürece dâhil etmeyi planladığımız öğretim için, tüm öğrencilerin yorum yapabilmesini sağlamak adına, etkinliğimizin sadece başarılı öğrencilere değil, aynı zamanda başarısız öğrencilere de hitap edecek şekilde hazırlanması gerekmektedir. Öğrencinin de değişken olduğu bu süreçte, hazırlanan etkinlikler planladığı gibi yürümeyebilmekte ve bazı şeyleri değiştirmenin zorunlu olduğu durumlarla karşılaşılabilir. Bu durumda hazırlanan etkinliklerin *esnek* olmasına dikkat edilmelidir. Bunu yaparken öğrencinin *dikkatinin dağılmamasına* özen göstermelidir. Bu ise öğrencinin ilgisini çeken, yapmak için çaba sarf ettiği ve isteklilik gösterdiği *araç-gereçler* ile mümkün görülmektedir. Yani etkili ve kalıcı bir öğretim için uygun araç-gereç kullanımı önemli bir adımdır.

Baykul'un (1999) matematik öğretimi üzerinde çalışmasında, matematiğin insan tarafından zihinsel olarak yaratılan bir sistem olduğu ve bu durumun matematiği soyut hale getirdiği ifade edilmiştir. Ayrıca, matematiğin öğrencilere zor gelmesinin sebebini soyut kavramların genel olarak kazanılmasının zorluğundan kaynaklandığı, bu zorluğun somut araçlar kullanılarak en azından azaltılabileceği vurgulanmaktadır. Özdemir'in (2008) matematik öğretimi çalışmasında ise; öğrencilerin matematiksel kavramları gerçek ve somut tecrübelerden yola çıkarak anlamlandırmasının sağlanması, 2005 yılında uygulanmaya başlanan matematik eğitimi programının temel hedeflerinden biri olarak ifade edilmiştir. Bu yüzden Moyer (2001) tarafından; soyut matematik kavramlarını temsil etmek için tasarlanmış, öğrencilerin çeşitli duyularını harekete geçiren, görsel ve hareket ettirilebilen nesnelere olarak tanımlanan materyallerin kullanımının özellikle teşvik edilmesi gerekliliği üzerinde durulmuştur.

Öğretimde kullanılan materyaller öğrenciyi süreç içerisinde aktif kılan, öğrencilere yaparak ve yaşayarak öğrenme ortamı sunan, öğrenmede kalıcılık sağlayan ve dersin kazanımlarının elde edilmesine fırsat veren, konuyu somutlaştıran ve anlamayı kolaylaştıran önemli bir etmen olarak görülmektedir (Kutluca ve Birgin, 2007). Ulusal ya da uluslararası çalışmaların çoğu öğretimde materyal kullanımının ve özellikle görsel materyal kullanımının yararları üzerinde durmaktadır (Durmuş ve Karakırık, 2006; Kutluca ve Birgin, 2006). Düzgün'e (2000) göre, iyi tasarlanmış görsel bir materyal, onlarca sayfa yazılı metnin verdiği mesajdan fazlasını, daha

etkili ve daha kısa bir zamanda hedefe ulaştırabilir. Dolayısıyla araç-gereç ve materyal kullanımı bu boyutta önem kazanmaktadır.

Tüm bu sürecin bir parçası olan, sürecin ya da yapılan öğretim uygulamalarının sonucunda ortaya çıkacak ürünün ölçüldüğü, kriterlerin belirlendiği ve değerlendirme işleminin yapıldığı ve bunun nasıl yapılacağı sorgulandığı *ölçme-değerlendirme*, şüphesiz ki öğretim sürecinin en önemli bileşenlerinden biridir. Etkinliklerin uygulanması ile hedeflenen kazanımlara ne derece ulaşıldığı etkinlik tasarımında mutlaka düşünülmesi gereken bir konu olarak görülmektedir (Özmantar ve Bingölbali, 2009). Bu bakımdan öğretmenlerin hem uygulama hem de uygulama sonrasında öğrencilerde hedeflenen davranışın gelişimini ölçebilmesi için hangi yöntemlerin kullanılacağı belirlenmesi gerekmektedir. Etkinlik uygulaması sırasında karşılaşılan sorunların büyük çoğunluğunun öğretmenlerin değerlendirme becerilerindeki eksikliklerden kaynaklandığı ileri sürülmektedir (Horoks ve Robert, 2007; Özmantar ve Bingölbali, 2009). Öğretimin kalitesini artırmak etkili bir değerlendirme yapmakla mümkün olabilir. Bu yüzden öğretmen, değerlendirme aşamasına özellikle dikkat etmeli, öğrencilerin performanslarını ve gelişimlerini yakın gözetim altında tutmalı ve gerektiğinde uygun müdahaleyi yapabilmelidir.

Etkinliğin yukarıdaki prensipler ışığında hazırlanması hedeflenen kazanıma ulaşılacağı anlamına gelmeyebilir. Hedeflenen kazanıma ulaşmak için etkinliğin uygulama aşamasında dikkat edilmesi gereken bir takım hususlar bulunmaktadır. Burada bahsedilen prensipler arasındaki dinamik ilişki ile aslında etkinlik uygulamasındaki dikkat edilecek hususlar vurgulanmaktadır. Şimdiye kadar sunulan çalışmalar dikkatlice incelendiğinde, etkinlik temelli öğretimin bir süreç olduğu ve bu sürecin birbirini takip eden 4 adımdan oluştuğu görülmektedir: tasarlama, oluşturma, uygulama ve değerlendirme. Dolayısıyla etkinlik temelli öğretimden beklenen verimin sağlanabilmesi için tasarlama aşamasından değerlendirme aşamasına kadar tüm adımlara özenle dikkat edilmesi gerekmektedir. Örneğin; etkinlikler hazırlanırken öğrencilerin seviyeleri göz önünde bulundurulmalı, etkinlik hedeflenen kazanıma göre hazırlanmalı, seçilen araç-gereç ve materyallere dikkat edilmeli, etkili zaman planlaması yapılmalı ve uygulama esnasında zaman verimli olarak kullanılmalı, sınıf yönetimine dikkat edilmeli ve etkinlik ile istenilen noktaya ulaşılabilmesi için ölçme ve değerlendirmeye gereken önem verilmelidir.

Etkinlik temelli öğretimde bahsedilen prensiplerin yanında bu gibi hususlarında dikkate alınması ile öğretimin daha etkin olması mümkün olabilecektir.

Özellikle etkinliklerin öğrenciyi merkeze alarak planlanması öğretimi etkili kılacaktır. Nitekim Yalın (2003) çalışmasında, daha iyi ve kalıcı öğrenmenin sağlanabilmesi için, öğrencinin mümkün olduğu kadar çok duyu organının öğrenme işlemine katılacağı etkinliklerin düzenlenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Öğrenciyi süreç içerisine aktif olarak dâhil eden, ona yaparak yaşayarak öğrenme imkânı sunan ve buna ek olarak öğretmenin de pedagojik bilgisini kullanmayı gerektiren faaliyetler ile gerçekleştirilen öğretim başarıya giden yolun önündeki engelleri kaldıracaktır. Bu açıdan bakıldığında süreç içerisinde *öğrencilerin rolü* ve buna bağlı olarak da öğrencilerin kendi deneyimleri önem kazanmaktadır. Bu yüzden öğrenciyi süreçte aktif kılan, öğrenmeyi temellendiren, öğrencilerin öğrenmelerini destekleyen, öğrenme düzeyini yükseltmeyi amaçlayan, etkili ve kalıcı öğrenmenin sağlanması için hazırlanan öğretim etkinlikleri önemli bir boyut kazanmakta hatta öğretimin etkinlikler ile temellendirilmesini zorunlu kılmaktadır.

Etkinlik temelli öğretimin böylesi avantajlarının yanı sıra kullanımında karşılaşılan bazı sorunlarının da varlığı söz konusudur. Örneğin yukarıda materyal kullanımının sağladığı avantajlardan bahsedilmiştir. Fakat etkinlik temelli öğretimde materyal kullanımı ile sağlanan bu faydaların yanı sıra, öğretim için kullanılacak olan materyallerin (araç-gereçlerin), ekonomik yetersizlik ve okul şartlarının elverişsiz olması gibi nedenlerden dolayı temininin zor olması literatürde çeşitli araştırmacılar tarafından dile getirilmiştir (Anılan ve Sarier, 2008; Kırıkkaya, 2009). Bunun yanı sıra yine aynı araştırmacılar tarafından, sınıf mevcudunun fazla olmasından dolayı materyal kullanımının süre yetersizliğine yol açtığı belirtilmektedir. Öğretim amaçlı kullanılan etkinliklerin olumsuz tarafını oluşturan süre yetersizliğinin sadece materyal kullanımı ile değil aynı zamanda müfredat yoğunluğundan kaynaklandığı da ileri sürülmektedir (Anılan ve Sarier, 2008; Kırıkkaya, 2009). Bu olumsuzluğa ek olarak etkinliklerin kullanılma amacı bakımından da bazı sorunlarının olduğu literatürde belirtilmektedir. Örneğin Doğan (2006) tez çalışmasında, 6. sınıf matematik etkinliklerinin benzerlik gösterdiğini, etkinliklerin bir konunun anlatımı, o konunun sunulması, konuyla ilgili alıştırmalar yapılması ve ödev verilip, ödev sorularının cevaplanması şeklinde modellendiğini göstermiş ve matematik derslerinde en sık gözlemlenen öğretim etkinliğinin alıştırma etkinlikleri olduğunu ifade etmiştir. Daha önce de bahsedildiği üzere öğretim etkinliklerinin niçin tasarlandığı hususunda değişik fikirler çeşitli araştırmacılar

tarafından belirtilmiştir. Dolayısıyla öğretim etkinliklerinin tek boyutlu tasarlanması ya da kullanılması bu bağlamda yeterli görülmeyebilir.

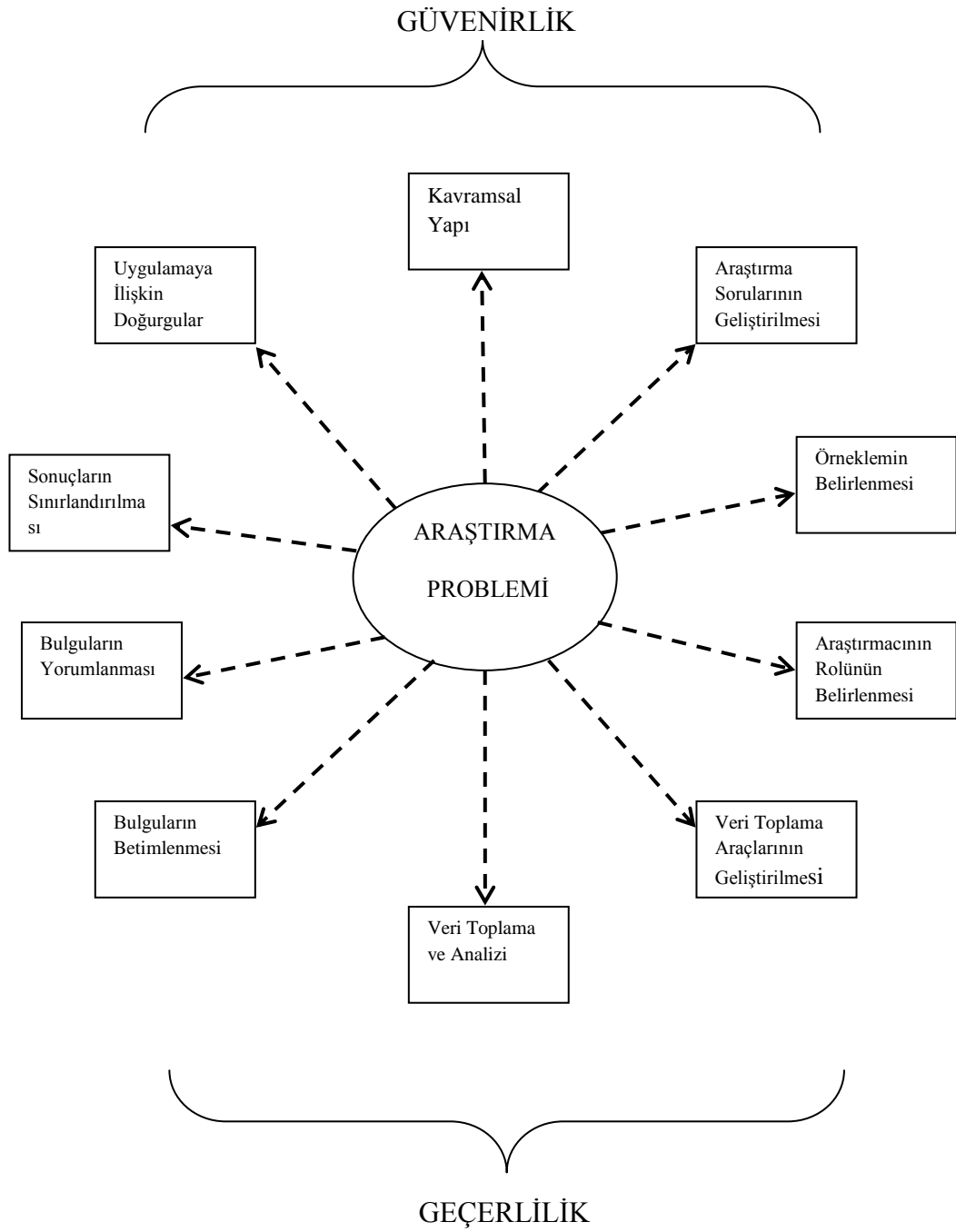
## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi ele alınmaktadır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılarak ilköğretim öğretmenlerinin etkinlik kavramına yönelik algılarının ve etkinlik temelli öğretime yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için yöntem bölümünde çalışmanın doğası, çalışmanın arka planı, örneklem, veri toplama araçlarının geliştirilme süreci, veri analiz yöntemi ve süreci ayrıntıları ile belirtilmektedir.

#### 3.1. ÇALIŞMANIN DOĞASI

Yapılan çalışmalarda araştırılan olayı anlamlandırmada genel olarak kullanılan iki farklı yöntem vardır: nitel araştırma yöntemleri ve nicel araştırma yöntemleri. Nicel araştırma, aşamaları ve sınırları açık bir biçimde belirlenmiş bir süreçken, nitel araştırmada duruma göre değişebilen bir süreç yürümektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Yıldırım ve Şimşek (2005) çalışmalarında nitel araştırmanın, araştırmacıya esnek bir yaklaşım sağladığını, araştırmanın çeşitli aşamalarının birbiriyle tutarlı olmasına imkan tanıdığını ifade etmektedirler. Araştırmacı tarafından bu iki farklı araştırma yöntemlerinden birinin diğerine göre tercih edilmesi her şeyden önce araştırma konusunun doğasıyla ilişkilidir. Ayrıca nitel araştırmalar Williams (2002) tarafından 'yorumlayıcı araştırmalar' olarak ifade edilmektedir. Bu nedenle Denzin ve Lincoln (2000) nitel araştırmacıların konuyu doğal ortamlarında anlamaya, yorumlamaya ve sonuçlar çıkarmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Cresswell'e (1998) göre ise nitel araştırmacılar, araştırmayı yapan kişinin olabildiğince sürece dâhil edilmesi gerektiğini göz önüne alarak, araştırmacı ile araştırılan olgu arasındaki mesafeyi azaltarak araştırılan olguyu yorumlamaya ve anlamlandırmaya çalışırlar. Nitel araştırma sürecinin aşamaları aşağıdaki şekilde özetlenmiştir.



**Şekil 3.1.** Nitel Araştırma Sürecinin Adımları (Yıldırım ve Şimşek, 2006:83-84)

Bu tez çalışmasında ilköğretim öğretmenlerinin etkinlik kavramına yönelik algılarının ve etkinlik temelli öğretime yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu tür bir çalışmanın ise derinlemesine analiz gerektirdiği, olguların kendi gerçek ortamlarında ele alınması gerektiği, söz konusu kavrama yönelik algıların belirlenmesi ve bunlar arasındaki ilişkilerin ortaya konulması ve öğretmenlerin sahip oldukları bu algıların kendi etkinlik uygulamalarını nasıl şekillendirdiğini incelemek için araştırmacının kendi bakış açısıyla yaklaşımını gerekli kıldığı açıktır. Bu çalışma sürecinde incelenen olgular ve çalışmanın amaçları düşünüldüğünde bu çalışmanın nitel bir çalışma olması gerektiği söylenebilir. Çünkü ancak nitel bir çalışma ile ayrıntılı olarak yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerde etkinlik kavramına yönelik algıların neler olduğunun belirlenmesi mümkün olacaktır. Ancak böyle bir inceleme ile bu çalışmanın amacının derin bir anlama ulaşabilmesi mümkün olabilecektir.

Araştırmaların yöntem bakımından nitel araştırma ve nicel araştırma olarak ikiye ayrıldığı daha önce belirtilmiştir. Literatürde araştırmaların amaçları bakımından da sınıflandırılabilir oldukları görülmektedir. Robson (1993) araştırmanın amaçları ile ilgili üç temel çalışma türünden bahsetmektedir: açıklayıcı (explanatory), betimleyici (descriptive) ve anlamlandırıcı (exploratory). Açıklayıcı amaca yönelik yapılan çalışmalarda, bir durum ya da problem açıklanmaya çalışılırken sebep-sonuç ilişkileri dikkate alınır. Betimleyici amaca yönelik yapılan bir çalışmayı yürüten bir araştırmacı ise bireylerin, olayların ya da durumların profillerini tam olarak ve gerçekçi bir şekilde ortaya koymayı amaçlar. Son olarak anlamlandırıcı çalışmalarda araştırmanın amacı ne olup bittiğini anlamak, yeni derinliklere ulaşmak ve herhangi bir olguyu farklı bakış açılarıyla değerlendirebilmektir. Robson, bir araştırmanın tek bir amaçla yapılabileceği gibi iki ve ya üç amaç içinde yapılabileceğini ileri sürmektedir. Robson'a göre genellikle bu üç tür araştırma amaçlarından biri diğerlerine nazaran daha baskın olacaktır. Bu tez çalışmasında ilköğretim öğretmenlerinin etkinlik kavramına yönelik algıları ve etkinliğin uygulanışına yönelik görüşleri belirlenmek istendiği için betimleyici (descriptive) bir araştırma özelliklerini taşıdığı söylenebilir.

### **3.2. ÇALIŞMANIN ARKA PLANI**

Araştırma, TÜBİTAK tarafından desteklenen 108K330 numaralı proje kapsamında elde edilen verilerden yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu projenin

detayı şu şekildedir: ‘İlköğretim Fen ve Matematik Alanlarında Mesleki Gelişim Modeli ve Bu Modelin Yaygınlaştırılması’ adlı proje kapsamında sırasıyla sınıf içi normlar, öğrenci zorlukları, etkinlik tasarımı, problem çözme, teknoloji kullanımı ve ölçme-değerlendirme olmak üzere altı farklı alanda eğitim verilmiştir (eğitim başlıklarına ilişkin içerikler hakkında daha fazla bilgi [www.ogretmenegitimi.org](http://www.ogretmenegitimi.org) adresinden edinilebilir). Her bir eğitim alanı için bir aylık süre belirlenmiştir. Hem verilen eğitimler hem de öğretmenlerin eğitim sonrası sınıf içi uygulamaları kayıt altına alınmıştır. Bu proje toplamda 24 hafta süren ve haftada 4 saat olmak üzere 96 saatlik hizmet içi eğitimi kapsayan bir süreçtir. Bu eğitim alanlarından etkinlik tasarımı konusunda, söz konusu öğretmenler 16 saatlik bir eğitim almışlardır. Bu 16 saatlik eğitimlere tüm öğretmenlerin tam olarak katılımı sağlanmaya çalışılmıştır. Verilen eğitimler kayıt altına alınmıştır ve çalışmadan elde edilen veriler etkinlik tasarımı başlığı altında verilen eğitimler kapsamında toplanmıştır.

Etkinlik tasarımı konusunda verilen eğitimler teorik ve uygulama olarak iki aşamadan oluşmaktadır. Teorik kısmında etkinlik tasarım prensipleri ve etkinlik uygulamasında dikkat edilmesi gereken hususlar konusu işlenmektedir. Uygulama kısmında ise öğretmenlerin kendi alanlarında, teoride sunulan bilgile ışığında etkinlik geliştirmeleri ve ya kendilerine hazır olarak sunulan etkinlikleri yine tasarım prensiplerine dayalı olarak değiştirip geliştirmeleri istenmektedir. Uygulama kısmında ayrıca öğretmenlerin kendi geliştirdikleri etkinlikleri sınıflarında uygulamaları ve yaptıkları uygulamaların sonuçlarını değerlendirmeleri sağlanmıştır. Genel olarak detayı sunulan etkinlik tasarımı konusunda verilen bu eğitimler sistemli ve planlı bir şekilde 4 haftaya paylaştırılmıştır. Tüm bu eğitimler verilmeden önce bu araştırmaya veri sağlayan, etkinlik tasarımı konusunun neredeyse tamamını temsil edildiği düşünülen açık uçlu sorulardan oluşan ve projede görev alan matematik eğitimcileri tarafından hazırlanan anketler veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

### **3.3. ÖRNEKLEM**

Bu çalışmanın örneklemini TÜBİTAK tarafından desteklenen 108K330 numaralı proje sürecine dahil olan, Gaziantep ilinde halen çalışmakta olan 123’ü sınıf ve 16’sı matematik öğretmeni olmak üzere toplam 139 öğretmenden oluşmaktadır.

Hizmet yılları 1-28 yıl arasında değişen bu öğretmenlerin katılımı tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. İlgililerin proje kapsamında verilen bilgilerden



haberdar edilebilmesi için Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü internet sayfasına ilan verilmiş, İl Milli Eğitim Müdürlüğü aracılığıyla okullara proje hakkında bilgi içeren yazılar gönderilmiş ve katılıma istek belirten öğretmenler projeye dâhil edilmiştir. Gaziantep ili sınırları içindeki okullara proje hakkında bilgi verilmesi amacıyla gönderilen yazıda sadece öğretmenlerin 24 hafta boyunca verilecek eğitimlere katılmasının zorunlu olduğu belirtilmiş, bunun dışında seçim hususunda herhangi bir sınırlandırma getirilmemiştir.

### **3.4. VERİ TOPLAMA ARACININ GELİŞTİRİLME SÜRECİ**

Bu tez çalışmasında katılımcıların etkinlik kavramına, avantaj ve dezavantajlarına ve uygulamada dikkat edilecek hususlara ilişkin görüşlerini öğrenmek amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan bir anket veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Bu anket, proje kapsamında ‘etkinlik tasarımı’ başlıklı eğitimler başlamadan hemen önce katılımcılara uygulanmıştır. Kullanılan anketlerle ilgili ayrıntılı bilgi vermeden önce anket çalışması hakkında genel bir bilgi verilmesi gerekli görülmüştür.

Bilimsel araştırmalarda veri toplamak için çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Bunlar arasında en sık olarak kullanılanlardan birisi de anket (soru formu) olarak ifade edilmiştir (Oğur ve Tekbaş, 2003). Anket çalışmasının ne ve nasıl olduğuna dair literatürde pek çok açıklama bulmak mümkündür. Bu açıklamaların ortak yanı anketin insanları veya insanlar hakkında onların bilgileri, yaklaşımları ve davranışlarını tanımlamak için veri toplayan bir sistem oluşudur (Erdem ve Enarun, 2011). Toplanan verilerin güvenliği, anketin hazırlık aşamasında büyük önem taşımaktadır. Yani istenilen bilgiye ulaşabilme ve tüm katılımcılar tarafından anlaşılabilme kaygısı anket hazırlık aşamasında karşılaşılan önemli noktalardan biridir (Oğur ve Tekbaş, 2003). Dolayısıyla hazırlanan anket için; her bir soruda elde edilmesi amaçlanan bilginin elde ediliyor görünmesi, soruların anlaşılır olması ve katılımcılar tarafından doğru şekilde cevaplandırılması önemli görülmektedir. Bunun kontrolü için ya katılımcıların anket sonrası, anketle ilgili görüşlerine başvurmak ya da hedef kitleye benzer özellikteki başka bir gruba anket sorularını yöneltmek ve soruları nasıl cevapladıklarını incelemek gerekmektedir (Büyüköztürk, 2011). Bu tez çalışmasında kullanılan anketin içinde yer alan soruların kullanılabilirliğini değerlendirmek için, araştırmacı tarafından ankete maruz

kalan hedef kitleye benzer özellikte bir grupta bire bir görüşme yapılmış ve kişilerin sorulara verdikleri cevapların hedef kitleyle paralel olduğu görülmüştür.

Anket ölçülmek istenen özelliklere göre bölümlere ayrılır ve ankette ölçülen özelliğe göre 4 farklı soru grubu kullanılabilir (Aiken, 1997; Balcı, 1997; Hayman, 1968; Plumb ve Spyridakis, 1992; Büyüköztürk, 2011): olgusal sorular, bilgi soruları, davranış soruları ve inanç ve kana soruları. Olgusal sorular, cevaplayıcıların demografik özelliklerini (cinsiyet, yaş, meslek, eğitim düzeyi, ailenin sosyoekonomik göstergeleri vb.) betimleme yönünde, bilgi soruları cevaplayıcıların bir konuda (eğitim, sosyal, ekonomik vb.) ne bildiklerini ve bilgiye ulaşan kaynaklarını belirlemeye yöneliktir. Davranış soruları, bir konu veya objeye ilişkin davranışların (sınıf içi öğrenci ve öğretmen rolleri, oy verme davranışları, sosyal ve sanat etkinliklerine katılma davranışları vb.) belirlenmesine yöneliktir. Son olarak inanç ve kana soruları ise, bir konu veya objeye ilişkin duyguların ve düşüncelerin (mesleğe ilişkin tutum, iş doyum algısı vb.) belirlenmesine yöneliktir (Büyüköztürk, 2011).

Tüm bu açıklamalardan sonra, projede görev alan matematik eğitimcileri tarafından hazırlanan ve bu çalışmada veri toplama amaçlı kullanılmış olan anketlerin, cevaplayıcıların etkinlik tasarımı konusunda var olan bilgilerini ve görüşlerini ortaya koymak ya da diğer bir söylemle onların sahip oldukları bilgiyi ölçmek ve sahip oldukları kanıyı belirlemek amaçlı kullanılan sorular içerdiği görülmektedir. Bu sorular şu şekildedir:

1. *Sınıflarımızda farklı derslerimizde öğretim amaçlı çeşitli etkinlikler yapmaktayız ya da yapmamız beklenmektedir. Siz “Etkinlik” denince ne anlıyorsunuz?*
2. *Yeni öğretim programının etkinlik temelli öğretimi öne çıkarmasının sizce avantaj ve dezavantajları nelerdir?*
3. *Sizce sınıflarımızda bir etkinlik uygularken dikkat etmemiz gereken hususlar nelerdir?*

Bu tez çalışmasına veri kaynağı sağlaması açısından kullanılan ankette yer alan soruların neden bu sorulardan oluştuğu, açıklık getirilmesi gereken bir sorudur. Anket, insanlar hakkında onların bilgileri, yaklaşımları ve davranışlarını tanımlamak için veri toplayan bir sistemdir. Dolayısıyla ankette yer alan sorulardan elde edilmesi

gereken bilginin elde ediliyor görülmesi önemlidir. Ayrıca veri toplama amaçlı kullanılan anketlerin kullanıldığı araştırmanın amacına hizmet etmesi gerekmektedir. Yapılan çalışmanın amacı öğretmenlerin etkinlik kavramına yönelik algılarını ve etkinlik uygulamasına yönelik görüşlerini belirlemektir. Bu amaç referans alınarak yukarıda sunulan soruların, çalışmanın amacına hizmet edebileceği ve etkinlik tasarımı konusunun kapsamını daha iyi bir şekilde yansıtabileceği veya temsil edebileceği düşünülmektedir.

Bu üç soru bir sayfa üzerine katılımcıların yanıtı için yeterli aralıklarla basılı olarak öğretmenlere dağıtılmış, ortalama 15 kişilik gruplar halinde eğitim alan, etkinlik tasarımı eğitimi öncesinde söz konusu üç soru ile öğretmenlerin bu alana yönelik görüşleri alınmıştır. Ankete katılan öğretmenlerden sorular üzerine bireysel olarak düşünüp kendi fikirlerini yazmaları istenmiş ve bu uygulama için herhangi bir zaman kısıtlaması verilmemiştir.

Ek olarak şunu belirtmek gerekir ki, ankette yer alan yukarıdaki sorular açık uçlu soru tipini yansıtmaktadır. Ankette bu tür soruların tercih edilmesi, araştırmacının beklemediği veya planlamadığı cevapları da alabilmesi ve böylece konu hakkında da geniş ve ayrıntılı bilgiye sahip olunabilmesi amacına hizmet eder. Ayrıca veri toplama amaçlı kullanılan açık uçlu soru sorma yöntemi, sorulara verilen cevapların kodlanarak analiz edilmesinde yaşanan güçlüklerle rağmen daha detaylı bilgiye ulaşılmasına imkân tanınması açısından avantajlı sayılmıştır (Büyüköztürk, 2011).

### **3.5. VERİ ANALİZ YÖNTEMİ**

Gündelik hayatta yapılan tüm konuşmalarda, söylevlerde, atasözlerinde, deyimlerde yüzeysel olsa da bir takım analizlere rastlamak mümkündür (Koçak ve Arun, 2006). Gündelik hayatın yansıması olan böylesi bir veri mükemmel bir düzeyde zengin ve değişkendir; fikirleri, duyguları ve tutumları yansıtır, bazen bir kişiye özgü bazen de bir kültürün yansımasıdır (Koçak ve Arun, 2006). Öyleyse sözcüklerin bu sonsuz çeşitliliğinden nasıl olur da güvenilir bir sonuç çıkabilir? Bu sorunu ortadan kaldırmak ve objektif, güvenilir sonuçlar ortaya çıkarmak için sosyal bilimciler içerik analizi olarak bilinen bir dizi prosedür ortaya koymuşlardır (Stone, Dunphy, Marshall, ve Ogilvie, 1966; Koçak ve Arun, 2006).

Literatürde içerik analizi ile ilgili pek çok tanım ve açıklama bulmak mümkündür. Bu çeşitliliğin nedeni, zaman içinde yeni tekniklerin ve uygulamaların

ortaya çıkması olarak gösterilebilir. İçerik analizi, en genel anlamıyla, bir metin türünün ya da görsel, işitsel bir materyalin, nesnel, niceliksel ve sistematik olarak çözümlenmesinde kullanılan bir araştırma aracı olarak tanımlanmaktadır ( Kayaoğlu, 2009). Ayrıca içerik analizi, toplanan verilerin kavramsallaştırılmasından sonra ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temanın saptanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005:227).

Çeşitli araştırmacılar tarafından içerik analizine yönelik yapılan tanımlamalar birbirinden farklı olsa da, hepsinin vurguladığı iki önemli konu, yöntemin ‘sistematik’ ve ‘tarafsız’ olması gerektiğidir (Kayaoğlu, 2009; Koçak ve Arun, 2006; Yıldırım ve Şimşek, 2005). İçerik analizi her ne kadar tarafsız ve sistematik bilgi sunmayı hedeflese de, diğer yöntemler gibi, avantajlarının yanında dezavantajlarının da olduğu literatürde belirtilen noktalardandır. Araştırmalarında içerik analizi kullanan araştırmacılar 4 önemli yöntemsel sorunla karşılaşmak zorunda kalmaktadırlar: analiz biriminin seçilmesi, analiz edilecek kategorinin tanımlanması, geçerliliğin ve güvenilirliğin sağlanması ve örneklem sorunu (Koçak ve Arun, 2006). İçerik analizinin bu aşamalarına kısaca değinmenin faydalı olacağı düşünülmektedir.

### **3.5.1. Analiz Biriminin Seçilmesi**

Neuman’a (2007) göre içerik analizi bir iddianın doğruluğunu belirleyemez, bir içeriğin anlamını yorumlayamaz fakat bir metnin içeriğini açığa çıkarabilir. Dolayısıyla araştırmacı metni doğrudan incelemelidir. Bunun için öncelikle araştırmacı inceleyeceği analiz birimini belirlemelidir. Yani içerik analizi kullanılarak yapılan çalışmalarda analiz biriminin belirlenmesi analize başlamanın ilk adımıdır ve bu yüzden çok önemlidir. Analiz birimi en genel anlamıyla bir kodun tayin edildiği metin miktarıdır (Neuman, 2007). Analiz birimi çok büyük farklılıklar gösterebilir. Yani bir kelime, bir cümle, bir tema veya bir hikaye konusu analiz birimi olarak kabul edilebilir. Fakat nitel araştırmalarda iki türlü analiz biriminden bahsedilmektedir: sözcükler veya cümleler.

Bu çalışmada elde edilen verilerin analizlerinde, katılımcılardan alınan cevaplarda kurulan cümle ya da cümlecikler analiz birimi olarak kabul edilmemiş, öğretmenlerin cevaplarındaki özellik bildiren kelimeler analiz birimi olarak kullanılmıştır. Örneğin, bir öğretmenin ‘Etkinlik Nedir?’ sorusuna yönelik vermiş olduğu cevap şöyledir: Öğrencinin öğrenmesi gereken konuya yönelik pekiştirici çalışmalardır. Bu örnek

cevapta yer alan ‘pekiştirici’ kelimesi analiz birimi olarak kabul edilmiştir ve bu cevap E (Pekiştirici çalışmalar) kategorisi altında değerlendirilmiştir.

### **3.5.2. Analiz Edilecek Kategorilerin Tanımlanması**

Yıldırım ve Şimşek (2006) kategoriyi, içerik analizinde elde edilen kavramların birbirleriyle ilişkili olarak belirli bir tema altında sınıflandırılması olarak tanımlamışlardır. Kavramların incelenmesi sonucunda bu kavramların birbirleri ile olan ilişkileri çıkarılır ve bu ilişkiler daha üst bir kategori ile açıklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Oluşturulan kategoriler elde edilen kavramlardan daha geneldir. Nitel araştırmalarda kategorilerin özel bir önemi vardır. Bu önem yazılı bir materyalin araştırma açısından anlamlı hale getirilmesi gereğinden kaynaklanmaktadır.

İçerik analizinde kategoriler oluşturulmadan önce kodlama işlemi yapılır. Kodlama veriler arasında yer alan anlamlı bölümlere ( bir sözcük veya bir cümle vb.) isim verilmesi sürecidir (Bilgin, 2006). Verilerin kodlanması çeşitli yöntemlerle yapılmaktadır. Bunlardan biri verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama işlemidir.

Bu çalışmada da böyle bir kodlama sürecinin adımları izlenmiştir. Araştırmacılar tarafından, öncelikle, veriler satır satır okunmuş ve araştırmanın amacı çerçevesinde önemli görülen yerler belirlenmeye çalışılmıştır. Tümevarımcı bir analiz yöntemiyle üretilen kodlardan yola çıkılarak araştırmacı tarafından her soru için ayrı ayrı kategoriler oluşturulmuştur.

### **3.5.3. Geçerliliğin ve Güvenirliliğin Sağlanması**

Sonuçların inandırıcılığı, bilimsel araştırmalarda en önemli kriterlerden biri olarak kabul edilmektedir. Bu açıdan geçerliliğin ve güvenirliliğin sağlanması araştırmacılar için oldukça önemlidir. İçerik analizinin geçerliliği, araştırmanın amaçları ve araçları arasındaki uygunlukla ilgilidir (Bilgin, 2006). Yani geçerlilik sonuçların doğruluğunu konu edinir ve ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı nesneyi doğru ölçüp ölçmediği ile ilgilenir. İçerik analizinin güvenirliliği ise kodlama işlemine bağlıdır (Ghuiglione, 1978). Bu durum kodlayıcıların ya da kodlama kategorilerinin güvenirliliği ile ilgilidir. Kodlayıcıların güvenirliliği, aynı metnin farklı kodlayıcılar tarafından aynı şekilde kodlanması ve ya aynı kodlayıcının aynı metni farklı zamanlarda aynı şekilde kodlaması anlamına gelmektedir. Kategorilerin

güvenilirliği ise anlamlarının açık olmasına bağlıdır. Yani bir kategori ifadesi herkes tarafından aynı şekilde anlaşılmalıdır.

Bu çalışmada ise ilk olarak yazılı hale getirilen öğretmen cevapları üzerine ait olduğu kod/kodlar not edilmiştir. Sonra farklı araştırmacılar tarafından bu kodlamalar tekrar yapılmıştır. İnceleme sonunda kodlar için genel olarak fikir birliğine varılmasına rağmen aynı cevap için verilen farklı kodlamaların da olduğu görülmüştür. Bunun için araştırmacılar tekrar bir araya gelmiş ve bu farklı kodlamalar üzerinde dikkatli bir değerlendirme ile anlaşmaya varıncaya kadar tartışılmıştır. Ve böylesi bir süreç sonunda ortaya çıkan kategoriler ve sıklıkları inceleme yapan araştırmacılar tarafından ortak bir mutabakatla belirlenmiştir. Böylelikle araştırmanın kodlayıcı güvenilirliği sağlanmış olmaktadır. Kategorilerin güvenilirliği için ise, araştırmacılar tarafından oluşturulan kategori ifadeleri hedef kitleye benzer kişilere sunulmuştur ve ifadelerin açık olup olmaması konusunda fikir alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda ifadesi sorunlu olan kategoriler tekrar düzenlenmiştir.

#### **3.5.4. Örneklem Sorunu**

Örnekleme, üzerinde önemle durulması gereken ve sosyal bilimlerde geçmişte olduğu kadar günümüzde de hala en çok konuşulan/tartışılan konulardan biridir. Bu konu, araştırmacıya sonuç çıkarma ve strateji geliştirme açısından inanılmaz güçler verebileceği gibi örnekleme sürecinde yapılacak küçük bir hata, olmadık sonuçlara, planlama hatalarına, eksik ya da yanlış çıkarımlara ve ekonomik ve sosyal çıkmazlara yol açabilir.

Seçilen örnek kitlenin gerçeği yansıtmayı yansıtmadığını bilmek önemli görüldüğü için örneklem seçimi ve büyüklüğü bilim dünyasında tartışılmaya değer bir konu haline gelmiştir. Arseven'e (1994) göre, örneklem istatistiklerine (yüzde, aritmetik ortalama, ortanca, standart sapma, korelasyon katsayısı, vb.) bakarak evren parametresi hakkında doğru bir yargıya varmak için örneklem büyüklüğünün doğru saptanması gerekmektedir. Fakat örneklem büyüklüğü bazı faktörler tarafından etkilenmektedir. Bunlardan ilki örnekleme hatasıdır. Örnekleme hatası, örnekleme yoluyla seçilen bireylerin sahip olduğu değerlerin, evrenin bütün bireylerinin ortalama değerlerinden gösterdiği sapma olarak tanımlanmaktadır (www.tdk.gov.tr). Bu hata oranı azaldıkça yani daha hassas sonuçlar istendikçe ihtiyaç duyulacak örneklem sayısı artacaktır. Diğer bir faktör ise hedef kitledeki bireylerin, ankete konu

olan özellik açısından gösterdikleri benzerlik ya da farklılıklarıdır yani başka bir deyişle hedef kitlenin ne kadar homojen olduğudur. Hedef kitle ankete konu olan özellik açısından farklılık gösterdikçe, gerekli örneklem büyüklüğü artmaktadır ve aksi olarak bu farklılık azaldıkça araştırma için gerekli örneklem büyüklüğü de azalmaktadır. O halde bir araştırma için aranan ideal örneklem büyüklüğü ve niteliği nasıl olmalıdır? Bu soruya kesin yargılarla yanıt verilemez fakat örneklemin evreni mümkün olabildiğince çok temsil edebilme yeteneğine sahip olması gerektiği söylenebilir.

### **3.6. VERİ ANALİZ SÜRECİ**

Araştırmanın bu kısmında anketteki sorulardan elde edilen verilerin nasıl analiz edildiğine yer verilecektir. Okuyucuya kolaylık sağlaması açısından her bir soru için yapılan analizin detayı ayrı başlıklar altında incelenecektir. Tüm bunlardan bahsetmeden önce katılımcılara hangi soruların yöneltildiğinin hatırlatılması önemli görülmektedir.

Proje kapsamındaki öğretmenlerin etkinlik tasarımı konusundaki var olan ön bilgilerini yoklamak için hazırlanan ankette, öğretmenlerin etkinlik kavramına yönelik algılarının neler olduğu sorusu ilk olarak yer almaktadır. Daha sonra etkinlik ile yapılan öğretimin sağlayacağı avantajların ve/veya yol açacağı dezavantajların neler olabileceği sorgulanmıştır. Son olarak katılımcılara etkinlik uygulamasında hangi hususlara dikkat etmemiz gerektiği sorusu yöneltilmiştir. Bu sorulara ilişkin 139 katılımcı öğretmenin verdiği cevapların analizleri içerik analizi yaklaşımı benimsenerek gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla öncelikle tüm öğretmenlerin ilk soruya verdikleri cevaplar teker teker incelenmiştir. Aynı süreç ikinci ve üçüncü sorular için de yürütülmüştür. Bu inceleme sırasında öğretmenlerin sorulara yapmış oldukları yorumlardan yola çıkılarak belli kategoriler ve kodlar oluşturulmuştur (Patton, 2002:452-454). Bu kategorilere ve kodlara yönelik açıklamalar ise bir sonraki bölümde ele alınacaktır.

### **3.7. VERİ ANALİZİNDE KULLANILAN KATEGORİLER**

İçerik analizi dokümanların içeriğinin anlaşılması ve metinlerdeki kelimelerin ve cümlelerin niteliğinin belirlenmesi amacıyla kullanılır. Bu yaklaşım, araştırmadan elde edilen verilerden kategorilerin üretilmesine olanak tanır (May, 1996:145). Bu araştırmada içerik analizi türlerinden '*kategorisel analiz*'

kullanılmıştır. Kategorisel analiz, genel olarak belirli bir mesajın önce birimlere bölünmesi ve ardından bu birimlerin önceden belirlenmiş kriterlere göre kategoriler hâlinde gruplandırılmasıdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001:90). Kategori oluşturma, özel verilerden hareketle genel bir sonuç oluşturma süreci olarak açıklanmaktadır. (Ely, Anzul, Friedman, Garner ve Steinmetz, 1998:145). Kategorisel analizde önce veriler kodlanmakta ve bu kodlama, daha önceden belirlenmiş kavramların yanı sıra verilerin kodlanması esnasında ortaya çıkan kavramlara göre yapılmaktadır. Robson'a (2001) göre kodlar, soruların benzer cevaplarını tanımlayan ve verileri düzenleyip çözümlenmeye yardım eden sembollerdir (Yaman ve Erdoğan, 2007). Verilerin kodlanmasından sonra bu kodları genel düzeyde açıklayan kategoriler belirlenmektedir.

Çalışmaya katılan sınıf ve matematik öğretmenlerinin sorulara vermiş oldukları cevaplar branş bazında ayrı ayrı incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda matematik öğretmenlerinin cevaplarında sınıf öğretmenlerinden farklı olarak herhangi bir kodlama oluşmamıştır. Dolayısıyla analizler sonucunda bu iki branşın etkinlik algısı ve uygulanaşına yönelik görüşleri arasında belirgin bir farklılık görülmemiş ve oluşturulan kategoriler tüm öğretmenlerin cevaplarının analizinde kullanılmıştır.

Öğretmenlerin sorulara verdikleri cevapların değerlendirilmesiyle her 3 soru için de ayrı ayrı kodlamalar/kategoriler ortaya çıkmıştır. Analizler sırasında belirlenen kategorilerin fazla olması nedeniyle her bir kategori için, iletişimde sunmuş olduğu kolaylıktan dolayı bir harf kodu verilmiştir. Bu harf kodları tamamen rastgele seçilmiş olup herhangi bir özel anlam taşımamaktadır. Her bir kategoriye yönelik verilen harf kodu oluşturulan tabloların (bkz. Tablo 3.1., 3.2., 3.3., 3.4.) en solundaki sütunda yer almaktadır. Bu süreç öğretmenlerin cevapladıkları üç soru için de aynı şekilde yürütülmüştür. Her bir soru bazında oluşturulan kategoriler için nasıl bir süreç izlendiği sırasıyla açıklanacaktır.

### **3.7.1. Etkinlik Algısı Analizinde Ortaya Çıkan Kategoriler**

Öğretmenlere etkinlik kavramına yönelik kendi sahip oldukları bilgilerinin sorgulandığı soru, ankette yer alan ilk sorudur. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplar ilk olarak elektronik ortamda yazılı hale getirilmiştir. Benimsenen içerik analizi yaklaşımı gereğince öğretmenlerin bu soruya vermiş oldukları cevaplar detaylı bir şekilde incelenmiştir. Öğretmenlerin etkinlik kavramına yönelik yapmış



oldukları tanımlamalar ışığında, iki araştırmacı tarafından belli kategoriler oluşturulmuş ve bu kategorilere dayalı olarak elde edilen veriler yine aynı araştırmacılar tarafından içerik analizine tabi tutulmuştur.

Bu kategoriler belirlenirken her bir kategorinin, etkinliğin ne olduğuna ilişkin belirtilen ifadeyi yansıtabilecek şekilde oluşturulmasına dikkat edilmiştir. Yazılı hale getirilen öğretmen cevapları üzerine ait olduğu kod/kodlar not edilmiştir. Sonra farklı araştırmacılar tarafından bu kodlamalar tekrar yapılmıştır. İnceleme sonunda kodlar için genel olarak fikir birliğine varılmasına rağmen aynı cevap için verilen farklı kodlamaların da olduğu görülmüştür. Bunun için araştırmacılar tekrar bir araya gelmiş ve bu farklı kodlamalar üzerinde araştırmacılarca, dikkatli bir değerlendirme ile anlaşmaya varıncaya kadar tartışılmıştır. Böylesi bir süreç sonunda ortaya çıkan kategoriler ve sıklıkları inceleme yapan araştırmacılar tarafından ortak bir mutabakatla belirlenmiştir. Bu şekilde yürütülen analiz yöntemiyle kodlama güvenilirliği sağlanmıştır (Green ve Gilhooly, 1996; Ericsson ve Simon, 1993). Dolayısıyla bu analizler sonucunda araştırmacıların üzerinde hem fikir oldukları toplam 14 farklı kategori ortaya çıkmıştır (bkz. Tablo 3.1.). Analizler sonucu ortaya çıkan bu kategorilere ilişkin öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplardan bazıları gelişigüzel seçilmiş ve seçilen bu cevaplar okuyucuya örnek olması açısından Tablo 3.1.'in en sağında sunulmuştur.

Öğretmenlerin çoğunun belirlenen kodlar arasında birden fazla kategoriye girecek şekilde cevaplar verdikleri de gözlenmiştir. Bu yüzden analizler sırasında elde edilen kategorilere giren cevap sayısı toplam katılımcı sayısından fazla olmuştur. Ayrıca yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin etkinlik tanımlamalarında açık bir şekilde görülme de etkinliklerin belli bir amaca ya da kazanıma hizmet etmesi fikrinin genellikle var olduğu görülmüş ve bu yüzden de etkinlik tanımına ilişkin oluşturulan kategorilerin bu ifade ile birlikte anlamlandırılması gereği kodlamayı yapan araştırmacılarca kabul görmüştür. Bu yüzden Tablo 3.1.'de yer alan kategoriler tablonun ilk satırında sunulan ifade ile beraber düşünülerek değerlendirilmelidir. Dolayısıyla etkinliğe ilişkin yapılan tanımlamalar ile kategoriler arasındaki ilişki daha açık hale gelecektir. Öğretmenlerin etkinlik algısına yönelik oluşturulan kategoriler ve örnek cevapları Tablo 3.1.'de sunulmuştur.

Kod	Kategori	Örnek cevaplar
	Etkinlik; belli bir kazanıma, amaca yönelik;	
A	Öğretime yardımcı olan çalışmalardır.	-Öğretimi sağlayan ya da öğretime yardımcı olan her türlü çalışmadır. -Kazanımın öğretilmesini sağlayan bir araçtır.
B	Öğretimi destekleyici; materyaller kullanmaktır.	-Çeşitli materyallerle işlenen dersi zenginleştirici faaliyetlerdir. -Öğrencilerin öğrenmeleri gereken konuları ellerindeki materyalleri kullanmaktır.
C	Öğrenmeye yardımcı ve kolaylaştırıcı çalışmalardır.	-Anlatılan konuların daha iyi anlaşılmasını sağlayan çalışmadır. -Öğrencinin öğrenmelerine katkı sağlayan tüm faktörlerdir.
D	Öğrencilerin derse karşı ilgilerini Artırıcı; ilgi çekici çalışmalardır	-Dersin zevkli hale getirilmesine yönelik çalışmadır. -Dersin daha eğlenceli ve akıcı işlenmesini sağlayan faaliyetlerdir.
E	Pekiştirme çalışmalarıdır	-Bilgilerin örneklerle pekiştirilmesidir. -Öğrencinin öğrenmesi gereken konuya yönelik pekiştirici çalışmalardır.
F	Kavramların Somutlaştırılması; günlük hayatla ilişkisinin kurulması çabasıdır	-Kazanımın güncel ve daha somut şekilde öğrenciye verilmeye çalışılmasıdır. -Soyut kavramları somut hale dönüştürmektir.
H	Öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayan çalışmalardır	-Yaparak yaşayarak anlayışına hizmet edecek çalışmalardır. -Konuların öğrenilmesi amacıyla öğrenci merkezli yapılan çalışmalardır.
I	Kalıcı ve daha iyi öğrenmeyi sağlayan çalışmalardır	-Aktivitelerle matematiği daha anlaşılır hale getirmek için yaptığımız uygulamalardır. -Bir konuyu daha iyi kavrayabilmesi için amaca yönelik olarak yapılan çalışmalardır.
J	Farklı bir öğretim yöntemi kullanılarak konunun anlaşılmasına yönelik çalışmalardır.	-Buluş yoluyla öğrenme yöntemini kullanarak amaca ulaşmak için yapılan çalışmalardır.
K	Öğrencinin sosyal becerilerinin (sorumluluk, görev alma, paylaşma,...) gelişimini destekleyici çalışmalardır.	-Öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade edebilmesidir. -Öğrencinin kendine güvenini sağlayacak ve aynı zamanda kendini ifade edebileceği çalışmadır.
M	Öğrencinin hazır bulunuşluluk düzeyi, ön bilgileri ve seviyesi dikkate alınarak yapılan çalışmalardır.	-Dersi daha iyi anlatmak için öğrenci seviyesinde yapılan çalışmalardır.
N	Eğitim-öğretim kapsamında yapılan her türlü çalışmadır.	-Belirli bir hedefi kazandırmak için planlanan faaliyet ya da faaliyetler bütünüdür. -Konuyu öğrenciye en iyi şekilde anlatmak için yapılan faaliyetlerdir.
O	Ölçme ve değerlendirmeyi sağlamakta kullanılan bir araçtır.	-Amacımıza ulaşmak için(konunun kavratılması ya da konunun ne kadar kavrandığını tespit etmektir.
R	Görsellik içeren çalışmalardır.	-Görsel olarak yapılan çalışmalardır. -Çocuğun görsel olarak konuyu kavramasıdır.

### **3.7.2. Etkinlik Temelli Öğretimin Avantajlarının ve Dezavantajlarının Analizinde Ortaya Çıkan Kategoriler**

Uygulanan anketin 2. sorusu kapsamında yer alan yeni öğretim programının etkinlik temelli öğretimi öne çıkarmasının avantajlarının ve dezavantajlarının neler olduğu sorusuna dair verilen cevapların analizinde daha önce açıklanan içerik analizi yönteminin adımları takip edilmiştir.

Yapılan analizler sonucunda araştırmacıların etkinlik temelli öğretimin avantajları ve dezavantajları üzerinde hem fikir oldukları sırasıyla, toplam 11 ve 13 farklı kategori ortaya çıkmıştır (avantaj için oluşturulan kategoriler ve örnek cevapları Tablo 3.2.'de, dezavantaj için oluşturulan kategoriler ve örnek cevapları Tablo 3.3.'de sunulmuştur).

Analizler sırasında elde edilen kategorilere giren cevap sayısı toplam katılımcı sayısından fazla olmuştur. Çünkü etkinliğin avantajlarını veya dezavantajlarını ifade ederken sadece bir kategoriye değil aynı zamanda birden fazla kategoriye değinen öğretmenlerin olduğu da görülmüştür. Bir veya birden fazla noktaya değinen öğretmenlerin yanı sıra cevapları herhangi bir kategori çerçevesinde değerlendirilemeyen öğretmenlerde mevcuttur. Bu öğretmenlerin cevapları okuyucuya örnek olması açısından, avantaj ve dezavantaj için sırasıyla Tablo3.2.'nin ve Tablo3.3.'ün en sonunda ki satırda sunulmuştur.

**Tablo 3.2.** Etkinliğin avantajları için verilen cevapların analizinde kullanılan kod, kategori ve örnek cevaplar

Kod	Kategori	Örnek cevaplar
A1	Öğretime yardımcı olması	-Öğretime yardımcı olması. -Eğitim-öğretim faaliyetlerini kolaylaştırır.
A2	Öğrenciyi öğrenme sürecine aktif olarak dâhil etmesi; öğrencinin bilgiyi yapılandırmasını sağlaması	-Öğrencilerin derse aktif katılımını sağlıyor. -Öğrenciyi aktif hale getirme avantajları.
A3	Öğrencinin sosyal beceri gelişimini sağlaması	-Konuyu öğrenen öğrencide etkinlikleri doğru yaptığında kendine güven duygusu gelişecek. -Kendini ifade edebilme.
A4	Öğrencilerin derse karşı ilgilerini çekmesi; öğrencilere eğlendirici çalışmalar sunması	-Öğrenmenin eğlenceli olması. -Dersin daha verimli ve eğlenceli geçmesini sağlıyor.
A5	Kalıcı ve daha iyi öğrenmeyi sağlaması	-Öğrenmenin kalıcı olması. -Öğrenmenin amacı ve kalıcılığı amaçlanmıştır.
A6	Öğrenmeyi kolaylaştırma; öğrenmeye yardımcı	-Sınıf içerisinde öğrenmeye yardımcı olmakta. -Çocukların daha kolay bir şekilde öğrenmesini sağlıyor.
A7	Kavramları somutlaştırması; günlük hayatta kullanılması	-Kendi yaşantıları üzerinden transfer sağlayabilmesi. -Güncele yakın olması.
A8	Yaratıcı düşünme becerisini geliştirmesi	-Yaratıcılık gücünü ortaya döküyor. -Öğrencilerin yaratıcı düşüncelerin ortaya çıkarılması güzel.
A9	Öğrenmeyi görselleştirmesi; görerek öğrenmeyi sağlaması	- Öğrencinin hem görmesini hem bilmesini sağlıyor. -Görsellere dayalı olması.
A10	Bütüne hitap edebilmesi; faklı öğrenme türleri; farklı zeka alanlarına hitap edebilmesi	-Her öğrenci için farklı etkinlikler tasarlanabilir. -Birçok öğrenciye hitap etmesi.
A11	Öğrenilenlerin pekiştirilmesi	-Konunun pekiştirilmesi. -Öğrencideki bilgiyi pekiştirir.
<b>Kategori edilemeyen</b>		- Anlama olayını artırıyor. -Öğretmene zaman tasarrufu sağlaması (yapacağı çalışmalarla ilgili).

**Tablo 3.3.** Etkinlik dezavantajı için verilen cevapların analizinde kullanılan kod, kategori ve örnek cevaplar

Kod	Kategori	Örnek cevaplar
D1	Sınıf seviyesine uygun etkinlik seçememe; hazırlayamama	-Etkinliklerin sınıf seviyesine uygun hazırlanmasında yaşanan zorluklar. -Öğrencilerin etkinlikler için hazır bulunuşluk düzeyi yeterli olmayabiliyor.
D2	Etkinliklerin çok zaman alması; sürenin yetersiz olması; müfredatın yoğun olması	-Yetersiz zaman. -Etkinliklerin bazen aşırı zaman alması.
D3	Araç-gereç yetersizliği; materyal sıkıntısı	-Yetersiz araç gereç. -Çok araç gereç kullanımı gerekiyor.
D4	Sınıf yönetiminin zor olması	-Sınıfların kalabalık olması sebebiyle sınıf yönetiminin zorlaşması. -Sınıfa hâkimiyette zorluk olabiliyor.
D5	Kaynaklarda sunulan etkinliklerin uygulanabilir olmayışı; her etkinliğin uygulanabilir olmayışı	-Her zaman istenilen etkinlik yapılamıyor. -Bazı etkinliklerin uygulanması zor.
D6	Bazı etkinliklerin sıkıcı olması; öğrencilerin performansını azaltması	-Öğrenci etkinliği yapamıyorsa sıkılıyor, morali bozuluyor. -Belirli bir süre sonra öğrencilerin dikkatleri kaymaya başlıyor.
D7	Bazı kazanımların etkinliklerle verilmesinin mümkün olmaması; kalıcı öğrenmeyi sağlayamama	-Her konuda etkinlik tasarlayamama. -Bütün konularda etkinliği kullanamıyoruz.
D8	Etkinliklerin maliyetli olması; ekonomik yetersizlik	-Masraflıdır. -Maliyeti olabilir.
D9	Öğrenciler arası bireysel farklılıkların olması; göz ardı edilmesi	-Grup etkinliklerin de her öğrenci aktif yapmayabiliyor.
D10	Etkinliğin amaca uygun olmaması	-Dezavantajı ise etkinliklerin yetersiz olmasıdır.
D11	Bütüne hitap edememesi; tüm öğrencileri kapsayamaması	-Bazen etkinliklere tüm öğrencilerin katılmaması.
D12	Fiziki şartların yetersizliği; okul ortamından kaynaklanan uygulama zorlukları	-Okulun şartları el verdiği ölçüde faydalanılabilir. -Fiziksel koşulların yerinde olmaması.
D13	Sınıf mevcudunun fazla olması	-Sınıfın kalabalık olması. -Öğrenci sayısının fazla olması.
<b>Kategori edilemeyen</b>		-Dezavantaj olan yönleri verilen faaliyetlere yeterince zaman ayırıyoruz. Çünkü öğrencilere sınav kazandırma kaygısı yaşıyoruz.

### **3.7.3. Etkinlik Uygulamasında Dikkat Edilecek Hususların Analizinde Ortaya Çıkan Kategoriler**

Proje kapsamında hazırlanan ankette son olarak yer alan etkinlik uygulamasında nelere dikkat edilmesi gerektiği sorusu katılımcılara yöneltilmiş ve katılımcılardan alınan dönütler araştırmacı tarafından içerik analizine tabi tutulmuştur.

Bu analizler sonucunda araştırmacıların üzerinde hem fikir oldukları toplam 20 farklı kategori ortaya çıkmıştır (kategoriler Tablo 3.4.'de sunulmuştur). Ayrıca okuyucuya örnek olması açısından öğretmenlerin cevapları arasından rastgele seçilen bazı cevaplar Tablo 3.4.'ün en sağında sütunda sunulmuştur. Etkinlik uygulamasında dikkat edilmesi gereken hususların sorgulandığı bu soru için alınan cevaplamalardan sadece bir kod ile temsil edilenlerin yanı sıra bazı öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplar birden fazla kategori içerisinde değerlendirilebilmiştir. Bu yüzden analizler sırasında elde edilen kategorilere giren cevap sayısı toplam katılımcı sayısından fazla olmuştur. Bir ve ya birden fazla noktaya değinen öğretmenlerin yanı sıra cevapları her hangi bir kategori ile ifade edilemeyen öğretmenlerde mevcuttur. Bu öğretmenlerin örnek cevapları Tablo 3.4.'ün en sonunda satırda yer almaktadır.

**Tablo 3.4.** Etkinlik uygulamasında dikkat edilmesi gerekenler için verilen cevapların analizinde kullanılan kod, kategori ve örnek cevaplar

Kod	Kategori	Örnek cevaplar
H1	Sınıf seviyesinin göz önünde bulundurulması	-Etkinlik öğrenci seviyelerine uygun olmalı. -Sınıfın düzeyine uygun olmasına.
H2	Kullanılan araç-gereç; materyal seçimi; temini; kullanımı	-Malzeme yönünden kolay ulaşılabilir türden olmalı. -Etkinlik için kullanılacak materyalin kolay bulunur olması.
H3	Etkinlik için gerekli olan zaman planlaması	-Zaman planlaması iyi yapılmalı. -Etkinliğin zaman ayarlaması iyi yapılmalı.
H4	Bütüne hitap etmesi; farklı zeka alanlarına hitap edebilmesi; bireysel farklılara uygun olması	-Anlama düzeyi zayıf öğrenciler için basit seviyede. -Tüm öğrencilerin katılımının sağlanması.
H5	Okul ortamına; çevre şartlarına uygun olması; uygun fiziki şartların sağlanması	-Çevreye uygun olmalı. -Etkinlik için sınıf ortamını hazırlarım.
H6	Daha iyi; kalıcı öğrenmenin sağlanması	-Akılda kalıcı çalışmalar olmalı. -Kalıcılığı artırması.
H7	Etkinliğin kullanışlı olması	-Kullanılabilir olması.
H8	Dikkat çekici; eğlendirici; motive edici olması	-Etkinliğin sıkıcı olmamasına. -Etkinliğin eğlenceli olması.
H9	Öğrenciyi aktif kılması	-Sınıf ortamında öğrenciler tarafından yapılacak. -Öğrencilere yaptıkları etkinliklerle ilgili konuşturmak gerekir.
H10	Etkinliğin anlaşılır olması	-Yönergelerin basit ve anlaşılabilir olması. -Etkinlik anlaşılır olmalı.
H11	Öğrenciler tarafından yapılabilir; uygulanabilir olması	-Etkinliğin uygulanabilirliği. -Uygulanabilirliği yüksek olması.
H12	Öğrencinin günlük hayatla ilişki kurmasını sağlayıcı nitelikte olması	-Günlük hayatla ilişkilendirilmesi (bilgi transferi sağlanması).
H13	Sınıf yönetimine dikkat edilmesi	-Sınıf yönetimine dikkat edilmeli. -Sınıfın yönetim biçimi önemli.
H14	Ölçme-değerlendirme yapmaya imkan tanınması	-Değerlendirme bölümüne mutlaka yeterince zaman ayarlanmalı. -Verilen kazanımı ölçer nitelikte olmasına.
H15	Etkinliğin amaca uygun olması; amaca hizmet etmesi; konu alanı ile uyumlu olması	-Hangi tür becerilerin geliştireceği seçilmeli ve öğrenme alanına uygun olmalı. -Hedeflenen amaca uygun olması.
H16	Ekonomik olması	-Etkinliğin ekonomik boyutu. -Yüksek maliyet gerektirmemelidir.
H17	Etkinliğin görsel olması	-Görsel yönü fazla olmalı.
H18	Güvenlik önlemlerinin alınması	-Öğrencilerin karşılaşılabilecekleri problemleri önceden kestirebilmek, önlem almak. -Gerekli önlemlerin alınması.
H19	Öğretmenin rehber olması	-Öğretmen rehber olarak öğrencileri kontrol eder.
H20	Öğretmenin hazırlıklı gelmesi; donanımlı olması	-Konuya hâkim olma. -Öğretmenin donanımı.
<b>Kategori edilemeyen</b>		-Hazırlanabilir olması. -Doğrudan konunun özünü anlatmaya yönelik olmalı.

Bu bölümde tez çalışmasının yöntem kısmı ele alınmış, veri analiz yöntemleri ve süreçleri paylaşılmıştır. Çalışmanın bundan sonraki bölümünde yapılan bu detaylı analizler sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin gözlemler paylaşılacaktır.



## **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**

### **BULGULAR VE TARTIŞMA**

Bu bölümde öncelikle öğretmenlerin etkinlik kavramına yönelik algılarının neler olduğuna ilişkin elde edilen verilerin analizi ve bu analizler sonucu ortaya çıkan bulgulara yer verilecektir. Daha sonra aynı süreç, etkinlik uygulamalarının avantaj ve dezavantajlarına ve etkinlik uygulamalarında dikkat edilmesi gereken hususlara ilişkin elde edilen bulguların paylaşımı için yürütülecektir. Bulguların ardından tartışma bölümüne geçilecektir. Bu bölümde ise yukarıdaki alt başlıklar kapsamında, öğretmen cevaplarından elde edilen verilerin kritiği yapılacaktır.

#### **4.1. BULGULAR**

##### **4.1.1. Etkinlik tanımına yönelik ilköğretim öğretmenlerinin algıları**

Etkinlik kavramına yönelik öğretmenlerin ne tür algılarının olduğu ve bu algıların ne derece benzer olduğunu saptamak amacıyla katılımcılara ‘Etkinlik nedir?’ sorusu yöneltilmiştir. 123’ü sınıf ve 16’sı matematik öğretmeni olan toplam 139 katılımcının etkinlik kavramına yönelik sahip olduğu her bir algı bir kategori olarak ifade edilmiş ve aynı zamanda her bir kategori ise bir özellik olarak değerlendirilmiştir. Analizlerde kullanılan bu kategorilerin her biri aslında katılımcıların etkinlik tanımına yönelik değişik algılarının birer göstergesidir. Katılımcılar tarafından yapılan yorumların analizi genel hatlarıyla Tablo 4.1.’de sunulmuştur.

**Tablo 4.1.** Öğretmenlerin etkinlik tanımlarının içerdikleri özellik sayılarına göre dağılımı

Özellik Sayısı	Kişi	%
1 özellik	35	25.2
2 özellik	72	51.8
3 özellik	24	17.3
4 özellik	7	5
5 özellik	1	0.7
<b>Toplam</b>	<b>139</b>	<b>100</b>

Tablo 4.1.'den görüldüğü üzere, katılımcıların etkinlik kavramını anlamaya yönelik algıları betimsel olarak analiz edilmiştir. Bu analiz sonuçlarına göre; katılımcı öğretmenlerin yaklaşık % 25'i etkinliği tanımlarken sadece bir özelliğe vurgu yaparken, yaklaşık %52'lik bir kısmı ise etkinliği tanımlarken iki özelliğe ve %17.3'ü ise üç özelliğe birden vurgu yapmaktadır. Katılımcılar arasında üçten daha fazla özelliğe vurgu yapanlar ise toplamda %6 civarındadır. Ayrıca kullanılan özellik sayısına göre büyükten küçüğe doğru sıralandığında, 2 özellik kullanarak etkinlik tanımlayan katılımcıların çoğunlukta olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Tablo 4.1.'de görüldüğü gibi katılımcıların hepsi en az 1 ya da daha fazla özelliğe işaret edebilmiştir. Dolayısıyla katılımcı öğretmenlerin etkinlik kavramına yönelik, belirli düzeylerde bilgilere sahip oldukları gözlenmiştir.

Verilerin genel olarak analiz edildiği tablo 4.1.'i daha ince ayrıntısına kadar açıklamak için her bir kategorinin sıklığı ve toplam katılımcı sayısına göre yüzdeleri hesaplanmıştır. Sadece bir özellikten bahsedenlerin sayısı ve yüzdeleri de belirlenmiştir. Analizler sonucunda oluşturulan tablo (Tablo 4.2.) aşağıdaki gibi resmedilmiştir.

**Tablo 4.2.** Öğretmenlerin etkinlik tanımlarının belirlenen kodlara yönelik sıklık analizi

Kategori		Kategoriye ifade edenler		Yalnızca bu kategoriye kullananlar	
		N	%	N	%
<b>A</b>	Öğretime yardımcı olan çalışmalardır.	6	4.3	0	0
<b>B</b>	Öğretimi destekleyici araç-gereç; materyaller kullanmaktır.	22	15.8	1	0.7
<b>C</b>	Öğrenmeye yardımcı ve kolaylaştırıcı çalışmalardır.	18	13	2	1.4
<b>D</b>	Öğrencilerin derse karşı ilgilerini artırıcı; ilgi çekici çalışmalardır.	16	11.5	1	0.7
<b>E</b>	Pekiştirme çalışmalarıdır.	28	20	5	3.6
<b>F</b>	Kavramların somutlaştırılması; günlük hayatla ilişkisinin kurulması çabasıdır.	29	20.8	5	3.6
<b>H</b>	Öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayan çalışmalardır.	46	33	7	5
<b>I</b>	Kalıcı ve daha iyi öğrenmeyi sağlayan çalışmalardır.	44	31.6	2	1.4
<b>J</b>	Farklı bir öğretim yöntemi kullanılarak konunun anlaşılmasına yönelik çalışmalardır.	9	6.5	0	0
<b>K</b>	Öğrencinin sosyal becerilerinin (sorumluluk, görev alma, paylaşma,...) gelişimini destekleyici çalışmalardır.	8	5.7	0	0
<b>M</b>	Öğrencinin hazır bulunuşluluk düzeyi, ön bilgileri ve seviyesi dikkate alınarak yapılan çalışmalardır.	9	6.5	0	0
<b>N</b>	Eğitim-öğretim kapsamında yapılan her türlü çalışmadır.	30	21.6	12	8.6
<b>O</b>	Ölçme ve değerlendirmeyi sağlamakta kullanılan bir araçtır.	4	2.9	0	0
<b>R</b>	Görsellik içeren çalışmalardır.	15	10.8	0	0
<b>TOPLAM</b>		284		35	25

Tablo 4.2.'den de anlaşıldığı gibi, katılımcı öğretmenlerin çoğunluğu (%33) etkinlik tanımında, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayan çalışmalar olarak ifade edilen H kategorisi altında toplanmıştır. Bunun yanı sıra katılımcılar etkinliği tanımlarken I (kalıcı ve daha iyi öğrenmeyi sağlayan çalışmalar) veya E (pekiştirme çalışmaları) gibi özellikleri daha sık kullanmışlardır. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin %21.6'sı tarafından, etkinliğin eğitim öğretim kapsamında yapılan her türlü çalışma (N) olarak tanımlanması çalışmanın analizi sırasında karşılaşılan çarpıcı noktalardan biridir. Yani öğretmenlerin, öğretim amaçlı olarak kullandıkları tüm uygulamaları, öğrencinin sürece aktif olarak katılıp katılmamasına, öğrenilenlerin pekiştirip pekiştirilmemesine dikkat etmeksizin etkinlik olarak görmeleri şaşırtıcıdır.

Tablo 4.2.'de sunulan diğer bir özellik ise etkinliği sadece bir kategori ile ifade edenlerin sıklığıdır. Etkinliği sadece bir özellik ile niteleyen katılımcı öğretmenlerin sayısı 35 olup tüm katılımcıların yaklaşık %25'lik bir kesimini temsil etmektedir. Etkinliği sadece bir özellik ile tanımlayan öğretmenlerin cevapları arasında N kategorisine (eğitim-öğretim kapsamında yapılan tüm çalışmalar) giren cevaplar özellikle ilgi çekicidir (%8.6). Katılımcıların %5'i gibi bir kısmı ise etkinliği, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayan çalışmalar (H) şeklinde tanımladıkları gözlenmiştir. Katılımcılardan hiçbirinin etkinliği sadece A,J,K,M veya R gibi özelliklerle tanımlanabileceğini düşünmemeleri tabloda ayrıca dikkat çeken başka bir durumdur. Cevaplarında bu özelliklerin herhangi birini ifade eden öğretmenler bunlara ek olarak başka özelliklerden de bahsederek etkinliği tanımlamışlardır.

İlköğretim öğretmenlerinin etkinliğe yönelik, sadece tek bir özellik kullanarak yapmış oldukları etkinlik tanımlamalarının analizi yukarıda sunulmuştur. Birden fazla özellik kullanarak yapılan tanımlamaların analizi ise Tablo 4.3.'de özetlenmiştir. Tablo 4.3.'ün satır ve sütununda yer alan kodların karşılıklı kesiştiği hücrede yer alan sayılar, sadece iki özellik ile etkinliği tanımlayan öğretmenlerin sayısını belirtmektedir.

**Tablo 4.3.** Etkinlik tanımlarında iki özellik belirten öğretmen sayıları

	A	B	C	D	E	F	H	I	N
B	1		1				2	2	1
C	1					1	1	1	
D			1				1		1
E				2		1	3	5	1
F	1	1		1			3	1	
I	1						7		5
J		2						1	
K					1	1	3		
M			1			2		2	1
N			1						
O	1			1			1		1
R		1	1		2		1	2	

Tablo 4.3.'de göze çarpan husus, öğretmenler tarafından etkinlik kavramına yönelik yapılan tanımlamalar arasında herhangi bir kuralın bulunmayışı ve etkinliği iki farklı özellik kullanarak tanımlayan öğretmenlerin cevaplarındaki çeşitliliğidir.

Tablo 4.3.'e göre, 72 farklı ilköğretim öğretmeni tarafından yapılan tanımlamalar analiz edildiğinde 44 farklı şekilde ikili birleşimler ortaya çıkmaktadır. Ayrıca Tablo 4.3.'de yer alan hücrelerin büyük çoğunluğunda (ki her bir hücre iki farklı özelliği bulduran cevapları göstermektedir) sadece bir kişinin cevabının yer aldığı görülmektedir. Bu ise etkinlik tanımına ilişkin algıların bireysel düzeyde önemli bir farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Çeşitli şekillerde ikili birleşimi yapılan etkinlik tanımlamaları arasında %37.5'lik bir dilimi oluşturan, kalıcı ve daha iyi öğrenmeyi sağlayan çalışmalar olarak nitelendirilen I kategorisi, 72 öğretmenden 27'si tarafından ifade edilerek en sık tekrar edilen kategori olmuştur. Bunu takiben sırasıyla 22 ve 15 katılımcı tarafından, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayan (H) ve pekiştirme çalışmaları (E) olarak nitelendirilen kategoriler de, çoğunlukla dile getirilen etkinlik tanımları arasında yer almaktadır.

Etkinliğin bir veya iki özellik kullanarak yapılan tanımlamalarının analizi yukarıda sunulmuştur. Bunların yanı sıra etkinliği üç özellik ile tanımlayan katılımcılar da mevcuttur. Bu katılımcıların etkinlik tanımına yönelik yapmış oldukları yorumların ayrıntıları Tablo 4.4.'de gösterilmiştir. Tablo 4.4.'de ki satır ve sütunlarda yer alan kategorilerin kesişimleri katılımcıların etkinlik kavramına yönelik yaptıkları üçlü birleşimleri göstermektedir.

**Tablo 4.4.** Etkinlik tanımlarında üç özellik belirten öğretmenlerin sayıları

Kodlar	B	C	D	E	F	H	N
D-I	1						1
D-J	1						
A-J	1						
F-N				1			
E-I		1				1	
E-R		1					
F-H		1	2				
F-J				1			
F-R				1			
H-I					3		2
E-H	1						
H-M		1					
I-R	1				1		
J-M						1	
N-R		1					

Tablo 4.4.'e göre, 24 farklı katılımcı öğretmenin (%17.3) etkinlik tanımına yönelik, 20 farklı algıya sahip olduğunu gözlenmektedir. Üç farklı özelliğe işaret ederek etkinliği tanımlayan öğretmenlerin 12'si (%50) öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını (H) etkinliğin tanımı olarak görmektedir ki bu da, etkinliği üç özellik kullanarak tanımlayan katılımcıların yarısının etkinlik algılarında H kategorisinin var olduğunu ortaya koymaktadır. Yine aynı şekilde etkinliğin, kavramların somutlaştırılması; günlük hayatla ilişkisinin kurulması (F) kategorisinin 12, daha iyi ve kalıcı öğrenme sağlamayan çalışmalar (I) kategorisinin 10 öğretmen tarafından ifade edilmesi, bu iki kategorinin de çoğunlukta olduğunu göstermektedir. Ayrıca etkinliğin pekiştirici olması (E-7 defa) ve öğrencilerin derse karşı ilgilerini artırıcı olması da (D-7 defa) bu katılımcılar tarafından sıklıkla dile getirilen etkinlik algıları arasında yer almaktadır.

Katılımcı öğretmenlerden 7'si etkinliği tanımlarken 4 farklı özellikten (B-C-N-R; C-D-H-K; B-D-J-M; B-E-I-H; F-H-I-R; B-I-J-H; K-D-R-N) bahsederken; bir öğretmen ise etkinliği tanımlarken beş farklı özellik (B-F-H-I-K) kullanmıştır. Etkinlik için 4 farklı özellikten bahseden öğretmenlerin 4'ü etkinliğin öğretimi destekleyici materyal kullanmak olduğunu ifade etmektedir. Bunun yanı sıra bu öğretmenlerin cevaplarında etkinliğin, kalıcı ve daha iyi öğrenmeyi sağlayan (I), öğrencilerin aktif katılımını sağlayan (H) ve öğrencilerin derse karşı ilgilerini artıran (D) çalışmalar olduğunu gösteren özelliklerine de sıklıkla rastlanmıştır.

#### **4.1.2. Etkinlik temelli öğretimin avantajları**

Önceki bölümde öğretmenlerin etkinlik kavramına yönelik algılarının belirlenmek üzere verilerin analizi yapılmıştır. Bu bölümde ise ankette yer alan 'Yeni öğretim programının etkinlik temelli öğretimi öne çıkarmasının sizce avantaj ve dezavantajları nelerdir?' sorusu için öğretmenlerinin tümü tarafından verilen cevaplar analiz edilmiştir. Öncelikle, soruya verilen cevaplar arasından etkinlik temelli öğretimin öne çıkarılmasının avantajları değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin etkinlik kavramına yönelik algılarının analizi sırasında belli kategoriler oluşturulmuştur. Aynı süreç, bu sefer etkinlik temelli öğretimin sağladığı avantajlar konusunda yürütülmüştür. Öğretmenlerden alınan cevaplarının analizi sırasında araştırmacı tarafından bazı kategoriler oluşturulmuştur. Katılımcıların söz konusu soruya vermiş oldukları cevaplar ait oldukları kategoriler altında toplanmıştır. Verilen cevapların analiz sonuçları Tablo 4.5.'de sunulmuştur.

**Tablo 4.5.** Etkinlik temelli öğretimin avantajlarından bahseden öğretmenlerin kullandıkları özellik sayısına göre dağılımı

Özellik Sayısı	Kişi sayısı	%
1 özellik	46	33.1
2 özellik	51	36.7
3 özellik	21	15.1
4 özellik	6	4.3
5 özellik	1	0.7
6 özellik	1	0.7
Kategori edilemeyen	13	9.4
<b>Toplam</b>	<b>139</b>	<b>100</b>

Tablo 4.5.'de görüldüğü gibi, katılımcıların yaklaşık %33'ü etkinlik temelli öğretimin avantajlarından sadece bir tanesine değinirken, %36.7'si iki özelliğe, yaklaşık %15'i üç özelliğe ve hemen hemen %6'sı ise üçten fazla özelliğe vurgu yapmıştır. Katılımcıların çoğunluğu etkinlik temelli öğretimin çeşitli avantajlarından bahsetmektedir. Fakat öğretmenlerin %9.4'ünün bu tür öğretimin sağlayacağı avantajların hiçbirine değinmemesi tabloda göze çarpan bir durumdur.

Yukarıda genel hatlarıyla sunulan verilerin ayrıntılı incelenmesi için her bir kategorinin sıklığı bulunmuş ve toplam katılımcı sayısına karşılık gelen yüzdeleri hesaplanmıştır. Ayrıca etkinlik temelli öğretimin (ETÖ) yalnız bir avantajı olduğuna değinen katılımcıların frekansları ve yüzdeleri de verilmiştir. Analizler sonucunda oluşturulan tablo (Tablo 4.6.) aşağıdaki gibidir.

**Tablo 4.6.** Öğretmenlerin ifade ettikleri etkinlik temelli öğretimin sağladığı avantajlarının belirlenen kodlara yönelik sıklık analizleri

Kategori		Kategoriye ifade edenler		Yalnızca bu kategoriye kullananlar	
		N	%	N	%
<b>A1</b>	Öğretime yardımcı olması	4	2.9	1	0.7
<b>A2</b>	Öğrenciyi öğrenme sürecine aktif olarak dâhil etmesi; öğrencinin bilgiyi yapılandırmasını sağlaması	60	43	17	12.2
<b>A3</b>	Öğrencinin sosyal beceri gelişimini sağlaması	9	6.5	0	0
<b>A4</b>	Öğrencilerin derse karşı ilgilerini çekmesi; öğrencilere eğlendirici çalışmalar sunması	41	29.4	6	4.3
<b>A5</b>	Kalıcı ve daha iyi öğrenmeyi sağlaması	52	37.4	9	6.5
<b>A6</b>	Öğrenmeyi kolaylaştırma; öğrenmeye yardımcı	31	22.3	3	2.2
<b>A7</b>	Kavramları somutlaştırması; günlük hayatta kullanılması	14	10	2	1.5
<b>A8</b>	Yaratıcı düşünme becerisini geliştirmesi	8	5.7	2	1.5
<b>A9</b>	Öğrenmeyi görselleştirmesi; görerek öğrenmeyi sağlaması	5	3.6	0	0
<b>A10</b>	Bütüne hitap edebilmesi; farklı öğrenme türleri; farklı zeka alanlarına hitap edebilmesi	15	10.8	2	1.5
<b>A11</b>	Öğrenilenlerin pekiştirilmesi	6	4.3	3	2.2
<b>TOPLAM</b>		245		46	32.6

Tablo 4.6.'da görüldüğü gibi katılımcıların %43'ü (ki bu etkinlik temelli öğretimin sağladığı avantajlardan bahseden öğretmenlerin büyük çoğunluğunu teşkil etmektedir) etkinlik temelli öğretimin 'Öğrenciyi öğrenme sürecine aktif olarak dâhil etmesi; öğrencinin bilgiyi yapılandırmasını sağlaması (A2)' olarak ifade edilen avantajından bahsetmektedir. Ayrıca etkinlik ile yapılan öğretimlerin, öğrenciye sunulan bilgilerin daha kalıcı olması; öğrencilerin daha iyi öğrenmesini sağlaması (A5-%37.4) ve onların dikkatini çekerek dersi daha eğlenceli hale getirmesi (A4-%29.4) açısından avantajlı oldukları da katılımcı öğretmenler tarafından sıkça dile getirilmiştir. Tablo 4.6.'da dikkat çeken diğer bir nokta ise, etkinliklerin; öğrenmeyi görselleştirmesinin; görerek öğrenmeyi sağlamasının (A9-%3,6) ve öğretime yardımcı olmasının (A1-%2,9) katılımcıların çok azı tarafından avantaj olarak görülmesidir.

Etkinlik temelli öğretimin sağlayacağı sadece bir avantajdan bahseden katılımcı öğretmenlerin yaptığı toplam 46 yorumun 17'si ile yine A2 (Öğrenciyi öğrenme sürecine aktif olarak dâhil etmesi; öğrencinin bilgiyi yapılandırmasını



sağlaması) kategorisinin en sık ifade edilen kategori olduğu görülmüştür. Buna karşın hiç kimse etkinlik temelli öğretimin avantajından bahsederken sadece A3 (Öğrencinin sosyal beceri gelişimini sağlaması) ve A9 (Öğrenmeyi görselleştirme; görerek öğrenmeyi sağlaması) kategorisini kullanmamıştır. Cevaplarında etkinlik temelli öğretimin, öğrencinin sosyal beceri gelişimini sağladığını ve öğrenmeyi görselleştirdiğini savunan öğretmenler bunlara ek olarak etkinlik temelli öğretimin farklı olumlu yönlerine de değinmişlerdir.

Etkinlik temelli öğretimin birden fazla avantajı olduğunu düşünen katılımcıların yaptıkları yorumlar tekrar analiz edilmiştir. Sadece iki özelliğe vurgu yapan yorumlar Tablo 4.7.'de verilmiştir. Tablo 4.7.'nin satır ve sütununda yer alan kodların karşılıklı kesiştiği hücrede yer alan sayılar, etkinlik temelli öğretimin sadece iki avantajından bahseden öğretmenleri belirtmektedir.

**Tablo 4.7.** Etkinlik temelli öğretimin avantajlarından bahsederken 2 özellik kullanan öğretmen sayıları

	A2	A3	A4	A5	A6	A7
A1	1					
A2	1	1	8	9	1	
A3				1		
A4				3	3	3
A5					6	2
A6						2
A8	1		1	1	1	
A10	3	1			1	
A11	1					

Tablo 4.7.'de görüldüğü gibi 51 farklı katılımcı ETÖ' nün sadece iki avantajı olduğundan bahsetmiştir. Çeşitli şekilde kombinasyonları olan bu avantajlardan, 21 farklı şekilde oluşturulan tüm ikili kombinasyonlar arasından yaklaşık %51'ini kapsayan A2 kategorisi (öğrenciyi öğrenme sürecine aktif olarak dâhil etmesi; öğrencinin bilgiyi yapılandırmasını sağlaması) öğretmenler tarafından en çok ifade edilen kategori olmuştur. Ayrıca verilerin sırasıyla %28'ine ve %24'üne sahip olan A5 (Kalıcı ve daha iyi öğrenmeyi sağlama) ve A6 (Öğrenmeyi kolaylaştırma; öğrenmeye yardımcı olma) kategorileri de öğretmenler tarafından yoğun olarak tekrar edilen avantajlar arasında bulunmaktadır. Toplam 21 farklı şekilde kombine edilen ikililerden yaklaşık %53'ü sadece bir katılımcı tarafından ifade edilirken, %47'si değişik katılımcılar tarafından yinelenmiştir. Tablo 4.7.'de ayrıca etkinliğin 'öğrenciyi sürece aktif olarak katması'

ve ‘kalıcı ve daha iyi öğrenmeyi sağlaması’ olarak nitelendirilen A2 ve A5 kategorilerinin, 51 katılımcı öğretmenin 9 ‘u tarafından birlikte ifade edilmesi ilginç görülmektedir.

Tüm bunlara ek olarak katılımcılar tarafından belirtilen üç özellik ile ETÖ’ nün avantajlarını gösteren tablo (Tablo 4.8.) aşağıda sunulmuştur. Tablo 4.8.’de satır ve sütunlarda yer alan kategorilerin kesişimleri, ETÖ’ nün avantajlardan bahsederken üç özellik kullanan katılımcıların sayısını göstermektedir.

**Tablo 4.8.** Etkinlik temelli öğretimin avantajlarından bahsederken 3 özellik kullanan öğretmen sayıları

Kodlar	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7
A2-A3	1				1		
A2-A6				2	2		1
A4-A5			1			3	
A4-A11		1					
A5-A7		1		1			
A5-A10				2		1	
A8-A9						1	
A8-A10		1					
A3-A9				1			
A3-A11						1	

Tablo 4.8.’de etkinlik temelli öğretimin sağladığı/sağlayacağı avantajlar için yapılan yorumlara ilişkin çeşitliliği görmek mümkündür. Katılımcı öğretmenlerden 21’i (%15.1) etkinlik ile yapılan öğretimin sağlayacağı avantajlardan bahsederken üç özellik kullanmaktadırlar. Üç özelliğe işaret eden öğretmenler toplamda 16 farklı yorum üretmişlerdir. Bu üçlü kombinler arasından %30’luk bir oranla A4 (Öğrencilerin derse karşı ilgilerini çekmesi; öğrencilere eğlendirici çalışmalar sunması) kategorisi en fazla ifade edilirken bunu %25 oranla A5 (Kalıcı ve daha iyi öğrenmeyi sağlama) kategorisi izlemektedir. Ayrıca 21 katılımcıdan 6’sı, etkinlik temelli öğretimin ‘Kalıcı ve daha iyi öğrenmeyi sağlaması (A5)’ ile ‘Öğrenmeyi kolaylaştırma; öğrenmeye yardımcı olma (A6)’ avantajlarının ikisini birlikte ifade etmişlerdir.

Katılımcı öğretmenlerin 6’sı ETÖ’ nün avantajlarından bahsederken 4 özellik kullanmıştır. Katılımcılar tarafından oluşturulan bu kategori birliklerinin 5’inde A4-A5 ikilisi yer alırken; 6 katılımcının hepsi birden etkinliğin kalıcı

öğrenmeyi ya da öğrencilerin daha iyi öğrenmesini sağlayıcı (A5) avantajı olduğunu belirtmişlerdir. Son olarak katılımcı öğretmenlerden, sadece bir tanesi avantajlardan bahsederken 5 özellik kullanırken, bir tanesi de 6 özellik kullanmıştır. Bu kategorilerin hangileri olduğu Tablo 4.9.'da gösterilmiştir.

**Tablo 4.9.** Etkinlik temelli öğretimin avantajlarından bahsederken 3'den fazla özellik kullanan öğretmen sayıları

		Öğretmen sayısı
<b>4 özellik</b>	A4,A5,A9,A10 (2 tane), A2-A4-A5-A7 (2tane), A2-A4-A5-A10 A2-A5-A6-A7	6
<b>5 özellik</b>	A2-A4-A5-A6-A10	1
<b>6 özellik</b>	A1-A2-A3-A4-A5-A6	1
<b>TOPLAM</b>		8

#### 4.1.3. Etkinlik temelli öğretimin dezavantajları

Ankette yer alan 'Yeni öğretim programının etkinlik temelli öğretimi öne çıkarmasının sizce avantaj ve dezavantajları nelerdir?' sorusuna katılımcılar tarafından verilen cevaplar analiz edilmiştir. Soruya verilen cevaplar arasından ilk önce etkinlik temelli öğretimin öne çıkarılmasının avantajları daha sonra ise dezavantajları değerlendirilmiştir. Öğretmenlerden alınan cevaplarının analizi sırasında araştırmacı tarafından bazı kategoriler oluşturulmuştur. Katılımcıların söz konusu soruya vermiş oldukları cevaplar ait oldukları kategoriler altında toplanmıştır. Verilen cevapların analiz sonuçları Tablo 4.10.'da sunulmuştur.

**Tablo 4.10.** Etkinlik temelli öğretimin dezavantajlarından bahseden öğretmenlerin kullandıkları özellik sayısına göre dağılımı

Özellik Sayısı	Kişi	%
<b>1 özellik</b>	51	36.7
<b>2 özellik</b>	37	26.6
<b>3 özellik</b>	16	11.5
<b>4 özellik</b>	2	1.5
<b>5 özellik</b>	1	0.7
<b>Kategori edilemeyenler</b>	32	23
<b>Toplam</b>	139	100

Tablo 4.10.'da görüldüğü gibi, katılımcıların yaklaşık %37'si etkinlik temelli öğretimin dezavantajlarının sadece bir tanesine değinirken, %26.6'sı iki

özelliğe, %11.5'i üç özelliğe ve %2.2'si ise üçten fazla özelliğe vurgu yapmıştır. Katılımcıların çoğunluğu etkinlik temelli öğretimin çeşitli dezavantajlarından bahsetmektedir. Tablo 4.10.'da ayrıca dikkat çeken husus, öğretmenlerin %23'ünün bu tür bir öğretimin yol açabileceği dezavantajların hiçbirine değinmemesidir.

Genel bir taslak olarak verilen Tablo 4.10.'un daha derin ayrıntısına inebilmek için, her bir kategorinin sıklığı bulunmuş ve katılımcı sayısına göre yüzdeler dilimleri hesaplanarak Tablo 4.11.'de sunulmuştur.

**Tablo 4.11.** Öğretmenlerin ifade ettikleri etkinlik temelli öğretimin ile oluşabilecek dezavantajların belirlenen kodlara yönelik sıklık analizleri

Kategori		Kategoriye ifade edenler		Yalnızca bu kategoriye kullananlar	
		N	%	N	%
<b>D1</b>	Sınıf seviyesine uygun etkinlik seçememe; hazırlayamama	8	5.8	2	1.4
<b>D2</b>	Etkinliklerin çok zaman alması; sürenin yetersiz olması; müfredatın yoğun olması	76	54.7	34	24.5
<b>D3</b>	Araç-gereç yetersizliği; materyal sıkıntısı	20	14.4	3	2.1
<b>D4</b>	Sınıf yönetiminin zor olması	9	6.5	0	0
<b>D5</b>	Kaynaklarda sunulan etkinliklerin uygulanabilir olmayışı; her etkinliğin uygulanabilir olmayışı	8	5.8	1	0.7
<b>D6</b>	Bazı etkinliklerin sıkıcı olması; öğrencilerin performansını azaltması	8	5.8	1	0.7
<b>D7</b>	Bazı kazanımların etkinliklerle verilmesinin mümkün olmaması; kalıcı öğrenmeyi sağlayamama	6	4.3	2	1.4
<b>D8</b>	Etkinliklerin maliyetli olması; ekonomik yetersizlik	8	5.8	0	0
<b>D9</b>	Öğrenciler arası bireysel farklılıkların olması; göz ardı edilmesi	9	6.5	2	1.4
<b>D10</b>	Etkinliğin amaca uygun olmaması	8	5.8	4	2.8
<b>D11</b>	Bütüne hitap edememesi; tüm öğrencileri kapsayamaması	2	1.4	0	0
<b>D12</b>	Fiziki şartların yetersizliği; okul ortamından kaynaklanan uygulama zorlukları	12	8.6	1	0.7
<b>D13</b>	Sınıf mevcudunun fazla olması	12	8.6	1	0.7
<b>TOPLAM</b>		186		51	36.4

Katılımcı öğretmenlerin yarısından fazlası (yaklaşık %55), ETÖ'nün olumsuz yönlerinin olmasını; 'Etkinliklerin çok zaman alması; sürenin yetersiz olması; müfredatın yoğun olması (D2)' gibi nedenlere bağlamışlardır. Bunun yanı sıra etkinlik temelli öğretim ile oluşabilecek olumsuzlukları belirten öğretmenler daha çok, ders anlatım sırasında kullanılan araç-gerecin yetersiz olmasından; materyal sıkıntısının olmasından (D3-%14.4), mevcut fiziki şartların yetersiz olmasından; okul ortamından kaynaklanan uygulama zorluklarından (D12-%8.6) ve sınıf mevcudunun fazla olmasından kaynaklı (D13-%8,6) durumların bu olumsuzlukları oluşturduğunu iddia etmektedirler. Ek olarak katılımcılardan sadece 2 kişi (%1,4) etkinliklerin bütüne hitap edememesini; tüm öğrencileri kapsayamamasını (D11) dezavantaj olarak dile getirmiştir.

Etkinlik temelli öğretimin dezavantajlarından sadece bir özelliğe vurgu yapan katılımcı öğretmenlerin yaklaşık %25'i ile yine D2 (Etkinliklerin çok zaman alması; sürenin yetersiz olması; müfredatın yoğun olması) kategorisi en sık ifade edilen kategori olmuştur. Fakat sınıf yönetiminin zor olması (D4), ekonomik yetersizlikler (D8), etkinliğin bütüne hitap edememesi (D11) gibi durumlar öğretmenler tarafından etkinlik temelli öğretimin oluşturacağı dezavantajlara yönelik tek başına bir neden olarak öne sürülmemiştir. Cevapları bu kategorilerden herhangi birisi altında değerlendirilen öğretmenler ise ek olarak farklı olumsuzluklardan da bahsetmiştir.

Etkinlik temelli öğretiminin olumsuz olmasını tek bir nedene bağlayan öğretmenlerin yanı sıra birden fazla dezavantajı olduğunu düşünen öğretmenler de vardır. Öncelikle bunu sadece iki nedene bağlayan yorumlar analiz edilmiş ve bu analiz sonuçları Tablo 4.12.'de sunulmuştur. Bu tablonun satır ve sütununda yer alan kodların karşılıklı kesiştiği hücrede yer alan sayılar, etkinlik temelli öğretimin sadece iki dezavantajından bahseden öğretmenleri belirtmektedir.

**Tablo 4.12.** Etkinlik temelli öğretimin dezavantajlarından bahsederken 2 özellik kullanan öğretmen sayıları

	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D8	D9	D12
D2	3		4	4		2	2		
D5						1			
D7		2				1			
D9		3							
D10		2						1	
D11					1				
D12		2	2	1					
D13		3	1					1	1

Tablo 4.12.'den anlaşılacağı gibi ETÖ' nün dezavantajlarını sadece iki nedenle belirten 37 katılımcı öğretmenin %73 gibi büyük bir çoğunluğu D2 (Etkinliklerin çok zaman alması; sürenin yetersiz olması; müfredatın yoğun olması) kategorisinde toplanmıştır. Bu 37 katılımcının söz konusu soruya yapmış oldukları yorumlar arasında 19 tane birbirinden farklı yorum yer almaktadır. Ayrıca katılımcılar sıklıkla araç gereçlerin yetersizliğinden (D3) ve sınıf yönetiminin zor olmasından da (D4) yakınmaktadır. Tablo 4.12.'de dikkat çeken bir durum ise, katılımcıların bazılarının etkinlik ile yapılan öğretimin aynı dezavantajlarına birden değinmiş olmalarıdır. Mesela etkinliklerin çok zaman almasından yakınan 4 kişi aynı zamanda araç-gereç yetersizliğinden, farklı 4 kişi ise sınıf yönetiminin zor olmasından bahsetmiştir.

Daha önce belirtildiği gibi, bazı katılımcı öğretmenler ETÖ'nün birden fazla dezavantajı olduğunu ifade etmişlerdir. Bunlar arasında bu olumsuzluğun nedenlerini sadece üç özellik ile açıklayan katılımcılar Tablo 4.13.'de özetlenmiştir. Tablo 4.13.'de satır ve sütunlarda yer alan kategorilerin kesişimlerinde yer alan sayılar ETÖ'nün dezavantajlarını sadece üç nedene bağlayan öğretmenleri göstermektedir.

**Tablo 4.13.** Etkinlik temelli öğretimin avantajlarından bahsederken 3 özellik kullanan öğretmen sayıları

Kodlar	D1	D4	D5	D8	D13
D2-D3		2	1	2	2
D3-D9				1	
D10-D12					1
D2-D6	1		1		
D2-D11			1		
D2-D4				1	
D2-D8					1
D1-D12			1		
D2-D12					1

Tablo 4.13.'e göre 16 öğretmenin değişik şekillerde bir araya getirerek ifade ettikleri etkinliğin olumsuz yanları yine zamanın yetersiz olması; süre yetmezliği (D2) konusunda yoğunlaşmaktadır (13 kişi). Ayrıca Tablo 4.13.'de dikkat çeken şey, dezavantajlarını üç nedenle açıklayan hiçbir katılımcı tarafından A7'nin (Bazı kazanımların etkinliklerle verilmesinin mümkün olmaması; kalıcı öğrenmeyi sağlayamama) dile getirilmeyişidir. Ayrıca Tablo 4.13.'de yer alan hücrelerin büyük çoğunluğunda sadece bir kişinin cevabının yer aldığı görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin, etkinliğin dezavantajları konusundaki görüşlerinin çeşitliliğinin bir göstergesidir.

Şimdiye kadar katılımcıların, ETÖ'nün dezavantajlarının olmasını bir, iki veya üç nedene bağladıkları tespit edilmiş ve bunların neler olduğu yapılan detaylı analizler sonucunda ortaya konulmuştur. Bunun yanı sıra analiz sonuçlarına göre, katılımcı öğretmenlerden 2 tanesi 4 özellik belirterek (D2-D3-D8-D12; D1-D3-D5-D12) ve sadece 1 tanesi de 5 özellik belirterek (D2-D4-D6-D7-D9) ETÖ'nün olumsuz yanlarına değinmişlerdir.

#### **4.1.4. Etkinlik uygulamasında dikkat edilecek hususlar**

Bir konunun öğretilmesi için, kullanılan öğretim yöntemi fark etmeksizin sınıf düzenini sağlamak, öğretimden yararlanma düzeyini en üst seviyeye çıkarmak, eğlenceli ve kalıcı öğrenmeyi sağlamak ya da bunun gibi eğitim-öğretimi etkin kılacak durumları sağlamak amacıyla bazı noktalara dikkat etmemiz gerekmektedir. Buradan hareketle dersinde etkinlik kullanarak öğretim yapan bir öğretmenin

hedeflediği düzeye ulaşması ya da öğretimden maksimum fayda sağlaması için bazı hususları özellikle göz önünde bulundurması gerekmektedir. Bu hususların neler olabileceğine dair soru, katılımcılara yöneltilmiş ve katılımcılar uygulama esnasında dikkat edilecek noktaları birer özellik olarak belirtmişlerdir. Alınan cevaplar analiz edilmiş ve benzer özellikler belli kategoriler altında toplanmıştır. Analiz sonuçlarına göre bir ya da birden fazla özellik belirten öğretmenlerin yanı sıra uygulama esnasında dikkat edilecek hususların hiçbirine değinmeyen öğretmenler de mevcuttur. Bunlar Tablo 4.14.'de özetlenmiştir.

**Tablo 4.14.** Etkinlik uygulamasında dikkat edilecek hususlara değinen öğretmenlerin kullandıkları özellik sayısına göre dağılımı

Özellik Sayısı	Kişi sayısı	%
1 özellik	18	13
2 özellik	38	27.4
3 özellik	37	26.7
4 özellik	25	18
5 özellik	11	8
6 özellik	4	2.8
7 özellik	2	1.4
Kategori edilemeyen	4	2.8
<b>Toplam</b>	<b>139</b>	<b>100</b>

Tablo 4.14.'de görüldüğü gibi; katılımcıların %27.4' ü iki ve buna yakın olarak %26.7'si üç ve %18'i dört husustan bahsetmiştir. O halde burada katılımcıların çoğunun (%72.1) iki, üç ve dört özelliğe dikkat ettiklerini söylemek yanlış olmayacaktır. Bunun yanı sıra katılımcıların %12.2'si dörtten fazla hususa değinebilmiş ve %2.8'i ise hiçbir hususa değinememiştir.

Verilerin daha detaylı analizlerini yapabilmek için her bir kategorinin sıklığı bulunmuş ve sadece bir özellikten bahsedenlerin sayısı da belirlenmiştir. Sonuçlar Tablo 4.15.'de gösterilmiştir.



**Tablo 4.15.** Öğretmenlerin ifade ettikleri etkinlik uygulamalarında dikkat edilmesi gereken hususların belirlenen kodlara yönelik sıklık analizleri

Kategori		Kategoriye ifade edenler		Yalnızca bu kategoriye kullananlar	
		N	%	N	%
H1	Sınıf seviyesinin göz önünde bulundurulması	66	47.5	1	0.7
H2	Kullanılan araç-gereç; materyal seçimi; temini; kullanımı	30	21.6	2	1.4
H3	Etkinlik için gerekli olan zaman planlaması	35	25	2	1.4
H4	Bütüne hitap etmesi; farklı zeka alanlarına hitap edebilmesi; bireysel farklara uygun olması	41	29.5	3	2.1
H5	Okul ortamına; çevre şartlarına uygun olması; uygun fiziki şartların sağlanması	12	8.6	0	0
H6	Daha iyi; kalıcı öğrenmenin sağlanması	4	2.9	0	0
H7	Etkinliğin kullanışlı olması	5	3.6	0	0
H8	Dikkat çekici; eğlendirici; motive edici olması	35	25	1	0.7
H9	Öğrenciyi aktif kılması	16	11.5	1	0.7
H10	Etkinliğin anlaşılır olması	29	20.9	2	1.4
H11	Öğrenciler tarafından yapılabilir; uygulanabilir olması	21	15	1	0.7
H12	Öğrencinin günlük hayatla ilişki kurmasını sağlayıcı nitelikte olması	4	2.9	0	0
H13	Sınıf yönetimine dikkat edilmesi	3	2.1	0	0
H14	Ölçme-değerlendirme yapmaya imkan tanınması	14	10	0	0
H15	Etkinliğin amaca uygun olması; amaca hizmet etmesi; konu alanı ile uyumlu olması	49	35.2	3	2.1
H16	Ekonomik olması	9	6.5	0	0
H17	Etkinliğin görsel olması	3	2.1	0	0
H18	Güvenlik önlemlerinin alınması	4	2.9	0	0
H19	Öğretmenin rehber olması	7	5	1	0.7
H20	Öğretmenin hazırlıklı gelmesi; donanımlı olması	12	8.6	1	0.7
<b>TOPLAM</b>		<b>399</b>		<b>18</b>	<b>12.6</b>

Tablo 4.15.'de belirtildiği gibi katılımcı öğretmenlerin yaklaşık yarısı (%47.5) kullanılacak etkinliklerin seçiminde, sınıf seviyesinin göz önünde bulundurulması yani öğrencilerin önbilgilerinin, hazır bulunuşluklarının göz önünde bulundurulması (H1) gerekliliğine işaret etmektedir. Yine karşımıza çıkan ifadeler arasında, etkinliğin amaca uygun olması (H15) ve bütüne hitap etmesi; farklı zeka alanlarına hitap edebilmesi; bireysel farklara uygun olması (H4) en çok tekrar eden ifadeler arasında yer almaktadır. Bunlar arasında öğretmenler tarafından sınıf yönetimine dikkat edilmesi (H13) ve etkinliğin görsel olması (H17) gibi en az ifade edilen hususlar da mevcuttur.

Tablo 4.15.'de öğretmenlerin, sadece tek özellik belirttikleri hususların hangi kategoriler olduğu gösterilmiştir. Tablo 4.15.'de ayrıca dikkat çeken nokta öğretmenlerin çoğunun etkinlik uygulamalarında, sadece etkinliğin amaca uygun olmasının; amaca hizmet etmesinin; konu alanı ile uyumlu olmasının (H15) ya da bütüne hitap etmesinin; farklı zekâ alanlarına hitap edebilmesinin; bireysel farklara uygun olmasının (H4) gerekliliği üzerinde durmasıdır.

Etkinlik uygulamalarında dikkat edilmesi gerekenlerin neler olduğu sorusuna yapılan yorumlar analiz edildiğinde katılımcıların pek çok noktaya değinebildikleri görülmüştür. Sadece bir husustan bahseden öğretmenler yukarıdaki tabloda incelenmiştir. Birden fazla noktaya değinen öğretmenlerin yorumları ise analiz edilmiş ve sadece iki özelliğe değinen öğretmenler Tablo 4.16.'da sunulmuştur. Tablo 4.16.'nın satır ve sütununda yer alan kodların karşılıklı kesiştiği hücrede yer alan sayılar, etkinlik uygulaması esnasında sadece iki hususa dikkat eden öğretmenleri belirtmektedir.

**Tablo 4.16.** Etkinlik uygulamalarında dikkat edilmesi gereken hususlardan bahsederken 2 özellik kullanan öğretmen sayıları

	H1	H2	H3	H4	H8	H9	H10	H15	H20
H1				2					
H2			2			1	1		1
H3	2			1					
H5	1								
H8	1			1			2		1
H9	1			1					
H10	1		1	3		1			
H11	3			1			1	1	
H15	2				2				
H16			1						
H19		1				1			1



Uygulama esnasında dikkat edilecek üç hususa vurgu yapan katılımcıların sıklıkları Tablo 4.17.'de gösterilmiştir. 37 farklı katılımcı tarafından yapılan yorumlar analiz edildiğinde 30 farklı şekilde üçlü kombinasyonlar bulunmuştur. Bunlar arasında en çok tekrar eden, H1 yani sınıf seviyesinin göz önünde bulundurulması 24 kişi tarafından dile getirilmiş ve 18 farklı birleşim içerisinde yer almıştır. Ayrıca bu 37 öğretmenden hiçbiri H7 yani etkinliğin kullanışlı olması gerektiği hususuna dikkat etmemiştir. Katılımcı öğretmenlerin yaklaşık %67'si uygulama esnasında dikkat edilecek bir, iki ve ya üç hususa değinmiş ve yaklaşık %30'u ise üçten fazla noktaya temas etmiştir. Bunlar arasından yaklaşık %18'i dikkat edilecek dört noktaya vurgu yapmıştır. Yapılan bu detaylı analizler Tablo 4.18.'de özetlenmiştir.

**Tablo 4.18.** Etkinlik uygulamalarında dikkat edilmesi gereken hususlardan bahsederken 4 özellik kullanan öğretmen sayıları

Kodlar	H2-H4	H1-H4	H1-H15	H7-H15	H14-H19	H8-H20	H2-H5	H8-H15	H3-H4	H14-H18
H1-H10	1			1	1	1				
H3-H15	1									
H5-H16	1									
H10-H15	1									
H6-H8		1								
H10-H11		1								
H18-H20		1								
H3-H5			1							
H3-H6			1							
H3-H8			1				1			
H2-H3			1							
H5-H11			1							
H14-H20			1							
H1-H20							1			
H10-H18							1			
H4-H9								1		1
H9-H16								1		
H10-H14								1		
H9-H20									1	
H8-H11									1	

Tablo 4.18.'de görüldüğü gibi, katılımcılar etkinlik uygulamasında dikkat edilmesi gereken özelliklerden dördüne birden vurgu yapmışlardır. 25 katılımcı tarafından 25 farklı şekilde ifade edilen bu hususlar arasında H15 (%60-Etkinliğin

amaca uygun olması; amaca hizmet etmesi; konu alanı ile uyumlu olması ) ve H1 (%56-Sınıf seviyesinin göz önünde bulundurulması) en yoğun olarak ifade edilenler arasında yer almaktadır. Ayrıca 25 katılımcının da birbirinden farklı noktalara değinebilmesi bize katılımcıların düşüncelerindeki zenginlik hakkında fikir vermektedir. Buna karşın dört husustan bahseden katılımcıların H12, H13 ve H17 ifadelerine değinmemeleri dikkatten kaçmamıştır. Yani bu katılımcılar etkinliğin öğrencinin günlük hayatla ilişki kurmasını sağlayıcı nitelikte olmasına (H12), uygulama esnasında sınıf yönetimine dikkat edilmesine (H13) ve etkinliğin görsel olmasına (H17) dikkat etmemişlerdir.

**Tablo 4.19.** Etkinlik uygulamalarında dikkat edilmesi gereken hususlardan bahsederken 4’den fazla özellik kullanan öğretmen sayıları

		Öğretmen Sayısı
5 özellik	H1-H4-H10-H11-H15/ H1-H13-H14-H15-H19/H4-H10-H11-H14-H15/H1-H8-H9-H12-H15/H4-H6-H7-H8-H15/H1-H2-H3-H15-H18/H2-H3-H7-H8-H11/H1-H2-H4-H14-H15/H2-H4-H8-H15-H16/H1-H4-H9-H11-H16/H1-H2-H4-H13-H14	11
6 özellik	H1-H2-H3-H11-H12-H16/H2-H3-H8-H10-H11-H16/H1-H3-H7-H10-H15-H16/H3-H7-H8-H10-H11-H15	4
7 özellik	H1-H2-H3-H4-H5-H14-H15/H1-H2-H3-H6-H8-H9-H15	2
<b>TOPLAM</b>		17

Etkinlik uygulamasında dikkat edilecek 5 noktaya vurgu yapan katılımcılar tüm katılımcıların %8’ini oluşturmaktadır. Beş noktaya vurgu yapan katılımcıların özellikle etkinliğin amaca uygun olmasına (H15-%72.7), bütüne hitap edebilmesine (H4-%63.6) ve kullanılacak etkinliklerin sınıf seviyesine uygun olmasına (H1-%63.6) dikkat çektikleri gözlenmiştir.

6 hususa vurgu yapan katılımcıların sayısı 4 olup tüm katılımcıların %3’ünü kapsamaktadır. Bu katılımcıların hepsi, tablo 4.19.’da görüldüğü gibi, etkinlik için gerekli olan zamanın planlanması gerekliliğini (H3) ifade etmişlerdir.

7 hususa değinen 2 öğretmen (%1,4) ortak olarak, etkinliğin sınıf seviyesinin uygunluğuna (H1), araç-gereç; materyal seçimine; teminine; kullanımına (H2), zamanın planlanmasına (H3) ve etkinliğin amaca uygun olmasına (H15) dikkat edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

## 4.2. TARTIŞMA

Bu tez çalışmasında temel olarak cevaplandırılmaya çalışılan 4 soru yer almaktadır. Bunlar;

1. Öğretmenlerin etkinlik kavramına yönelik sahip olduğu algılar nelerdir?
2. Öğretmenlere göre, yeni öğretim programlarında etkinlik temelli öğretimin öne çıkarılmasının sağlayacağı avantajlar nelerdir?
3. Öğretmenlere göre, yeni öğretim programlarında etkinlik temelli öğretimin öne çıkarılmasının yol açtığı/açacağı dezavantajlar nelerdir?
4. Öğretmenler etkinlik uygulamasında dikkat edilecek hususlar olarak neleri belirtmişlerdir?

Bulgulara dayalı olarak yapılacak tartışma bölümü için öğretmenler tarafından cevaplanan yukarıdaki sorular kapsamında elde edilen veriler dört ayrı başlık altında tartışılacaktır.

### 4.2.1. Etkinlik tanımına yönelik ilköğretim öğretmenlerinin algıları

Katılımcılara uygulanan anket yolu ile elde edilen verilere göre, çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun, etkinlik kavramına yönelik birbirinden farklı algılara sahip oldukları anlaşılmaktadır. Çalışmaya katılan 139 ilköğretim öğretmenin 35'i etkinliği sadece bir özellik ile tanımlarken, 72 öğretmen ki bu katılımcıların yaklaşık % 52'sini temsil etmektedir, etkinliği iki özellik ile tanımlamaktadır. Ayrıca yapılan detaylı analizler sonucunda katılımcı öğretmenlerin her birinin, etkinliğin ne olduğu dair en az bir görüşe sahip oldukları gözlenmiştir.

Etkinliğin ne olduğuna dair görüş bildiren katılımcılardan etkinliği bir özellik ile ifade eden 8, iki özelliikle ifade eden 44, üç özelliikle ifade eden 20 ve dört özelliikle ifade eden 7 farklı tanım ortaya çıkmış olup bir öğretmen ise etkinliği beş özelliikle tanımlamıştır. Dolayısıyla tüm katılımcıların etkinlik kavramı ile ilgili toplamda 80 farklı düşünceye sahip olduğu söylenebilir. Etkinlik kavramı konusunda çalışmalar yapan araştırmacıların aynı kavram üzerine sundukları tanımlamaların çeşitliliği dikkate alındığında, öğretmenlerin etkinlik kavramına ilişkin algılarındaki farklılık anlaşılır bir durumdur.

Katılımcıların etkinlik kavramını, öğrencinin aktif katılımını sağlayan çalışmalar olarak ifade etmeleri (%33) ön plana çıkan algılardandır. Etkinliğin bu tanımı, etkinlik üzerine araştırma yapanların çoğunlukla ifade ettikleri özellikler arasındadır (Ocak ve Dönmez, 2010; Uşun ve Gökçen, 2010; Coşkun, 2005; Uğurel

ve Bukova-Güzel, 2010). Katılımcılar arasında en yüksek oranda bu özelliğin dile getirilmiş olması önemlidir, fakat aynı zamanda düşündürücü olan şey, katılımcıların %67'sinin zihninde etkinlik algısına yönelik bu özelliğin yer almayışıdır. Ackerly' e göre, bir kavram ile ilgili algılar, bireyin o kavramla ilişkili zihninde yaptığı ilk çağrışımlar olarak ifade edilmektedir (akt. Özmantar ve ark. 2010). O halde bu özellikten bahsetmeyen katılımcılar için, etkinliğin 'öğrencinin aktif katılımı' ile ilişkilendirilmesinin, onların zihinlerinde oluşan ilk düşünceler arasında yer almadığı söylenebilir. Fakat bu özelliği dile getirmeyen öğretmenlerin etkinlikleri bu yönde ilişkilendirmedikleri de söylenemez. O halde öğretmenlerin yaptıkları etkinliklerde öğrencileri ne kadar aktif kıldıkları cevaplanması gereken bir sorudur. Ayrıca yapılan analizler sonucu ilginç görülen noktalardan biri ise, katılımcıların %21.6'sı tarafından etkinlik kavramının, eğitim-öğretim kapsamında yapılan her türlü çalışma olarak nitelendirilmesidir. Yani bu öğretmenler etkinliği, öğrenci sürece aktif olarak katılsın ya da katılmasın yapılan her türlü çalışma olarak değerlendirmektedirler. Bu durum öğretmenlerin öğrencileri ne kadar aktif kıldıkları sorusunu daha anlamlı kılmaktadır.

Etkinliği sadece bir özellik ile tanımlayan öğretmenler tüm katılımcıların %25.2'sini temsil etmektedir. Bunlar arasında, katılımcıların %8.6'sı sınıflarında eğitim-öğretim kapsamında yaptıkları her şeyi (N); %5'i öğrencinin aktif olarak sürece dâhil olduğu her türlü çalışmayı (H) ve %3.5'i de yapılan pekiştirme çalışmalarını (E) ve kavramların somutlaştırılmasını; günlük hayatla ilişki kurulmasını (F) etkinlik olarak görmektedirler. Bu açıklamadan sonra etkinliği sınıfta yapılan her türlü çalışma olarak niteleyen öğretmenlerin kendi sınıflarında yaptıkları her şeyi etkinlik olarak gördüklerini söylemek mümkündür. Dolayısıyla bu öğretmenler için etkinliğin ayırt edici özelliğe sahip bir kavram olarak nitelendirildiği söylenemez. Ayrıca öğrencilerin aktif olarak katılım yaptıkları her durumu ve pekiştirme yapılan her çalışmayı da etkinlik olarak gören öğretmenlerin, etkinlik tanımına yönelik algılarının indirgemeci bir bakış açısı sergilediği söylenebilir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık %25'i etkinliği sadece bir özellik kullanarak nitelendirmişlerdir ve bu yüzden katılımcıların yaklaşık dörtte birinin etkinlik kavramına indirgemeci bir bakış açısıyla yaklaştığını söylemek doğru olacaktır. Böylesi indirgemeci bir yaklaşıma sahip olan ve daha önce öğrenilen bir konuyu pekiştirmek için tahtaya soru yazan bir öğretmen yaptığı şeyin etkinlik olduğunu düşünebilecektir. Fakat Bukova-Güzel ve Alkan (2005) yeni programların

değerlendirmesine yönelik yapmış oldukları çalışmalarında, etkinliklerin basit bir soru sorma ya da bir örnek çözme olarak nitelendirilmemesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Etkinliklerin öğretimi (%4.3) ve öğrenimi destekleyici, kolaylaştırıcı çalışmalar (%13) şeklindeki algıları, bulguların işaret ettiği diğer bir noktadır. Yapılan çalışmalarda öne çıkan noktalardan biri, öğretmenlerin etkinlik uygulamalarında sorun yaşadıkları ve bu yüzden etkinliğin öğretimi ve öğrenmeyi zorlaştırdığını düşünmeleridir (Özmantar ve ark., 2010). Bunun tersini ifade eden katılımcıların, etkinlik konusunda olumlu tecrübeler yaşadığı söylenebilir. Fakat bazı durumlarda etkinlik uygulanmasa bile, bir öğretmenin etkinliğin öğrenmeyi ve öğretmeyi kolaylaştırabileceği yönünde bir algıya sahip olması da mümkün olabilir. Dolayısıyla etkinliği öğrenmeyi kolaylaştırdığını düşünen öğretmenler ve bu konuda farklı algıya sahip olanlar üzerine daha detaylı bir inceleme ile bu farklılığın sebebi ve gerçekliği hakkında derinlemesine bilgi edinmek mümkün olabilecektir.

Etkinlik konusunda ortaya çıkan diğer önemli algı ise, katılımcıların yaklaşık %16'sı tarafından ifade edilen, öğretimi destekleyici materyal kullanımudur. Materyal kullanımı, literatürde etkinlik konusunun önemli bir bileşeni olarak ifade edilmiştir (Henningsen ve Stein, 1997). Etkinlik uygulamalarında sıklıkla, öğretimin desteklenmesi için materyal kullanımı ön plana çıkmaktadır. Kullanılan materyaller fiziksel anlamda ele alınmasının yanı sıra, semiyotik boyutta da ele alınmaktadır (Wertsch, 1998). Bu anlamda bir problem ya da bir formül etkinlik kapsamında kullanılabilir semiyotik nitelikte materyaller olarak düşünülebilir. Bu konu üzerinde çalışma yapan araştırmacılar tarafından, etkinlik uygulamalarında kullanılacak araçların öğretimi destekleyici, öğrenimi kolaylaştırıcı gibi boyutlara sahip olduğu gibi, dikkatli bir planlama yapılmadığı durumlarda öğrenme önünde engel oluşturacak hassas bir konu olduğu vurgulanmaktadır (Bell, 1993; Swan, 2007). Yapılan bu çalışmada, katılımcıların etkinlik konusunda materyal kullanımını yeterince vurgulamaması, araç kullanımı ve bu konunun etkinlik uygulamalarında ne denli dikkatli planlandığı konusunda soru işaretleri oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin sahip oldukları algılarda etkinlik kavramının tanımı için esas teşkil eden bazı özelliklere yer verilirken bazılarının hiçbir şekilde ifade edilmediği görülmektedir. Etkinlik konusunda öne çıkan noktalardan birisi etkinliğin öğrencilere bir "şeyi" (kavramın özelliği, kavramlar arası ilişki vs) keşfetmeleri veya en azından fark etmelerine izin verecek nitelikte bir ürünün ortaya konulması gerektiğidir (Baki,



2008). Çalışmaya katılan öğretmenlerden hiç birisinin etkinlik algılarında bu boyut yer almamaktadır. Bu özelliklerin bulunmadığı bir çalışma, öğrenci aktif olarak katılsa da iyi bir etkinlik olarak nitelendirilmemelidir. Yani bu durum büyük bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Etkinlik kavramının temelinde yer alan etkinlik sonucunda öğrenci tarafından bir ürünün ortaya konulması gereği yine katılımcıların dile getirmedikleri bir husustur. Fakat etkinlik sonucunda mutlaka bir ürün ortaya konulması gereği çoğu araştırmacının hemfikir olduğu bir noktadır (Ainley, Pratt ve Hansen, 2006; Doyle, 1983, 1986, 1988).

Çalışmaya katılan bazı öğretmenler etkinliği ölçme-değerlendirmede kullanılan bir araç (yaklaşık %3) olarak nitelerken başkaları öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimini destekleyecek çalışmalar (%5.7) olarak değerlendirmiştir. Aynı şekilde etkinliği pekiştirme çalışmaları (%20) şeklinde düşünen katılımcılar olduğu gibi etkinliği kalıcı ve daha iyi öğrenmeyi sağlayan çalışmalar (%31.6) olarak niteleyenler de vardır. Dikkat edilecek olursa bu özellikler etkinlik kavramının yapısal olarak tanımı içerisinde yer almaktan ziyade etkinliğin kullanım amacı ve/veya kullanımı ile elde edilen sonuçlara ilişkin özelliklerdir. Bir etkinlik pekiştirme ya da ölçme-değerlendirme amacıyla hazırlanabilir. Etkinlik uygulamaları ile öğrenciler belli bazı sosyal beceriler kazanması mümkün olabilir ve hatta bazı etkinlikler bu amaçlarla da hazırlanabilir. Dolayısıyla katılımcıların sahip oldukları algılardan bazıları için, etkinliklerin kullanım amacı ve elde edilmesi muhtemel sonuçlara dayalı olarak şekillendiği söylenebilir.

Birçok katılımcı tarafından, etkinliğin bir amaca ya da kazanıma ulaşmaya yönelik çalışmalar olarak algılanması literatürde var olan bir özelliktir (Baki,2008). Dolayısıyla katılımcı öğretmenlerin etkinliğin belli bir amacı olması gereğine ilişkin algıya sahip olmaları önemsenmektedir. Çünkü bir etkinliğin başarılı bir şekilde uygulanması için, etkinliğin amacının bilinmesi ve öğrenciler tarafından anlaşılmasının önemi çeşitli çalışmalarca ortaya konulmuştur (Ainley ve ark., 2006; Özmantar ve Bingölbali, 2009). Bulgulara göre, etkinliklerin belli bazı kazanımlara ulaşmak için bir araç olduğu öğretmenler tarafından oldukça iyi bilindiği görülmektedir.

Son olarak çalışmaya katılan öğretmenlerin etkinlik kavramını tanımlamak için kullandığı özellik sayısı üzerinde durulacaktır. Öğretmenlerin etkinliği tanımlarken işaret ettikleri özelliklerin sayısı arttıkça etkinliğe ilişkin sunulan açıklamaların da o oranda detaylandığı görülmektedir. Dolayısıyla yapılan

tanımlarda verilen özellik sayısındaki artış (bu özelliklerin etkinlik tanımının yapısal boyutu, kullanım amacı ve beklenen sonuçlarına dayalı olması fark etmeksizin) öğretmenlerin bu konuda ürettikleri düşünceleri konusunda bilgi verici olduğunu söyleyebiliriz. Bu açıdan bakıldığında etkinliği sadece bir özellikle tanımlayanların indirgemeci bir bakış açısıyla etkinliği tanımladıkları söylenebilir. Etkinliği iki ya da üç özellikle tanımlayan katılımcıların sıklıkla üzerinde durdukları noktalar etkinliğin öğrencilerin aktif katılımını sağlayan, pekiştirme amacıyla yapılan ve kalıcı öğrenmeye yol açan çalışmalar kategorilerindeki algılarının baskın olarak öne çıkmasıdır. Katılımcıların büyük çoğunluğunun iki ve üç özellik belirttiği ve burada öne çıkan algıların genel anlamda vurgulanan hususlarla örtüşmesi, sınıf içinde etkinlik uygulamalarının da genelde bu yönde şekillendiğini düşündürmektedir. Yani katılımcı öğretmenlerin etkinlik algıları genel olarak pekiştirme amacıyla yapılan ve böylece öğrenmeyi kalıcı kılan, öğrencilerin sürece aktif olarak katıldıkları çalışmalar şeklinde açıklanabilir.

#### **4.2.2. Etkinlik temelli öğretimin avantajlarına ilişkin öğretmen görüşleri**

Çalışma kapsamında elde edilen veriler sonucunda katılımcı öğretmenlerin çoğu, etkinlik kullanılarak yapılan öğretimin sağlayacağı faydalara değinmiştir. O halde, katılımcılar ETÖ' nün avantajlarından bahsederken kaç noktaya vurgu yapmıştır ve ya katılımcıların özellikle ifade ettikleri avantajlar nelerdir?

En az bir avantajdan bahseden öğretmenlerin bazıları aynı noktaya temas ederken, bazıları ise birbirinden farklı durumları ifade etmiştir. 139 katılımcı öğretmenden ETÖ' nün avantajlarından sadece bir noktaya vurgu yapan 9, iki noktaya vurgu yapan 21, üç noktaya vurgu yapan 16, dört noktaya vurgu yapan 4 farklı durum ortaya çıkmış olup birer öğretmen ise beş ve altı noktaya vurgu yapmıştır. Dolayısıyla katılımcılar tarafından ifade edilen ETÖ' nün avantajlarının 51 farklı durumu söz konusudur. Bu farklılığın nedeni öğretmenlerin etkinlik kavramına yükledikleri anlamın çeşitliliğinden kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca 139 öğretmenin %9.4' ünü temsil eden 13 öğretmenin ETÖ' nün sağlayabileceği hiçbir avantaja değinmemiş olması düşündürücüdür. Bu durum, 13 öğretmenin etkinlik ile yapılan öğretimin hiçbir yarar sağlayamayacağını düşündükleri anlamına gelmeyebilir. Fakat bu durum, söz konusu öğretmenlerin etkinlik uygulamasında yaşadığı ya da gözlemediği olumsuz tecrübelerden de kaynaklı olabilir.

ETÖ' nün çeşitli avantajlarından bahseden katılımcıların çoğu (%43), etkinliğin öğrencileri öğrenme sürecine aktif olarak dahil etmesi; öğrencinin bilgiyi yapılandırmasını sağlaması noktasında hemfikirlerdir. Bu durum, katılımcıların çoğu tarafından (%33) etkinliğin, öğrencilerin sürece aktif olarak katılımını sağlayıcı çalışmalar olarak algılanmasına dayanabilir. Bu, etkinlik konusu üzerinde çalışan araştırmacılar tarafından ortak olarak ifade edilen bir özellik olarak daha önce belirtilmiştir (Ocak ve Dönmez, 2010; Uşun ve Gökçen, 2010; Coşkun, 2005; Uğurel ve Bukova-Güzel, 2010). Dolayısıyla etkinliğin öğrenciyi sürece aktif olarak katmasını bir avantaj olarak nitelendiren öğretmenlerin çoğunlukta olması önemlidir.

Öğrencilere kazandırılmak istenen davranışların daha kalıcı olmasının sağlanması; öğrencilerin daha iyi öğrenmesinin sağlanması ve öğrencilerin ilgisini çekerek dikkatlerinin toplaması, onların derse karşı güdülenmesi ve kazandırılmak istenilen davranışın öğrenciler tarafından kolayca öğrenilmesinin sağlanması; öğrenmeye yardımcı olması ETÖ' nün sayılan avantajları arasındadır. Bulgulara bakıldığında, kalıcı ve daha iyi öğrenmenin sağlanması açısından etkinliğin avantajlı olduğunu düşünen öğretmenlerin, daha çok bu ifadeyi öğrencilerin sürece aktif katılımını sağlayıcı olması ve öğrenmeyi kolaylaştırması ile desteklediği görülmektedir. Yani öğretmenlerin, etkinlik ile öğrencinin sürece bire bir dahil edilmesinin, kalıcı ve daha iyi öğrenmeye imkan sağladığını ve böylelikle öğrenmenin ve daha sonraki öğrenmelerin kolaylaştığı ile ilişkilendirdiklerini düşünmek mümkündür. Ayrıca öğretmenler, etkinliğin öğrencilerin dikkatini toplamaya yardımcı olduğu, onları eğlendirdiği görüşüne ek olarak sıklıkla onların derse aktif olarak katılımlarını da vurgulamışlardır. Bu ise, öğretim amaçlı uygulanan dikkat çekici ve eğlendirici bir etkinlik ile öğrencilerin derse aktif olarak katılımının sağlanabileceği veya öğrencilere bizzat sorumluluk vererek onların güdülemesine katkı sağlanabileceği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca öğretmenin etkinlik uygulaması ile sınıf ortamının eğlendirici bir atmosfere bürünmesini düşünmesi, onun etkinliği oyun olarak algılanmasının bir göstergesi de olabilir.

Bulgulardaki diğer önemli bir nokta ise, etkinliğin bütüne hitap edebilmesinin; farklı öğrenme türleri; farklı zeka alanlarına hitap edebilmesinin bir avantaj olarak nitelendirilmesidir. Etkinliğin bu avantajı katılımcılar tarafından daha çok öğrencinin sürece aktif olarak katılması ve onların kalıcı ve daha iyi öğrenmeyi sağlaması ile ilişkilendirilmiştir. Ayrıca bir katılımcı etkinliğin yaratıcı düşünme gücünü geliştirdiğini, bütüne hitap edebildiğini ve öğrenciyi sürece aktif olarak

kattığını dile getirmiştir. Etkinliğin farklı zekâ türlerine hitap edebilmesi, hedef kitlenin sadece belli bir kesimine değil, maksimum öğrencinin öğretime katılımını sağlayıcı nitelikte olmasını sağlar. Etkinliğin farklı bakış açılarına imkân tanınması değişik düşüncelerin doğmasına fırsat tanıyabilir dolayısıyla yaratıcılığın gelişimini de olumlu yönde etkileyebilir.

Etkinliğin öğretimi görselleştirmesi (%3.6), katılımcılarca ifade edilen etkinlik kullanımının sağladığı diğer avantajlar arasındadır. Öğretimin görselleştirilmesinin veya görsel öğretim materyallerinin kullanımının konu alanlarının kavratılmasının önemi üzerine literatürde çok sayıda çalışma bulmak mümkündür. Görsel öğretim materyalleri, en genel anlamıyla sözel bilgilerin görsel resimlendirilmeleridir (Kılıç, 1997). Görsel öğretim materyalleri, öğrencinin yönlendirilmesine, dikkatini toplamasına, analiz ve sentez yapabilmesine yardımcı olmaktadır. Ayrıca iyi tasarlanmış bir şematik gösterimle, sözcüklerin tek başına taşıyamayacağı bir kavrayış sağlayabilir ve hatırlamayı kolaylaştırabiliriz (Kılıç, 1997; Düzgün, 2000). Hatta onlarca sayfa yazılı metnin verdiği mesajdan fazlasını, hem de daha etkili ve daha kısa zamanda hedefe ulaştırabiliriz. Dolayısıyla 139 katılımcıdan sadece 5 kişinin bu avantaja değinmesi ilgi çekicidir. Görsel öğretimin öğretime sağlayacağı faydalar açıktır ve eğer etkinlik gerçekten öğretimi görselleştirecekse sadece 5 öğretmenin bu konuya değinmiş olması bir eksiklik olarak nitelendirilebilir.

Ayrıca ETÖ'nün sağlayacağı 5 ve 6 avantajdan bahseden öğretmenler, etkinliğin öğrenciyi sürece aktif olarak katması, öğrencilerin dikkatini çekerek onlara eğlendirici çalışmalar sunması, kalıcı ve daha iyi öğrenmeyi sağlaması ve öğrenmeyi kolaylaştırması gibi avantajları olduğu hususunda hemfikirlerdir.

Tüm bu açıklamalardan sonra anlaşılıyor ki, katılımcılar ETÖ'nün çeşitli avantajlarından bahsetmiş fakat bu avantajlar etkinliğin öğrencilerin sürece aktif katılımını sağlaması noktasında yoğunlaşmıştır. Önceden bahsedildiği gibi öğretmenlerin etkinlik kavramına yönelik algısı öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlayan çalışmalar üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu da gösteriyor ki etkinliğin öğretime sağladığı/sağlayacağı avantajlar, öğretmenlerin etkinlik kavramına yükledikleri anlam ile şekillenmektedir.

### 4.2.3. Etkinlik temelli öğretimin dezavantajlarına ilişkin öğretmen görüşleri

ETÖ'nün sağlayacağı avantajlara değinen katılımcılara aynı zamanda bu tür öğretimin beraberinde getirebileceği dezavantajlar da sorulmuştur. Yapılan detaylı analizler sonucunda ETÖ'nün dezavantajlarından bahseden katılımcılar kaç noktaya vurgu yapmıştır ve ya katılımcıların özellikle ifade ettikleri dezavantajlar hangileridir?

Öğretimin etkinlik ile yapılmasının bazı dezavantajları olduğunu düşünen katılımcılar bunu çeşitli şekillerde ifade etmişlerdir. Bu ifadeler arasında, sadece bir noktaya değinen 10, iki noktaya değinen 19, üç noktaya değinen 13, dört noktaya değinen 2 ve beş noktaya değinen 1 farklı durum ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla 139 katılımcı tarafından ifade edilen ETÖ'nün dezavantajlarının 45 farklı durumu söz konusudur. Asıl ilgi çeken durum, öğretmenlerin %23'ünün ETÖ'nün hiçbir dezavantajına değinmemesidir. Bu öğretmenlerin etkinliğin dezavantajları konusunda hiçbir şey söylememesi, etkinliğin gerçekten dezavantajı olmadığı konusunda bize tam olarak bir bilgi vermemektedir.

ETÖ'nün ortaya çıkardığı olumsuz durumlardan bahseden öğretmenler çoğunlukla, gerek etkinliğin fazla zaman alması gerekse müfredatın yoğun olmasından kaynaklanan süre kaybı (%54.7) üzerine durmuşlardır. Ayrıca materyal ve araç-gereç sıkıntısı çekilmesi, sınıfların kalabalık olması, okulun fiziki şartlarının yetersiz olması sonucu oluşan uygulama zorlukları katılımcıların sıklıkla yakındıkları durumlar arasında yer almaktadır. Sadece bir dezavantajdan bahsedenlerin yanı sıra bu etmenlerin birbirini etkileyerek daha farklı dezavantajlar yarattığını da dile getirenler mevcuttur. Mesela; etkinliğin fazla zaman almasından dolayı süre yetersizliğinden yakınan katılımcıların çoğu, sınıfların kalabalık olmasından ve ya sınıf yönetiminin zor olmasından bahsetmiştir. O halde sadece etkinliklerin uygulanmasının fazla zaman alması değil sınıf mevcudunun fazla olması ya da sınıf yönetiminden kaynaklanan aksaklıkların da süre yetersizliğine neden olduğu söylenebilir.

Çok az bir katılımcı tarafından (%1.4) dile getirilen etkinliklerin bütüne hitap edememesi veya tüm öğrencileri kapsayamaması, diğer katılımcıların (%98.6) bunun tam tersini düşündüğü anlamına gelmeyebilir. Nihayetinde daha önce de belirttiğimiz gibi, birey bir soruyu zihninde ilk canlandırdıkları ile cevaplama eğilimindedir (Ackerly, 2001). Süre yetersizliği, materyal sıkıntısı ya da sınıf

mevcudunun fazla olması gibi olumsuz yönlerin çoğunluk tarafından iddia edildiği düşünülürse, bu durumların etkinliğin bütüne hitap edememesi hususuna oranla daha olası olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Analizler sonucunda elde edilen diğer önemli husus ise, materyallerin yetersiz olması veya araç gereçlerin yetersiz olmasıdır. Öğretmenlerin etkinlik kavramına yönelik değişik algılarından bir tanesi etkinliğin materyal olarak ya da bir araç olarak algılanmasıdır. Bu yüzden materyallerin ya da araç gereçlerin yetersiz olması, öğretimde kullanılan etkinliklerin yol açabileceği bir dezavantaj olarak düşünülmüş olabilir. Ayrıca dezavantaj olarak araç-gereç yetersizliği; materyal sıkıntısı değerlendirilen bazı katılımcılar, etkinlik uygulaması için gerekli olan araç-gereçlerin yetersizliğini; temininin zor olması, sınıfların kalabalık olması ya da ekonomik yetersizlikten kaynaklandığını ileri sürmektedirler.

Bulgulara göre, öğrenciler arası bireysel farklılıkların olması ve bunun etkinlikleri hazırlarken veya uygularken göz ardı edilmesi ve bazı etkinliklerin sıkıcı olması; öğrencilerin performansını azaltması dile getirilen diğer dezavantajlar arasındadır. Katılımcı öğretmenlerin ifade ettiği bu dezavantajların aslında, etkinliğin bütüne hitap edememesi olarak açıklanması ile mümkün görülmektedir. Çünkü etkinlik hazırlanırken bireysel farklılıklara dikkat edilmemesi, etkinliğin kapsayacağı hedef kitlenin azaltılması anlamına gelebilir. Yani, etkinlik başarı durumu iyi olan öğrencilere göre hazırlanırsa, akranlarına göre geride olan öğrenciler etkinliği yaparken zorlanacağından dolayı performansları da olumsuz yönde etkilenecektir. Diğer yandan etkinlik başarı durumu zayıf öğrenciler baz alınarak hazırlanırsa bu durumda ise etkinlik uygulaması, durumu iyi olan öğrencilere basit gelecek ve bu da öğrencilerin sıkılmasına yol açabilecektir. Bu açıklamalardan sonra etkinliğin tam olarak bütüne hitap edememesini yani kapsayacağı öğrenci sayısının (kapsayıcılığının) daralabileceğini söyleyebiliriz. Ayrıca öğretimde etkinliğin kullanımı ile ortaya çıkabilecek dört olumsuz durumdan bahseden iki öğretmen, kullanılan araç-gereçlerin yetersiz olması ve fiziki şartların yetersizliğinden kaynaklanan uygulama sorunlarının olması konusunda hemfikirlerdir.

Tüm bu analizler sonucunda katılımcıların ETÖ'nün çeşitli dezavantajlarından bahsettiği fakat bu dezavantajların etkinliklerin çok zaman almasından ve ya müfredatın yoğun olmasında kaynaklanan süre yetersizliği noktasında yoğunlaştığını söylemek doğru olacaktır. Ayrıca literatürde farklı öğrenme alanları üzerine bu konuyla ilgili pek çok çalışma yapılmıştır (Gözel ve

Halat, 2010; Durukan ve Öztürk, 2005; Yayla ve Hançer, 2011; Selek, Türkmen, Yalçın, 2003; Yılmaz, 2007; Koca ve Temizöz, 2008). Bu çalışmaların bazılarında, yeni programların değerlendirilmesi konusunda yapılan anketler sonucunda, öğretmenlerin genellikle müfredatın yoğun olmasından dolayı süre yetiştirmede sorun yaşadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca çalışmaların bazılarında ise, öğretmenler ders kitabında yer alan etkinliklerin fazla zaman aldığını ve bu etkinliklerin uygulanması için ayrılan ders sürelerinin yetersiz olduğunu vurgulamaktadırlar.

#### **4.2.4. Etkinlik uygulamasında dikkat edilecek hususlara ilişkin öğretmen görüşleri**

Katılımcılara yöneltilen, etkinlik uygulamasında dikkat edilecek noktaların neler olduğu sorusuna alınan cevapların analizine göre; katılımcıların çoğu tarafından bir fikir belirtilmiştir. Fakat önemli olan şey, katılımcıların özellikle dikkat ettikleri hususların neler olduğudur.

Öğretimin etkililiğini artırmak için, kullanılacak olan etkinliğin uygulaması aşamasında dikkat edilecek noktaları vurgulayan öğretmenlerden sadece bir fikri belirten 18, iki fikri belirten 28, üç fikri belirten 30, dört fikri belirten 25, beş fikri belirten 11 ve altı fikri belirten 2 farklı durum ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla katılımcılar tarafından ifade edilen 114 farklı durum söz konusudur. 139 katılımcı öğretmenin 114 farklı durumdan bahsetmesi şüphesiz ki etkinlik uygulaması için önemlidir. Buna karşın katılımcıların 4'ü yani yaklaşık %3'ü etkinlik uygulaması sırasında dikkat edilecek hiçbir hususa değinmemiştir.

139 katılımcı, etkinlik uygulaması sırasında dikkat edilecek pek çok noktaya değinmiş fakat daha çok sınıf seviyesinin göz önünde bulundurulması kategorisi üzerinde yoğunlaşmışlardır. Katılımcıların % 47.5'ini temsil eden bu kesim uygulama esnasında daha çok sınıf seviyesinin dikkate alınması gerektiğini vurgulamıştır. Bu kategoriyi ifade eden 66 katılımcıdan 65'i sınıf seviyesinin göz önünde bulundurulmasına ek olarak farklı noktalara da değinmişlerdir. Yani sadece sınıf seviyesine dikkat etmenin yeterli olmayacağını düşünmüş olabileceklerini söyleyebiliriz. Buna ek olarak etkinliğin amaca uygun olması; amaca hizmet etmesi; konu alanı ile uyumlu olması (%35.2), bireysel farklılıkları yani farklı zeka alanlarını dikkate alarak etkinliğin bütüne hitap edebilmesi (%25) ve etkinliğin öğrencilerin

dikkatini çekebilmesi, onlara eğlenceli bir ortam sunabilmesi (%25) gibi dikkat çekilen noktalar çoğunlukla ifade edilen fikirler arasındadır.

Sıkça dile getirilen ifadelere karşın, katılımcıların yaklaşık %2' si tarafından ifade edilen uygulama esnasında sınıf yönetimine dikkat edilmesi çok az bahsi geçen ifadeler arasında yer almaktadır. 139 katılımcı öğretmenden bu kategorinin sadece 3 öğretmen tarafından ifade edilmesi azımsanacak bir çokluktur. Sınıf yönetimi başarılı bir öğretimin gerçekleşebilmesi için olmazsa olmazlardandır. Etkinlik uygulamasında sınıf yönetiminin sağlanamaması etkinliğin amacından sapmasına neden olabilir. Amacından sapan bir etkinlik ile yapılan öğretim pek de anlamlı olmayacaktır. Özmantar ve Bingölbali (2009), etkinlik tasarımı ve uygulamasında sınıf yönetiminin bir çok dinamiği bünyesinde barındıran kompleks bir süreç olduğunu ifade etmektedirler. Etkinlik tasarımının hem planlama hem de uygulama boyutu ile ilişkili olan sınıf yönetimi; zaman kullanımı, sınıf organizasyonu ve öğretmen müdahale şekillerinin üçünü birden kapsamaktadır. Bu çalışmada aslında öğretmenler farkında olmadan sınıf yönetimine (Etkinlik için gerekli olan zaman planlaması) ve (Öğretmenin rehber olması) kategorileri ile birlikte değinmektedirler.

Katılımcı öğretmenlerin yaklaşık %2'si tarafından ifade edilen etkinliğin görsel olması, 139 katılımcıdan sadece 3'ü tarafından dikkat edilmesi gereken nokta olarak belirtilmiştir. Öğretimin görselleştirilmesinin veya görsel öğretim materyallerinin kullanımının konu alanlarının kavratılmasının önemi ve eğitim-öğretim için getireceği faydalar üzerine literatürde çok sayıda çalışma bulmak mümkündür. Düzgün (2000) çalışmasında, örneğin, iyi tasarlanmış görsel bir materyalin, onlarca sayfa yazılı metnin verdiği mesajdan fazlasını, daha etkili ve daha kısa bir zamanda hedefe ulaştırabileceğini ifade etmektedir. Kutluca ve Birgin (2006) ise, öğretimde kullanılan materyallerin, öğrenciyi süreç içerisinde aktif kılan, öğrencilere yaparak ve yaşayarak öğrenme ortamı sunan, öğrenmede kalıcılık sağlayan ve dersin kazanımlarının elde edilmesine fırsat veren, konuyu somutlaştıran ve anlamayı kolaylaştıran önemli bir etmen olduğunu düşünmektedirler. Katılımcı öğretmenlerin yaklaşık %11'i etkinlik kavramını görsellik içeren çalışmalar olarak algılamaktadırlar. Yine etkinlik temelli öğretimin sağlayacağı avantajlara ilişkin öğretmenler, etkinlikleri öğretimi görselleştirdiği için (%3.6) avantajlı gördüklerini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla öğretmenler tarafından etkinlik tek başına görsel bir öğretim aracı olarak nitelendirilmektedir. Bu yüzden öğretmenler etkinliğin görsel olmasının öncelikle dikkat edilmesi gerektiğini belirtmemiş olabilirler.



Dikkat edilecek hususlardan sadece ikisinden bahseden katılımcılar tarafından, yine en çok etkinliğin sınıf seviyesine uygun olması (%33) gerektiği dile getirilmiştir. Bu H1 kategorisiyle birlikte katılımcılar daha çok, etkinliğin anlaşılır olmasını (%28), bütüne hitap etmesini (%23.6), etkinlik için gerekli olan zamanın planlanmasını (%18.4) ve amaca uygun olmasını (%13) içeren kategorileri de kullanmışlardır. Dikkat edilecek olursa katılımcıların çoğu etkinliklerin çok zaman almasından, amaca uygun olmamasından ve bütüne hitap edememesinden yakınmaktadır. Dolayısıyla etkinliklerin bütüne hitap edememesi veya amaca uygun olmaması ilk önce bu konuda yapılacak düzenlemeleri gerekli kılmaktadır. Ayrıca iki hususa değinen katılımcıların hiçbiri, etkinliklerin kalıcı ve daha iyi öğrenmeyi sağlamasına, ölçme değerlendirmeye imkân tanınmasına ve ya sınıf yönetimine dikkat edilmesine değinmemişlerdir. Bu verilere göre katılımcılar etkinliğin uygulama aşamasından ziyade hazırlanması ve ya seçilmesi sırasında dikkat edilecek noktalara değinmişlerdir.

Bir kazanımın öğretiminde kullanılacak olan etkinliklerin uygulaması aşamasında dikkat edilecek hususlardan üçüne değinen öğretmenler yine çoğunlukla etkinliklerin sınıf seviyesine uygun olması gerektiğini dile getirmişlerdir. Ek olarak etkinlikler için gerekli olan zamanın planlanması, etkinliklerin amaca uygun olması, öğrencilerin dikkatini çekebilmesi ve farklı zekâ alanlarına hitap edebilmesi sıkça ifade edilen hususlar arasındadır. Buna karşın etkinliklerin kullanışlı olmasına dikkat edilmesi gerekliliği hiçbir katılımcı öğretmen tarafından ifade edilmemiştir.

Üçten fazla hususa dikkat edilmesi gerektiğini belirten katılımcılar bazı noktalarda hemfikir olsalar da genel olarak birbirinden farklı noktalara dikkat çekmişlerdir. Ortak olarak ifade ettikleri fikirler, daha çok etkinliğin amacına hizmet edebilmesi, farklı konu alanlarını ve öğrencilerin önbilgilerini, hazır bulunuşluklarını dikkate alarak hazırlanmasıdır.

Ayrıca önemli olduğu düşünülen fakat katılımcılar tarafından ifade edilmeyen şey, etkinliklerin sonucunda bir ürünün ortaya konulması gereğidir. Öğretmenlerin etkinlik kavramına yönelik algılarından bahsederken, etkinlik sonucunda mutlaka bir ürünün ortaya konulması gereğinin birçok araştırmacı tarafından ifade edildiğini belirtmiştik. Öğretmenlerin bu hususa dikkat etmemeleri aslında onların zihninde etkinliğe dair böyle bir algının yer almamasından kaynaklanmış olabilir. Katılımcıların hiçbirinin bu hususa dikkat etmemesinin büyük

bir eksiklik olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü bu özelliklerin bulunmadığı bir çalışmanın iyi bir etkinlik olarak nitelendirilmesi doğru olmayacaktır.

Sonuç olarak 135 katılımcı öğretmenin birçoğu, etkinliğin hazırlık aşamasında dikkat edilmesi gereken özellikleri sıralarken, etkinliğin uygulanması veya sonuçlandırılması aşamasında da dikkat edilmesi gereken hususları belirtmişlerdir. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin zihninde var olan etkinliğin dezavantajına yönelik görüşlerinin onların etkinlik uygulamasında dikkat edilmesi gerekenler hususunda ifade ettiklerini şekillendirdiği düşünülmektedir.

## **BEŞİNCİ BÖLÜM**

### **SONUÇ VE ÖNERİLER**

#### **5.1. SONUÇ VE ÖNERİLER**

Yapılan bu tez çalışması kapsamında, halen hizmet vermekte olan bir grup öğretmenin ilk olarak etkinlik kavramına yönelik nasıl bir algıya sahip oldukları incelenmiştir. Daha sonra yine aynı öğretmenlere yeni öğretim programında etkinlik temelli öğretimin kullanılmasının avantajlarının ve dezavantajlarının neler olabileceği sorusu yöneltmiş ve öğretmenlerden alınan cevaplar analiz edilmiştir. Son olarak da öğretmenlerin etkinlik uygulamasında nelere dikkat ettikleri araştırılmıştır. Çalışmanın bu bölümünde yapılan analizlerin ve elde edilen bulguların eğitimsel çıkarımları ve verilerin analizi sürecinde fark edilen bazı noktalar tartışılmakta ve çalışma alanına katkı sağlayacağı düşünülen bazı fikirler önerilmektedir.

##### **5.1.1 Etkinlik tanımına yönelik öğretmenlerin algıları**

Hazırlanan ankette öğretmenlere etkinlik kavramının ne olduğu ilk olarak yöneltmiş, öğretmenlerin bu soruya dair verdikleri cevaplar analiz edilmiş ve yapılan analizler sonucunda etkinlik kavramının öğretmenler tarafından çok farklı algılanıyor olması dikkat çekmiştir. Bulgulara göre etkinlik konusunda oldukça gelişmiş algıya sahip öğretmenlerin yanı sıra etkinliği kısıtlı bir şekilde ve indirgemeci bir yaklaşımla ele alan öğretmenlerde mevcuttur. Etkinliği birden fazla özellikle açıklayan öğretmenlerin etkinlik için kullanmış oldukları ifadelerde yer alan özelliklerin sayılarıyla orantılı olarak detaylı bir kavrayışa sahip olduklarını söylemek mümkündür. Dolayısıyla etkinliği sadece bir özellik ile tanımlayan öğretmenlerin etkinlik konusunda kısıtlı bir algıya sahip oldukları söylenebilir.

Öğretmenler hazır olarak sunulan ya da kendi geliştirdikleri etkinlikleri çeşitli amaçlar için (yeni öğrenmeler, öğrenilenlerin pekiştirilmesi, öğrenilenlerin

ölçülmesi-değerlendirilmesi gibi) sınıflarında uygulamaktadırlar. Hangi amaçla olursa olsun hedeflenen noktaya ulaşabilmek için aracılık eden etkinliklerin başarıyla uygulanması gerekmektedir. Etkinlik uygulamasının başarıyla sonuçlanabilmesi için öncelikle uygulama yapan öğretmenlerin etkinliğin ne anlama geldiğini fark edebilmiş olması gerekmektedir. Diğer yandan uygulanan etkinliklerin öğrenciler için büyük öneminin olduğunu fark etmeyen öğretmenlerin varlığı da söz konusudur. Bu durumun önüne geçilmesi ve gerekli önlemlerin alınması için öğretmenlere özellikle kendilerinin etkinlik geliştirdikleri ve etkinlik uygulamalarının yer aldığı dikkatlice planlanmış hizmet içi eğitimler verilmesinin, öğretim programlarının amaçlanan şekilde uygulanabilmesi için gerekli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca sınıf içi etkinlik uygulama türleri, etkinliklerin nasıl uygulandığı ve öğretmenlerin etkinliğe yönelik algılarının pratiklerine nasıl yansıdığı konularında ileri çalışmalar yapılması önerilmektedir. Öğretmenlerin bu konuda gelişimleri için önerilen hizmet içi eğitimlerin yanı sıra öğretmen yetiştiren üniversitelerin bu konuya yönelik duyarlılıkları artırılmalıdır. Üniversitelerin Eğitim Fakülteleri, etkinlik konusunun öğretime sağladığı katkılardan dolayı, ders programlarında bu konuya önemle yer vermelidirler.

### **5.1.2. Etkinlik temelli öğretimin avantajları ve dezavantajları**

Yapılan bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin çoğunluğu etkinlik temelli öğretimin sağlayacağı çeşitli avantajlara değinmiştir. Bunlar arasında aynı avantajlardan bahseden öğretmenlerin yanı sıra birbirinden farklı avantajlara değinen öğretmenlerde mevcuttur. Bu durum öğretmenlerin etkinlik kavramına yükledikleri anlam ile şekillenmiş olabilir. Dolayısıyla öğretmenlerin etkinlik kavramına yönelik algılarını geliştirmek ve etkinlik temelli öğretimin sağlayacağı avantajlardan yararlanmalarını sağlayabilmek için bu konuyla ilgili öğretmenlere eğitimler verilmeli ve daha ayrıntılı ve kapsayıcı çalışmalar yapılmalıdır.

Yine aynı öğretmenlerin etkinlik kavramına yükledikleri anlam ile şekillenebileceği düşünülen, öğretimde etkinlik kullanımı ile oluşan ya da oluşabilmesi tahmin edilen bir takım dezavantajlar da dile getirilmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda dile getirilen dezavantajlar öğretmenlerin çoğunlukla etkinlik uygulamasında bizzat karşılaştıkları olumsuzluklardır. Bu olumsuzluğu etki eden faktörler sadece öğretmenlerden kaynaklı olmamakla birlikte fiziksel faktörler,

ekonomik faktörler, teknik ve teknolojik faktörler de bu olumsuzluğu etkilemektedir. Öğretmenleri süreç içerisinde aktif kılan, etkili bir hizmet içi eğitim uygulamasının bu olumsuzlukları ortadan kaldırmada önemli bir paya sahip olabileceği düşünülmektedir. Ek olarak etkinliklerin sadece uygulama ve değerlendirme aşaması değil aynı zamanda etkinliklerin tasarlanma aşamasının da oldukça önemli olduğu göz önüne alınırsa, çeşitli kaynaklarca (ders kitapları, internet kaynakları, öğretmen tarafından ya da meslektaşı tarafından geliştirilen gibi) hazırlanan ve uygulanması için öğretmene sunulan etkinliklerin oluşturulma aşamasında sıklıkla ifade edilen olumsuzluklara yol açan hususlara önemle dikkat edilmelidir. Son olarak özellikle derslerinde etkinlik kullanan öğretmenlerin bizzat şikâyet ettikleri noktalar araştırılmalı, etkinlikleri hazırlayanlar tarafından bu konuda yapılan çalışmalar özellikle göz önünde bulundurulmalıdır. Yeni öğretim programlarında öğrenme alanlarının etkinliklerle zenginleştirilmesi önemli görülmekte ve dolayısıyla etkinlik kavramının daha iyi anlaşılması, etkinlik ile yapılan öğretimin etkinliğini ve verimliliğini artırmada önemli katkılar sağlayacaktır. Öğretime sağlayacağı katkılar göz önünde bulundurularak bu konu ile ilgili ileri araştırmalar yapılması ve yapılan araştırmaların yetkililerce desteklenmesi önerilmektedir.

### **5.1.3. Etkinlik uygulamasında dikkat edilecek hususlar**

Bu çalışmada son olarak öğretmenlere etkinlik uygulaması sırasında dikkat edilmesi gerekenler sorulmuş ve verilen cevaplar için yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin çoğunluğunun en azından bir fikir beyan ettiği görülmüştür. Fakat burada üzerinde özellikle durulan hususlar dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin sıklıkla belirttikleri, etkinlik uygulamasında özellikle dikkat edilmesi gerekenler belki de öğretmenler tarafından en fazla yakınılan ya da ihmal edilen noktalardan biridir. Yapılan analizler sonucunda, örneğin, katılımcı öğretmenler etkinlik uygulamalarında en fazla sınıf seviyesine dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu noktaya özellikle dikkat etmeleri, kendi hazırladığı ya da hazır olarak kullandığı etkinliklerin, uygulandığı sınıfın seviyesinden daha yüksek ya da daha düşük nitelikte olması şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin öğrenmesine etki eden teşvik edici veya engelleyici faktörler vardır. Öğrenmeyi engelleyici faktörlerin ortadan kaldırılması ya da en aza indirilmesi yapılan öğretimi başarılı ve etkili kılacaktır. Dolayısıyla herhangi bir amaçla kullanılan etkinlikler tasarlanırken ya da uygulanırken bazı hususlar göz

önünde bulundurmalıdır. Etkinlik konusunda öğretmenlerin bu hususlara ilişkin ciddi birikim ve deneyime sahip olmaları gerekmektedir. Bunun için özellikle öğretmenlerin sürece aktif olarak katılabileceği ve bu konuda öğretmenlere farkındalık sağlayabilecek hizmet içi eğitimlerin yapılması ve yaygınlaştırılması, yapılan öğretimin daha sağlam temeller üzerinde ilerleyebilmesine fırsat tanıyacaktır. Ayrıca etkinlik uygulamasında dikkat edilecek hususlar konusunda literatürde yeterli sayıda araştırma bulunmamasında ötürü bu konu hakkında daha ileri çalışmalar yapılması önerilmektedir.

## KAYNAKLAR

- Ackerly, S. (2001). Studying Sensory Perception, *Science Teacher*, 68: 30- 34
- Aiken, L. R. (1997). Questionnaires and inventories: *Surveying opinions and assessing personality*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Ainley, J., Pratt, D., Hansen, A. (2006). Connecting engagement and focus in pedegogic task design. *British Educational Research Journal*, 32(1): 23-38.
- Akarsu, B. (1975). Felsefe Terimleri Sözlüğü, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Aktaş-Arnas, Y. (2007). *Okul Öncesi Döneminde Matematik Eğitimi, Elementary Education Online*, 6(2): 6-7, 2007. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr/vol6say2/v6s2k4.html>
- Anılan, H. ve Sarıer, Y. (2008). Altıncı Sınıf Matematik Öğretmenlerinin Matematik Dersi Öğretim Programının Alt Boyutlarına İlişkin Görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 26: 35-45.
- Arseven, A. D. (1994). Alan Araştırma Yöntemi İlkeler Teknikler Örnekler. Ankara: Gül Yayınevi.
- Bal, A.P. (2008). Yeni ilköğretim matematik öğretim programının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi, *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1): 53-68.
- Balcı, A. (2000). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Baki, A. (2006). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi*, Derya Kitapevi, Trabzon.
- Baki, A. (2008). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi*, Harf Eğitim Yayıncılık, 4. Basım, Ankara.

- Baturo, A., Cooper, T., Doyle, K., ve Grant, E. (2007). Using three levels in design of teacher-education task: The case of promoting conflicts with intuitive understanding in probability. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 10: 251-259.
- Bell, A. (1993). Principles for the design of teaching. *Educational Studies in Mathematics*, 24(1): 5-34.
- Bilgin, N. (2006) İçerik Analizi ve Metodolojisi (s. 11-16),. Bilgin, N. (Ed.) Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Siyasal Kitapevi, Ankara.
- Binbaşıoğlu, C., ve Binbaşıoğlu, E. (1992). Endüstri psikolojisi, Binbaşıoğlu, C. ve Binbaşıoğlu, E. (Ed.), Kadioğlu Matbaa, Ankara, s. 34-39.
- Brousseau, G. (1997). *Theory of Didactical Situations in Mathematics*, (Didactiques des mathématiques) 1970–1990. Dordrecht: Kluwer (Translated by Balacheff, N., Cooper, M., Sutherland, R., ve Warfield, V.).
- Büyüköztürk, Ş. (2011). Anket Geliştirme, Yazışma Adresi: [senerb@baskent.edu.tr](mailto:senerb@baskent.edu.tr), Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara. (3 Haziran 2011 tarihinde ulaşılmıştır).
- Bukova-Güzel, E., ve Alkan, H. (2005). Yeniden yapılandırılan ilköğretim programı pilot uygulamasının değerlendirilmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2): 385-420.
- Coşkun, E. (2005). İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğretmen ve Öğrencilerinin Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programıyla İlgili Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2): 421-476.
- Davies, B. (1994). On the neglect of pedagogy in educational studies and its consequences. *British Journal of In-service Education*, 20 (1): 17-34.
- Doğan, O. (2006). 6. Sınıf İlköğretim Matematik Derslerinin Yapısı Üzerine Bir Çalışma, İlköğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü, Yüksek Lisans Tezi.
- 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.
- Doyle, W. (1988). Work in mathematics classes: The context of students' thinking during instruction. *Educational Psychologist*, 23: 167-180.
- Doyle, W. (1992). Curriculum and pedagogy. In p. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum* (pp. 486-516). New York: Macmillan.
- Ely, M.; Anzul, M.; Friedman, T.; Garner, D. ve Steinmetz, A. (1998). *Doing qualitative research: circles within circles*. London: The Falmer.
- Erdem, L., ve Enarun, D. (2011). Aydınlatmanın Sübjektif Analizinde Kullanılan Anket Yöntemleri, İstanbul Teknik Üniversitesi, Maslak, İstanbul.
- Ghuiglione, R., ve Matalon, B. (1978). *Les Enquetes Sociologiques*, ed. Armand-Collin, Paris.
- Goetz, W.P., Kağıtçıbaşı, Ç., Mango, A., Tekeli, İ., Yalman, N. (1993). Algı. *Ana Britannica Ansiklopedisi*, Ana yayıncılık, İstanbul, Cilt. 1: 376-377.
- Gömlüksiz, M., N. (2005). Yeni İlköğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2): 339-384.
- Green, C., Gilhooly, K. (1996), "Protocol analysis: practical implementation", In J. Richardson (ed.), *Handbook of Qualitative Research Methods for Psychology and the Social Sciences*, (ss. 55-74). British Psychological Society, Leicester.
- Hayman, J. L. (1968). *Research in education*. Columbus: C.E.Merrill Pub.
- Henningsen, M., 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 the task*. Proceedings of the 32nd Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the

- Psychology of Mathematics Education (Vol.1, pp.125-131), Morelia, Michoacán, Mexico.
- Horoks, J., ve Robert, A. (2007). task design to highlight task-activity relationships. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 10: 279-287.
- Husband, G.R. (1947). Effective teaching. *The Accounting Review*, 22(4): 411-414.
- Kayaoğlu, H.D. (2009). İstanbul Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü'nde Araştırma Eğilimleri 1967-2008: Lisansüstü Tezlerinin İçerik Analizi, *Türk Kütüphaneciliği*, 23 (3): 535-562.
- Koçak, A., ve Arun, Ö. (2006) İçerik Analizi Çalışmalarında Örneklem Sorunu, *Selçuk İletişim*, 4 (3): 21-28.
- Kutluca, T., Birgin, O., ve Çatlıoğlu, H. (2007). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Dersi Uygulama Etkinliklerinin Öğretmen Adaylarına Sağladığı Faydalar, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XX (1): 89-110
- Marx, R. W., ve Walsh, J. (1988) *The Elementary School Journal*, Vol. 88, No. 3, Special Issue: Schoolwork and Academic tasks (Jan., 1988), pp. 207-219.
- May, T. (1996). *Social research –issues, methods and process-*. Buckingham: Open University.
- Moyer, P.S. (2001). Are we having fun yet? How teachers use manipulatives to teach mathematics. *Educational Studies in Mathematic Education*, 20: 175-197.
- Neuman, W.L. (2008). Tepkisiz Araştırma ve İkincil Analiz. Özge, S. (Çev.) *Toplumsal Araştırma Yöntemleri*, Yayınodası, Ankara, Cilt. 2: 466-477.
- Ocak, G., ve Dönmez, S. (2010) İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Etkinliklerine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme, *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (2): 69-82.
- Oğur, R., ve Tekbaş, Ö.F. (2003). Anket Nasıl Hazırlanır? *Sted*, Cilt. 12, Sayı. 9, 336.

- Olkun, S., ve Toluk, Z. (2005). *İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Özdemir, E. (2008). Sınıf Öğretmeni adaylarının Matematik Öğretiminde Materyal Kullanımına İlişkin Bilişsel Becerileri, Hacettepe Üniversitesi eğitim Fakültesi Dergisi, 35: 362-373.
- Özen, Y., ve Gül, A. (2007). Sosyal Ve Eğitim Bilimleri Araştırmalarında Evren-Örneklem Sorunu, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, sayı. 15.
- Özmantar, M.F. ve Bingölbali, E. (2009) Etkinlik Tasarımı ve Temel Tasarım Prensipleri (s. 313-345). Bingölbali, E. ve Özmantar, M. F. (Ed.) İlköğretimde Karşılaşılan Matematiksel Zorluklar ve Çözüm Önerileri, Pegem Akademi, Ankara.
- Özmantar, M.F., Bozkurt, A., Demir, S., Bingölbali, E., Açıl, E. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Etkinlik Kavramına İlişkin Algıları, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 30: 379-398.
- Özpolat, A.R., Sezer, F., İşgör, İ.Y. Sezer, M. (2007). Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programına ilişkin görüşlerinin incelenmesi, *Milli Eğitim Dergisi*. 174, Bahar, s. 206-213.
- Patton, M. Q. (2002). Variety in qualitative inquiry: theoretical orientations. In C. D. Laughton, V. Novak, D. E. Axelsen, K. Journey, & K. Peterson (Eds.), *Qualitative research & evaluation methods*. London: Thousand Oaks.
- Robson, C. (1993), *Real World Research*. Blackwell, Oxford.
- Robson, C. (2001). *Real world research*. Oxford: Blackwell.
- Plumb, C. and Spyridakis, J. H. (1992). Survey research in technical communication: Designing and administering questionnaires. *Technical Communication*, 39 (4): 625-38.
- Uğurel, I., ve Güzel-Bukova, E. (2010) Matematiksel Öğrenme Etkinlikleri Üzerine Bir Tartışma Ve Kavramsal Bir Çerçeve Önerisi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39: 333-347.

- Uşun, S., ve Gökçen, E. (2010) İlköğretim İkinci Kademe Etkinlik Temelli Öğretim Yaklaşımının Öğrencilerin Matematik Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi, *International Online of Education Sciences*, 2 (2): 532-561.
- Shwarz, B.B., ve Linchevski, L. (2007). The role of task design and argumentation in cognitive development during peer interaction: The case of proportional reasoning. *Learning and Instruction*, 17: 510-531.
- Stone P J, Dunphy D C, Marshall S S, DM Ogilvie (1966) *The General Inquirer: A Computer Approach to Content Analysis*, The M.I.T. Press, Massachusetts.
- Stein, M. K., Grover, B. W., Henningsen, M. (1996). Building student capacity for mathematical thinking and reasoning: An analysis of mathematical tasks used in reformclassrooms. *American Education Research Journal*, 33 (2): 455-488.
- Stylianides, A. J., ve Stylianides, G. J. (2008). Studying the classroom implementation of tasks: High-level mathematical tasks embedded in 'real-life' contexts. *Teaching and Teacher Education*, 24: 859-875.
- Suzuki, K., & Harnisch, D. L. (1995). *Measuring cognitive complexity: an analysis of performance-based assessment in mathematics*. Paper presented at the 1995 Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA, April 18-22. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 390924)
- 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.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*, Epsilon Yayınları, İstanbul.
- Türk Dil Kurumu, Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğü, <http://tdkterim.gov.tr/?kategori=bakdetay&sozid=FSF>. (4 Haziran 2011 tarihinde alınmıştır.)

- Yaman, H., ve Erdoğan, Y. (2007). İnternet Kullanımının Türkçeye Etkileri: Nitel Bir Araştırma. *Journal of Language and Linguistic Studies*, Vol.3, No.2.
- Yaşar, B. (1999). İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı, İlköğretimde Matematik Öğretimi, s. 2-9.
- Yenilmez, K., ve Uysal, E. (2007). İlköğretim Öğrencilerinin Matematiksel Kavram Ve Sembolleri Günlük Hayatla İlişkilendirebilme Düzeyi, *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24: 89-98, (2007).
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006) Nitel Araştırma Süreci (s. 83-93), Nitel Veri Analizi (s. 227-233), Nitel Araştırmada Geçerlilik ve Güvenirlilik (s. 255-273). Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (Ed.) Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yıldız, İ., ve Uyanık, N. (2004). Günümüz Matematik Öğretimi ve Yakın Çevre Etkileri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, cilt:12, no:2.
- 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, Michoacán, Mexico.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as Action*. Oxford: The University Press.

**EK A.1. Eğitim Öncesi Kullanılan Açık Uçlu Anket**

Adı Soyadı:

Branşı:

**ETKİNLİK DEĞERLENDİRME**

Sınıflarımızda farklı derslerimizde öğretim amaçlı çeşitli etkinlikler yapmaktayız ya da yapmamız beklenmektedir. Siz “Etkinlik” denince ne anlıyorsunuz?

Yeni öğretim programının etkinlik temelli öğretimi öne çıkarmasının sizce avantaj ve dezavantajları nelerdir?

Sizce sınıflarımızda bir etkinlik uygularken dikkat etmemiz gereken hususlar nelerdir?

## ÖZGEÇMİŞ

Elif AÇIL 1987 yılında Hatay'ın Kırıkhan ilçesinde doğdu. İlk ve orta öğretimini Kırıkhan'da tamamladı. 2009 yılında Atatürk üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü'nden mezun oldu. 2009-2010 öğretim yılı güz döneminde Gaziantep Üniversitesi İlköğretim Bölümü Matematik Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda yüksek lisansa başladı. 2009-2011 tarihleri arasında TÜBİTAK yurt içi yüksek lisans bursu aldı.

## VITAE

Elif AÇIL was born in Hatay/Kırıkhan in 1987. She completed her primary and secondary education in her home town, Kırıkhan. She graduated from the Department of Elementary Mathematics, Faculty of Kazım Karabekir Education at Atatürk University in 2009. After her undergraduate studies, she started to do her Master studies on mathematics education in the University of Gaziantep in fall mid-term, 2009-2010. She won graduate scholarship supported by TUBITAK between 2009-2011.