

160478



T.C
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

OKULÖNCESİNDE AKTİF ÖĞRENME MODELİNİN UYGULANABİLİRLİĞİ
(ELAZIĞ İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMANI

YRD. DOÇ. DR HİLAL KAZU

HAZIRLAYAN

PINAR BULUT

ELAZIĞ 2005



ONAY

T.C.

FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

OKULÖNCESİNDE AKTİF ÖĞRENME MODELİNİN UYGULANABİLİRLİĞİ
(ELAZIĞ İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Bu tez/.../2005 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Hilal KAZU

Üye

Yrd. Doç. Dr. Nuriye SEMERCİ

Üye

Yrd. Doç. Dr. Ömer AYTAÇ

Yukarıdaki Jüri Üyelerinin İmzaları Tasdik Olunur.

Doç.Dr. Ahmet AKSİN

Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

**OKULÖNCESİNDE AKTİF ÖĞRENME MODELİNİN UYGULANABİLİRLİĞİ
(Elazığ İli Örneği)**

Pınar BULUT

Fırat Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Ekim-2005, Sayfa: 192

Bugün birçok ülkenin var olan eğitim sistemlerini sorgulaması, klasik eğitim sisteminin yararının olmadığı artık farkına varılmış olması ve toplumların kalıplaşmış beyinlerden çok; düşünen, tartışan ve sorun çözen insanlara gereksinim duyuyor olmasından kaynaklanan sorunlar okullarda “aktif öğrenme” tekniklerinin kullanılması gerektiğinin önemini vurgulamıştır. Aktif öğrenme, öğrenciyi tüm eğitim hayatı boyunca aktif kılan bir öğrenme şeklidir. Aktif öğrenme sürecinin okulöncesi eğitim kurumlarından itibaren uygulanması erken çocukluk dönemindeki çocukların belirlemekte olan beceri ve yeteneklerini sonuna kadar kullanmaları için olanak sağlar. Ayrıca aktif öğrenme çocukların ileriki eğitim yaşantılarında özgüvenli, eleştirebilme özelliğine sahip, düşünen, tartışan, çözüm üreten kişiler olmasını sağlar.

Bu araştırma ile okulöncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin aktif öğrenmeyle ilgili hizmetiçi eğitime katılma durumu, öğretmenlerin hizmetöncesi eğitimde aktif öğrenmeyle ilgili yeterli bilgi alma durumu, okulların sosyo-ekonomik düzeyinin aktif öğrenmeyi etkileme durumu, öğretmenlerin aktif öğrenme uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar, aktif öğrenmenin öğrencilere sağladığı yararlar, öğretmenlerin aktif öğrenme uygulamalarında karşılaştıkları zorluk çekme düzeyleri, öğretmenlerin aktif öğrenme tekniklerini bilme ve uygulama düzeyleri saptanmaya çalışılmıştır.

III

Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Elazığ il merkezinde görev yapan okulöncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Örnekleme ise evrenin tamamı alınmıştır. Araştırmaya katılan okulöncesi ğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuş, bunun için bir anket geliştirilmiştir. Yapılan araştırmalar ve literatür taraması sonucunda hazırlanan anket, Elazığ okulöncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlere uygulanmıştır. Öğretmenlere dağıtılan anket sayısı 150'dir. Bu anketlerden 150 tanesi de geri alınmıştır. Anketten elde edilen veriler SPSS for Windows 12.0 programı ile analiz edilmiştir.

Yapılan analiz sonuçlarında okulöncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin aktif öğrenmeyle ilgili hizmetiçi eğitime çok az katıldıkları gözlenmiştir. Yine bu araştırma sonucunda öğretmenlere göre okulların sosyo-ekonomik düzeyinin aktif öğrenmeyi kısmen etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca ğretmenlerin hizmetöncesi eğitimde aktif öğrenmeyle ilgili bilgiyi genellikle hizmetiçi eğitimde aldıkları grlmştir.

SUMMARY

Masters Thesis

The Practicability of The Model Active Learning in The Preschool

(Example of Elazığ)

Pınar BULUT

University of Firat

Institute of Social Science

The Main Branch of Educational Science

October-2005, Page: 192

Today a lot of countries investigate to their education systems, there aren't any useful that had became aware of classical education systems result from some problems the communities need to people who thinking discussion and answering to issues instead of people who have inflexible thinks. This had stressed to need used to be technicals of "Active Learning". Active Learning is a kind of learn to students who will do active their all education's lifes. Active Learning is aplicated allow to children's ağabeylity and capability are used until end of it that since preschool of education associations. Active Learnin is aplicated at children who preschool season to make they possible who have as selfconfidence, as criticize, as thinking, as discussing and giving answer to solutions.

With this survey had been tried to establish by level of practice and known who teachers are working at any preschool education of associations about to join active learning of internal serve situation about they take to capable information with active learning situationsocial-economical level of schools to effective active learning situation, teachers run into problems at application of active learning to students make possible of active learning and teachers run into level of handicaps at application of active learning.

Descriptive Scrutinize model had been used at this survey. The focus of this research is the preschool teachers of 70 primary schools in Elazığ city centers. However for sampling whole process is taken into consideration. Preschool teachers of opinion had been applied who join the survey and had been developed a public survey for this. Prepared public survey at result of doing investigate and scrutinize of literature had been practiced to teachers at preschool education of associations in Elazığ. All of this poll had been come back. From public surveys obtain datas had been analysed with program SPSS for Windows 12.0.

At result of analysis had been observed of teachers had been joined very less to internal serve about active learning who at preschool education of associations. According to teachers at the same time at this survey of result had been determined of schools level of social-economical that effect to active learning partly. As well as teachers had been seen they must taken information of active learning at preschool education, generally they had taken at internal serve education.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ONAY	I
ÖZET	II
ABSTRACT	IV
İÇİNDEKİLER.....	VI
ŞEKİLLER LİSTESİ	XII
TABLolar LİSTESİ	XIII
ÖNSÖZ	XV
BÖLÜM I. GİRİŞ	1
1. Araştırmanın Problemi	3
2. Araştırmanın Amacı	6
3. Araştırmanın Önemi	7
4. Sınırlılıklar.....	7
5. Tanımlar.....	7
BÖLÜM II. İLGİLİ LİTERATÜRÜN İNCELENMESİ VE İLGİLİ	
ARAŞTIRMALAR.....	9
1. AKTİF ÖĞRENME.....	9
1.1. Aktif Öğrenmenin Yararları.....	10
1.2. Aktif Öğrenmenin Avantajlı Yönleri.....	11
1.3. Aktif Öğrenmede Öğretmenin Rolü.....	12
1.4. Aktif Öğrenmede Öğrencinin Rolü.....	13
1.5. Aktif Öğrenmede Sınıfın Fiziki Ortamının Düzenlenmesi.....	14
1.6. Geleneksel ve Aktif Sınıfların Karşılaştırılması.....	16

2. AKTİF ÖĞRENMEDE KURAMSAL TEMELLER VE YENİ YÖNELİMLER.....	18
2.1. Aktif Öğrenmede Kuramsal Temeller.....	18
2.1.1. Yapılandırmacılık.....	18
2.1.2. Bilişselcilik.....	19
2.2. Aktif Öğrenmede Yeni Yönelimler.....	20
3. AKTİF ÖĞRENME YÖNTEMLERİ, BİÇİMLERİ VE ÖĞRETİMSEL İŞLERİ....	22
3.1. Aktif Öğrenme Yöntemleri.....	22
3.2. Aktif Öğrenme Biçimleri.....	31
3.3. Aktif Öğrenmede Öğretimsel İşler.....	33
3.4. Aktif Öğrenmede Kullanılabilecek Öğretimsel İşler.....	36
4. AKTİF ÖĞRENME MODELLERİ.....	40
4.1. Silberman Fink ve Pillay'ın Uyguladığı Aktif Öğrenme Modelleri.....	40
4.1.1. Pillay Modeli.....	40
4.1.2. Fink Modeli.....	41
4.1.3. Silberman Modeli.....	43
4.2. Aktif Öğrenme Modelleri.....	46
4.2.1. Probleme Dayalı Öğrenme.....	47
4.2.2. Önörgütleyiciler.....	49
4.2.3. Yerleşik Öğrenme.....	49
4.2.4. Bilişsel Çıracılık.....	50
4.2.5. Beyne Dayalı Öğrenme.....	51
5. OKULÖNCESİ EĞİTİM.....	55
5.1. Okulöncesi Eğitimin Amaçları.....	57
5.2. Okulöncesi Eğitimin Temel İlkeleri.....	58
5.3. Okulöncesinde Aktif Öğrenme.....	59
6. OKULÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMLARI.....	60
6.1. Okulöncesi Eğitim Programının Uygulanmasında Öğretmenin Rolü.....	66

VIII

6.2. Okulöncesi Eğitim Programının Uygulanmasında Ailenin Rolü.....	67
6.3. Okulöncesinde Uygulanan Eğitim Programları.....	68
7. OKULÖNCESİ EĞİTİMİNDE UYGULANAN EĞİTİM PROGRAMI	
MODELLERİ.....	69
7.1. Montessori Yöntemi.....	70
7.2. Gelişimsel Etkileşim Yaklaşımı.....	74
7.3. Doğrudan Öğretim Modeli.....	75
7.4. Piaget Kuramına Dayalı İki Model.....	78
7.4.1. Kamii-DeVries Yaklaşımı.....	78
7.4.2. High/Scope Programı.....	80
7.5. Çocuktan Çocuğa Yaklaşımı.....	84
7.6. Ev Merkezli Aile Eğitimi Programı (HIPPY).....	85
7.7. Yapılandırılmış Eğitim Programı.....	86
7.8. Açık Eğitim Yaklaşımı.....	87
7.9. Reggio Emilia Yaklaşımı.....	88
8. OKULÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA PROGRAM KONULARI.....	91
8.1. Serbest Zaman Etkinlikleri.....	91
8.2. Sanat Etkinlikleri.....	94
8.3. Türkçe Dil Etkinlikleri.....	94
8.4. Oyun.....	95
8.5. Müzik.....	95
8.6. Fen, Doğa ve Matematik Çalışmaları.....	95
8.7. Okuma-Yazma Etkinlikleri.....	96
9. OKULÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA EĞİTİM ORTAMI VE	
DONANIMI.....	96
10. OKULÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARININ ÖZELLİKLERİ.....	99
10.1. Dış Mekân Özellikleri.....	99
10.1.1. Okulöncesi Eğitim Binası İçin Gerekli Mekân ve Özellikleri.....	99

IV

10.2. İç Mekân Özellikleri.....	105
11. BAZI ÜLKELERDE UYGULANAN OKULÖNCESİ EĞİTİMİNDEN ÖRNEKLER.....	107
11.1. Norveç.....	107
11.2. Japonya.....	108
11.3. Avusturya.....	110
11.4. Almanya.....	110
11.5. Amerika.....	112
12. AKTİF ÖĞRENME KONUSUNDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	114
12.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	114
12.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	119
BÖLÜM III. YÖNTEM.....	124
1. Araştırma Modeli.....	124
2. Evren ve Örneklem.....	124
3. Veri Toplama Aracının Hazırlanması ve Uygulaması.....	124
4. Verilerin Analizi.....	125
BÖLÜM IV. BULGULAR VE YORUMLANMASI.....	127
1. KİŞİSEL BİLGİLERE İLİŞKİN BULGULAR ve YORUMLANMASI.....	127
1.1. Öğretmenlerin Cinsiyet Durumuna İlişkin Bulgular.....	127
1.2. Öğretmenlerin Mesleki Deneyimlerine İlişkin Bulgular.....	127
1.3. Aktif Öğrenmeyle İlgili Hizmetiçi Eğitime Katılma Durumuna İlişkin Bulgular	128
2. ALT AMAÇLARA İLİŞKİN BULGULAR ve YORUMLANMASI.....	128
2.1. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Sosyo- Ekonomik Düzeyine ve Bu Düzeylerin Aktif Öğrenmeyi Etkileme Durumlarına İlişkin Bulgular.....	129

2.2. Öğretmenlerin Aktif Öğrenmeyle İlgili Yeterli Bilgi Alma Düzeylerine ve Aktif Öğrenmeyle İlgili Aldıkları Bilgiyi Ne Şekilde Aldıklarına İlişkin Bulgular.....	130
2.3. Öğretmenlerin Aktif Öğrenme Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlara ve Bu Sorunların Giderilmesine Yönelik Yapılması Gerekenlere İlişkin Bulgular.....	131
2.4. Aktif Öğrenmenin Öğrencilere Sağladığı Yararların Düzeyine İlişkin Bulgular.....	133
2.5. Aktif Öğrenme Etkinliklerinin Öğrencilere Sağladığı Yararların Düzeyine İlişkin Bulgular.....	134
2.6. Öğretmenlerin Aktif Öğrenme Uygulamalarında Zorluk Çekme Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	136
2.7. Öğretmenlerin Aktif Öğrenme Tekniklerini Bilme ve Uygulama Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	137
3. ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ DENEYİMLERİ İLE AKTİF ÖĞRENME UYGULAMASINDA KARŞILAŞILAN ZORLUK ÇEKME DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLANMASI	139
4. ÖĞRETMENLERİN AKTİF ÖĞRENMEYLE İLGİLİ ALMIŞ OLDUKLARI EĞİTİM İLE AKTİF ÖĞRENME UYGULAMALARINDA KARŞILAŞILAN ZORLUK ÇEKME DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLANMASI.....	144
5. ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ DENEYİMLERİ İLE AKTİF ÖĞRENME TEKNİKLERİNİ BİLME VE UYGULAMA DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLANMASI.....	147

6. ÖĞRETMENLERİN AKTİF ÖĞRENMEYLE İLGİLİ ALMIŞ OLDUKLARI EĞİTİM İLE AKTİF ÖĞRENME TEKNİKLERİNİ BİLME VE UYGULAMA DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLANMASI.....	152
BÖLÜM V. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	157
Tartışma ve Sonuç.....	157
Öneriler.....	168
KAYNAKLAR.....	171
EKLER.....	184
1. Anket Yazısı.....	184
2. Onay Yazısı.....	189
ÖZGEÇMİŞ.....	192

TABLOLAR LİSTESİ

TABLOLAR	SAYFA
Tablo 1: Geleneksel ve Aktif Sınıfların Karşılaştırılması.....	17
Tablo 2: Öğrencilerin Öğrenme Biçimleri.....	33
Tablo 3: Edilgin, Etkileşimli ve Dönüştürmecî Öğrenme Biçimlerinin Tanımlayıcı Özellikleri.....	35
Tablo 4: Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları.....	127
Tablo 5: Öğretmenlerin Mesleki Deneyimlerine Göre Dağılımları.....	128
Tablo 6: Öğretmenlerin Aktif Öğrenmeyle İlgili Hizmetçi Eğitime Katılma Durumları...	128
Tablo 7: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Sosyo- Ekonomik Düzeyine ve Bu Düzeylerin Aktif Öğrenmeyi Etkileme Durumlarına İlişkin Dağılımlar.....	129
Tablo 8: Öğretmenlerin Aktif Öğrenmeyle İlgili Hizmetöncesi Eğitimde Yeterli Bilgi Alma Düzeylerine ve Aktif Öğrenmeyle İlgili Bilgiyi Alma Şekline İlişkin Dağılımlar.....	130
Tablo 9: Öğretmenlerin Aktif Öğrenme Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlar ve Bu Sorunların Giderilmesine İlişkin Dağılımlar.....	132
Tablo 10: Aktif Öğrenmenin Öğrencilere Sağladığı Yararların Düzeyine İlişkin Dağılım..	134
Tablo 11: Aktif Öğrenme Etkinliklerinin Öğrencilere Sağladığı Yararların Düzeyine İlişkin Dağılım.....	135
Tablo 12: Öğretmenlerin Aktif Öğrenme Uygulamalarında Zorluk Çekme Düzeylerine İlişkin Dağılımlar.....	137
Tablo 13: Öğretmenlerin Aktif Öğrenme Tekniklerini Bilme ve Uygulama Düzeylerine İlişkin Dağılımlar.....	139
Tablo 14: Öğretmenlerin Mesleki Deneyimleri İle Aktif Öğrenme Uygulanmasında Karşılaşılan Zorluk Çekme Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Dağılımlar.....	143
Tablo 15: Öğretmenlerin Hizmetöncesi Eğitimde Aktif Öğrenmeyle İlgili Almış Oldukları Eğitim İle Aktif Öğrenme Uygulamalarında Karşılaşılan Zorluk Çekme Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Dağılımlar.....	146



Tablo 16: Öğretmenlerin Mesleki Deneyimleri İle Aktif Öğrenme Tekniklerini Bilme ve Uygulama Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Dağılımlar.....	151
Tablo 17: Öğretmenlerin Hizmetöncesi Eğitimde Aktif Öğrenmeyle İlgili Almış Oldukları Eğitim İle Aktif Öğrenme Tekniklerini Bilme ve Uygulama Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Dağılımlar.....	156





XIV

ŞEKİLLER LİSTESİ

ŞEKİLLER	SAYFA
Şekil-1: Aktif Öğrenmede Sınıfların Düzenlenmesine İlişkin Örnekler.....	16
Şekil-2: Örümcek Kavram Haritası.....	38
Şekil- 3: Örümcek Kavram Haritası.....	39
Şekil- 4: Zincir Kavram Haritası.....	39
Şekil- 5: Hiyerarşik Kavram Haritası.....	40
Şekil-6: Fink'in Aktif Öğrenme Modeli.....	42
Şekil- 7: Silberman'ın Aktif Öğrenme Modeli.....	46
Şekil- 8: PDÖ Oturumlarının Akışı.....	48



XV

ÖNSÖZ

Dünyanın hızla değiştiğine tanık olmakta ve bu değişiklikleri izlemekte zorlanmaktayız. Çağa ayak uydurabilmek ve bu değişiklikleri izleyebilmek için eğitim sistemleri artık kendilerini yenilemelidir. Ne tip insan yetiştirileceği, hangi amaçların gerçekleştirileceği ve hangi yöntemlerin kullanılacağı çağın gerekleri dikkate alınarak belirlenmelidir. Yenilenmiş olan eğitim sistemi de okulöncesi döneminden itibaren başlayarak uygulanmalıdır. Aksi takdirde; başarısızlık, kalitesizlik, verimsizlik, ezbercilik ve kopyacılık devam edecektir. Yenilemiş bu eğitim sistemimizde onlara sınav başarısının yanı sıra; araştırmacı, yaşam boyu öğrenme alışkanlıkları, etkili düşünme, öğrenme ve yaşama becerileri gibi özelliklerin kazandırılmasını da amaçlamalıyız.

Ne yazık ki böyle amaçlar bilgilerin genellikle öğretmen tarafından sunumuna ve öğrenciler tarafından tekrarlanmasına sonra da unutulmasına dayalı geleneksel öğretim yöntemleriyle gerçekleştirilemiyor. Aksine, geleneksel öğretimle öğrencilerin bilme merakı ve yaratıcılık gibi özellikleri okulöncesi dönemden başlayarak köreltiliyor, ezbercilik körükleniyor ve kalıcı, gerçek yaşamda kullanılabilir öğrenmeler gerçekleştirilemiyor. Bu da öğrencilerin okuldan ve öğretmenlerden soğumalarına neden oluyor. Bu durumun sonucu olarak öğretimde yenilik arayışları artmıştır. Özellikle gelişmiş ülkelerde bu arayışlar aktif öğrenme ile sonuçlanmış ve aktif öğrenme birçok eğitimsel sorunun çözümü için bir umut olmuştur. Bunun nedeni olarak da temelde aktif öğrenme uygulamalarının öğrenciyi çok yönlü olarak geliştirmesi olarak görülmüştür. Aktif öğrenme yalnızca öğrencinin bir konuya ilişkin başarısını arttırmakla kalmayıp aynı zamanda kişiye özgüven, eleştirel düşünebilme, olumlu arkadaşlık ilişkileri, yaratıcı olma gibi faydaları da sağlamaktadır.

Bu araştırmada genel olarak; okulöncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin aktif öğrenmeyle ilgili hizmetiçi eğitime katılma durumu, öğretmenlerin hizmetöncesi eğitimde aktif öğrenmeyle ilgili yeterli bilgi alma durumu, okulların sosyo-ekonomik düzeyinin aktif öğrenmeyi etkileme durumu, öğretmenlerin aktif öğrenme uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar, aktif öğrenmenin öğrencilere sağladığı yararlar, öğretmenlerin aktif öğrenme uygulamalarında karşılaştıkları zorluk çekme düzeyleri, öğretmenlerin aktif öğrenme tekniklerini bilme ve uygulama düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır.



XVI

Araştırmanın her aşamasında yakın ilgi ve desteğini gördüğüm değerli hocam, tez yöneticisi Yrd. Doç. Dr. Hilal KAZU'ya teşekkür ederim. Ayrıca Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Başkanı Prof. Dr. Mehmet GÜROL ve Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalındaki diğer öğretim üyelerine, verilerin bilgisayara yüklenmesi ve çözümlenmesinde titizlikle yardımcı olan Oğuzhan ÖZDEMİR'e ve anketin uygulanmasında katkıları olan Elazığ merkezdeki okulöncesi öğretmenlerine teşekkür ederim.

Elazığ, Ekim 2005

Pınar BULUT



BÖLÜM I

GİRİŞ

Günümüzde ortaya çıkan gelişmeler bireyin çok yönlü olarak geliştirilmesi gerekliliğini ortaya koymuştur. Hızla değişen çevresel şartlar, toplumsal dinamizm ve artan beklentiler bireyin yaşamını doğrudan etkilemektedir. Çağın gerektirdiği düşünen, yaratan, sorun çözen bireylerin yetiştirilmesi son derece önemli ve gerekli hale gelmiştir. Bireyin kendini geliştirmesinin temeli sürekli öğrenmeye ve gelişmeye dayanır. Çünkü günümüz toplumu artık sanayi toplumunun da ötesine geçmiş ve bilgi toplumu haline gelmiştir. Bireyin niteliklerinin geliştirilebilmesi ve gelecekteki yaşama hazırlanabilmesi nitelikli bir eğitim sisteminden geçirilmesine bağlıdır. Ancak eğitim yoluyla öğrenen birey ve gelişen toplum gerçekleştirilebilir. Bilgiye dayalı organizasyonların ve süreçlerin geliştirilmesiyle birlikte, insana yapılan yatırım daha önemli hale gelmiş ve bireyin yaşamının her aşamasında aktif olması ve sürece katılması gereği ortaya çıkmıştır.

Öğrenme sürecini öğrenciye bilgi aktarımı ve öğrenmenin denetlenmesi olarak gören bir eğitim yaklaşımının öğrenmeyi teşvik etmesi son derece zordur. Sınıfta öğretmenin anlattığı dersi dinlemek, ders kitaplarını okumak ve sınav sorularını cevaplamak öğrenciyi pasif alıcı konumuna sokar. Bunun sonucunda aktarılan bilginin hafızaya hızla nakledilmesi, yani ezberlenmesi hemen hemen tek seçenek olarak karşımıza çıkmaktadır. Ezberlemenin öğrenme ile sonuçlanması ise son derece düşüktür. Bu koşulların değiştirilmesi için öğrencinin “pasif alıcı” konumundan çıkarılarak “aktif katılımcı” konumuna getirilmesi gerekir. Aktif katılım, öğrencinin öğrenme sürecine bilginin ilk aktarımından itibaren katılımını sağlar. Aktif katılım konuların anlatılmasını değil, tartışılmasını gerekli kılar. Üzerinde düşünülmesine, mantık yolu ile cevaplar aranmasına, karşıt fikirlerin gündeme getirilmesine, konu ile ilgili daha fazla bilgi edinme hevesinin uyanmasına imkân sağlar.

Eğitimde öğrenme sürecini açıklamaya ve öğrenmenin miktarı ve kalitesini arttırmaya yönelik birçok teori ve model geliştirilmiştir. Bunlardan birisini, temelini John Dewey’in öğrenci merkezli eğitim düşüncesinden alan ve özellikle 1980’lerden

sonra daha da önem kazanan “aktif öğrenme yaklaşımı” oluşturmaktadır. Öğrenci merkezli eğitimde, Dewey sınıf ortamını öğrencilerin birbirleriyle etkileşim kurmayı öğrendiği ve öğrenme sürecine doğrudan aktif olarak katıldığı bir demokratik ortam olarak tanımlamıştır. Bu görüşe paralel olarak, Bloom öğrencinin öğrenme sürecindeki aktif rolünü vurgulamış ve kalıcı öğrenme ile etkin katılım arasındaki ilişkiye dikkat çekmiştir. Öğrencinin aktif katılımını savunan Tyler’da öğrenilecek bilginin öğrenci tarafından bizzat üzerinde çalışılarak öğrenilmesinin önemini belirtmiştir (Çakabey, 2004).

Köksoy (1997:71) aktif eğitimi öğrenci merkezli anlayışıyla öğretmenlerin işinin öğrencilere bir şeyler anlatmak, öğrencilere bir şeyin nasıl yapılacağını göstermek değil, öğrencilerin o işi bilfiil yapmaları ile ilgili ortama hazırlamak olarak görmektedir. Aktif öğrenme yaparak öğrenme anlamına da gelmektedir. Aktif öğrenme, öğrencinin dikkatini öğrenme faaliyetlerine odaklayarak ve kavramlarla konular arasında ilişkiler kurmak amacıyla bir şeyler yaparak öğrenme sürecini yürütmesini gerektirir. Bunun için öğrencinin sınıf içi bilişsel ve fiziksel etkin katılımı teşvik edilmelidir. Bunun anlamı öğretmenlere yeni bir görevin yüklenmesidir ki bu da rehber veya yol gösterici rolüdür. McConnell öğrencilerin ders dinlemeye aktif olarak katılımının yanı sıra bu sürecin problemleri grup çalışması ile çözme, tartışmalarda yer alma, soruları cevaplandırma ve makale yazma gibi etkinlikleri de içerdiğini belirtmektedir. Aynı zamanda, ifade edilen öğretim etkinlikleri ile öğrencilerin hem öğrenme- öğretme sürecine yaparak katılımı hem de yaptıklarına ilişkin düşünceleri sağlanmış olur (Mlonuripamir, 2004).

Aktif öğrenme ile öğrenen kişiler, kendilerinde var olan değer yargıları ile yaşantılarını kullanarak bilgiyi öğrenebileceklerini ve böylece de bilgiyi konu alanlarına bağlı olarak değil, bireylerin yarattığı ve ifade ettiği şekilde yapılandırılarak var olduğu görüşüne inanmaktadırlar (Rivalry, 1999: 3). Artık eğitim sistemimizdeki öğrenme yüzeysel bilginin ötesine geçmeli, anlama ve derin anlamlar çıkarma amaçlanmalıdır. Öğrenci sadece söyleneni yapan, sınav için çalışan kişi olmaktan çıkıp; düşünen, düşündüğü için de neyi, niçin ve nasıl yaptığını bilen kişi olmalıdır. Bu da ancak aktif öğrenme tekniklerinin okullarda uygulanmasıyla gerçekleşebilir.

Araştırmalar, okullarda aktif öğrenme uygulamalarının daha etkin hale getirilebilmesi için aktif öğrenme uygulamalarına erken yaşlarda başlanması gerekliliğini ortaya koymuştur. Bunun için okulöncesi eğitim yıllarından başlayarak aktif öğrenmenin uygulanması gerekmektedir. Aktif öğrenme, erken çocukluk dönemindeki çocukların yeteneklerini ve becerilerini sonuna kadar kullanmaları için olanak sağlar. Aktif öğrenme ile çocuklar yaparak-yaşayarak öğrenirler, hem fiziksel hem de zihinsel etkileşimde bulunurlar. Aktif öğrenme uygulamalarına göre hazırlanmış olan ilgi köşelerindeki materyalleri kullanarak kendi keşiflerini yaparlar, araştırırlar ve ilişkileri doğrudan kendi deneyimleri yoluyla öğrenirler. Tüm bunlar bize aktif öğrenmenin neden erken çocukluk döneminden başlayarak uygulanması gerektiğinin önemini göstermektedir.

1. Araştırmanın Problemi

Bugün birçok ülke var olan eğitim sistemlerini sorgulamaktadır. Bunun nedeni klasik eğitim sisteminin yararının olmadığının artık farkına varılmış olması ve toplumların kalıplaşmış beyinlerden çok; düşünen, yaratan, sorun çözen insanlara gereksinim duyuyor olmasından kaynaklanmaktadır. Artık eğitim sistemi içinde öğrenci daha etkin bir konuma getirilmeye çalışılmaktadır. Bilgiyi yalnızca tekrarlamayıp, bilinenleri sorgulayacak ve kendi bilgisini kendisi üretecek öğrencilerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Ne yazık ki; günümüzde çoğu ülkede ve Türkiye’de kullanılan öğretim yöntemleri öğrenciye bilgileri hazır kalıplar biçiminde verip, aynen alma şeklinde bir yol izlemektedir. Bu öğretim yöntemlerinin uygulanması sırasında, öğrenciler, hangi bilgiyi niçin almak zorunda olduğunun bile farkında olamadan anlatılan bilgileri hafızasına kaydetmeye çalışmaktadırlar. Bu geleneksel öğrenme sistemini ortadan kaldırmak için farklı yaklaşımlara ihtiyaç duyulmuştur. Bunlardan bir tanesi de aktif öğrenme yaklaşımıdır. Aktif öğrenme son yıllarda dünya çapında yaygınlaşan etkin bir eğitim sistemi haline gelmiştir. Velilerin "yaşayarak öğrenme" olarak tanıdığı aktif öğrenme; çocuğun objelerle direkt olarak çalıştığı, insanlar, fikirler ve olaylarla doğrudan ilişki içinde edindiği deneyimlerini yorumlayarak yeni anlayışlar geliştirdiği bir öğrenme şeklidir. Aktif öğrenmenin popüler olmasının nedenleri arasında; öğrenme anlayışında 1970’lerden sonra meydana gelen değişimler, bilgi çağında yaşıyor olmamız nedeniyle yaşam boyu öğrenmeye duyulan gereksinim,



geleneksel öğrenimin etkisizliği ve aktif öğrenmenin etkililiği sayılabilir. Eğitimde aktif öğrenme çocukların bilgisinin geliştirilmesi için bir yol olarak kullanılır.

Öğrenciyi merkeze alan bu yaklaşımda katı sınırlarla belirlenmiş ve belirli bir süre içinde gerçekleştirilmesi gereken bir ders programı yoktur. Öğrenci, kendi eğitsel gereksinimlerinin ve becerilerinin farkına vardırıılır. Öğretmen, öğrencinin kendi gereksinimlerini kendisinin fark etmesine yardımcı olur. Öğretmen "öğretici" konumundan çıkar; öğrenmenin gerçekleşmesi sırasında yönlendirme, destekleme ve paylaşma gibi yaklaşımlarla öğrenciye yardımda bulunur ve öğrenme işini öğrenci kendi isteğiyle gerçekleştirir. Öğretmeden öğrenmeye geçişteki bu farkı şu örnekte görebiliriz: Sahilde yürüyen çocuk, kıyıda ölü bir köpekbalığı bulur ve bıçağının da yardımıyla onu incelemeye koyulur. Bu, doğal bir öğrenme ortamıdır. Bir başka çocuk ise laboratuvarında masaya konulmuş olan köpekbalığı ile karşılaşır. Masaya, köpekbalığını incelemesine yardım edecek aletler de konularak gerekli her şey sağlanmıştır, ama bir şey hariç: Öğrencinin köpekbalığına olan "merak"ı. Merak ve ilgi olmadan bu laboratuvar çalışması gereksiz bir iş olarak kalabilir. Öğrencinin bu edilgin deneyimi onun biyolojiye olan ilgisini ancak azaltmaya yarar. Örneğin, aktif öğrenmeyi temel alan eğitim sistemlerinde coğrafya dersinin gezilerek ya da tv, video, fotoğraf gibi görsel malzemedir yararlanarak öğrenilebileceği, fiziğin en iyi buzda araba sürerken, trigonometrinin en iyi model ev ya da köprü yapmaya çalışırken anlaşılabilirliği düşünülür. Burada da görüldüğü gibi, öğrencinin alması gereken bilgilerin ve bu bilgilerin düzeninin yaşamın doğal akışında rastlanabilir nitelikte olması tercih edilmektedir. Gerçek yaşamda da insanların hedefleri olmaktadır; bu hedefler için plan yapmaktadırlar, bu planları gerçekleştirmek için gereken becerileri ve diğer kaynakları belirlemektedirler ve eğer bunlara sahip değillerse bu beceri ve kaynakları kazanmaya çalışmaktadırlar. Okuldaki eğitimin de doğal yaşamdaki bu yaklaşımda olduğu gibi planlanması gerekmektedir (Tunç, 2000).

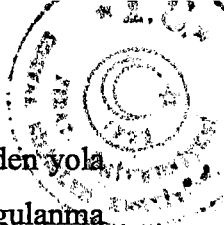
Piaget "etkin bir okul ancak, öğrencilerin gerektirdiği için değil, kendileri istediği için çaba göstermelerini ve başkaları tarafından hazırlanan bilgiyi kabul etmek yerine kendi akıllarını kullanarak özgün çalışmalar yapmalarını sağlayabilirse, zekâ yasalarının tümüne saygı göstermiş olur" der (Weikart, 1991). Piaget'e göre geleneksel eğitim ve eğitimcilerin görevleri çocukların zihinsel yapılarına uygun değildir, çocuğu sınırlandırıcıdır. Öğretmen etkin çocuk edilgendir. Eğitim planlaması, öğretmen



rehberliğinde, çocuklar tarafından yapıldığında onların ilgi ve ihtiyaçların daha çok cevap verir ve çocukların aktif olması sağlanabilir. Öğretmen sınıfta ders anlatmak için değil, gözlemek, desteklemek, rehberlik etmek için olmalıdır. Wygotsky'e göre çocukların öğrenmesini sağlamak için özellikle okulöncesi ve ilköğretimin ilk yıllarında somut nesnelere, materyallerle, olaylarla çalışması sağlanmalıdır. Çocuğun nesnelere tutması, hissetmesi, sıralaması, onlara işlem yapması kavramları kazanmasına yardımcı edecek ve çocuk soyut düşünmeye de kolaylıkla geçebilecektir (Senemoğlu, 1997). Piaget'in bilişsel gelişim teorisine göre de çocuklar soyut düşünmeye tam anlamıyla ancak 11 yaşından sonra geçebilirler. Bu gerçeği tüm okulöncesi eğitimcileri bilmelerine rağmen zaman zaman geleneksel programın uygulanışı gereği zaman zaman da göz ardı ederek işlem öncesi dönemdeki çocuklara soyut sözcüklerle bir şeyler öğretmeye çalışmaktadırlar. Piaget'e göre işlem öncesi dönemdeki çocuklar, ilk fiziksel etki üzerine hareketlerini planlarlar veya sonuca varırlar. Genellikle bu seviyedeki çocuklar bir hareketi kendileri denemedikçe ve görmedikçe hayal edemezler (Blackwell ve Hohman, 1991).

Okulöncesinde öğretmenler çocuğun yapmakta olduğu şeyle ilgili olarak düşünmesine, gözlem yapmasına, sorunları tanımlayıp çözmesine destek olmalıdır. Aktif öğrenmenin gerçekleşebilmesinde öğretmen kadar önemli diğer bir unsur da düzenlenecek öğrenme çevresidir. Anaokullarında aktif öğrenmenin gerçekleşebilmesi için çocukların malzemelerle aktif bir şekilde uğraşabilecekleri şekilde öğrenme ortamının düzenlenmesi gereklidir. Öğrenme çevresi çocukların kendi davranışları yolu ile öğrenebileceği, içinde hareket edip iş yapacakları, yaratacakları, inşa edecekleri, deney yapacakları, hayal kuracakları, arkadaşlarıyla çalışacakları, eşyalarını koyacakları, çalışmalarını sergileyecekleri, hem kendi kendilerine hem de büyük ve küçük gruplarla çalışabilecekleri bir alan olmalıdır. Ancak uygulamada çok az anaokulunun dışında böyle bir sınıf düzenlemesinin olmadığını görüyoruz.

İçinde bulunduğumuz yüzyıl, her alanda değişim ve gelişimin sergileneceği bir yüzyıl olacaktır. Ülkemiz çocuklarının da erken yaşta ve nitelikli okulöncesi kurumlarda eğitim görerek bu değişim ve gelişime katılması sağlanmalıdır. Ezberci bir zihniyet yerine kendi deneme yanılma yoluyla öğrenen çocuklar yetiştirebilmek için okulöncesinden başlanarak her eğitim kademesinde aktif öğrenme programına geçilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla böylesine önem arzeden bir konu üzerinde yoğun



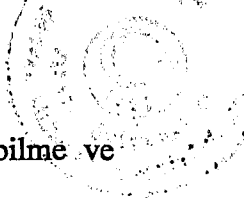
çalışmaların ve uygulamaların yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu düşünceden yola çıkılarak Elazığ ilindeki okulöncesi eğitim kurumlarında aktif öğrenmenin uygulanma durumunun ne olduğu problemi bu çalışmanın temelini oluşturmuştur. Bu çalışmada, aktif öğrenme yönteminin okulöncesi eğitim kurumlarında gerçekten etkili olup olmadığının, Elazığ ilindeki okulöncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin aktif öğrenme yöntem ve tekniklerini kullanıp kullanmadığının ortaya konulması, uygulanmasıyla ilgili var olan sorunların belirlenmesi, aktif öğrenme ile ilgili görüş ve düşüncelerinin belirlenmesi gereği duyulmuştur. Bu nedenle böyle bir araştırma yapılması planlanmıştır.

2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı, okulöncesi öğretmenlerinin sınıf içerisinde aktif öğrenme modelini uygulayıp uygulamadıklarını tespit etmektir.

Bu genel amaç doğrultusunda şu alt amaçlara ulaşılması hedeflenmiştir:

- 1- Öğretmenlere göre okulların sosyo-ekonomik düzeyleri aktif öğrenmenin uygulanmasını ne derece etkilemektedir?
- 2- Öğretmenlerin aktif öğrenme ile ilgili eğitim düzeyleri nelerdir?
- 3- Aktif öğrenmenin uygulanmasıyla ilgili olarak karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların giderilmesi için yapılması gerekenler nelerdir?
- 4- Öğretmenlere göre aktif öğrenme yöntemi öğrenciye ne derecede yarar sağlamaktadır?
- 5- Öğretmenlere göre kullanılan aktif öğrenme etkinliklerinin öğrencilere yarar sağlama düzeyleri nedir?
- 6- Öğretmenlerin aktif öğrenme uygulamalarında zorluk çekme düzeyleri nelerdir?
- 7- Öğretmenlerin aktif öğrenme tekniklerini bilme düzeyleri nelerdir?
- 8- Öğretmenlerin aktif öğrenme tekniklerini uygulama düzeyleri nelerdir?
- 9- Öğretmenlerin mesleki deneyimleri ile aktif öğrenme uygulamalarında karşılaştıkları zorluk çekme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 10- Öğretmenlerin aktif öğrenmeyle ilgili almış oldukları eğitim ile aktif öğrenme uygulamalarında karşılaştıkları zorluk çekme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?



- 11- Öğretmenlerin mesleki deneyimleri ile aktif öğrenme tekniklerini bilme ve uygulama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 12- Öğretmenlerin aktif öğrenmeyle ilgili almış oldukları eğitim ile aktif öğrenme tekniklerini bilme ve uygulama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Araştırmanın Önemi

Çocuk, dünyaya geldiği andan itibaren çevresiyle girdiği etkileşim sonucunda bedensel, zihinsel, sosyal ve duygusal yönlerden hızlı bir gelişim içine girer. 0-6 yaş bu gelişimin en hızlı olduğu, kişiliğinin temellerinin atıldığı ve çocuğun yakın çevresinden en çok etkilendiği, her türlü öğrenmeye açık olduğu bir dönem olup, insan hayatındaki kritik dönemleri içerir. Bu dönemde yaşantı zenginliği ve çevre uyarıcıları çocuk açısından önemlidir. Bu nedenle de 0-6 yaş döneminde okulöncesi eğitim kurumunun önemi büyüktür.

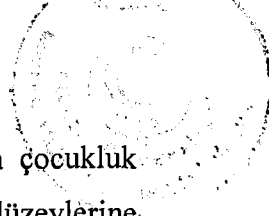
Gelişen, değişen ülke ve dünya şartlarına uyum sağlayabilecek, kendi ayakları üzerinde durabilen, kendine güvenli, analiz-sentez yapabilen, çevresine duyarlı, esnek ve orjinal düşünce yapısına sahip, yaratıcı bireyler yetiştirebilmek için okulöncesi eğitim kurumlarında aktif öğrenmenin uygulanması gerekmektedir. Bu araştırma okulöncesi eğitim kurumlarında aktif öğrenmenin öğretmenler tarafından ne derecede uygulandığını ve eğer uygulanmıyorsa hangi nedenlerden dolayı uygulanmadığına yönelik sonuçlar ve öneriler çıkarması açısından önemlidir.

4. Sınırlılıklar

Bu araştırma; Elazığ il merkezindeki okulöncesi eğitimi veren kurumlardaki öğretmenlerden elde edilen verilerle sınırlıdır.

5. Tanımlar

Aktif öğrenme: Öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve özdüzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlemlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir.



Okulöncesi Eğitim: Doğumdan ilkokulun başlangıcına kadar olan çocukluk yıllarını içine alan, bu yaş çocuklarının bireysel özelliklerini ve gelişimsel düzeylerine uygun zengin uyarıcı çevre imkânlarını sağlayan, onların tüm gelişimlerini toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren bir eğitim sürecidir.



BÖLÜM II

İLGİLİ LİTERATÜRÜN İNCELENMESİ

1. AKTİF ÖĞRENME

Geleneksel eğitim sistemimizin çağın gereksinimlerini karşılayamadığını görmekteyiz. Okullarımız, çağın gerektirdiği insan tipinin yetiştirilmesinde etkili olamamaktadır. Çocuklarda var olan bilme merakı yitirilmekte ve var olan yeteneklerinin körelmesi söz konusudur. Yapılması gerekene baktığımızda sadece eleştirip durmak değil, bu durumu düzeltecek öneriler geliştirmek olduğunu anlamamız gerekir. Bu olumsuzluğun en önemli nedenlerinden biri de öğretim yöntemlerimizi yenilememiş olmamızdan kaynaklanmaktadır. Artık öğretim yöntemlerimizi ve çocuk yetiştirme anlayışımızı bir anlamda değiştirmemiz gerektiğinin farkına varmış olmamız gerekir.

Geçmişte bilgili insan, her şeyi bilen ya da başkalarının öğrettiği bilgileri kafasında depolayan kişiydi. Bu nedenle eğitim, daha çok var olan bilgi birikiminin, kültürel değerlerin ve yaşamsal becerilerin yeni yetişen kuşaklara aktarılması olarak görülmüştür. Bugün ise bilgili insan, bilginin farkında olan, bu bilgiye ulaşmanın yollarını bilen, ulaştığı bilgiyi anlamlandırarak öğrenen, öğrenmiş olduğu bilgilerden yeni bilgiler üretebilen ve ürettiği bilgileri sorun çözmede kullanabilen kişidir. Bu nedenle insan beyni aktif bir strateji merkezi olmalıdır (Biltek, 2004).

Öğretimde geleneksel yöntemler kullanmakla beynin muhteşem kapasitesini kullanmamış oluyoruz. Her insanın beyninin kendine özgü olması öğrenme sürecinde farklı yaklaşımların kullanılmasını gerekli kılar. Bunu da ancak, öğrencilere seçeneklerin ve kendi öğrenmesi ile ilgili karar alma fırsatlarının sunulduğu aktif öğrenme uygulamaları sağlayabilir. Kısaca sahip olduğumuz beynin muhteşem kapasitesini kullanabilmek için aktif öğrenme yöntemlerine gereksinimimiz vardır. Öğrenme, öğrencinin kendi öğrenmesinde başrolü oynaması ile gerçekleşecektir. Bu ise aktif öğrenme ile mümkündür.

Öğretmen merkezli öğretim uygulamalarında öğretim, önceden belirlenmiş içeriğin olabildiğince etkili bir biçimde, boş tahtalar gibi görünen öğrencilere

aktarılmasını hedefler. Öğrenci merkezli eğitim anlayışında ise öğretmen ve öğrencinin rolü yeniden tanımlanmaktadır. Öğrenci, öğrenme sürecinde yeni bilgileri zihninde yapılandırırken, önceden edindiği bilgileri gözden geçirir. O konu hakkında neyi bilip bilmediğini belirler. Yeni bilgiler edinme aşamasında gözlem, deney, araştırma vb. yaparak öğrenmeyi sürdürür. Öğretmen kaynaklara ulaşması için rehberlik eder. Aktif öğrenmede öğrenenin öğrendiklerini birleştirme, karşılaştırma, kullanma, sorgulama vb. birçok fırsat verdiği için beynin öğrenme malzemesini sindirecek zamanı olur (Açıkgöz, 2003a: 34-35).

Aktif eğitim, eğitim ve öğretim kurumlarının en belirgin özelliği olarak “öğrenme” yeteneğini yeniden anlamamızı sağlar. Çünkü aktif eğitim, kişilerin kendilerini ve dünyalarını yeniden kavramalarının yolunu oluşturarak insanların kendi gerçeklerini nasıl yaratacaklarını keşfetmelerini sağlar ve aktif katılımı merkez yapan bu anlayış tam olarak bir “düşünce değişikliğini” gösterir. Buna bağlı olarak aktif öğrenmenin öğrencilere sağladığı birçok yarar vardır. Aşağıda bu yararlarından söz edilmektedir.

1.1. Aktif Öğrenmenin Yararları

Aktif öğrenmenin yararları şu şekilde sıralanabilir:

1. Öğrenciler, araştırma çalışmalarında kaynaklara kendileri ulaşır, değişik kaynaklardan bilgiye ulaşmanın yollarını öğrenirler.
2. Öğrencilerin elde ettikleri bilgiyi örgütlemelerine ve sunmalarına olanak sağlar.
3. Öğrenciler, bireysel grup projelerinde sorumluluk alırlar ve bunu paylaşırlar.
4. Öğrenciler, bilgiyi paylaşır, etkileşimde bulunur ve ortak bilgi üretimi için işbirliği yaparlar.
5. Yavaş öğrenen ve üstün yetenekli öğrencilere daha çok zaman ayrılır.
6. Öğrencilerin öz denetim geliştirme yollarını iyileştirir.
7. Farklı öğrenme stilleri için farklı programlar oluşturulmasına katkıda bulunur.
8. Yeni öğretmenlere sınıf yönetiminde yardımcı olur.
9. Yaşam boyu öğrenmeyi sağlar.

10. Analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirir.
11. Öğrencilerin kendi anlayışlarını yaşatları ile karşılaştırıp ortaya çıkarabilmelerini sağlayarak, grup etkileşimini teşvik etmeyi planlar.
12. Motivasyon ve katılımı artırır.
13. Yarışma ve sınıf içi ayrılığı azaltır aynı zamanda herkesin işbirliği ile çalışmasını sağlar.
14. Bu tip öğrenmenin yüksek etkileşimli yapısından dolayı öğrenciler sürekli olarak anında geribildirim verir ve alırlar.
15. Öğrencilerin yaşantıları ve materyalin uzun süreli bellekte tutulması ile önceki öğrenmelerini arttırmaya yardımcı olur (Eğitek, 2004; Şahinel, 2003: 12).

1.2. Aktif Öğrenmenin Avantajlı Yönleri

Aktif öğrenme etkililiğinin yanı sıra (a) kullanılabilirlik (b) ekonomiklik (c) destekleyici öğrenme ürünleri üzerinde olumlu etki gibi önemli avantajlar da taşımaktadır. Aşağıda bu avantajlar ele alınmaktadır.

Kullanılabilirlik: Aktif öğrenme teknikleri birkaç dakika gibi çok kısa süreli aktifliklerden bir dönem gibi çok uzun süreli aktifliklere kadar çok çeşitli zaman dilimlerinde kullanılabilir. Çok çeşitli konu alanlarında ve çok çeşitli düzeylerde etkili olması da aktif öğrenmeyi kullanılabilir hale getirmektedir. Ayrıca, aktif öğrenmenin tek bir öğretim yöntemi değil, birçok öğretim yöntemini içeriyor olması da onun kullanılabilirliğini artırmaktadır (Bayrak, 2000: 25).

Ekonomiklik: Aktif öğrenme diğer öğrenme modellerinde olduğunun tersine ek görevliler, pahalı araçlar, özel mekânlar olmadan da uygulanabilir. Kuşkusuz, pahalı araçlar ya da özel mekânlar her modelin olduğu gibi aktif öğrenmenin uygulamalarını kolaylaştırıp etkililiğini artıracaktır. Ancak böyle pahalı yatırımlar aktif öğrenmenin olmazsa olmaz koşulu değildir. Aktif öğrenme yalnızca oturacak yeri olan her mekânda ve yalnızca kâğıt, kalem, ders kitabı gibi basit araçlarla da uygulanabilir.

Destekleyici Öğrenme Ürünleri Üzerinde Olumlu Etkiler: Eğitimde genellikle akademik başarı üzerinde durulur; öğrenme isteği, okuma alışkanlığı,

başkaları ile birlikte çalışma, özsaygı, liderlik, paylaşma, işbirliği yapma vb. birçok öğrenme ihmal edilir. Ancak bir alana özgü bilgiler kalıcı değildir. Kalıcı olan ve değişmesi zor olan destekleyici öğrenme ürünleridir. Aktif öğrenmenin yalnız bireylerin okul başarısını arttırmayla kalmayıp bireylerin bilişsel, sosyal ve duygusal yönden geliştirdiğini, dolayısı ile ilerideki yaşamlarının kalitesini arttırdığını söylemek gerekir (Açıkgöz, 2003a: 15).

1.3. Aktif Öğrenmede Öğretmenin Rolü

Aktif öğreten öğretmenin gelenekselden farkı; kendi kararlarını uygulamak yerine öğrencilere yön göstermek, önerilerde bulunmak, gerekli durumlarda açıklama yapmak, fikir vermek, rehber olmak ve onların gelişimlerini gözlemektir. Örneğin öğretmen hangi öğretimsel işin yapılacağı ya da hangi kaynağa bakılacağı konusunda fikri olmayan öğrenciye çeşitli işler ya da kaynaklar önerebilir. Öğrencinin gelişmesinde sorunlarla karşılaşıldığında önlem almak da öğretmenin sorumluluğundadır (Açıkgöz, 2003b: 13).

Aktif öğrenmede öğretmen; kolaylaştırıcılık, araştırmacılık ve tasarımcılık rollerini üstlenmiştir.

a. Kolaylaştırıcılık

Aktif öğrenmede öğrenme süreciyle ilgili kararları öğrenciler almaktadır. Dolayısıyla öğrencinin rehberliğe ve yardıma gereksinimi olacaktır. Öğretmenin görevi, gereksinim duyduğu yerde öğrenciye yardım etmek ve onun öğrenmesini kolaylaştırmaktır. Yardımın biçimi de önemlidir. Öğretmen, öğrenciye seçenekleri sunarak ya da öğrencinin onları görmesini sağlayarak, konuyu basitleştirici sorular sorarak, onu konuyu kavrayacak biçimde düşündürerek yardım edebilir. Öğretmen hem öğrencinin bağımsız öğrenmeyi gerçekleştirmesini sağlar hem de onun nasıl yapılacağını öğretir. Aktif öğrenme, öğrencilere aktif olarak öğrenmeleri söylenerek gerçekleşmez. Öğrencilerin onu yaşamalarını sağlamak gerekir (Lubbers ve Gorcyca, 1997: 68).



b. Araştırmacılık

Öğretmenler sadece konu alanlarındaki yenilikleri değil aynı zamanda öğrenim alanındaki yenilikleri de izlemek zorundadır. Eğer eğitim sistemleri, yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirecekse öğrencilerin bu konuda iyi modellere gereksinimi olacaktır. Yapılan araştırmalar da kaliteli öğretmenlerin kendilerini geliştirecek bilgi ve yaşantıların arayışı içinde olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenler yenilikleri sınıflarında uygularken, uygulama sonuçlarını değerlendirirken, karşılaştıkları sorunların çözümü için öneriler geliştirirken bir araştırmacı gibi davranmak zorundadır (Subaşı, 2000: 35).

c. Tasarımcılık

Öğrenene yardım ederken sunulacak önerilerin ve her öğrencinin öğrenmesinin kolaylaştırılmasının nasıl yapılacağı oldukça yaratıcı ve bilgili olmayı gerektirir. Öğretmen, öğrencilere alacakları kararlarla ilgili seçenekleri, bir problem çıktığında onun olası çözümlerini tasarlayıp sunmak, bu nedenle iyi bir tasarımcı olmak zorundadır (Gökçe, 2003: 215).

1.4. Aktif Öğrenmede Öğrencinin Rolü

Aktif öğrenmede öğrenci, gelenekselde olduğu gibi kendisine aktarılanları alan ve sonra onları tekrarlayan edilgin alıcı değildir. Öğrenen, öğretilenleri aynen almaz, tersine onları kendine özgü stratejilerle işleyip yeniden üretir. Marzano'nun üretken zihnin alışkanlıkları olarak önerdiği;

- a) Özdüzenlemeli
- b) Eleştirel
- c) Yaratıcı düşünme becerileri aktif öğrenenlerin özümsemesi gereken başlıca işlevleri arasında yer almaktadır (Açıkgöz, 2003a: 36).

Özdüzenlemeli düşünen ve öğrenen; kendi düşünmesinin farkındadır, plan yapar, gerekli kaynakları bilir, dönütlere duyarlıdır ve eylemlerinin etkililiğini değerlendirir.



Eleştirel düşünen ve öğrenen ise doğrudur, doğruluk arar; nettir, netlik arar; açık düşüncelidir, zorlamaları sınırlandırır, gerektiği zaman tavır alır, diğerlerinin duygularına ve bilgi düzeylerine duyarlıdır (Açıkgöz, 2003c: 4).

Yaratıcı düşünen ve öğrenen; yanıtı ya da çözümü net olmayan işlere girer, bilgi ve yeteneklerinin sınırlarını zorlar, kendini değerlendirme standartlarını üretir, güvenilir ve sürdürür, durumlara alışılmışın dışında bakma yolları üretir (Güleryüz, 2000: 166).

1.5. Aktif Öğrenmede Sınıfın Fiziki Ortamının Düzenlenmesi

Sınıfın fiziki ortamı aktif öğrenmeyi ya gerçekleştirir ya da yok eder. En kalıcı sınıflar bile aktif öğrenmeye uygun biçimde kullanılabilir. Farklı ortamlar yaratmak için sınıftaki mobilya kolayca yerleştirebilme özelliğine sahip olmalıdır. Geleneksel sıralar bir araya getirilerek masalar oluşturulmalı ve diğer düzenlemeler yapılmalıdır. Öğrencilere sıra, masa ve sandalyelerini düzenleme görevi verilmelidir. Bu da aynı zamanda onları aktif kılacaktır (Gülseçen, 2002).

Aşağıda sınıfta aktif öğrenmenin gerçekleşmesi için önerilen düzenlemeler verilmiştir.

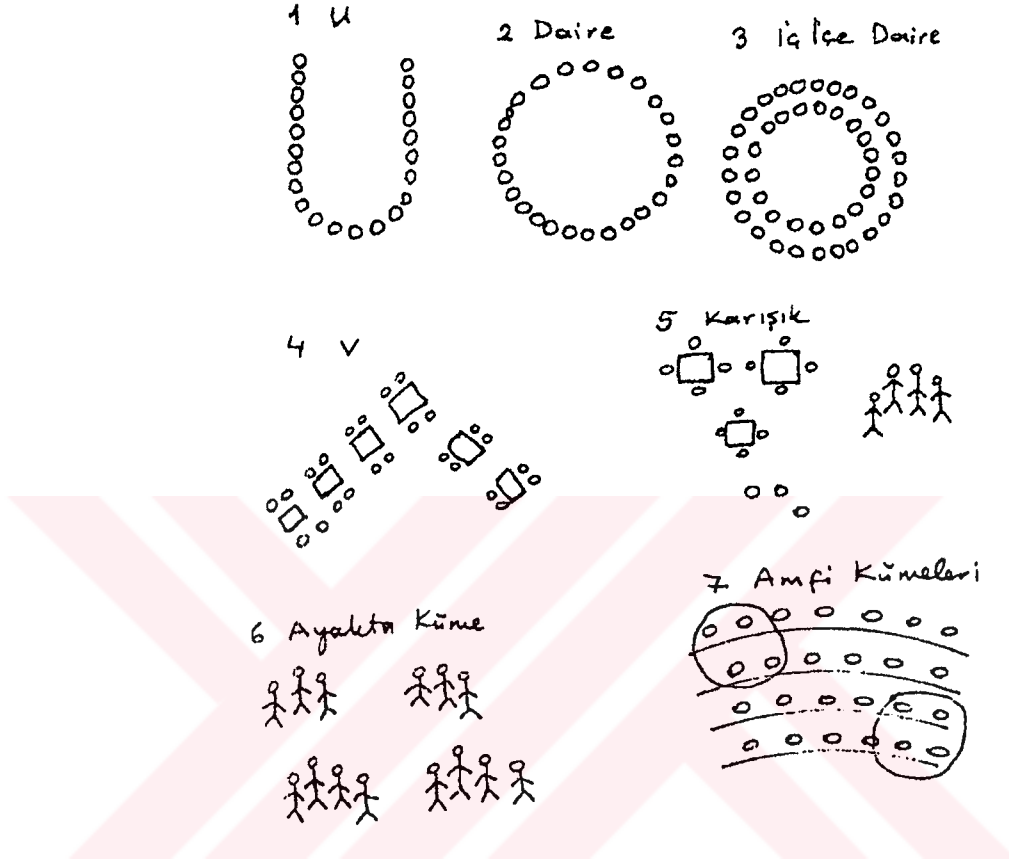
- 1. U Şekli:** Bu çok amaçlı kullanım için uygundur. Öğrenciler yazma/okuma için birbirlerinin yüzünü kolayca görebilecekleri bir ortamda iletişim kurar. Bu şekilde öğrencilerin kolayca ikili çalışma yapma imkânı vardır. Özellikle her masa başına iki sandalye bulunduğu durumlarda uygundur. Bu düzenleme idealdir.
- 2. Ekip Stili:** Dairesel gruplama veya uzunca masalar sınıfa yerleştirmek sınıftaki etkileşimi artıracaktır. Sandalyeler masanın etrafına yerleştirilerek samimi bir ortam oluşturulur.
- 3. Konferans Masası:** Eğer masa daire veya kare ise en uygunu budur. Bu öğretmenin önemini artırır. Eğer öğretmen masanın başına oturursa bu resmiyet oluşturur. Eğer öğretmen masanın uzun tarafının ortasına oturursa bu sefer uçta kalan öğrenciler kendilerini önemsiz hissedecektir. Konferans masası pek çok küçük masa bir araya getirilerek düzenlenebilir.



4. **Dairesel:** Eğer öğrenciler sıra ve masa olmadan hepsi birbirini görecektir şekilde dairesel bir biçimde oturtulursa bu yüz yüze etkileşim için en direkt yöntem olur öğrencilerden sandalyelerini çok çabuk, pek çok alt grup oluşturmak için düzenlemeleri istenebilir. Eğer grup tartışması isteniyorsa öğrencilerin sandalyelerini çevreye yerleştirmeleri istenebilir.
5. **Grup İçinde Grup:** Bu çeşit düzenleme öğretmenin sınıfta “fish bowl-akvaryum” tartışmalarını yönetmesi, “rol yapma” aktifliklerini düzenlemesi, tartışmalar ve gruptaki aktiflikleri gözlemlemesi bakımından uygundur. En yaygın kullanım şekli iki tane dairesel müşterek sandalyeyi bir araya getirmektir ya da ortaya bir toplantı masası yerleştirip, etrafını dış sandalye halkaları ile çevrelemektir.
6. **Çalışma İstasyonları:** Bu düzenlemede her öğrencinin bir işlem veya işi sergilemek için bir istasyonda oturuyormuş gibi aktif olduğu laboratuvar tipi uygun bir ortam oluşturulur. Öğrenmede paylaşımcı iki öğrenciyi aynı istasyonda karşılıklı iki aynı masaya oturtmak öğrenmeyi cesaretlendirir.
7. **Oditoryum:** Aktif öğrenme için oditoryum sınırlı bir çevre imkânı sağlasa da tamamen ümitsiz olunmamalıdır. Eğer sandalyeler hareket ettirilebiliyorsa onları bir yay şeklinde yerleştirip öğrencinin daha rahat görebileceği bir şekil oluşturulur. Eğer oluşturulacak yerler sabitse öğrencilere birbirlerine yakın olacak biçimde oturmaları söylenir.
8. **Birbirinden Kaçan Gruplar:** Eğer sınıf yeterince büyükse ve mekân uygun ise masa ve sandalyeler ekip tabanlı çalışma için alt gruplara ayrılacak şekilde yerleştirilir. Gruplar birbirinden rahatsız olmaz. Ancak gruplar sınıfın uzak bölümlerine doğru yerleştirmemelidir, çünkü iletişimin sürdürülmesi güçleşir.
9. **Şerit Düzenlemesi:** Bu geleneksel bir sınıf yerleşim biçimidir ve aktif öğrenmeye etkisi çok azdır. Eğer sınıfta 30 ve daha fazla sayıda öğrenci varsa ve sadece dikdörtgen masalar varsa öğrenciler için sınıf biçimini düzenlemek gereklidir. Tekrarlanan (iç içe) V ya da şerit düzenlemesi öğrenciler arasında kalan uzaklığı azaltır, ön tarafı ve diğer öğrencileri düz sıra düzenine göre daha



iyi görmelerini sağlar (Şahinel, 2003: 35–36). Şekil 1’de aktif öğrenmede sınıfların düzenlenmesine ilişkin örnekler verilmiştir.



Şekil-1: Aktif Öğrenmede Sınıfların Düzenlenmesine İlişkin Örnekler

Kaynak: Açıkgöz, K. Ü. (2003a). *Aktif Öğrenme* (4. baskı) İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

1.6. Geleneksel ve Aktif Sınıfların Karşılaştırılması

Aktif öğrenmeyi daha iyi anlayabilmek için geleneksel sınıflarla aktif sınıfların karşılaştırmasını vermekte fayda vardır. Bu karşılaştırmayı aşağıdaki tabloda özetlemiştir.

Tablo-1: Geleneksel ve Aktif Sınıfların Karşılaştırılması

	Aktif Sınıf	Geleneksel Sınıf
Görüntü	Öğrenciler çeşitli biçimlerde (kümeler halinde, U, V ya da içi içe halkalar halinde vb.) otururlar. Sınıfın önü arkası belli değil aynı anda her köşesinde etkinlik sürmekte, hareketli sürekli etkileşim halinde, öğretmen sınıfta dolaşarak gereksinim duyanlara yardım etmekte.	Öğrenciler sıralar halinde hareketsiz oturmakta ve başlarında bir öğretmen anlatım yapmakta, etkileşim çok sınırlı.
Amaç	Bilginin özümsemesi, anlamlandırılması ve yeniden üretilmesi, öğrenilenlerin kullanılması, problem çözme, kavrama.	Aktarılan bilginin öğrenci tarafından alınması ve tekrarlanması.
Kurallar	Herkes aynı anda konuşabilir ve söylediklerini dinleyecek birini bulabilir, dersin akışını sağlayacak kurallar dışında fazla kurallar yoktur.	Öğrenciler hareket edemez, söz verilmedikçe konuşamaz, arkadaşları ile etkileşimde bulunamaz.
Öğrenci	Araştırır, düşünür, soru sorar, keşfeder, tartışır, fikir üretir, karşılaştırma yapar, açıklar, örnek verir, anlam çıkarır, önceki öğrenilenlerle bağ kurar, değerlendirme yapar, çıkarımlarda bulunur, tahmin eder, neyi nasıl öğreneceğine karar verir, kendi eksikliklerinin farkına varır, öğrenme malzemesini başka ifadelerle anlatır, bilgiyi yeniden yapılandırır ve öğrenmek için uğraşır.	Pasif alıcı, not alır, aktarılan bilgileri ezberler ve sınavlarda tekrarlar daha sonra unuttur.
Öğretmen	Öğrenmeyi kolaylaştırıcı	Uzman, bilgi aktarıcı, karar verici.
Sorunlar	Öğrenciler arasında fikir çatışmaları yaşanabilir ancak bunun geliştirici yönleri vardır.	Öğrencilerin dersten sıkılmaları, ezbercilik, disiplinin bozulması, ilgisizlik, öğretmenlerin tükenmişliği ve gelişmelerinin yavaşlığı, güdüsüzlük ve yetersiz sosyal etkileşim, olumsuz sınıf atmosferi, bilgiyi kullanma fırsatı bulmama.
Avantajları	Etkili, ekonomik, kullanışlı, bilgiyi kullanma fırsatı sağlayıcı.	
Yetiştirilen İnsan Tipi	İyi yetişmiş, etkili iletişim becerilerine sahip, yaratıcı, karmaşık sorunları çözen, karar veren, etkili düşünen, yaşam boyu öğrenen ve kendini geliştiren, içinde yaşadığı toplumda etkili olan, güvenli, gayretli etkili insan ilişkileri kurabilen.	Kalıp yargılarla donanmış, gelişmeye kapalı, sorun çözme becerilerinden yoksun, girişken olmayan, yaratıcı olmayan
Bağlam	Öğrenmeyi paylaşma, öğrencinin kapasitesini geliştirme, herkesin başarılı olmasını sağlama.	Yalnız öğrenme, yarışma, iyileri ve başarısızları eleme, öğrencinin kapasitesini durağan kabul etme, tek tip öğretim.

Kaynak: Açıkgöz, K. Ü. (2003a). **Aktif Öğrenme** (4. baskı) İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

2. AKTİF ÖĞRENMEDE KURAMSAL TEMELLER VE YENİ YÖNELİMLER

2.1. Aktif Öğrenmede Kuramsal Temeller

Aktif öğrenmenin kuramsal temelleri yapılandırmacılığa (constructivism) ve onun öğrenme alanındaki versiyonu olan bilişselcilğe dayanmaktadır. Gerek yapılandırmacılık gerekse bilişselcilik öğretim süreciyle değil öğrenme süreciyle ilgili çeşitli açıklamalar ve önermeler sunmaktadır. Örneğin, bu kuramlar öğrenme sürecinde bilginin yapılandırılmasının hangi anlama geldiğini ve ne kadar önemli olduğunu açıklarlar. Ancak, öğrenene bilgiyi yapılandırabilmesi için hangi fırsatların verilmesi ve öğretmenin somut olarak neler yapması gerektiğine değinmezler. Yapılandırmacı ve bilişsel kavramların, düşüncelerin sentezlenmesi ve öğretimin tasarlanmasından uygulanmasına kadar çeşitli aşamalarda nasıl kullanılacağı ayrı bir çalışma alanı haline gelmiştir. Bazı eğitimciler ve araştırmacılar, kuramı uygulamaya dönüştürmeye çalışmaktadır. Aktif öğrenme bu çabaların ürünüdür (Phillips, 1995: 13).

2.1.1. Yapılandırmacılık

Yapılandırmacılık giderek popülerleşen bir bilme (knowing) kuramıdır. Bazı düşünceleri eskiden de dile getirilmiştir. Örneğin, bilginin bilen tarafından yapılandırıldığı düşüncesi M.Ö. 5-6. yüzyıllarda şüpheciler tarafından savunulmuştur. Locke'ın, doğanın insanlara yansıttığı basit düşüncelerin zihin tarafından birleştirilip daha büyük düşünce donanımlarına dönüştüğü fikri de bu noktada iyi bir örnek oluşturmaktadır. Kant, Jung ve Herbart gibi düşünürlerin de yapılandırmacı düşünceleri vardır. Örneğin Herbart, yaşantıların önceden bilinen kavramlarla ilişkilendirilmesi sürecinden bahsetmektedir. Ancak bunlar, çeşitli kuramlarda yer alan tek tek düşünceler olmaktan öteye gidememiştir. Bu nedenle, böyle düşünceler içeren kuramlara da yapılandırmacı kuramlar denilememektedir (Nuthall ve Alton, 1990: 548).

Yapılandırmacılık 20. yüzyılın başlarından itibaren gelişmeye ve uygulamalara temel oluşturmaya başlamıştır. Örneğin, John Dewey ve William James "seyirci bilgi kuramı"nı eleştirmişler ve kendi yapılandırmacı kavramlarını bunun üzerine kurmuşlardır. Bartlett, anlamların dönüştürüldüğünü, okuma ve yazmanın yapılandırmacı sürecin ürünü olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda, Hail'm 1900'lerin başında başlattığı, çocukların doğa olgularıyla ilgili düşüncelerinin incelendiği ampirik

araştırma projesi ve Dakes'in 1947'deki bu tür araştırmalarla ilgili tarama çalışması dikkati çekmektedir. Ancak asıl dönüm noktası 20. yüzyılın ikinci yarısında ve son zamanlarda öne çıkan Piaget, Vygotsky, Asubel, Bruner ve Von Glasersfeld gibi araştırmacıların çalışmalarıyla gerçekleşmiştir. Artık yalnızca öğrencilerin önkavramları ile değil, öğretmenlerin örtük inançları, öğrenme ve öğretme süreciyle ilgili düşünceleri, biliş ötesi stratejiler vb. birçok yeni kavramla ilgili araştırmalar yapılmaktadır (Driver ve Oldham, 1986: 110).

Yapılandırmacılık bir bilme kuramı olduğu için; bilme, bilen, bilinen, bilgiyi yapılandırma süreci, bu süreci etkileyen etkenlerle ilgili birçok açıklama içermektedir. Yapılandırmacılığa göre bilgi, duyularımızla ya da çeşitli iletişim kanallarıyla edilgin olarak alınan ya da dış dünyada bulunan bir şey değildir. Tersine; bilgi, bilen (öğrenen) tarafından yapılandırılır, üretilir. Bu nedenle yapılar kişiye özgüdür (Caine ve Caine, 2002: 153).

Günümüzde yapılandırmacılık birçok uygulama için kapsamlı bir kavramsal çerçeve oluşturmaktadır. Önceleri bir felsefi akım, bir bilgi felsefesi olarak bilinen yapılandırmacılık, son zamanlarda eğitim ortamlarından teknoloji kullanımına, aile terapisine kadar birçok alanda kullanılmaya başlanmıştır. Yapılandırmacılık; bilgi, bilginin doğası, nasıl bildiğimiz, bilginin yapılandırılması sürecinin nasıl bir süreç olduğu, bu sürecin nelerden etkilendiği gibi konularla ilgilenmekte ve düşünceleri eğitimsel uygulamalara temel oluşturmaktadır (Duit, 1995: 220).

2.1.2. Bilişselcilik

Bilişsel akımın temsilcilerine göre öğrenme; "anlama, tutum, bilgi, yetenek ve beceride "bir kişinin bilgisinde ya da davranışında "insanın durumu ya da yeterliliğinde" yaşantı yoluyla meydana gelen az çok kalıcı izli değişikliktir. Dikkat edilirse, öğrenmenin yaşantı ürünü olduğu ve kalıcı izli bir değişiklik olduğu hem davranışçılar hem de bilişselciler tarafından kabul edilen özelliklerdir. Ancak, bilişselcilere göre bir yaşantıyı anlamlı kılan, öğrenenin zihinsel birikimidir. Bilişselciler; bilginin yapısı, nasıl elde edildiği, nasıl kavrandığı, nasıl hatırlandığı, problem çözmede nasıl kullanılacağı gibi konuları açıklamaya çalışmaktadır.

Bilişselciler öğrencilerin kendi kendilerine bilgiler aktarılan, edilgin alıcılar olmadığı ve bilgiyi kendilerine özgü aktif yollarla işledikleri görüşündedirler. Öğrenci, yeni duyduklarını ve gördüklerini önceden bildiklerine ekler. Bilgiyi örgütleyerek, sınıflayarak hipotezler geliştirip onları sınyarak ve yorum yaparak işler. Sonunda gerçekleşen öğrenme, öğrencilerin önceki öğrenmelerinden ve bilgiyi işleme yöntemlerinden etkilenmektedir. Örneğin, etkili öğrenmeyi gerçekleştirenler ne zaman stratejik davrandıklarının ya da davranmadıklarının farkındadırlar. Etkili öğrenmeyi gerçekleştiremeyenler ise bunun farkında değildir. Bu durum etkili öğrenmeyi gerçekleştirenlerin öğrenme sürecinde aktif olanlar olduğunu göstermektedir. Öğrenen yalnızca strateji kullanımında değil, yeni bilgiyi öncekilerle ilişkilendirmede de etkindir. Öğrenenler, var olan şemaları ve bilgileri kullanarak öğrenme malzemesinden yeni anlamlar çıkarırlar. Önbilgi yalnızca yeni bilgiye bağlı kalmayıp değiştirilirde.

Aktif öğrenme modeli bütün bu kuramsal gelişmelerin üzerine, 1970'lerdeki Davranışçılıktan Bilişselciliğe geçiş sürecinden sonra geliştirilmiştir. Daha önce Dewey, Pestalozzi gibi yazarlar geleneksel yöntemleri eleştiren, çevreyle etkileşime, gözleme, öğrencilerin etkinliğine, bilgiyi öğrenenin keşfetmesine önem veren modeller oluşturmuşlardır. Ancak, öğrenme anlayışının değişmesi, aktif öğrenmeye yeni anlamların yüklenmesi ve aktif öğrenme konusundaki görgül araştırmaların yoğunlaşması 1970'lerden sonra gerçekleşmiştir (Harmin, 1999: 64-65).

2.2. Aktif Öğrenmede Yeni Yönelimler

Aktif öğrenme ile ilişkili olan yönelimlerden biri **Çoklu Zekâ Kuramıdır**. Çoklu Zekâ Kuramı ile zekânın toplumlar ve eğitim üzerinde yıllardır sürüp giden etkisi yani sadece dil ve matematik zekâsını hesaba katan klasik zekâ tanımlaması tarihe karışmıştır. Gardner, zekânın iki değil sekiz yönü olduğunu savunmuştur. Böylece klasik zekâ tanımında olduğu gibi sadece matematik ve dilde başarılı olanların değil, müzikte, sporda, dansa, iletimde, doğada, resimde ve özedönük olarak kendini gösterenlerin ve kendini iyi tanıyanların da zeki olduğu ortaya çıkmıştır (Checkley, 2000: 65).

Çoklu zekâ kuramı farklı disiplinlerle önemli kuram ve konuları öğrenmeye çalışan daha fazla öğrenciye ulaşmayı sağlar. Öğrencilere bu zekâ alanları kullanılarak eğitim verilirse öğrenme daha kolay gerçekleşir. Özellikle sosyal zekânın geliştirilmesi

için düzenlenen grup çalışmaları, çoklu bakış açıları geliştirmek ve işbirlikli öğrenme aktiflikleri oluşturmak bakımından önemlidir. Öğrenciler farklı bireysel bakış açılarıyla mevcut olaylar üzerinde rol oynarken kim olduklarını, hangi duyguları neden hissettiklerini düşünmeye başlarlar. Öğrencinin eğitiminde uzun süreli yararı vardır (Saban, 2002: 6).

Diğer yönelimlerden biri olan **işbirliğine dayalı öğrenmenin** aktif öğrenme modeli içinde yeri çok fazladır. Çünkü işbirlikli öğrenme aktif öğrenmenin pek çok ilkesini uygulama olanağı sağlamaktadır. İşbirliğine dayalı öğrenme ile yapılan bir eğitimde, öğretmen öğrencinin sadece kendisinin değil, diğer çocukların da farkına varmasına yardımcı olmayı hedeflemelidir. Bu aşamada öğrenciler paylaşmayı, kendisine sıra gelmesini beklemeyi ve diğerlerine önem vermeyi öğrenir. Yapılandırılmış aktivitelerle işbirliği içinde başkalarının nasıl düşündüğünü öğrenir, problemlere reaksiyon verir, küçük gruplarda sözlü dil becerilerini geliştirir. İşbirliğine dayalı öğrenmenin, akademik başarı açısından her yaş grubu ve konu alanında hem yarışmacı hem de bireysel öğrenme metodundan daha olumlu sonuçlar verdiğini ortaya koymuştur (Slavin, 1983: 17).

Lymon ve Foyle, işbirlikli öğrenmenin başarıyla uygulanması için bazı aşamalar belirlemişlerdir:

1. Öğretilecek içerik ve öğrenme ölçütü öğretmen tarafından belirlenmelidir.
2. En yararlı işbirlikli öğrenme tekniği ve grubun öğrenci sayısı öğretmen tarafından belirlenir.
3. Sınıf, sınıf içi etkileşim için hazır hale getirilir.
4. Grubun yapacağı işler öğretilir ya da grupların düzgün bir şekilde yapmasından emin olmak için gözden geçirilir.
5. Öğretmen ilk materyali seçeceği teknikler ne olursa olsun uygun şekilde sunar.
6. Öğrenci çıktıları değerlendirilir.
7. Gruplar başarılarından dolayı ödüllendirilir.

Aktif öğrenmenin yakından ilgili olduğu başka bir yönelim ise; **yaratıcı düşünmedir**. Demirel'e göre yaratıcı düşünmeyi okul ortamında geliştirebilmek için

öğrenme ve öğretme ortamları öğrencinin yaratıcı davranışlarını geliştirecek biçimde düzenlenmelidir. Bunu sağlamak için uygun öğretme stratejisi, yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Bu amaçla buluş ve araştırma yoluyla öğretme stratejisi ile drama, benzetim, beyin fırtınası ve problem çözme gibi yöntem ve tekniklere yer verilmelidir (Bulut, 1999: 14).

Bütün bu yönelimler aktif öğrenme ile yakından ilişkili olup öğretmenin içeriği sınıfa anlatarak öğrencileri pasif duruma getirdiği geleneksel öğretim yöntemine karşı öğretimin bireysel olması gerektiğini ve öğrencinin kendi hızında öğrenerek öğrenim sürecine katıldığında aktif olacağı görüşüyle öğrenme ortamını öğrenci merkezli haline getirmeyi sağlar (Şahin ve Kemren, 1998: 13).

3. AKTİF ÖĞRENME YÖNTEMLERİ, BİÇİMLERİ VE ÖĞRETİMSEL İŞLERİ

3.1. Aktif Öğrenme Yöntemleri

Aktif öğrenimin yaşama geçirilmesi, düşüncelerin uygulanması, öğrencilere gerçek anlamda aktif öğrenme fırsatının sağlanması, büyük ölçüde uygun öğretim yöntemlerinin kullanılmasına bağlıdır. Hangi yöntemin kullanılacağına, işlenen konuya, öğrenci özelliklerine eldeki malzemelere ve ulaşılmak istenen amaca göre karar verilir. Uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmadıkça, en doğru en yararlı düşünceler bile kuramda kalacaktır. Çünkü öğretim malzemelerinin nasıl kullanılacağı, öğretimsel işlerin nasıl örgütleneceği ve öğrenme düzeyi gibi sürecin birçok önemli ögesi kullanılan yönteme bağlıdır. Özünde aktif olan birçok öğretimsel iş örneğinin, problem çözme bile uygun yöntemlerle kullanılmazsa kolaylıkla edilgin öğretim malzemesine dönüşebilir. Bir başka deyişle, aktif öğrenme için gerekli malzemelere, mekâna ve içeriğe sahip olunabilir ancak, uygun yöntemler kullanılmadıkça sonuç başarısız olacaktır (Taşdemir, 2000: 100).

Aktif öğrenmede kullanılan başlıca yöntemler şunlardır:

Mahkeme

Sınıfta mahkeme kurulması şeklinde uygulanan bu yöntem birçok öğrencinin aktifliğe katılımını sağlar. Sırasıyla şu işlemler yer alır:

1. Tartışma konusu ya da problemin seçimi
2. İki tarafın avukatlarının kararlaştırılması ve kalanların jüri üyesi olması
3. Bütün öğrencilerin konuyla ilgili araştırma yapmaları ve malzeme toplamaları. Grupların; avukat, tanık, jüri üyesi, araştırmacı rolündeki üyelerin bir araya gelerek bulduklarını tartışmaları ve hazırlık yapmaları
4. Mahkemenin başlaması
5. Avukatların savunmalarını yapması
6. Tanıkların kanıtlarını sunmaları
7. Avukatların sorular sorması ve yapılan açıklamaların kendi savlarını destekleyen yönlerini ortaya çıkarmaları
8. Hâkimin, yanlışları, eksikleri belirlemesi
9. Jüri üyelerinin kimin haklı olduğuna karar vermesiyle bu yöntem sona erer.

Phillips 66

J.Donald Phillips tarafından geliştirilmesi ve öğrencilerin altışar kişilik gruplarda ve altışar dakikalık sürelerle çalışıyor olmasından dolayı bu adı almıştır. Uygulanması sırasında yer alan başlıca işlemler şunlardır:

1. Sınıfın altı kişilik gruplara ayrılması
2. Her grubun kendi içinde bir lider ve sekreter seçmesi
3. Tartışma konusunun sunumu
4. Grupların altı dakika boyunca tartışmaları ve problemin en uygun çözümünü bulmaları sağlanır.

Öğrenme Galerisi

Öğrencilerin, belli bir sürede neler öğrendiklerini değerlendirmelerini sağlar. Uygulanması sırasında yer alan işlemler şunlardır:

1. Öğrencilerin 2–4 kişilik gruplara ayrılması
2. Grupların öğrendiklerini gözden geçirmeleri ve sınıftan hangi bilgileri, becerileri, gelişmeleri, ilgileri göstereceklerini listelemeleri
3. Listelerin duvarlara asılarak sergilenmesi



4. Öğrencilerin ayağa kalkması ve listeleri inceleyerek kendilerinin de öğrendiklerini yazdıkları ancak kendi listelerine yazmayı unuttukları maddelerin önüne işaret koymaları
5. Hangi öğrenmelerin kaç kişi tarafından gerçekleştiğinin değerlendirilmesi
6. Öğrenciler, öğrendikleri yerine sınıftan götürecekleri önerileri, fikirleri de listeleyebilirler (Açıkgöz, 2003a: 157–158).

Problem Çözme

Problem çözme yöntemi konu alanlarının öğretimini gerçek yaşam koşulları içinde ele alan doğal bir yol olduğu için öğretim içinde her gün daha da artan yoğunlukla kullanılmaktadır (Bilen, 2002: 167).

Bu yöntem sayesinde, öğrencinin alışılmamış durumlarla baş etmesi ve onların üstesinden gelmesi kolaylaşır. Matematik zekâsı gelişir, bir alanda öğrendiğini başka bir alanda parça veya bütün olarak kullanır. Bu yöntemle yetişmiş birey problemlerini başkalarına havale etmez, problem çözme kendini birey yaptığından işinde sorumluluk alır böylece herkes problemini kendisi çözeceğinden problemler ortada yığılmaz. Zaman açısından daha erken, kalite açısından daha makul olarak çözülür (Duruhan, 2002: 131).

Psiko Drama (Rol Yapma)

Rol yapma, eskiden beri öğretim amacıyla kullanılması önerilen yöntemlerdendir. Rol yapmada birey, gerçek rolünden ve duygularından sıyrılıp kendini bir başkasının yerine koyar ya da belli bir durumda ne yapacağını ve neler hissedeceğini hareketlerle gösterir. Rol yapma, bir anlamda problemin hareketlerle gösterilmesi ve tartışılmasıdır. Rol yapma sırasında öğrenciler duygularını tanırlar ve düşüncelerinin bilincine varırlar. Öğretmenin sınıf içindeki geleneksel egemenliği azalır (Clark ve Star, 1976: 12).

Beyin Fırtınası

Beyin fırtınası bir konuya çözüm getirmek, karar vermek ve hayal yoluyla düşünce ve fikir üretmek için kullanılan yaratıcı bir yöntemdir. Bu yöntem kişileri heyecanlı bir ortama yönlendirerek, eleştirel, yaratıcı ve keşfetme becerileri gibi yeni ve



orjinal görüşleri söylemeye, belirli bir konuya açıklık getirmeye ve bir problemin çözümüne yarayacak görüşleri ortaya çıkarmaya yarayan bir yöntemdir (Erginer, 2000: 226). Beyin fırtınası yöntemini eğitimin her kademesinde her çeşit uygulama ve sınıf içi aktiviteler içinde başarıyla uygulayabilmede gerekli kurallar sırası ile şunlardır:

1. **Anlaşılabilir Yapma:** Problem kısa ifadelerle tahtaya veya gruptaki herkesin görebileceği yere yazılır. Herkesin problemi yüksek sesle dile getirmeleri istenir.
2. **Yönetilebilir Yapma:** Problem listesindeki konular ilgililerle birlikte gözden geçirilerek bütün problemlerin anlaşıldığından emin olunur.
3. **Ayıklama:** Düşüncelerin kısa cümlelerle anlamları yazılır ve tekrarlardan kaçınılır.
4. **Detaya inmek:** Ayıklama yapılarak program hazırlanır ve belirlenen konuların tartışılması için ikinci ya da bir sonraki toplantıya çağrı yapılır (Tan, Kayabaşı, Erdoğan, 2002: 48).

Eğitimsel Oyunlar

Günlük yaşamda oynanan birçok oyun, öğretimsel amaçlara hizmet etmesi koşuluyla sınıfta da oynanabilir. Örneğin, sözcük türetme, “hadi anlat bakalım” vb. oyunlar dil derslerinde harika fırsatlar yaratarak öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını sağlar. Örneğin, gelecek zamanın işlendiği bir derste, öğrenciler sınıfa gelecek zamanlarda (yarın, hafta sonu, gelecek yaz gibi) ne yapacağını hareketlerle anlatırlar. Bu da öğrencilerin kendi yaratıcılıklarını kullanarak ne yapacakları hakkında karar vermelerini sağlar (Açıkgöz, 2003c: 363).

Kartopu

Verilen bir problem ya da konu ile ilgili olarak, öğrenciler önce tek başlarına düşünüp, sonra iki, daha sonra dört ve sekiz kişilik gruplarda tartışırlar. Yönteme kartopu denmesinin nedeni grubun giderek büyümesidir. En son grupta ulaşılan sonuçlar, sınıfa sunulur.



Köşelenme

Genellikle net bir yanıtı olmayan sorular ve problemler üzerinde çalışırken kullanılır. Öğrencilere problemin çözümü için bilgi toplamaları, onları çözümleyerek çözüm önermeleri ve önerilerini savunma fırsatı verir. Uygulanması sırasında yer alan başlıca işlemler şunlardır:

1. Uygun problemin seçilmesi ve açıklanması
2. Olası çözümlerin arasından özellikle tartışmalı olanların seçilmesi
3. Seçilen çözümlerin kartonlara yazılarak sınıfın çeşitli köşelerine asılması
4. Öğrencilerin kendilerine en uygun gelen çözümün asılı olduğu köşeye gitmeleri ve orada toplanmaları
5. Aynı köşeyi seçenlerin oluşturduğu gruplarda o çözümü seçme nedenlerinin tartışılması ve gerekçelerin hazırlanması
6. Hazırlanan gerekçelerin sınıfa sunulması
7. Sınıf tartışması ve sınıf kararının alınması yer almaktadır.

Akvaryum

Sınıf içi tartışmaları canlandırmak, mümkün olduğu kadar çok sayıda öğrenciyi tartışmaya katmak için kullanılır. Uygulanması sırasında yer alan işlemler şunlardır:

1. Sıraların içi içe iki çember halinde oturulacak şekilde düzenlenmesi
2. Öğrencilere ne yapılacağıнын söylenmesi ve problemin açıklanması
3. Eğer daha önceden yapmadıylarsa öğrencilerin tartışmaya hazırlanması
4. İç çemberde sonradan dış çemberden tartışmaya katılacaklar için boş yerlerin bırakılması
5. Tartışmanın başlatılması
6. Tartışmanın sonuca bağlanması yer almaktadır.



Tereyağ-Ekmek

Verilen bir problem, bir soru ya da konu üzerinde öğrenciler önce tek başlarına düşünür, daha sonra arkadaşları ile bir araya gelerek düşüncelerini tartışırlar. Sonunda, ulaştıkları sonucu sınıfa sunarlar. İlk aşamada öğrencilerin yanıtlarını ya da düşüncelerini kaydetmeleri istenebilir. Bu, öğrencilere düşünmek için zaman kazandırır, ayrıca öğrencilerin tümünün aynı anda aktifleştirilmesini sağlar. Yöntem birinci aşamanın üstüne bir kez daha konuşma fırsatı verdiği için bu adı almıştır.

Örneğin; çevre sorunlarının işlendiği bir derste kısa bir girişten sonra öğretmen “Bunların dışında sizin gözlediğiniz sorunlar var mı?” diye bir soru yöneltebilir. Öğrenciler, önce kendi gözlemlerini bir yere not ederler. Daha sonra başka arkadaşıyla bir araya gelerek birbirlerinin notlarını gözden geçirerek onlar üzerinde konuşurlar.

Kart Gösterme

Öğrencilere öğrendiklerini gözden geçirme, değerlendirme yapma, karar verme vb. gibi fırsatlar sunar. Önce öğrencilere çeşitli renklerde 3-5 adet küçük kart ya da kâğıt parçasından oluşmuş desteler dağıtılır. Her renge bir anlam verilir. Örneğin, yeşil, tümüyle katılıyorum; mavi, katılıyorum; beyaz, kararsızım; sarı katılmıyorum gibi. Sonra öğretmen işlenen konuyla ilgili bazı tümceler okur. Bu tümceleri dinleyen öğrenciler önce hangi kartı seçeceklerini düşünürler, sonra seçtikleri kartı sıranın üzerine koyarlar. Daha sonra, her öğrenci neden o kartı seçtiğini, yani neden öyle düşündüğünü açıklar.

Soru- Cevap

Soru- cevap yöntemi aktif öğrenmede kullanılan etkili yöntemlerden biridir. Fakat dersin sadece bu yöntemle sürdürülmüş olması bu yöntemi etkisiz hale getirir. Bu yöntem öğrencinin sürekli olarak derse katılmasını sağlar, öğrenci grup içerisinde kendini gerçekleştirir. Utangaçlığı gider. Bu yöntemle yetişmiş birey, sosyal hayatta sorgulamayı öğrenir, yalnızları peşinen kabul etmez (Taşdemir, 2000: 114).

Öğretmen ve öğrenciler birbirlerine karşı saygılıdırlar. Öğretmen herkese, ferdi veya gruba, soru yöneltebilir. Soruyu isterse başka bir öğrenciye cevaplayabilir. Doğru cevaplar öğretmen tarafından pekiştirilir, eksiklikler tamamlanır, yanlışlar düzeltilir.

Öğrencilerin adlarıyla hitap edilir. Yanlış cevaplar karşısında öğrenciye kızılmamalı ve aşağılanmamalıdır. Öğrencilerin öğretmene sorduğu sorular öğretmen tarafından dikkatle ve sabırla dinlenilmeli ve gerçek ve nötr olarak cevaplandırılmalıdır.

Zihinsel Haritalama

Bir konudaki bütün önemli kavramların ya da düşüncelerin her birinin küçük kartlara ayrı ayrı yazılmasıyla oluşturulan destelerden öğrenci sayısı kadar hazırlanır. Sonra her öğrenciye bu destelerden birer tane verilir ve kartları, üzerlerindeki kavram ya da düşüncelerin birbiriyle ilişkilerini gösterecek biçimde yerleştirmeleri istenir. Yerleştirme işi bir masada, duvarda ya da yerde yapılabilir. Öğrenciler bu çalışmayı bireysel ya da grup olarak yapabilirler. Sonunda elde ettikleri haritalar sınıfa sunulur ve açıklamalar yapılır. Bu çalışma ile öğrenilenler arasında birçok anlamlı ilişki keşfedilir (Palinscar ve Brown, 1987: 251).

Proje

Öğrencilerin araştırma problem çözme öğrendiklerini kullanma gibi üst düzey düşünme gerektiren gerçek yaşama benzer işler üzerinde özgün bir ürün ortaya koymak amacıyla yaptıkları çalışmalardır. Projeler kısa süreli olabileceği gibi uzun süreli olabilir. Eylem projeleri ve araştırma inceleme projeleri yapılabilir. Proje çalışmaları;

1. Ölçütlerin saptanması
2. Amacın belirlenmesi
3. Gerekli malzemenin belirlenmesi
4. İzlenecek yolun belirlenmesi
5. Zamanlama
6. Proje sunumu için hazırlık
7. Projenin sunumu ve değerlendirme basamaklarından oluşur (Mouton ve Blake, 1984: 24)

Dedikodu

Öğrencilerin konuyu kavramaya çalışmasını, o konuda düşünmesini ve konu hakkındaki çeşitli düşünceleri öğrenip onları değerlendirmesini sağlar. Uygulanması sırasında yer alan işlemler şunlardır:

1. Öğrencilerin ikişerli gruplar oluşturmaları
2. Verilen konu ya da soruyla ilgili düşüncelerini birbirlerine söylemeleri
3. Eşlerin birbirlerinden ayrılıp yeni ikililer oluşturmaları
4. Yeni eşlerine kendi düşüncelerini ve önceki eşin düşüncelerini iletmeleri, bu sırada eğer varsa kendi düşüncesinde meydana gelen değişikliklerden, arkadaşına katıldığı ve katılmadığı noktalardan bahsedilmesi
5. Öğrencilerin mümkün olduğu kadar çok arkadaşıyla etkileşimde bulunabilmesi için 3. ve 4. maddelerin süre elverdiği ölçüde tekrarlanması
6. Sürecin sonunda oluşan düşüncelerin sınıfta tartışılması yer almaktadır.

Burada Herkes Öğretmen

Öğrencilere öğrenilenleri gözden geçirme, onlar hakkında soru çıkarma, değerlendirme yapma ve öğretme fırsatları verir. Uygulanması sırasında yer alan işlemler şunlardır:

1. Öğrencilere küçük kart ya da kâğıtların dağıtılması
2. Öğrencilerin konuyu gözden geçirerek o konuda sorulmasını istedikleri noktayı karta yazmaları
3. Kartların toplanması ve karıştırılarak yeniden dağıtılması
4. Öğrencilerin kendilerine gelen karttaki soruyu ya da tartışma konusunu araştırıp ne söyleyeceklerini saptamaları
5. Soruların ve yanıtların sınıfa sunumu
6. Sunumlar üzerinde tartışılması bu yöntem içerisinde yer almaktadır.

Hazineyi Bul

Konunun sunumu, gözden geçirilmesi ve konuyla ilgili problemin çözümü gibi çok çeşitli aşamalarda kullanılabilir. Uygulanması sırasında yer alan işlemler şunlardır:

1. Konunun ya da konuyla ilgili problemlerin çözümünün parçalara ayrılarak sınıfın çeşitli yerlerine saklanması
2. Hangi parçanın nerede olduğunu belirten yönergelerin ya da krokilerin hazırlanması
3. Öğrencilerin küçük gruplara ayrılması
4. Her gruba bir yönerge ya da krokinin verilmesi
5. Grupların ellerindeki yönergeyi izleyerek parçaları bulmaları
6. Bulunan her parçanın grupça incelenmesi ve ne olduğunun anlaşılması, anlaşılmayan noktaların öğretmene sorulması ve o aşamada öğrencilerin yapması gereken bir şey varsa onun yapılması
7. Bütün parçalar için 6. işlemin tekrarlanması, elde edilenlerin grupça gözden geçirilmesi ve sınıfa uygulanması yer almaktadır.

Kart Eşleştirme

Öğrenilenlerin gözden geçirilmesi, netleştirilmesi ya da kalıcılığının artırılması gibi amaçlarla uygulanır. Uygulanması sırasında yer alan işlemler şunlardır:

1. Her biri sınıftaki öğrenci sayısının yarısı kadar kart içeren iki dizi kart hazırlanır. Birinci dizide; öğrenilenlerle ilgili sorular, kavramlar, örnekler vb. yer alır. İkinci dizide ise; birinci dizidekilerle eşleştirilebilecek yanıtlar, açıklamalar, tanımlar, ilkeler, olaylar bulunur. Dizilerden birindeki kartlar numaralanır.
2. Kartlar sınıfa dağıtılır.
3. Öğrencilere, kendilerine gelen kartlarla ilgili hazırlık yapmaları için belli bir süre tanınır.
4. Öğrenciler, sınıfın içinde dolaşarak ve karşılaştıklarıyla konuşarak ellerindeki kartın eşini ararlar.
5. Kartlarını eşleştirenler bunun gerçeklerini hazırlarlar.
6. Kart numaraları rasgele söylenir ve numarası söylenenler kendi kartlarının içeriğini ve hazırladıkları gerekçeleri sınıfa sunarlar (Açıkgöz, 2003a: 165–168).

Kavram Ağı

Öğrencilerin, öğrendiklerini gözden geçirmelerini ve öğrendikleri arasında ilişki kurmalarını sağlar. Uygulamadan önce konunun kavramları ya da belli başlı düşünceleri küçük kartlara yazılır ve kartlar rasgele öğrencilere dağıtılır. Öğrencilere, düşünmeleri ve karttaki kavram ya da fikirle ilgili bildiklerini hatırlamaları için biraz süre tanınır. Amaç, her öğrencinin hakkında konuşabileceği bir kartı elde etmesidir. Sonunda öğrencilerden biri elindeki kartta yazılı kavram ya da düşünce hakkında konuşmaya başlar. Onu, kendi söyleyeceklerinin önceki konuşulanlarla ilgili olduğunu ya da o söylenenlere katılmadığını düşünen öğrencilerin konuşmaları izler. Böylece tüm konuşmacılara öğrenilenler hakkında düşünme ve konuşma fırsatı verilmiş olur (Smith ve Laslett, 1993: 78).

3.2. Aktif Öğrenme Biçimleri

Öğrenme biçimleri; fiziksel, çevresel, bilişsel, duyuşsal ve sosyo-ekonomik faktörlere bağlıdır. Bireyin öğrenme performansının gelişmesi için bu faktörlerin birey üzerinde nasıl bir etki yaptığını düşünmesi gerekir. Be nedenle öğrencinin kendi değerlendirmesi daha yararlı olabilir. Öğrencinin nasıl öğreneceğini düşünmesi ve nasıl öğreneceğini öğrenmesi önemlidir. Dean'e göre öğrenme biçimleri psikolojik olarak altı grupta toplanmaktadır. Bunlardan bir kısmı aktif öğrenmeye uygun bir öğrenme gerçekleştirirken bir kısmı da geleneksel öğrenme gerçekleştirmektedir (Dean, 1997)

Duyuşsal ve Yargısal

Duyuşsal ve yargısal olan öğrenciler kişiler arkadaşlığı güçlü, işbirliği yapan, uyumlu ve çalışkan bir sınıf ortamı yaratmaktadırlar. Bunlar sezgisel bağımlılık ve sorumluluk sahibidirler. Duyuşsal ve yargısal olanlar, pratik ve etkili çalışma alışkanlıklarına sahiptirler. Bu tip öğrenciler genellikle kurallara uyan ve öğretmen otoritesinden hoşlanan kişilerdir. Bunlar öğretmenin beklentilerini açıkça ortaya koymasından dolayı kendilerini daha emin ve güvenli hissederler.

Duyuşsal ve yargısal sınıflarda tekrarlar, örnekler, ezber, alıştırma kitabı çalışmaları ve adım adım sunum yer alır. Kullanılan öğretim materyalleri gerçekçi ve pratiktir. Bu gibi sınıflarda yapılandırılmamış ve soyut dersler, doğru açıklamalar ve

somut durumlara engel olabilir. Bu da öğrencilerin öğrenmeden çok şikâyetler üzerinde odaklanmasına neden olabilir (Rhodes, 1999).

Sezgisel ve Duygusal

Sezgisel ve duygusal özelliklere sahip olan öğrenciler kendilerini bir başkasının yerine koyarak keşfederler. Bu gruptaki öğrenciler işbirliği, uyum ve kişisel ilişkiler ve öğretmenin öğretme potansiyeline gerek duyar. Burada grup tartışmaları, rol yapma, drama ve küçük grup projeleri yaptırılarak arkadaşça bir atmosfer oluşturulur. Yüz yüze yapılan diyaloglar vardır. Öğrenciler demokratik olmayan çevreden şikâyet ederler. Burada eleştiri fazladır. Ortam böyle olunca öğrenci şaşırır ve işbirliği yapamaz (Mc Connell, 2000).

Sezgisel ve Düşünmeye Dayalı

Sezgisel ve düşünme; bilme, anlama, açıklama, tahmin etme ve gerçeği kontrol etmede uzman olmayı gerektirir. Mantıklı ve iyi araştırılmış dersler önemlidir. Eğer bunlar uzun süreli bağımsız projelerle desteklenme fırsatına sahip olabilirlerse daha iyi olur. En iyi öğrenme araçları deneysellik, keşfetme ve karmaşık problem çözümedir. Sınıftaki konular daha çok öğrencilerin yaratıcı dünyalarına ilişkindir (Dean, 1997).

Hissetme ve Algılama

Hissetme ve algılamaya dayalı olarak öğrenen öğrenciler; en iyi serbestçe davranarak öğrenirler. Burada aktif öğrenme durumları vardır. Öğretici oyunlar, rol yapma, gazete sunuları, dramatik oyunlar, mücadeleye dayalı dersler, algılama ve hissetmeye ulaşmak için iyi yöntemlerdir. Algılama ve hissetmeye dayalı öğrenme, geleneksel ders planlarının içerdiği rutin alıştırma kitabı ve kâğıt kalem çalışmalarına ilgi göstermez.

Kinestetik Öğrenme Biçimi

Görsel işitsel hissetmeye dayalı öğrenme biçimleri geliştirilebilir ve öğrenenler çoğu zaman daha usta hale gelirler. Burada somut yaşantıların kazanılması söz konusudur. Bu öğrenme biçimiyle öğrenen öğrenciler öğrendikleri hiçbirşeyi kolay kolay unutmazlar. Bu öğrenme biçiminde ezber yer almaz (Haren, 2000).

Çevresel Etkiler

Açık ve sözel uyarıcılar burada yer alır. Bazı kimseler tırnak ve kalem yiyerek daha iyi öğrenebilirler. Uyku saati ve beslenmesi düzenli öğrencilerin öğrenmeleri daha iyidir. Hasta olma derse konsantre olmayı güçleştirir. Ayrıca zamanın iyi kullanılması da önemlidir.

Öğrencilerin öğrenme biçimlerine baktığımızda ise rekabetçi, işbirlikli, ilgisiz, paylaşımcı, bağımlı, bağımsız öğrenme biçimlerini sergilediklerini görmekteyiz. Bu öğrenme biçimleri de Tablo 2’de açıklanmaktadır.

Tablo 2: Öğrencilerin Öğrenme Biçimleri

ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME BİÇİMLERİ		
Öğrenme Biçimleri	Öğrencilerin Öğrenme Biçimleri	Sınıf İçi Etkinlik Tercihleri
Rekabetçi	<ul style="list-style-type: none"> • Materyali sınıftaki diğer öğrencilerden daha iyi hazırlayıp, sunmak için öğrenir • Diğer öğrencilerle ödül almak ya da öğretmenin ilgisini çekmek bakımından yarışır • Sınıf kendisinin her zaman kazandığı kazanma kaybetme ortamıdır 	<ul style="list-style-type: none"> • Sınıf içi tartışma ve projelerde liderdir • Sınıfta soru sorar • Öğretmen merkezli öğretimi tercih etmez
İşbirlikli	<ul style="list-style-type: none"> • Düşünce ve becerileri paylaşarak en fazla ve en iyi öğrenir • Sınıf sosyal etkileşim yeridir. • Öğretmen ve arkadaşlarıyla işbirliği içindedir, hem de arkadaşlarıyla işbirliğinden hoşlanır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenci tarafından hazırlanan ve sunulan materyal hazırlama • Bireysel değil grup projeleri • Sınıf dışında başka öğrencilerle sınıf hakkında konuşur
İlgisiz	<ul style="list-style-type: none"> • Geleneksel öğretim ortamında ders ve dersin içeriğiyle hiç ilgilenmeyen öğrenci tipidir • Sınıfta ki öğrenciler ve öğretmenle paylaşmaz • Sınıfta ne olup bittiğine karşı ilgisizdir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sınıf içi etkinliklere kapalıdır • Sınav olmamayı ve herkesin geçer not aldığı boş bir değerlendirmeyi tercih eder • Coşkulu ve istekli öğretmenlerden hoşlanmaz • Öğretmen ve öğrencinin karşılıklı etkileşiminden hiç hoşlanmaz • İyi organize edilmiş derslerden hiç hoşlanmaz • Okuma ve ödevlerden hoşlanmaz

Kaynak: Şahinel, M. (2003). *Etkin Öğrenme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

3.3. Aktif Öğrenmede Öğretimsel İşler

Öğretimsel iş, öğrencilerin amaca ulaşmak için yaptıkları, izledikleri yollar ya da katıldıkları aktifliklerdir. Öğrenciler okulda birçok işe katılırlar; çalışma yapraklarını doldurma, film seyretme, proje üretme, okuma, ezberleme, şema oluşturma, deney yapma vb. önemli olan amaçlar üzerinde etkili olacak işlerin seçilmesidir. İşler, öğrenmeyi doğrudan değil öğrencinin düşünme biçimi yoluyla etkilemektedir (Zimmerman, 1989: 330).

Doyle'a göre bilişsel süreçler dikkate alındığında öğretimsel işler;

a) **Bellek İşleri;** öğrenenin daha önce karşılaştığı bilgiyi tanımasını ya da tekrarlamasını gerektirir. Listeleri, dizeleri ezberlemede olduğu gibi.

b) **İşlemsel ya da Rutin İşleri;** belli formül ya da algoritmaların kullanımını gerektirir. Örneğin, iki basamaklı sayılarla çıkarma, dikdörtgenin çevresini ya da alanını hesaplama, tümcede yüklemi hesaplama gibi.

c) **Kavrama ya da Anlama İşleri;** daha önceden karşılaşılan bilginin dönüştürülmüş ya da kısaltılmış şeklini tanımayı, işlem yollarını belli problemlere uygulama ya da belli bir problemde hangi prosedürün uygulanacağına karar vermeyi, önceki bilgilerden çıkarımlarda bulunmayı gerektirir. Yeni karşılaştığı problemleri çözmede, iki hanelilerin neden öyle çıkarıldığını açıklamada olduğu gibi.

d) **Görüş İşleri;** öğrencinin seçim yapmasını ya da tercihte bulunmasını gerektirir. Örneğin, öğrencinin sevdiği öyküyü seçmesinde olduğu gibi (Şahinel, 2003: 16).

Öğretimsel işler için belirsizlik ve risk düzeyleri, değeri, içeriği, biçimi ya da karmaşıklık düzeyi gibi özellikler bakımından farklılıklar gösterir. Belirsiz işler için kompozisyon, belirli işler için ise çarpım tablosu örnek olarak verilebilir. Genel olarak bakıldığında bütün dünyada uygulanmakta olan öğretme biçimleri;

1. Aktarmacı (edilgin-pasif)
2. İnteraktif (etkileşimli)
3. Dönüştürmeci (aktif-aktif) olmak üzere üç grupta toplanabilir.

1. Edilgin Öğretme: Öğretmen öğrencilere bilgi aktarır. Bu genellikle anlatım yöntemi ile yapılır. Öğrenciler, aktarılan bilgileri edilgin olarak alırlar. Öğrencinin öğretilenleri öğretildiği biçimi ile aynen aldığı varsayılır. Öğrencinin bilgiyi işlediği ve yeniden ürettiği göz ardı edilir. Öğrenciler, öğretilenleri tekrarlamakla yükümlüdür. Bütün öğrencilere aynı tip öğretim uygulanır. Öğrenciler arasında bireysel farklılıklar bulunmasına rağmen bütün öğrencilere aynı öğretim hizmeti sunulmaktadır. Öğrenme-öğretme sürecinin odak noktası öğretmendir. İletişim öğretmenden öğrenciye doğru ve tek yönlüdür (Lubbers ve Gorcyca, 1997: 68).

2. Etkileşimli Öğretme: Öğrenciler yalnızca dinlemekle kalmaz, soru yanıt yönteminde olduğu gibi soruları yanıtlamak, tartışmada olduğu gibi konu ile ilgili düşüncelerini savunmak için çaba harcar. İletişim tek yönlü değildir. Öğretmenden öğrencilere olduğu kadar, öğrencilerden de öğretmene mesajlar gider.

Tartışma yönteminde öğrenciler birbirleri ile de iletişim kurarlar. Öğretim sürecinin odak noktası yine öğretmendir. Bu yöntemin bile tartışmanın birkaç öğrenci ile sürdürülmesi ve öğrencilerin çoğunun tartışmaya katılmakta zorlanması, yalnızca izleyici durumunda olması gibi nedenlerle çok kolaylıkla edilgin öğretim biçimine dönüştüğü gözlenmektedir.

3. Dönüştürmecî Öğretme: Sorumluluk öğrencide, kararları öğrenci alır, değerlendirmeyi öğrenci yapar. Öğretmen seçenek sunar, öğrenciye yardım eder. Amaç karmaşık düşünmenin sağlanmasıdır (Açıkgöz, 2003a: 28).

Tablo- 3: Edilgin, Etkileşimli ve Dönüştürmecî Öğretim Biçimlerinin Tanımlayıcı Özellikleri

Aktarmacı/Edilgin	Etkileşimli	Dönüştürmecî/Aktif -Aktif
Bilgi aktarma ve tekrarlar var.	Bilgi aktarma ve tekrarlama yok, ezberi önlemek için	Sorumluluk öğrencide, Kararları öğrenci alır,
Sorumluluk öğretmende, kararları öğretmen alır.	anlatım yerine soru-yanıt kullanılır, öğretmen-öğrenci etkileşimi var.	değerlendirmeyi öğrenci yapar. Öğretmen seçenek sunar,
Programda seçenekler yok, uygulama yok (örneğin, genişlemeyi biliriz ancak kapak açmada kullanmayız).	Öğretmen, karar verici, soru sorucu; öğrenci, bilgiyi keşfedici.	öğrenciye yardım eder. Karmaşık düşünme.
Amaç bilgi edinme.	Amaç problem çözme becerilerini geliştirmek.	

Kaynak: Açıkgöz, K. Ü. (2003a). **Aktif Öğretim** (4. Baskı) İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

3.4. Aktif Öğrenmede Kullanılabilecek Öğretimsel İşler

Aktif öğrenmede kullanılabilecek öğretimsel işler başlıca şunlardır:

- | | |
|----------------------------|--|
| 1. Örnek olay analizi | 11. Poster /Afiş hazırlama |
| 2. Net olmayan açıklamalar | 12. Not alma |
| 3. Reklam hazırlama | 13. Hiç söylenmemiş bir şey söyleme |
| 4. Şiir öykü yazma | 14. İnandırma |
| 5. Soru çıkarma | 15. Haber toplama |
| 6. Başlık bulma | 16. Soru yanıtlama |
| 7. Örnek verme | 17. Mizah kullanma |
| 8. Ders günlüğü tutma | 18. Anlaşma imzalama |
| 9. Tafsiyede bulunma | 19. Öğretim malzemesi hazırlama |
| 10. Düşünceleri paylaşma | 20. Önceki düşüncelerini karşılaştırma |
| | 21. Kavram Haritaları |

Aşağıda bu öğretimsel işlerden sadece birkaçı ele alınarak açıklanmaya çalışılmıştır.

Net Olmayan Açıklamalar

Bazen öğretmenin konunun bir kısmını net olarak açıklayıp gerisini kapalı bırakması öğrencide merak uyandırıp onu araştırmaya yöneltebilir. Örneğin, canlıların çoğalması konusunda bir yere kadar açıklama yapıp gerisini öğrencilerin kendilerinin bulması, anadil ya da yabancı dil derslerinde, öğrencilerin örnekleri inceleyerek bazı kuralları keşfetmesi gibi.

Ders Günlüğü Tutma

Öğrencilerin, bir ünite üzerinde ne öğrendikleri ile ilgili düşüncelerini, olayları ve izlenimlerini kaydetmeleridir. Bu uygulama öğrencilerin öğrendiklerini gözden geçirmelerine ve değerlendirmelerine, nereden nereye geldiklerini görmelerine yardımcı



olur. Ders günlüğü tutan öğrencilere ek puan, artı vb. ödüller verilmesi olabilir.

Tafsiyede Bulunma

Öğrencilerin, işlenen konuda ilgili kişilere tavsiyede bulunmasıdır. Her düzeydeki öğrenciler, öğrendikleri konularla ilgili kendilerinden sonraki öğrenciler için tafsiyeler hazırlayabilirler. Bu, öğrencilerin konu ve öğrenme süreci hakkında düşünmelerini sağlayacaktır.

İnandırma

Öğrencilerin işlenen konuda kendileri gibi düşünmeyen ya da kararsız olan kişileri inandırmaya çalışmalarıdır. Bu kişi bazen diğer öğrenciler, bazen öğretmen olabilir. Öğretmen, kasıtlı olarak farklı düşünceleri savunuyormuş gibi yaparak tekniğin öğrencilerce kullanımını sağlayabilir (Açıkgöz, 2003a: 103).

Kavram Haritaları

Örgütlü (sınıflanmış, birbiriyle ilişkilendirilmiş) bilgiler, dağınık ya da karmaşık bilgilere göre daha kolay anlaşılır ve hatırlanırlar. Bu durum, düzenli bir dolapta aradıklarımızı daha kolay bulmamıza benzer. Ya da çoğumuz, birbiriyle ilişkili olayları anlatan öyküsel metinlerin betimsel ya da açıklama metinlerine göre daha kolay anlaşıldığını biliriz. Grafik özetleme yapan ya da mekânsal öğrenme stratejileri kullanan öğrencilerin öğretilenleri daha kolay anlıyor olmasıdır. Zaten beyin, bilgileri alıp örüntüler üretmek üzere şekillenmiştir. Tek tek bilgi parçaları anlamsızdır, öğrenciye anlamlı gelenlerle ilişkili değildir.

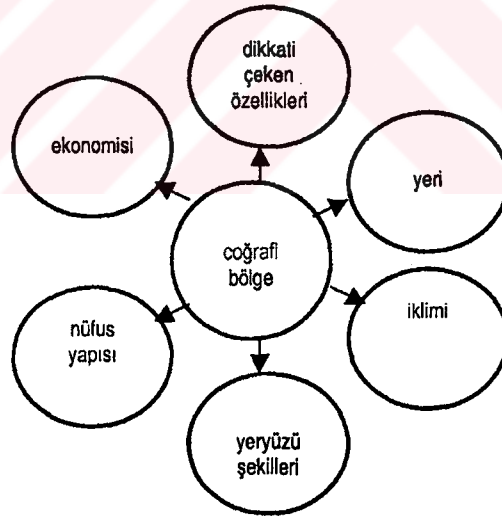
Araştırmaların sağladığı bu bilgiler ışığında son zamanlarda grafik özet ya da kavram haritaları oluşturma fikri eğitimciler tarafından benimsenmeye başlanmıştır. Grafik özetler; metinlerdeki ana düşünceleri, yapıları ve bunlar arasındaki ilişkileri yansıtan görsel şekiller ve haritalardır. Kavram haritaları;

- a) Örümcek
- b) Zincir
- c) Hiyerarşik olmak üzere üç şekilde olabilir.

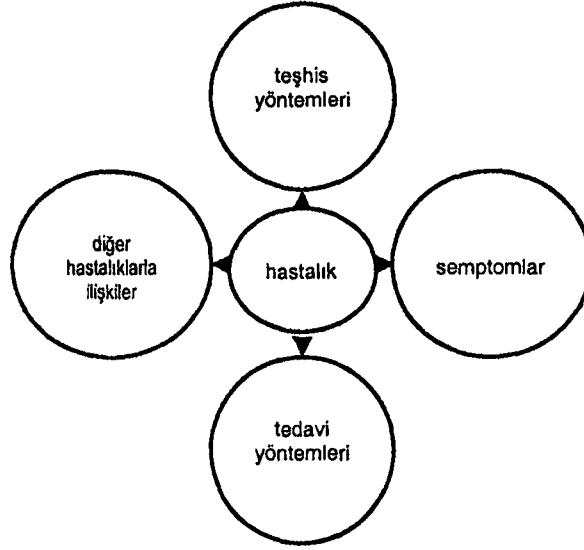


Örümcek kavram haritasının, örümceğin vücudu ve bacaklarında olduğu gibi, bir merkezi ve bu merkezden çıkan dalları vardır. Merkezde bir düşünce, dallarda onun kanıtları; merkezde bir problem, dallarda onun özümleri yer alabilir. Bir başka deyişle örümcek kavram haritasının merkezinde bir nesne, tema, kavram ya da problem dallarında ise destekleyici bilgiler vardır.

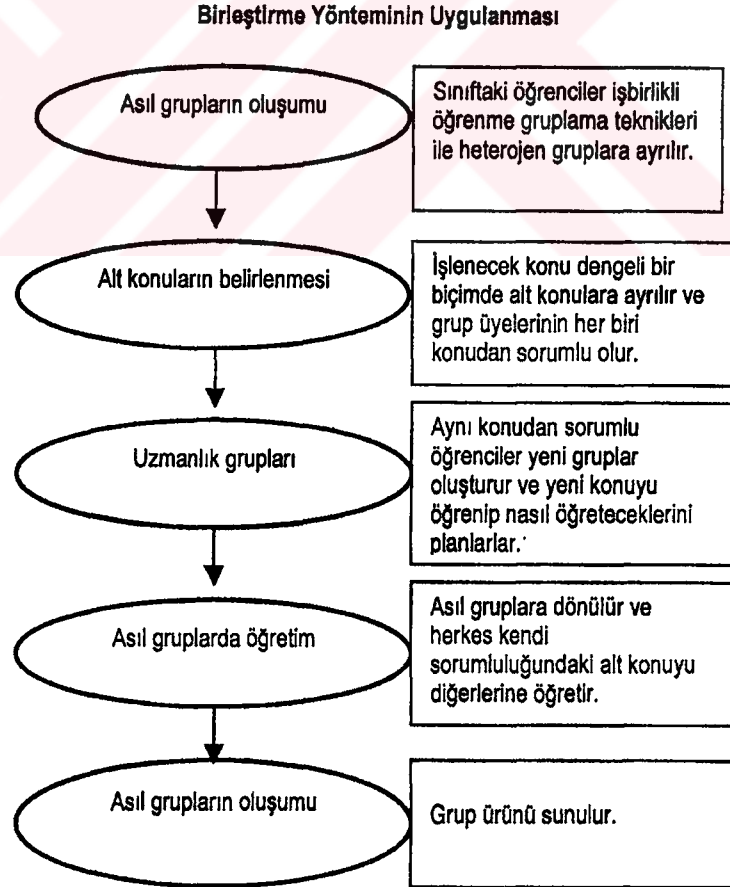
Örümcek kavram haritaları, olayların akışını ve konudaki hiyerarşik ilişkileri açıklamaya uygun olmayabilir. Bu nedenle olayların akışının ya da kavramların dizilişinin önemli olduğu durumlarda zincir, kavramlar arasında düzey farklılığı olduğu durumlarda ise hiyerarşik kavram haritaları kullanılabilir. Şekil 2 ve 3' de Açıkgöz (2003a: 115-117) örümcek kavram haritasını coğrafi bölge ve hastalık kavramları açısından örneklendirmiştir. Şekil 4'de ise zincir kavram haritasını öğrencilerin sınıf içinde grup oluşturma tekniği açısından örneklendirmiştir. Şekil 5'de hiyerarşik kavram haritasını öğrencilerin öğrenme hedeflerine göre örneklendirmiştir.



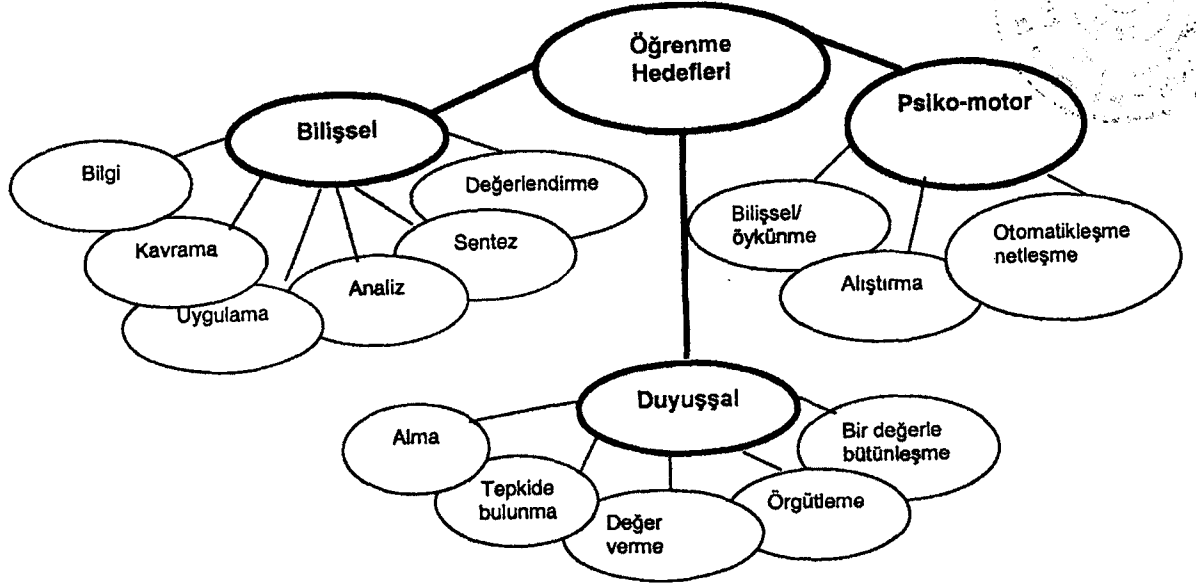
Şekil-2: Örümcek Kavram Haritası



Şekil- 3: Örümcek Kavram Haritası



Şekil- 4: Zincir Kavram Haritası



Şekil- 5: Hiyerarşik Kavram Haritası

Kaynak: Açıkgöz, K. Ü. (2003a). *Aktif Öğrenme* (4. Baskı) İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları. Ss. 26-29.

4. AKTİF ÖĞRENME MODELLERİ

4.1. Silberman Fink ve Pillay'ın Uyguladığı Aktif Öğrenme Modelleri

Aktif öğrenme modellerine ilişkin olarak Pillay, Fink ve Silberman'a ait yaklaşımlar dikkati çekmektedir. Bu bölümde bu üç yaklaşım sırasıyla ele alınmıştır:

4.1.1. Pillay Modeli

Bu modele göre;

- Öğretmenler bilgiyi inşa edilmiş bir varlık olarak kavramlaştırmalı ve görevlerinin yürütmek olduğunu, bilgi vermek olmadığını bilmelidir.
- Öğretim, öğrenme için en uygun ortamı yaratmak anlamına gelmelidir. Sınıf duvarları ile sınırlanmamalıdır. Yeni öğretme/öğrenme ortamında, tek bilgi kaynağı öğretmen olmayacaktır. Okul faaliyetlerine velilerin ve toplumun katılımı da mümkün olacaktır.
- Çocukların topluluk içinde daha iyi öğrendikleri bilinmektedir. Bu nedenle grup çalışmaları, proje takımları, sınıf ilişkilerini sistematik olarak çözümlenmekte, deneyimleri ve değerleri incelemekte kullanılmalıdır.



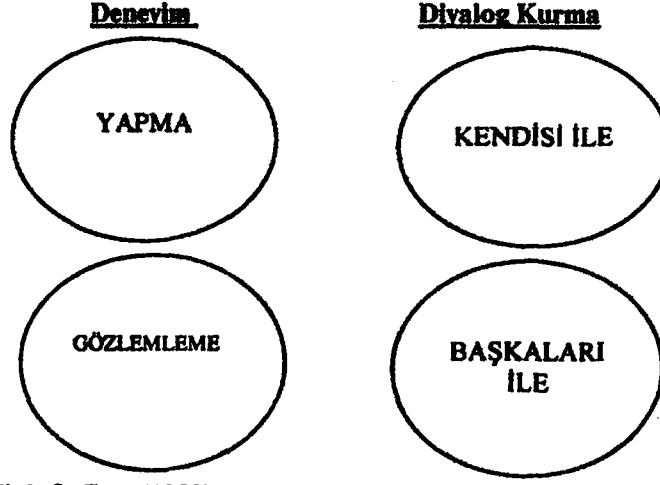
- Öğretmenler, öğrenme deneyimlerini bütünleştirmek için değişik disiplinlerden yararlanmalı ve takım çalışmalarını bütüncül öğretim sonuçları elde edebilmek için kullanmalıdır.
- Öğrencilerin kişisel tecrübelerle edindikleri bilgiler en kolay özümsevenlerdir. Bu nedenle çocuğun ön bilgilerini anlamak ve yeni ile eski bilgileri bütünleştirmek önemsenmelidir. Öğrenme faaliyetleri ve kavramları gerçek hayat tecrübeleri ile birleşince kişisel anlam pekişmekte ve öğrenme gerçek bir deneyim haline dönüşmektedir.
- Öğrenciler bilişsel ve fiziksel açıdan aktif olarak öğrenime katılmalıdır. Bunun anlamı, ders verme ve geliştirmenin yeni yollarının, tasarım ve seçilmiş öğrenme faaliyetlerinin özel ilgi gerektirdiği faaliyet bazlı öğrenme ve öğretmenin kullanılmasıdır.
- Öğretmenler öğrencilerin düşünme, mantık yürütme, karar verme, yansıtma, anlam çıkarma ve problem çözmelerini teşvik etmelidir. Bu çeşit faaliyetler, öğrencilerin öğrenme çalışmalarlarıyla bilişsel ilişkiye girmesini sağlar (Şahnel, 2003: 26).

4.1.2. Fink Modeli

Bu model bütün öğrenme aktifliklerinin bir çeşit deneyim veya bir çeşit diyalog içerdiğini gösterir. Burada iki ana diyalog çeşidi şekil 6'da da görüldüğü gibi "kendisi ile" ve "başkaları ile "olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. İki ana deneyim çeşidi ise "gözlemleme" ve "yapma"dır.



Fink'in Etkin Öğrenme Modeli



Fink, L. Dee (1999).

Şekil -6: Fink'in Aktif Öğrenme Modeli

Kaynak: Fink, L. Dee. (1999). *Active Learning*. University of Oclahoma Instructional Development

<http://www.hanolulu.hawaii.edu/intranet/committees/facdevcom/active.html> (12 Mayıs 2004).

Kendisi ile diyalog: Bu tür diyalog, öğrencinin bir başlık hakkında yansıtıcı düşündüğü zaman ne olduğudur. Örneğin; kendilerinin ne düşündüklerini ya da düşünceleri gerektiğini, bir konu hakkında ne hissettikleri gibi. Bu “insanın kendi düşüncesi hakkında düşünmesidir” ancak sadece bilişsel ilgi değil, geniş bir sorular sıralamasıdır.

Başkaları ile diyalog: Bu değişik formlarda oluşabilir. Geleneksel öğretimde, öğrenciler bir kitap okurken ya da ders dinlerken, başkasını dinlerler. Bu “kısmi diyalog” gibi görünebilir fakat sınırlıdır çünkü ileriye ve geriye doğru değişim yoktur. Öğretmen küçük gruplar halinde tartışma konusu sunarak, diyalogun daha dinamik ve aktif olması durumunu yaratır. Diyalog canlı olarak yazı ile ya da e-mail ile yapılabilir.

Gözlemeleme: Bir öğrencinin öğrendikleri ile ilgili olarak bir diğerrinin ne yaptığını izlemesi ve dinlemesidir. Gözlemeleme direk ya da dolaylı olarak yapılır. Direk gözlemeleme, öğrencinin gerçek eylemi direk olarak gözlemelemesidir. Dolaylı gözlemeleme ise; gerçek eylemin benzerini gözlemelemektir. Örneğin; direk gözlemelemede öğrenci düşük gelirli insanların yaşadığı ve çalıştığı yerlere giderek orada gözlem yapmak üzere sürece kendisi katılır. Dolaylı gözlemelemede ise; içeriği



düşük gelirli insanlara ait bir filmi izlemek, ya da bununla ilgili veya bunun hakkında yazılmış kitap okuyarak gözlemleme yapılabilir.

Yapma: Öğrencinin kendisinin gerçekten bir şeyler yaptığı bir öğrenme aktifliğini gösterir. Örneğin; bir tartışmayı yazarak eşleştirme, yaşadığı yerdeki tarihi mekânlar hakkında araştırma yapma vb. yapma da direk ya da dolaylı olmaktadır. Örneğin bir öğrenci okul bandosunu yönetirse, bu direk yapma olur. Eğer bir bando yönetimini canlandırırorsa, bu dolaylı yapmadır (Fink, 1999: 4).

4.1.3. Silberman Modeli

Aktif öğrenme konusunda yapılan çalışmalardan biri de aktif öğrenme için 101 strateji geliştiren Silberman'ın modelidir. Silberman bu çalışmasında çok kapsamlı olarak aktif öğrenmeye değinmiş ve öğrenmenin öğrencinin aktif katılımını sağlayacak şekilde hem zevkli hem ilgi çekici hem de sınıf ortamında etkileşim ve işbirliğini sağlayacak 101 stratejisini öğretmenlerin uygulamasına sunmuştur. Silberman aktif öğrenme stratejilerini 101 farklı boyutta listeleyp ardından her bir stratejiye ilişkin ilkeleri açıkça ortaya koymuştur. Bu stratejiler;

1. Öğrencileri baştan itibaren aktif hale getirme
2. Bilgiyi, beceriyi ve tutumları aktif hale getirme
3. Öğrenmeleri kalıcı hale getirmedir.

Öğrencileri Baştan İtibaren Aktif Hale Getirme Stratejileri

Derse başlarken öğrencileri başlangıçtan itibaren aktif hale getirme oldukça önemlidir. Silberman başlangıç aktifliklerini üç grupta toplamaktadır:

1. **Takım Ruhu Oluşturma:** Bu grup içinde yer alan aktifliklerin amacı, öğrencilerin birbirleri ile arkadaş olmalarını sağlamak ve işbirliği ve birbirine bağlılık ruhu yaratmaktır.
2. **Ders Başında Değerlendirme:** Bu tür aktifliklerin amacı, öğrencilerin tutumları, bilgileri ve deneyimleri hakkında bilgi edinmektir.



- 3. Öğrenmeye İvedi Katılım:** Bu bölüm için geliştirilecek aktifliklerin amacı, konu alanına ilişkin ilk bilgiyi yaratmaktır.

Bilgiyi, Beceriye ve Tutumları Aktif Hale Getirme Stratejileri

Tüm düzeylerdeki eğitim bilgiyi, becerileri ve tutumları edinme ile ilgilidir. Bilişsel öğrenme kavramları ve bilgiyi kazanma ile ilgilidir. Sadece konu alanını kavramayı değil aynı zamanda analiz etme ve yeni durumlara transfer etme ile ilgilidir. Davranışçı öğrenme (beceriler) öğrencilerin öğrenme işlemlerini yerine getirme, problem çözme ve kendilerini ifade etme yeteneklerindeki yeterliği geliştirme ile ilgilidir. Duyuşsal öğrenme(tutumlar) duyguların ve tercihlerin incelenmesi ve açık hale getirilmesi ile ilgilidir. Bu tür öğrenmede, öğrenciler kendilerini ve konu alanı ile olan kendi kişisel ilişkilerini değerlendirirler.

Bu grupta yer alan stratejiler öğretmen yönlendirmeli öğretimden kaçınmak amacıyla tasarlanmıştır. Bu amaç için geliştirilen aktiflikler öğrencileri düşünmeye, hissetmeye ve uygulamaya yönlendirmektedir. Silberman bilgiyi, becerileri ve tutumları aktif olarak edinme aktifliklerini sekiz grupta toplamıştır. Bunlar;

- 1. Tüm-Sınıf Öğrenimi:** Bu grup aktiflikler öğretmen denetimli öğretimi daha etkileşimli bir duruma getirmeyi amaçlamaktadır.
- 2. Sınıf Tartışmasını Güdüleme:** Bu aktiflikler ile konu alanındaki anahtar sorunların tartışılması ve diyalogların oluşturulması amaçlanmaktadır.
- 3. Sorular Düzenleme:** Bu bölümde öğrencileri soru sormaya istekli hale getirme ve onlara düşündüklerini açıklamalarına olanak tanıma amaçlanmaktadır.
- 4. İşbirliğine Dayalı Öğrenme:** Küçük gruplar halinde öğrencilerin yerine getirecekleri öğrenme işlemleri tasarlanır. Öğrencilerin bu öğrenme işlemlerini ufak gruplar halinde yerine getirmeleri birbirleri arasında işbirliğini artırır ve birbirlerine karşı bağlılık duyguları geliştirmelerine olanak tanır.
- 5. Akran Öğretimi:** Burada planlanan aktiflikler ile öğrenciler birbirlerine öğretirler. Bu şekilde öğrenciler öğretme-öğrenme sürecinde birbirlerine yardım etmiş olurlar. Bu başka bir deyişle, öğrenci denetimli öğretimdir.

6. **Bağımsız Öğrenme:** Bu bölüm öğrenciler tarafından bireysel olarak ortaya konan aktiflikleri içerir bu aktiflikler öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönlendirmede sorumluluk anlayışlarını geliştirmelerini sağlar.
7. **Duyuşsal Öğrenme:** Öğrencilerin kendi duygularını, değerlerini ve tutumlarını incelemelerine olanak veren aktiflikleri içerir. Bu aktiflikler ile öze dönük anlamayı kolaylaştıran ve değerleri açık hale getirme amaçlanır.
8. **Beceri Geliştirme:** Bu bölümde yer alan aktiflikler ile öğrencilerin hem teknik hem de teknik olmayan becerileri öğrenme ve hayat geçirmeleri amaçlanır.

Öğrenmeleri Kalıcı Hale Getirme Stratejileri

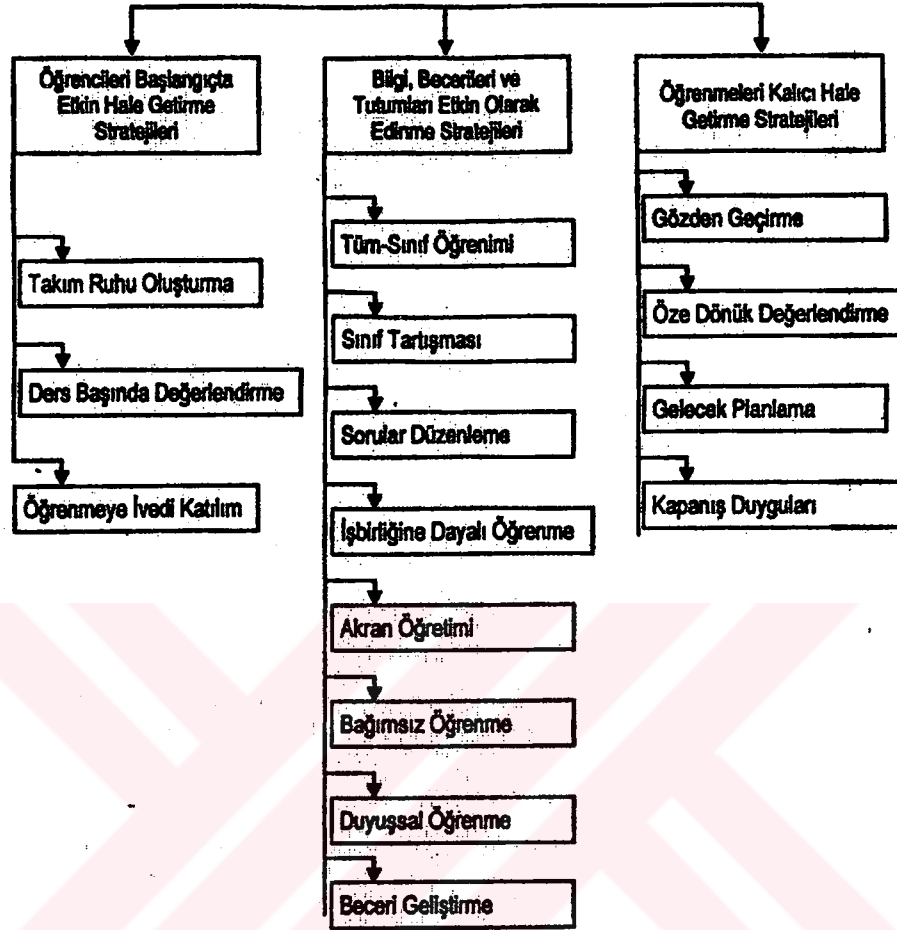
Silberman öğrenmeleri alıcı hale getirme aktifliklerini dört grupta toplamıştır.

Bunlar;

1. Gözden geçirme
2. Öze dönük değerlendirme
3. Gelecek planlama
4. Kapanış (Şahinel, 2003: 30).



Silberman'ın Etkin Öğrenme Modeli



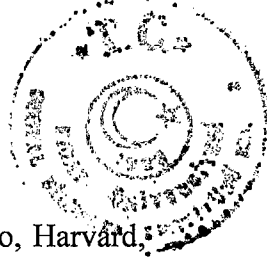
Şekil- 7: Silberman'ın Aktif Öğrenme Modeli

Kaynak: Şahinel, M. (2003). Etkin Öğrenme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

4.2. Aktif Öğrenme Modelleri

Aktif öğrenme modellerinin başlıcaları şunlardır:

- Probleme dayalı öğrenme
- Önörgütleyiciler
- Yerleşik öğrenme
- Bilişsel çiraklık
- Beyne dayalı öğrenme



4.2.1. Probleme Dayalı Öğrenme

Probleme dayalı öğrenme (PDÖ) özellikle tıp alanında, New Mexico, Harvard, McMaster gibi üniversitelerin bazı öğrencileri üzerinde uygulanmaktadır. Ülkemizde Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesinde uygulanmaya başlanmıştır. PDÖ uygulamaları; süre, programın dokusu, amaç, öğrenme-öğretme süreçleri vb. noktalarda çeşitlilik göstermektedir (Boud ve Feletti, 1997: 152).

PDÖ Problemleri

Uygulamada bazı farklılıklar gözlense de bütün PDÖ uygulamalarının ortak özelliklerinden biri “öğrenme sürecinin uyarıcı ve öğrenme aktifliklerinin odak noktası olarak gerçek ya da gerçeğe çok benzeyen problemlerin kullanılıyor olmasıdır. PDÖ’de o alanın tipik sorunlarını yansıtan, öğretimsel işlere hizmet eden, öğrencilerin öğrendiklerini sentezleyip kullanmalarına elverişli olan ve onları düşünmeye yönelten açık uçlu problemlerin kullanılmasına özen gösterir. Problemlerde, problemi ortaya çıkaran koşullar ve problemin ne olduğu açıkça anlatılır. Problemler genellikle, ilgili konulardaki olayların anlatıldığı senaryolar şeklinde sunulur (Engels, 1997: 18).

Modüller

PDÖ de problemler bir konu işlendikten sonra alıştırma ya da uygulama amacıyla kullanılmazlar. Tersine, program, amaçlar doğrultusunda seçilen ve aşamalı bir biçimde dizilerek içine yerleştirilen problemlerin üzerinde durulmaktadır. (Ross, 1997: 35).

Problem Çözme Oturumları

PDÖ modelinde öğretim bağımsız öğrenmeye, uygulamalı çalışmalara ve özellikle de küçük öğrenci gruplarında (5–6) kişilik özel öğretici eşliğinde gerçekleştirilen problem çözme oturumlarına dayalı olarak yürütülür. Bu süreçte yer alan başlıca işlemler şunlardır:

1. Oturum

1. Problemin herhangi bir bilgi sunulmadan, doğrudan yazılı olarak ya da görsel-ışitsel araçlarla sunulması.

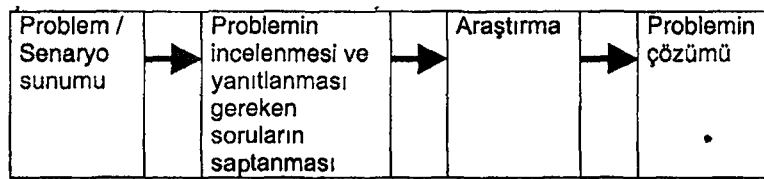


2. Öğrencinin problemi tanınması ve düşüncelerini örgütlemesi.
3. Nedenler, mekanizmalar ve çözümlerle ilgili beyin fırtınası ve öğrencilerin önerilerinin değerlendirilmesi.
4. Öğrencilerin anlamadıkları ya da daha fazla bilgi edinmek istedikleri yerleri saptamaları ve soruların not edilmesi.
5. Özel öğreticinin, öğrencilerin önemli sorular üzerinde yoğunlaşmalarına yardımcı olması ve öğrencilerin hangi soruların kimler tarafından araştırılacağına karar vermeleri.

2. Oturum

1. Öğrencilerin sorularla ilgili öğrendiklerini sunmaları
2. Yeni bilginin ve anlayışın özgün probleme uygulanması
3. Grubun çalışma sürecinin değerlendirilmesi

Özetle; PDÖ oturumlarının, küçük grup tartışmalarıyla problemin sunumu, tanımı, araştırılacak soruların saptanması, öğrencilerin bağımsız öğrenme yoluyla topladıkları bilgilerin ve önerilerin, dolayısıyla problemin çözümünün ele alındığı ve değerlendirmelerin yapıldığı bir süreç olduğu söylenebilir. PDÖ oturumlarının akışı şematik olarak şekil 8'de gösterilmiştir.

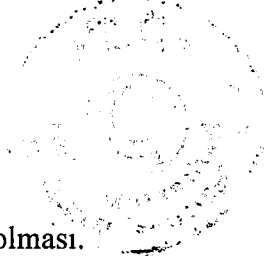


Şekil- 8: PDÖ oturumlarının akışı

Kaynak: Açıkgöz, K. Ü. (2003a). *Aktif Öğrenme* (4. Baskı) İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

Özel Öğreticiler

Küçük öğrenme gruplarıyla yapılan PDÖ oturumlarında süreyi kolaylaştıran kişidir. Özel öğretici bu görevi tartışmaları izleyerek, soru sorarak, zaman zaman yaşanan çatışmaların çözümüne yardım ederek, her grup üyesinin katılımını sağlayarak, gerektiği zaman örnekler vererek, tartışmaların dağılmasını önleyerek, değerlendirmeler yaparak yerine getirir.



PDÖ'nün Etkisizliğinin Nedenleri

- Şimdiye kadarki uygulamalarda yalnızca tek bir modele yer verilmiş olması.
- Özel öğreticilerin konu alanı uzmanı olmak zorunda olmamaları.
- Öğrencilerin o güne kadar PDÖ'ye uygun öğrenme alışkanlıkları ve stratejileri geliştirmemiş olması (Colliver, 2000: 266).

4.2.2. Önörgütleyiciler

Önörgütleyiciler, bir konu işlenmeye başlanmadan önce kullanılırlar. Önörgütleyicilerin başlıca işlevi, öğrenenin hali hazırda bildikleri ile elindeki işi öğrenebilmesi için bilmesi gerekenler arasındaki boşluğu doldurmaktır. Önörgütleyiciler işlenecek konuyla ilgi başlıca kavramlar, genellemelere, ilkelere ve yasalara dayalıdır ve öğrenme malzemesinden daha soyut ve daha geneldirler. Önörgütleyiciler;

1. Açıklamalı
2. Karşılaştırmalı olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

Açıklamalı önörgütleyiciler kendilerini izleyen öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için gerekli bilgileri sunar. Açıklamalı önörgütleyiciler, genel bir kavramın ya da kuramın, önermenin tanımıdır. Organların anlatılacağı dersler için beden yapısı ve çalışması da iyi bir önörgütleyici olabilir.

Karşılaştırmalı önörgütleyiciler öğrenilenler arasındaki benzerliklerin ya da farklılıkların anlaşılmasını amaçlamaktadır. Örneğin virgülün kullanıldığı yerler, aralarındaki farklılıklar ve benzerlikler netleştirilirse daha anlamlı olarak öğrenilebilir.

4.2.3. Yerleşik Öğrenme

Yerleşik öğrenme temelleri kırk-elli yıl önceki sosyal etkileşim, etnografi, sosyal-kültürel psikoloji çalışmalarına dayanan ancak, asıl ilgiyi son on yıldır görmekte olan bir modeldir. Yerleşik öğrenmenin hareket noktası, bilişsel süreçlerin bireyin kafasının içinde, bağlamdan bağımsız olarak yer aldığı varsayımının tartışılmasıdır. Çünkü kültürlerarası çalışmalar, insanların laboratuvar ve sınav ortamlarındaki

davranışları ile gerçek yaşamdaki davranışlarının farkında olduğunu gösteren araştırmalar bu varsayımın sorgulanmasına yol açmıştır. Bağlam; problemin fiziksel ve kavramsal yapısını, aktifliğin amacını ve içinde yer aldığı toplumsal çevreyi içerir. Yerleşik öğrenmeye göre bilgi kişiye ait değildir, paylaşılr. Bir iş daima başkalarıyla eşgüdü içinde yürütülür. Bireyi yeterli kılan, yalnızca neyi bildiği değil aynı zamanda bildiklerinin başkalarına ne kadar uyduğudur.

Collins, Brown ve Newman'a göre yerleşik öğrenme aşağıdaki amaçlara hizmet eder:

- 1) Öğrenciler, öğrendikleri bilginin amacını ve kullanımını anlarlar.
- 2) Öğrenciler, bilgiyi edilgen olarak almak yerine aktif olarak kullanırlar.
- 3) Öğrenciler, bilgilerin kullanılabilceği çeşitli koşulları öğrenirler, belli bir stratejiyi ne zaman kullanacaklarını ve ne zaman kullanmayacaklarını bilirler.
- 4) Çoğul bağlamda öğrenme, bilginin soyutlanmasını getirir. Böylece öğrenciler bilgiyi hem kullanım bağlamına hem de belli bir bağlamdan bağımsız olarak öğrenirler. Bu onun yeni durumlara transferini kolaylaştırır (Greeno, 1997: 15).

4.2.4. Bilişsel Çıraklık

Bilişsel çıraklık, yerleşik öğrenme modelinin uygulanmasını kolaylaştırabilecek önlemlerden biri olarak ele alınmaktadır. Geleneksel olarak; terzilik, berberlik, tamircilik vb. birçok mesleğin kazanılmasında kullanılan çıraklık eğitiminin çözümlenmesinden yola çıkılarak geliştirilmiştir. Çıraklığın dikkati çeken noktaları; gözlemden kendi biçimini geliştirmeye uzanan öğrenme süreci ile öğrenenin çeşitli ustaları gözleme olanağı bulduğu öğrenme bağlamıdır. Bilişsel çıraklık, çıraklığın konu alanlarının, bilişsel ve bilişüstü süreçlerin öğrenilmesine uyarlanmasıyla geliştirilmiştir. Çıraklık ve bilişsel çıraklıkta;

- Model olma
- Çalıştırma
- Destekleme
- İfade etme
- Yansıtma



- Öteleme olmak üzere altı önemli süreç vardır.

Model olma; bir uzmanın bir işi öğrencilerin işi için gerekli süreçleri gözleyebileceği ve kavramsal bir modelini oluşturabileceği biçimde yapmasıdır. Sınıf ortamında öğretmen, iyi durumda olan öğrenciler model olabilir ya da işi nasıl yaptıklarını ayrıntılı bir biçimde anlatan uzmanların video ya da teyp kayıtları kullanılabilir.

Çalıştırma; öğrenciler bir işi yaparken onları gözleme, ipuçları verme, destekleme, dönüt verme, model olma, hatırlatma ve edimlerini uzman edimine yaklaştıracak yeni işler sunmayı içermektedir.

Destekleme; öğretmenin öğrenci bir işi yaparken ona yardım etmesi, ipucu vermesi ya da araç önermesi, öğrencinin yapamadığı kısımları öğretmenin yapmasıdır.

İfade etme; öğrencilerin bir alandaki bilgi, akıl yürütme ve problem çözme becerilerini anlatmasıdır.

Yansıtma; öğrencilerin kendi problem çözme süreçlerini uzmanlar, diğer öğrenciler ve sonunda kendi geliştirdikleri uzman modeli ile karşılaştırmasıdır.

Öteleme; öğrenciler problem çözme biçimlerini geliştirirler. Bunun için onları zorlamak gerekmektedir. Burada, destekleme ortadan kalkar. Öğrencilere öteleme stratejilerini de öğretmek gerekebilir (Açıkgöz, 2003a: 232).

4.2.5. Beyne Dayalı Öğrenme

BDÖ Caine ve Caine (1991) tarafından geliştirilmiştir. BDÖ'nün temel amacı, beynin temel kurallarını açıklayarak ve öğretme süreçlerini bu kurallara göre düzenlemektir. BDÖ beynin kapasitesinin en iyi nasıl kullanılacağı ve bunun koşullarının neler olduğu üzerinde odaklanmaktadır. Öğrenen beyin olduğu için onun nasıl çalıştığı bilinmelidir. BDÖ, geleneksel eğitimin şu sayılılarını da sorgulamaktadır (Demirel, 2003: 240).

- 1) Fabrika modeli insanların yapısı ve işleyişi için iyi bir model midir?
- 2) Davranışçılık insanların nasıl öğrendiğini açıklamaya uygun bir model midir?
- 3) Okullar bir neslin gereksinimlerine yanıt verebilirler mi?



4) Günümüzdeki eğitim araştırmaları yaklaşımları yeterli ve uygun mudur?

Beyin Araştırmalarının BDÖ İçin Doğurguları

Beynin alışması ile ilgili araştırmaların BDÖ'nün temelini oluşturan doğurguları şunlardır:

- Başlangıç önemlidir. Beyin araştırmaları, yaşamın ilk beş yılının çok önemli olduğunu doğrulamaktadır.
- Öğrenme ve olgunlaşma gerçekten ayrılamaz.
- evre beyin fizyolojisini etkiler.
- Değişme takvimi değişkenlik gösterir. Beynin gelişme hızı bireyler arasında farlılık gösterir.
- Beyin yarılarını çalışması öğrenme biçimlerinin önemini ortaya koymuştur. Öğrenme tercihleri, o andaki havaya, uyku gereksinimine, aktiflik zamanına, duyuasal çeşitliliğe, gelişimsel etkenler ve fiziksel sağlığa göre değişmektedir.
- Davranışlarımıza tematik haritalar yön verir. Tematik haritalar zihinde yer alırlar. Bilginin transferine yardım ederler ve karmaşık bağların oluşumunda önemli bir rol oynarlar.

Beyne Dayalı Öğrenme İlkeleri

- 1) Beyin paralel işlemcidir.
- 2) Öğrenmeye bütün fizyoloji katılır.
- 3) Anlama arayışı doğuştandır.
- 4) Anlam arama örüntüleme yoluyla ortaya çıkar.
- 5) Örüntülemede duyguların önemli bir yeri vardır.
- 6) Beyin, parçaları ve bütünleri aynı anda işler.
- 7) Öğrenmede hem dikkatin hem de etraftakileri algılamanın rolü vardır.
- 8) Öğrenmede bilinçli ve bilinçsiz süreçler vardır.
- 9) En azından iki bellek sistemimiz var: alansal ve ezbersel
- 10) Olgular ve beceriler doğal, alansal belleğe yerleşirse daha kolay anlar ve hatırlarız.



11) Öğrenmeyi uğraştırıcılık geliştirir, tehdit geriletir.

12) Her beyin tektir.

Beyne Dayalı Öğrenmenin Uygulanması

BDÖ'nün uygulanmasında;

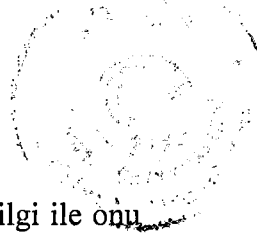
1. Orkestralanmış daldırma
2. Dingin uyanıklık
3. Aktif işleme olmak üzere üç önemli süreç rol oynar. Aşağıda bu süreçler ele alınmaktadır (Caine ve Caine, 1991: 22).

Orkestralanmış Daldırma

Orkestralanmış daldırma, bilgiyi sayfadan ve tahtadan alıp, öğrencilerin zihinlerindeki yaşama getirmektir. Örneğin, filmler her zaman gerçek amaçlara hizmet etmese bile birer daldırma örneğidir. Oyuncular gerçek yaşamlarımıza girerler. Yordalanabilir ve yordanamaz olaylar gerçekleşir. Yabancı bir ülkede bulunmak da bir çeşit daldırmadır. Kişi öğrenilecek içerik ve bağlamın içine dalmıştır. Bu ortam bazen tehditkâr olabilir ve öğrenme isteğini köreltebilir. Bu nedenle güvenli hissetme ve risk alma istekliliğe katkıda bulunacak öğrenme önemlidir.

Orkestralanmış daldırma için bilgilerin bütünleştirilmesi, haritaların oluşturulması, bilinenlerle bilinmeyenlerin ilişkilendirilmesi önemlidir. Bunu yapmak için şunlar önerilebilir:

- Program temaları oluşturma
- Öğrencilerin ilgisini çekecek, karmaşık, gerçek projelerin teşvik edilmesi
- Birçok duyuya hitap eden gösterimler
- Öykü anlatma ve mitleri araştırma
- Metafor kullanma
- Fiziksel çevrenin tümünü dikkate alma
- Sosyal ilişkiler ve birlikte olma duygusu



Dingin Uyanıklık

Bilişsel psikoloji ve son zamanlardaki eğitim araştırmaları, bireyin bilgi ile onu yeniden yapılandırmak ve geliştirmek için etkileşimde bulunma yollarını incelemektedir. Program oluşturmadan bilgi-işleme ve şema kuramına kadar bütün modeller bilginin nasıl oluşturulduğunu anlamamıza yardım eder, ancak çoğu duygularımızı görmezden gelir. Dingin uyanıklığın oluşumunu ise şu etkenler belirler:

- Öğretmenin içtenliğinin ve uzmanlığının yarattığı saygınlık
- Temaların akıllıca kullanımı, önemli projelerin seçimi ve sosyal etkileşime dayalı orkestralanmış daldırma
- Meditasyon, gevşeme, konsantre olma gibi sakinleştirici tekniklerin kullanımı
- Gerilim yaratmayan değerlendirme teknikleri
- Olumlu davranışların baskınlığı anlamında düzenlilik ve yaratıcılık

Aktif İşleme

Bilginin öğrenen tarafından, kişisel olarak anlamlı, kavramsal olarak tutarlı yollarla bütünleştirilmesi ve içselleştirilmesidir. Asıl amaç öğrenme sürecine odaklanmak, ne araştırıldığı ve ne demek olduğunu anlamaktır. Aktif işlemede öğrenciler sürekli olarak kendileri için önemli olanı araştırlar. Aktif işlemede;

- Yansıtma
- Aklından geçirme
- Yaratıcı işleme
- Birleştirme süreçlerinin özel bir önemi vardır.

Yansıtma; bütün karmaşık ve üst düzey düşünme ve öğrenme süreçlerinin önemli bir yönüdür. Yansıtma, ünlü sanatçıların, filozofların, devlet adamlarının, yazarların ve bilim adamlarının ayrılmaz bir parçasıdır.

Aklından geçirme; öğrenme malzemesi hakkında onu analiz etmeye çalışmadan düşünülür. Bazen anlamaya çalışmak anlamayı engelleyebilir. Amaçsızca öğrenilenleri düşünmek zihni dinginleştirip, hissedilen anlama yol açabilir.

Yaratıcı işleme; yaşantıyı yeniden örgütleme, bilgiyi yeniden algılama ve kişisel analogilerin kullanılması vardır. Yaşantıyı yeniden örgütleme, öğretilenlerin yeni biçimlerde ve farklı açılardan gösterilmesidir.

Birleştirme süreçleri; günlük tutma ve düşünme becerileri gibi yönleri içermektedir. Günlükler öğrencilerin başka şekilde ortaya çıkarmayacakları düşünceleri üretmesini sağlayabilir (Açıkgöz, 2003a: 247- 248).

5. OKULÖNCESİ EĞİTİM

Okulöncesi eğitim ya da “erken çocukluk eğitimi” bir kavram olarak uzun bir geçmişe sahiptir. “Geleceğin umudu çocuklardır” düşüncesi, batıda çok eskiden beri erken çocukluk eğitimi fikrini ateşlemiştir. Yüzyılımızda ise bu dönem gelişim özellikleri ve eğitim ihtiyaçları yönünden farklı bir dönem olarak kabul edilmekte ve önemsenmektedir.

Okulöncesi eğitim, 0–72 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı çevre olanakları sağlayan, onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen, kendilerini toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve ilköğretime hazırlayan, temel eğitim bütünlüğü içerisinde yer alan bir eğitim süreci olarak tanımlanmaktadır. (MEB, 2004).

Genel olarak çocuk yaşamının, 0–2 yaş arası bebeklik dönemi, 2–6 yaşlar ise erken çocukluk, diğer bir terimle ilk çocukluk dönemi olarak kabul edilmektedir. Bu yaş çocukları, şaşırtıcı bir fiziksel enerji, güçlü arzu ve istekler, aşırı bir gayret ve merakla yaşadıkları dünyayı keşfetmeye çalışırlar. Bu dönemde çocuk fiziksel, zekâ, kişilik ve sosyal yönden gelişmekte ve buna bağlı olarak belli ihtiyaçları ortaya çıkmaktadır. Küçük çocukların gelişim ihtiyaçlarının karşılanması konusunda 1950’lerden bu yana güçlü ve tutarlı bir bakış açısı gelişmiştir. Schwartz, (1997: 343) bunu şu şekilde açıklamaktadır:

- Çevresel ve kalıtsal faktörlerin her ikisi de gelişimi etkiler.
İlk yıllar daha sonraki gelişim için belirleyicidir.
- Erken eğitim, topluma her yönden katılmaya hazır olma konusunda tüm çocukların ihtiyacını karşılamalıdır.
- Eğitim iyi bir yaşamın anahtarıdır.

Gelişimi, kalıtım ve çevresel faktörlerin etkileşimi belirlemektedir. Kalıtım yoluyla getirilen gizil güçlerin ortaya çıkabilmesi, gelişebilmesi, çoğu zaman uygun çevresel olanakların sağlanmasıyla mümkündür. Çocuklar belli yaş ve gelişim dönemlerinde çeşitli öğrenmelere karşı aşırı duyarlıdır ve çevrede düzenlenen öğrenme yaşantılarını diğer dönemlere göre daha hızla kazanırlar. Bu dönemlere kritik gelişim dönemleri adı verilir. Çocuğun gelişiminde kritik gelişim dönemi olarak kabul edilen okulöncesi dönemde potansiyelinin en üst sınırına kadar gelişmesi gerektiği ve bunun çocuğun en temel hakkı olduğu bir gerçektir. Ancak bu çocuklara bir takım bilgi ve becerileri kazandırmak adına tam anlamıyla formal bir eğitimin uygulanması olarak algılanmamalıdır. Çocuklar bu dönemde kendilerini duygusal ve sosyal açıdan besleyecek uyarıcıları ararlar. Çocuklara, meraklarını giderici, ilgi ve isteklerini karşılayıcı yönde gözlem, araştırma, inceleme, hakkında konuşma, üzerinde düşünme olanağı veren malzemeler açısından zengin bir çevre sağlanarak büyüme ve gelişmelerinde büyük ilerlemeler kaydetmeleri desteklenmiş olacaktır. Hendrick'de (1980: 74) bu dönemin son derece çekici ve cazip kılınarak çocukların gelişim aşamalarını başarmalarının sağlanabileceğini vurgulamaktadır.

Çocukların, zengin uyarıcılar ve aktif olarak katıldıkları deneyimlerle elde ettikleri kazanımlar daha sonraki öğrenmelerinde daha bilinçli ve başarılı olma şanslarını arttırmaktadır. Bu tür deneyimler sadece dil, matematik ve problem çözmeye temel oluşturmayacak, aynı zamanda temel güveni, kendine ve başkalarına saygıyı, arkadaşları ve yetişkinlerle etkileşimi de kuvvetlendirecektir.

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından 20 Kasım 1989 tarihinde kabul edilen ve Türkiye'nin de imzası bulunan Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde, eğitim hedefi; çocuğun kişiliğinin, becerilerinin, zihinsel ve fiziksel yeteneklerinin mümkün olduğunca geliştirilmesi ve çocuğu özgür bir toplumda aktif bir yetişkin yaşamına hazırlamak olarak belirlenmiştir. Küçük çocukların bu en temel insan hakkını elde

etmeleri onlara sağlanacak iyi ve nitelikli bir eğitim ortamıyla mümkün olacaktır. Bu durumda, okulöncesi dönemde verilecek eğitim, insanın her yönden gelişiminde eğitsel değer kadar aynı zamanda da sosyal ve toplumsal bir değer olarak önem kazanmaktadır (Zembat ve Unutkan, 2001: 65).

Doğumdan zorunlu öğrenim çağı olan yedi yaşına kadar olan yılları kapsayan okulöncesi dönemde çocuğun gelişiminin fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişim olarak çok boyutlu ve bir bütün olduğu tartışılmazdır. Gelişim sürerken farklı boyutları birbirleriyle karşılıklı etkileşime girerler. Biri diğerini etkiler ya da etkilenir. Bu nedenle çocuğun bir bütün olarak gelişimi hedef alınmalıdır. Böyle bir anlayışla çocuğa nitelikli bir eğitim hizmeti verilirse çocuğun okulöncesi dönemde ve daha sonraki yaşantılarında etkililik sağlanabilir. Eğitim hizmetinin nitelikli olması bu hizmetin verileceği eğitim kurumunun da nitelikli olmasını gerektirir. Bir eğitim kurumunun nitelikli olması, öğretmen, eğitim programı, fiziksel çevre ve donanım, öğretmen- yönetici- çocuk iletişimi, demokratik bir atmosfer ve okul-aile işbirliği gibi unsurların etkili olarak işe koşulması ile mümkündür.

5.1. Okulöncesi Eğitimin Amaçları

Arnas (2002: 14), çağdaş bir okulöncesi eğitiminin amacının demokratik toplumun gerektirdiği “çok yönlü düşünen, düşündüklerini özgürce ifade edebilen, başkalarının düşüncelerini olduğu gibi benimsemeyen, girişimci, araştırmacı, söz denetimi sağlayabilen, ilgi ve yeteneklerini kullanma becerisine sahip, ruhen ve bedenen sağlıklı, zeki nesiller yetiştirmek ve ezbere dayalı geleneksel eğitimin yerini, aktif eğitimin alabilmesini sağlamak olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Okulöncesi eğitimin amaç ve görevleri, milli eğitim genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak şu şekilde sıralanmaktadır;

- Çocukların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini ve iyi alışkanlıklar kazanmalarını sağlamak,
- Çocukların hayal güçlerini geliştirmek, yaratıcı yollarla düşünce ve duygularını anlatabilme ve iletişim kurabilme becerilerini kazandırmak,
- Çocukların Türkçe’yi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak,



- Koşulları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak yetiştirme ortamı yaratmak
- Çocukları temel eğitime hazırlamak

5.2. Okulöncesi Eğitimin Temel İlkeleri

Okulöncesi eğitimde,

- Çocukların bedensel, bilişsel, duygusal, sosyal, kültürel, dil ve hareket gibi çok yönlü gelişmelerini destekleyecek eğitim ortamı hazırlanır.
- Eğitim aktiflikleri düzenlenirken, çocukların yaşları, gelişim özellikleri, öğrenme hızları, ilgileri, gereksinimleri ile okul ve çevrenin olanakları dikkate alınır.
- Çocukların beslenme, uyku, özbakım becerileri, doğru ve sağlıklı temel alışkanlıklar kazanmalarının yanında doğa sevgisiyle çevreye duyarlı olmaları da sağlanır.
- Eğitim aktiflikleri; çocukların sevgi, saygı, işbirliği, katılımcılık, sorumluluk, yardımlaşma ve paylaşma duygularını geliştirici nitelikte olur.
- Çocukların, Atatürk, yurt, ulus, bayrak, aile ve insan sevgisini benimsemiş, kendine güvenen çevresiyle iyi iletişim kurabilen, dürüst, ilkeli, çağdaş düşünceli, hak ve sorumluluklarını bilen, saygılı ve kültürel çeşitlilik içinde hoşgörülü bireyler olarak yetişmelerine temel hazırlamak amacıyla çaba gösterilir.
- Eğitim sevgi ve şefkat anlayışı içinde yürütülür. Çocuklara eşit davranılır ve bireysel özellikleri göz önünde bulundurulur. Çocukların özgüven kazanmaları için ceza, baskı uygulanmaz ve kısıtlamalara yer verilmez.
- Eğitim aktifliklerinin değerlendirilmesinde belirlenen hedeflere ne ölçüde uyulduğu tespit edilir. Planlama yapılırken bu sonuçlar dikkate alınır (Demiriz, Karadağ, Ulutaş, 2003: 7).



5.3. Okulöncesinde Aktif Öğrenme

Bilindiği üzere insan gelişimi kalıtsal özelliklere ve çevre etmenlerine bağlıdır. Kalıtsal özellikleri değiştirmemiz bugün için mümkün değildir. Ancak düzenleyebileceğimiz nitelikli bir okulöncesi eğitim ile bu özellikleri gelebilecekleri en üst sınıra getirebiliriz. Okulöncesi eğitimi, insan hayatının en duyarlı dönemine rastlamaktadır. Gelişim kuramcılarının insan gelişiminin %80'inin bu yıllarda tamamlandığını söylemeleri, bu dönemde verilecek eğitimin önemini bir kez daha artırmaktadır. Buna bağlı olarak çağdaş bir okulöncesi eğitiminin amacı çok yönlü düşünen, düşündüklerini özgürce ifade edebilen, girişimci, araştırmacı, ilgi ve yeteneklerini kullanabilen nesiller yetiştirmek ve ezbere dayalı eğitimin yerini, aktif eğitimin alabilmesini sağlamak olmalıdır. Okulöncesi eğitim kurumlarında aktif öğrenmenin uygulanması erken çocukluk dönemindeki çocukların belirmekte olan beceri ve yeteneklerini sonuna kadar kullanmaları için olanak sağlar.

Çocuğun nesnelere tutması, hissetmesi, sıralaması, onlara işlem yapması, kavramları kazanmasına yardım edecek ve çocuk soyut düşünmeye de kolaylıkla geçebilecektir. Piaget'in bilişsel gelişim teorisine göre de çocuklar soyut düşünmeye tam anlamıyla ancak 11 yaşından sonra geçebilirler. Bu gerçeği tüm okulöncesi eğitimcileri bilmelerine rağmen zaman zaman geleneksel programın uygulanışı gereği, zaman zaman da göz ardı ederek işlem öncesi dönemdeki çocuklara soyut sözcüklerle bir şeyler öğretmeye çalışmaktadırlar. Olması gereken, çocukların kavramları, kendi inisiyatifleri ile geliştirdikleri faaliyetler yolu ile öğrenmeleridir. Piaget'e göre işlem öncesi dönemdeki çocuklar, ilk fiziksel etki üzerine hareketlerini planlarlar veya sonuca varırlar. Genellikle bu seviyedeki çocuklar bir hareketi kendileri denemedikçe ve görmedikçe sonucu hayal edemezler (Demir, 1999: 18).

Eğitimde "aktif öğrenme" çocukların bilgisinin geliştirilmesi için bir yol olarak kullanılır. Piaget'e göre "bilgi ne nesillerin ne de çocuğun kendisinden ve kendiliğinden oluşmaz. "Bilgi, nesnelere ve çocuklar arasındaki etkileşim sonucu ortaya çıkar". Aktif öğrenme, erken çocukluk dönemindeki çocukların belirmekte olan beceri ve yeteneklerini sonuna kadar kullanmaları için olanak sağlayan bir yaklaşımdır. Ayrıca öğretmenler aktif öğrenme sürecindeyken çocukları daha iyi tanırlar, aksi durumda



tümüyle öğretmenin denetiminde yürütülen aktifliklerde yetişkinler yalnızca çocukların talimatları ne kadar iyi izledikleri hakkında fikir edinir (Kefi, 2000: 15).

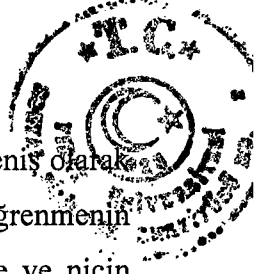
Okulöncesinde öğretmenler çocuğun yapmakta olduğu şeyle ilgili olarak düşünmesine, gözlem yapmasına, ilişkileri fark etmesine, sorunları tanımlayıp çözümlemesine destek olmalıdır. Aktif öğrenmenin gerçekleşebilmesinde öğretmen kadar önemli diğer bir unsur da, düzenlenecek öğrenme çevresidir. Anaokullarında aktif öğrenmenin gerçekleşebilmesi için çocukların malzemelerle aktif bir şekilde uğraşabilecekleri şekilde öğrenme ortamının düzenlenmesi gereklidir (Huber, 2000: 234).

Okulöncesi eğitim kurumlarında teorikte öğrenme çevresi “çocukların kendi davranışları yolu ile öğrenebileceği, içinde hareket edip, iş yapacakları, yaratacakları, inşa edecekleri, deney yapacakları, hayal kuracakları, arkadaşlarıyla çalışacakları, eşyalarını koyacakları, çalışmalarını sergileyebilecekleri, hem kendi kendilerine, hem de büyük küçük gruplarla çalışabilecekleri bir alan olmalıdır. Ancak uygulamada çok az anaokulunun dışında resmi ve özel tüm okullarda böyle bir sınıf düzenlemesinin olmadığını görüyoruz. Oysa okulöncesinde uygulanan programın adı ne olursa olsun tüm anaokullarında ilgi köşeleri bulunması gereklidir. Çocuklar bu ilgi köşelerinde, materyaller sayesinde kendi keşiflerini yaparlar, araştırırlar, ilişkileri doğrudan deneyimleri yolu ile öğrenirler (Poyraz, Dere, 2003: 71).

6. OKULÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMLARI

Okulöncesi eğitim programlarının temelinde, eğitim kurumuna devam eden bir çocuğun eğlenceli ve iyi bir gün geçirmesi, gün içerisinde birçok yaşantı geçirerek gelişiminde ilerlemeler göstermesi ve çeşitli öğrenme deneyimleri yaşayarak mutlu bir şekilde okuldan ayrılması hedeflenmelidir.

Hendrick (1991), okulöncesi eğitim programını çocukların yeteneklerini arttırmaya yardım etmek için öğretmenler tarafından geliştirilen aktiflikler ve deneyimlerin tasarlanması olarak tanımlamakta ve onlar için hazırlanmış bir programın, anaokulunda geçirdikleri zaman içinde meydana gelen her şeyi kapsadığını belirtmektedir (Hendrick, 1991: 58). Ball (1994), eğitim programının, çocuğa öğrenmeler sağlayan, planlı ve planlı olmayan, formal ve informal, açık ve gizli tüm



aktiflikleri ve deneyimleri içerdiğini savunmaktadır (Ball, 1994: 42). Daha geniş olarak ele alınırsa, eğitim programı, öğrenme sürecini (çocuk nasıl öğrenir), öğrenmenin ilerlemesini (çocuk ne zaman öğrenir) ve öğrenme çevresini (çocuk nerede ve niçin öğrenir) dikkate alarak hazırlanmalıdır.

Curtis (1998: 20) de yukarıdaki tanımlara benzer olarak okulöncesi eğitim programını, açık ya da örtük olarak çocuğun öğrenme çevresini etkileyen herşey olarak tanımlamaktadır. Ancak programın sadece çocuklara açık ve kapalı alanlarda sunulan aktiflikleri içermediğini aynı zamanda öğretmen yönetici ve diğer tüm personelin, çocuklara, birbirlerine ve kurumu ziyarete gelen aileler ve diğer kişilere karşı sergiledikleri davranış ve tutumları da içerdiğini belirtmektedir. Tüm bu tanımlamalarda çocuğun ön plana çıkarıldığı ve öğrenmesine olanak tanıyan aktifliklerin gerçekleştirilmesi merkezinde durulduğu görülmektedir.

Gelişimin bir bütün ve sürekli olduğunu kabul eden eğitimciler okulöncesi eğitim programı geliştirirken ilk önce çocuğun doğasını keşfetme konusunda bir çaba içine girmelidirler. Çocukların ne öğrendiği kadar nasıl öğrendiklerinin ve nasıl öğretileceğinin de sorgulanarak programın oluşturulması gerektiği görüşünü bu alanda çalışan birçok eğitimci paylaşmaktadır (Williams, 1992: 155).

Bir okulöncesi eğitim programı çocuklara belli becerilerin doğrudan öğretilmesi şeklinde planlanmamalıdır. Bu tür programlarda çocuğun tamamıyla ilköğretime başlamadan önce okuma, matematik, fen vb. gibi alanlarda belli becerileri kazanmış olmaları hedeflenmektedir. Oysa bu programlar, çocuğun arkadaşlarıyla ve yetişkinlerle etkileşim olanağını azaltmakta, daha çok kâğıt ve kaleme dayalı bağımsız çalışmalar yapmalarına ve materyalleri sınırlı ve yine bağımsız olarak kullanmalarına imkân vermektedir. Bu anlayışın karşıtı olan çocuk merkezli programlar ise belli becerilerin öğrenilmesine dayalı aktiflikleri kesinlikle içermez. Her çocuğun potansiyelinin en üst düzeye kadar gelişimi hedeflenir. Ortam, çocukların kendi deneyimlerini ortaya çıkarabilecek şekilde düzenlenerek, onların bu deneyimleri gerçekleştirmelerine olanak sağlanır (Ooegm, 2003). Bu tür bir program, çocukların birbirleriyle ve yetişkinlerle etkili iletişim kurma, bağımsızlık kazanma ve sorumluluk alma gibi özellikleri destekleyecek nitelikte aktiflikler, birçok ilgi alanını içeren materyaller ve yine birçok seçenek arasından kendi tercih ettikleri aktifliklere dayalıdır. Çocuğu merkeze alan



gelişimsel okulöncesi programları, çocukların büyüme ve gelişimlerini destekleyecek aktif öğrenme ortamının etkililiğini vurgulamaktadır (Egertson,1987).

Okulöncesi eğitim programlarının çocuk merkezli ve çocukların aktif katılımları ile kendilerini her yönden ifade etmelerine olanak tanıyan bir çerçeveye sahip olması gerektiği yaklaşımı oldukça kabul görmesine rağmen, ilgili literatür incelendiğinde programın içeriğinin nasıl oluşturulacağı, hangi unsurların temel alınması gerektiği konusunda bir görüş birliğinin olmadığı ortaya çıkmıştır.

Bu konuyla ilgili bir yaklaşım, programın çocuklar için anlamlı olması gerektiğini öne sürmektedir. Çocuklar için anlamlı bir içerik, onlar için anlamlı olabilecek kavramların programda yer alması ile mümkündür. Çocuklar öğrenmeye ne kadar hazır olurlarsa olsunlar eğer öğrendikleri şey onlar için anlamsız ise başarısız olacaklardır. Çocuklar için anlamlı bir içerik oluşturulması, onların öğrenmeye karşı ilgilerini artıracaktır. Çocuklar için anlamlı içeriğin oluşturulmasında “yaş ve gelişim düzeyine uygunluk” yol gösterici olmalıdır (Seefeldt, 1995: 134).

Okulöncesi eğitim programında, çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun olarak matematik, fen, tarih, müzik vb. gibi temel alanların belirlenmesi ve “moda”, “okula başlama”, “sağlığını koruma” gibi seçilen konular aracılığı ile çocukların kendilerine sunulan gerek sınıf içi gerekse sınıf dışındaki tüm olanakları kullanarak hedeflenen temel alanlarda kendi belirleyecekleri aktifliklerle keşfetme ve öğrenme sürecine girmeleri söz konusudur (Whitebread, 1997: 16).

Bu şekilde çocuklar sadece pasif alıcı konumunda aktifliklere katılmak yerine, çevreyle etkileşim içine girerek kendileri için anlamlı ve etkili öğrenme gerçekleştirebilir. Çocukların çevreyle etkileşim içinde olmaları onların yetişkinler, materyaller ve etraflarında bulunan her şeyle bire bir çalışmalarını ve deneyimleri yaşamaları anlamına gelmektedir. Aynı zamanda çevreyi gözlemlemeli, konuşma, resimleme, çizme, dramatize etme gibi yollarla ifade ederek başkalarıyla paylaşmalıdırlar. Öğrenme ortamı, çocuğun doğaçlama oyunlar, dramatik oyun, grup projeleri, inceleme gezileri, yapı-inşa aktifliklerine katılımına olanak verecek şekilde düzenlenmelidir. Bu tür aktifliklerin gerçekleştiği bir ortamda kendiliğinden ortaya çıkan etkileşim sosyal ve bilişsel öğrenmelerin artmasını sağlayacaktır (Katz, 2003).



Okulöncesi eğitim programının içeriğinin belirlenmesi konusunda bir diğer yaklaşım, programın belli konu alanlarına bölünmeden bir bütün olarak ele alınması ve aktifliklerin tamamıyla çocuğun gelişim özelliklerine göre belirlenmesi ve gerçekleştirilmesidir. Burada savunulan düşünce, gerçek yaşamda birçok öğrenmenin birlikte olduğu ve bu öğrenmelerin birbirlerini etkilediği şeklindedir. Bu nedenle program, çocuğun fiziksel, duygusal, sosyal, yaratıcılık ve bilişsel özelliklerle ilgili yeteneklerini geliştirecek çeşitlilikte en uygun öğrenme deneyimleri sağlayacak şekilde tasarlanmaktadır. Gerçekleştirilecek aktiflikler ve deneyimler öğrenmeyi bütünleştirecek şekilde planlanmalıdır. Burada çocuğun en iyi oyun yoluyla öğrendiği ve öğretmenlerin çocukların okulda buldukları zaman içerisinde oyun yoluyla öğrenmeleri için onlara çok geniş olanaklar sunmaları gerektiği üzerinde durulmaktadır.

Yukarıda görüldüğü gibi, bir okulöncesi eğitim programı en başta çocuğu merkeze alan bir yaklaşım sergilemelidir. Ancak onun öğrenme deneyimlerini en iyi, en faydalı ve en etkili şekilde geçirmesi için; bazı eğitimciler temel kavramların belirlenerek, çocuğun ilgileri doğrultusunda yaşadığı dünyayı kendi kendine keşfetmesi ve öğrenmesine yönelik anlamlı bir içerik oluşturulması gerektiğini savunurken, diğer bazı eğitimciler, çocuğa çok çeşitli aktiflikler sunularak onun kişiliğini oluşturan fiziksel, duygusal, sosyal, yaratıcılık ve bilişsel özelliklerle ilgili yeteneklerin en iyi şekilde geliştirilmesi ile bütüncül öğrenmenin gerçekleşeceğini savunmaktadırlar. Ancak her iki şekilde de çocuğun yaşadığı çevreyle birebir etkileşim içinde olması ve kendi deneyimleriyle dünyayı keşfetmesi önemli görülmektedir (Kieff ve Wellhousen, 2000: 19).

Çocuğun gelişiminde aktiflik ve fiziksel aktiflikler öğrenmenin önemli unsurları olduğu için çevre de buna göre tasarlanmalı ve düzenlenmelidir. Çocuğun içinde bulunduğu çevre, oyun ve çocuk merkezli aktiflikler yoluyla öğrenmesine olanak tanımalıdır. Sınıf içi ve sınıf dışı çevre olanakları, fiziksel, sosyal, duygusal, dil ve bilişsel gelişimi destekleyecek şekilde planlanmalıdır. Çevrenin çeşitli aktiflikler ile büyük ve küçük grup aktiflikleri için uygun ve rahat olması, yaşa ve gelişime uygun materyal ve donanımı içermesi ve güvenli olması gerekmektedir. Kullanılan materyaller birçok kültürden bireylerin kullanacağı türde olmalıdır. Gelişimsel materyaller, kullanma materyalleri, bloklar, sanatla ilgili materyaller, dramatik oyun materyalleri, kum ve su oyuncaklarını içerir.

Okulöncesi eğitim programlarında değerlendirme boyutu da, programların oluşturulması ve uygulanması kadar önemli ve göz ardı edilmemesi gereken bir süreçtir. Nitelikli ve çocuklara uygun olarak geliştirildiği düşünülen bir program, uygulamada belli değerlendirmeler yapıldığı zaman hakkında yargıda bulunma imkânı verir.

Değerlendirme, okulöncesi eğitim programının bir bütün olarak görülmesi ve uygulanmasıdır. Bütün bir yıl boyunca çocukların topyekün gelişimleri ve öğrenmelerinin değerlendirilmesi, çocuk hakkında bütüncül bir bilgiye sahip olma, uygulamaların gözden geçirilmesi, programın daha iyiye doğru geliştirilmesi ve ailelerle iletişim konusunda rehberlik işlevi görür (Leavitt ve Eheart, 1991: 8).

Değerlendirmede çocuğun gelişimsel ilerlemeleri kadar çevrenin ve öğretmenin de dikkate alınması gerekir. Çevrenin değerlendirilmesi, sınıf içi ve sınıf dışı çevrenin nasıl daha iyi olabileceği konusunda geribildirim sağlar, çocuğun gelişimini ve öğrenmesini destekler. Öğretmen ve öğretimdeki rolü program değerlendirmenin diğer parçalarıdır. Öğretmenin gelişimsel uygun araç-gereç, materyaller ve aktiflikleri düzenlemedeki yeteneği öğretimin etkililiğinin bir göstergesidir (Wortham, 1998: 184).

Okulöncesi çocukları için nitelikli bir eğitim programının içermesi gereken temel noktalar sıralanması gerekirse, Curtis (1998: 54) bir eğitim programının;

- Yetişkinlerin çocukların gerçekleştirecekleri tüm aktiflikler için fırsatlar yaratması
- Çocukların aktiflikleri kendi kendilerine planlayarak oluşturmalarına olanak tanınması
- Yetişkinlerin çocuklara karşı kullandıkları ve çocukların birbirlerine karşı kullandıkları 'dil' üzerinde önemle durulması
- Çocukların yaşadıkları çevrede, duydukları ve gördükleri herşeyin programın ilgi alanı olması gerektiği üzerinde durmaktadır.

Çocukların gelişimini desteklemek amacıyla onların ihtiyaçlarını karşılamada uygulanacak eğitim programının hazırlanmasında kararlar alınması için programa doğrudan dahil edilmesi gereken faktörler şu şekilde sıralanabilir. Eğitim programı;

- Çocuğun sağlığı ve güvenliği ile ilgili olmalıdır,



- Tüm gelişim alanlarını kapsamlı ve tüm çocuklar için uygun olmalıdır.
- Belli hedefler belirlenerek planlanmalıdır (her çocuk farklı ve kendi hızında öğrendiği için çocuğa uygun özel hedefler de formüle edilmelidir)
- Sağlam ve mükemmel insan ilişkilerini temel olarak oluşturulmalıdır (iyi bir günün temelinde iyi insan ilişkileri vardır),
- Küçük çocukların davranışlarına devamlı ve uygun bir şekilde karşılık veren yetişkinleri içermelidir.
- Çocukların kendi seçimleri ve öğretmenin yönlendirdiği aktiflikler arasında bir denge kurulmalıdır
- Esnekliği içermekle birlikte düzenli ve kurallı da olmalıdır,
- Çeşitlilik içermeli, kültürel deneyimlerdeki farklılıklar her zaman için göz önünde bulundurulmalıdır.

Yukarıda belirtilen faktörlerin yanında eğitim programının hazırlanmasında ve etkili olarak uygulanmasında, öğrenme ve çevreyle ilgili sağlanması gereken ilkeler ise şunlardır:

- Öğrenme gerçek deneyimlere ve katılıma dayalı olmalıdır,
- Çevre, olayları önceden tahmin etme ve saptamada çocuğa yardım etmelidir,
- Sınıf atmosferi, çocuğun özgürce keşfetmesini cesaretlendirmeli ve çocuğu en alt düzeyde sınırlayıcı olmalıdır.
- Oyun, öğrenme için zorunlu bir yoldur. Sınıf çevresi oyun materyalleri bakımından zengin olmalıdır.
- Anaokulu memnuniyet verici olmalı, güven duygusunu geliştirmeyi destekleyen pozitif bir duygusal hava yansıtmalıdır.
- Aile, okul yaşamının bir bölümünü içermelidir (Brophy, Good, Nedler, 1975: 107).

6.1. Okulöncesi Eğitim Programının Uygulanmasında Öğretmenin Rolü

Nitelikli bir okulöncesi eğitim programının içermesi gereken özellikler ve ilkeler tartışıldıktan sonra okulöncesi öğretmenin programın uygulanmasında rol ve konumunu belirlemek önemli görülmektedir. Okulöncesi eğitim programının hayata geçirilmesinde en önemli görev kuşkusuz öğretmene düşmektedir. Ancak burada dikkat



edilmesi gereken bir nokta vardır. Okulöncesi öğretmeninin işi kesinlikle bilgi aktarmak değildir. Çocukların güven duyabilecekleri bir ortamda, evden okula ve oradan da topluma kolay ve mutlu bir geçiş sağlayabilmelerine yardımcı olacak temel bilgi ve becerileri kazandırmaktır. Gürkan (1986: 82), okulöncesi öğretmeninin zeki, uyumlu, ileriye görebilen bir kişi olarak, güven verici bir sınıf atmosferi oluşturabilmesi ve çocuklarda baskı ve kızgınlık yaratmak yerine onları çeşitli aktifliklere yöneltebilme yeteneğine sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Öğretmenin çocukları aktifliklere yöneltebilme yeteneği ayrıca ele alınması gereken bir konudur. Gerçekte, uygulanan programın doğası öğretmenin üstleneceği rolü de bir şekilde belirlemektedir. Çocuklara test sorumluluğu verme ve sadece becerilerin geliştirilmesine odaklı akademik programlar, öğretmenin daha katı olmasına ve çocuklarla daha sınırlı bir ilişkiye girmesine neden olmaktadır. Dolayısıyla da, öğretmenlerin çocukların gelişimlerine uygun aktiflikler düzenlemelerine engel olmaktadır. Schwartz (1997: 345), öğretmenlerin, gelişimsel açıdan uygun okulöncesi uygulamalarını engelleyen faktörlerin başında standart testler ve bölümlere ayrılmış çeşitli komutları içeren uygulama materyallerini belirttiklerine dikkat çekmektedir. Çocuk merkezli programlar ise, öğretmeni oldukça Özgür kılmakta ve genelde iyi bir lider, başvurulacak bir kaynak ve rehber olarak eğitime katılmasını sağlamaktadır.

Öğretmen aktifliklere çocuklarla beraber katılmalı ve onları aktifliklerde sorumluluk almaya, çeşitli görev ya da roller üstlenmeye, zaman zaman liderlik rolünü oynamaya teşvik etmelidir. Çocukların birden fazla aktiflik seçmelerine olanak verecek şekilde her çocuğa yetecek ve zengin yaşantılar sağlayacak çeşitlilikte malzeme buldurmalıdır (Poyraz ve Dere, 2003: 24).

Okulöncesi öğretmeninin en büyük görevi, çocukların gelişimini ilerletecek eğitsel atmosferi yaratmaya çalışmak ve daha sonraki öğrenmeler için onları cesaretlendirmek ve isteklendirmektir. Öğretmen, etkili bir okulöncesi eğitim verebilmek için çocuğun gelişimini temel alan bir yaklaşımla, okulöncesi eğitim konusunda bildiklerini kendine güvenerek organize etmelidir. Örneğin bir günlük plan hazırlarken hedef davranışlarını en iyi şekilde karşılayacak aktiflikleri belirlemede çok dikkatli olmalıdır. Başarıya ulaşmak için, materyaller, aktiflikler ve uzun dönemli



projeler oluşturma ve sınıf ortamını yeniden düzenleme konusunda çocuklarla planlama yapma yolunu seçmelidir (Wortham, 1998: 212).

Okulöncesi öğretmeninin yukarıda belirtilen rol ve görevleri iyi yapabilmesi büyük ölçüde alanında nitelikli bir eğitim almış olmasına bağlıdır. Öğretmenin hizmet öncesinde aldığı eğitim ile uygulanan eğitim programları arasında paralellik olmalıdır. İyi düzenlenmiş bir eğitim programı, uygun bir fizik ortam içinde hem istenen davranış özelliklerine hem de istenen davranışları çocuklara kazandırabilecek niteliklere sahip okulöncesi öğretmenleri ile anlam kazanır ve amacına ulaşır.

6.2. Okulöncesi Eğitim Programının Uygulanmasında Ailenin Rolü

Yüzyılımızda çocuk eğitiminin öneminin artması ile aileler de çocuklarının daha nitelikli çağdaş eğitim imkânlarından yararlanmaları gerektiğini anlamış durumdadır. Ebeveyne doğal olarak bu alanda en iyi yardımcı okulöncesi öğretmeni ve okul imkânları sağlar. Öğretmen ve anne-baba arasındaki olumlu iletişim ve etkileşim çocuk için olumlu sonuçlar verir. Bu iletişim ailenin okul programlarının hazırlığından başlayarak, okuldaki aktifliklerde çalışma, menü hazırlıkları, gezi-incelemelerde öğretmene yardım, sağlık konularında katılım, araç-gereç hazırlığında bulunma vb. birçok alanı kapsayabilir (Zembar, 1999: 188).

Okul-aile ilişkisi araştırmacılar tarafından çok önemsenmektedir. Colbert Ronald (1993: 16), Amerika'da yapmış olduğu bir araştırmada uygun ve kaliteli bir okulöncesi eğitim kurumu bulmanın çok uzun bir iş olduğunu ve yazılı kaynakların velilere okulöncesi eğitim kurumu seçmede dikkat edilecek önemli noktalar hakkında yardımcı olması gerektiğini belirtmektedir. Colbert'in araştırma sonuçlarına göre okulöncesi eğitim kurumu seçimine başlamak için şunlar yapılıyor. Çevredeki diğer ailelerin çocuklarını nereye ve neden yolladıklarını sormak, okul danışmanları ile konuşmak, telefonla randevu almak, mevcut kurumları ziyaret etmek ve kurumlardan broşür istemek. Araştırmalarda karar vermeyi etkileyecek 7 madde üzerinde durulmaktadır. Personel, aile ilişkileri, çevre, program, etkileşim, yönetim ve mantık.



Aile Katılımını Sağlamak İçin Öğretmenin Yapması Gerekenler

- Aile katılımını öğretmen objektif bir bakış açısı ile kabul etmeli, çünkü okulöncesi eğitim ne kadar önemli ise bunun paralelinde aile sorumluluğu giderek artmaktadır.
- Öğretmen ailelere sağlıklı bir saygı göstermeli, duyarlı olmalı, ailelerin önem verdiği durumları bilmeli ve karşılıklı güven ve anlayışa dayanan bir ortam oluşturulmalıdır.
- Öğretmen zaman zaman kendini anne bana yerine koyarak da olaylara bakmalı ve onların görüş açılarını anlamalıdır (Genç, 1988: 13).

Ailenin Okulöncesi Eğitime Katkılarının Faydaları

- Anne babanın öncelikle kuruma olan güvenini sağlar.
- Çocuğun çeşitli öğrenmelerini gördükçe bundan dolayı çok mutlu olur.
- Çocuğun gelişim alanları hakkında bilgi edinir.
- Bazı zamanlarda ailenin özel ilgileri, becerileri okulöncesi aktiflikleri içinde faydalı bir şekilde yer alabilir.
- Aileler okulda öğrenilenlerin evde devamında çok bilinçli davranırlar ve çocuğun evdeki öğrenme ortamını hazırlarlar.

Amerika'da bu konuda yapılan araştırmalarda, çocuğu ve aileyi merkeze alan programları yalnızca çocuğu merkeze alan programlardan daha yararlı olduğu ortaya konmuştur.

6.3. Okulöncesinde Uygulanan Eğitim Programları

Ülkemizde genellikle 1996 yılında M.E.B. ve eğitim uzmanları tarafından tamamlanan "Okulöncesi Eğitim Programları" uygulanmaktadır. Bu programda, 0-72 aylık çocukların gelişimsel özellikleri dikkate alınarak ev ve okul ortamında bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psiko-motor yönden gelişmelerini sağlamak öngörülmüştür Program her çocuğun farklı gelişim ritmi ve hızı olabileceğini, çocuk gruplarının ve farklı eğitim ortamlarının imkân ve şartlarının farklı olabileceğini de göz önünde bulundurduğundan farklı uygulamalara imkân verecek esnekliğe sahip olabilecek şekilde hazırlanmıştır.



Okulöncesi Eğitim Programları “Kreş Programı (0-36 ay)”, “Anaokulu Programı (37-60 Ay)” ve “Anasınıfı Programı (61-72 ay)” olmak üzere üç programdan oluşmaktadır.

a) Kreş Programı (0-36 Ay)

Kreş programı, 0-36 aylık çocukların genel gelişim özellikleri dikkate alınarak düzenlenmiştir. Programın içeriği bu yaş grubundaki çocukların sağlıklı bakım, beslenme ve çeşitli gelişim alanları ile ilgili eğitimini kapsamaktadır. Kreş programı hazırlanırken kurumda eğitilen çocukların yanında aynı zamanda ev ortamında anne veya yetişkin tarafından yetiştirilen çocukların da eğitilmesi hedeflenmiştir. Bu nedenle program çocuğun uyku saati dışındaki tüm zamanda uygulanmaktadır. Fakat kurumsal eğitimde aktifliklerin gerçekleştirilmesi belirli zaman dilimi içinde gerçekleşmektedir. Eğitimcilerin bu zaman dilimi içinde çocukla gerçekleştireceği aktiflikleri çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarına göre öncelik sırasına koyması gerekmektedir.

b) Anaokulu Programı (37-60 Ay)

Anaokulu programı, 37-60 aylık çocukların bütün alandaki gelişimlerin desteklemek, hızlandırmak ve 61-72 ay çocuğunun eğitim programına temel oluşturmak üzere düzenlenmiş, öğretmene rehberlik edici çerçeve program özelliğindedir.

c) Anasınıfı Programı (61 -72 Ay)

Program ilköğretim birinci sınıf programına çocuğun uyumunu kolaylaştırmak ve temelini hazırlamak amacıyla düzenlenmiş ve 61-72 ay çocuklarının gelişim özelliklerini dikkate almıştır (Oktay, 1999: 200).

7. OKULÖNCESİ EĞİTİMİNDE UYGULANAN EĞİTİM PROGRAMI

MODELLERİ

Okulöncesi dönemde çocuğa iyi ve bilinçli bir bakım ve eğitim vermenin, çocuğun yaşamında olumlu kazanımlar sağlayacağı düşüncesi çocuk gelişimi alanında yapılan bilimsel çalışmaların da artmasını sağlamıştır. Yapılan bilimsel çalışmalar zaman içinde bu düşüncüyü desteklemiş ve okulöncesi eğitimcilerini sağlam ve tutarlı dayanakları olan programlar geliştirmeye yöneltmiştir.



Aşağıda 20. yüzyılın başından itibaren nasıl daha iyi bir eğitim verilebilir düşüncesiyle geliştirilen okulöncesi eğitim programı modelleri ele alınmıştır.

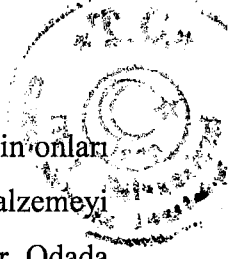
7.1. Montessori Yöntemi

Maria Montessori, 1870–1952 yılları arasında yaşamış, orijinal bir eğitimci, bilim adamı, doktor, filozof ve yardımseverdir (Gettman, 1997: 1). Montessori, küçük bir çocuğun öğrenme kapasitesinin bir yetişkinden farklı olduğunu savunmuş ve küçük çocukların nasıl öğrendiklerini bilimsel olarak gözlemlemiştir. Çocuklarla yıllarca birlikte çalışıp onları objektif bir yaklaşımla gözlemledikten sonra tüm çocuklar için faydalı ve başarılı olacağını düşündüğü eğitim yöntemini oluşturmuştur. Geliştirdiği bu program modeli, çocuğa önceden hazırlanmış bir çevrede kendi kendini geliştirebileceği şekilde hareket ve faaliyet özgürlüğü tanımaya amaçlayan, kendi kendine oluşan ve gelişen bir eğitim sistemidir (Montessori, 1997: 7). Bu yöntem aynı zamanda çocuğun bireysel gelişimine ve toplumun işlerliğini artırmaya yardım edecek olan sosyal birikime, amaçlı ve faydalı katkılarda bulunmaya yönelimlidir.

Montessori, karışık yaş gruplarıyla beraber olmak üzere 3–7 yaş için yönteminin üç ögesinin altını çizmiştir. Bu ögeler, hareket eğitimi, duyarların eğitimi ve dil eğitimidir. Hareket eğitimi için sınıf düzeni sağlama, duyu ve dil eğitimi için eğitici materyaller sağlama söz konusudur (Goffin, 1994: 49).

Önceden Hazırlanmış Çevre; Montessori'nin hazırladığı çevre, duyarlılık dönemleri, emici zihin ve işleyişi ile beceri, tutum ve duyguların gerekliliklerini tam olarak destekleyen bir yerdir. Montessori bu yere “önceden hazırlanmış çevre” adını vermiştir. Çünkü burası çocuğun tüm gelişimsel ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde özenle hazırlanmış bir yerdir. Bu çevre küçük çocukların mesleki bir uğraşla kendilerinin inşa edebilecekleri ideal bir çalışma yeridir (Gettman, 1997: 13).

Öğrenme ortamı, birçok odanın bulunduğu ve bu odalardan doğrudan geçişi olan ve çocuklar tarafından oluşturulmuş bir bahçeden oluşur. Çocukların ölçülerine uygun mobilyalar ve çocukların zihinsel gelişimleri için özellikle tasarlanmış öğrenme materyalleri sınıfların bir parçası halindedir. Çocuklara uygun masalar, sandalyeler, koltuklar oldukça hafif ve açık renkli olmalıdır. Eğitici materyalleri muhafaza etmek için çocukların boylarına uygun yükseklikte dolap ya da rafların bulunması da çok

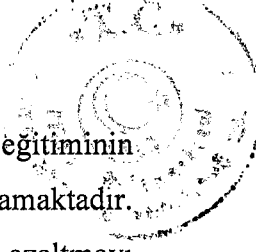


önemlidir. Montessori, materyallerin çocuklar tarafından alınıp yerleştirilmesinin onları bağımsız davranmaya teşvik edeceğini savunmuştur. Çocuk istediği malzemeyi seçmekte serbesttir ancak işi bittiği zaman aldığı yere tekrar koymak zorundadır. Odada süslü ve çiçekli bitkiler bulunur ve çocukların göz hizalarına göre asılmış resimler bulunur. Montessori bu ortamda ruhun temizlendiğine ve çok iyi bir şekilde konsantrasyonun sağlandığına inanmıştır (Goffin, 1994: 55).

Eğitim düşüncesinde hayal oyunlarına değil gerçekliğe önem veren Montessori için, çocuğun doğa ile doğadaki gerçek nesnelere teması da son derece önemlidir. Bu nedenle bir Montessori sınıfında mevcut eşyalar oyuncak değil gerçek nesnelere. Ortam sade ve uyumlu renk ve eşyalarla zevkli bir şekilde düzenlenmelidir. Günümüzde bu tür düzenlemeler sıradanlaşmış olabilir ancak 20.Yüzyılın başında çocuk merkezli çevrenin oluşturulması oldukça yenilikçi bir yaklaşım olarak düşünülmektedir (Oktay, 1987: 68).

Hareket eğitimi; Montessori, hareketin zihinsel gelişimde büyük bir etken olduğuna ve hareket ya da bedensel faaliyetin birbirlerinden ayrı olarak düşünülmemesi gerektiğini savunmuş ve hazırladığı eğitim programında çocukların serbestçe hareket edebilmelerine önem vermiştir. Hayal oyunları ve evcilik köşesi gibi ilgi köşeleri onun eğitim programında kesinlikle yer almamıştır. Çünkü çocuğun doğal olarak yaptığı hareketler onun için çok önemlidir.

Hareket eğitimi, giyinme soyunma gibi çocukların özbakım gereksinimlerini karşılamalarına ve konuşma, nefes alma, yürüme gibi fizyolojik hareketlerin normal olarak gelişmesine yardım eden bir dizi egzersiz olarak tarif edilebilir. Montessori, hareket eğitimini serbest jimnastik ve eğitsel jimnastik olarak ikiye ayırmıştır. Serbest jimnastik aletlerle çalışmayı içermez. Muntazam yürüyüş, kendini kontrol ve dengede durma, top, çember ve uçurtmalarla serbest oyunlar gibi egzersizleri kapsamaktadır. Eğitsel jimnastiğin amacı ise, birinin liderliğinde komutlu hareketlerle bağımsızlığın desteklenmesidir. Eğitsel jimnastik, bitki ve hayvan bakımı ile günlük yaşam deneyimlerini içerir. Amacı sadece çocuğun kendisiyle ilgili becerilerin gelişimini destekleme değil, aynı zamanda da Çocuk Evi'nin bakımı, ritmik hareketler ve çamur ya da kilden sosyal hayat için yararlı objelerin üretimiyle ilgili bahçe ve el işlerini de kapsamaktadır (Kaufman, 2003).



Duyuların Eğitimi; İnsanın zihinsel gelişiminin temelinde duyuların eğitiminin yattığına inanan Montessori, duyuların sistemli olarak eğitimini vurgulamaktadır. Egzersizin tekrarlanması yoluyla uyarıcının algılanmasındaki farklılığı azaltmayı amaçlamıştır. Çocukların duyularının gelişimi için eğitici materyaller geliştirmiştir. Eğitici materyaller, Montessori yönteminin en iyi bilinen öğeleri olmasına rağmen, bir günlük çalışmada sadece bir saat bu materyallerle çalışma önerilmektedir. Bu materyaller çocukların kendi hızlarına göre ilerlemelerine olanak verecek şekilde ve çocuğun renk, şekil, büyüklük, ağırlık, sıcaklık gibi kavramların farklı özelliklerini kavramalarına yönelik olarak tasarlanmıştır.

Dil Eğitimi; Montessori yönteminin dil eğitimi bölümü, duyu algılarla dilin oluşumu ve okuma- yazma olmak üzere ikiye ayrılır. Dil eğitimi, duyu eğitimiyle aynı zamanda birlikte gelişir ve zihinde oluşan fikirlerin kelimelerle açık olarak söylenmesiyle iyice yerleşir ve olgunlaşır. Öğretmen, dile ilişkin alıştırmalarca isimlendirme, fark etme ve telaffuz evrelerini izlemeli ve nesnenin hangi özelliğini tanıtmak istiyorsa bu özelliği vurgulayan sözcükleri kullanmalıdır. Çocuğa nesnenin sözü edilen özelliği ile ilgili kavramı içeren sözcükleri kullanabilmesi için fırsat verilmeli ve özendirilmelidir (Goffin, 1994: 59).

Montessori yönteminde, duyuların eğitiminin genişletilmesi olarak okuma ve yazmayı öğrenme sunulmuştur. Okuma, yazma ve aritmetik dört yaş ve sonrasında üzerinde durulması gereken bir konu olarak düşünülmelidir. Okuma ve yazmaya hazırlayıcı alıştırmalar, duyu eğitimi ve günlük yaşam deneyimlerinin içine yerleştirilmelidir. Bu yöntemin öğeleri, okuma ve yazma için gerekli bedensel ve algısal becerileri geliştirmektedir. Okuma ve yazmayı öğrenmede aynı zamanda daha özel ve spesifik eğitici materyallerle çalışma söz konusudur (Machain, 2000).

Montessori eğitiminde, bir çocuğun kendisinden daha büyük ya da daha küçük çocuklarla çalışabilmesi için karışık yaş gruplarından oluşan bir sınıf düzeni önerilmiştir. Montessori kendi kurduğu çocuk evi'nde, küçük çocukların katılması için çok sayıda ilginç ve eğlenceli aktiflikler geliştirmiştir. Bu aktiflikler emici zihni geliştirme ve çocuğun geçirdiği süreçlerde ihtiyaçlarını karşılayacak deneyimler yaşamasına olanak verecek niteliktedir. Montessori, aktifliklerini kendi içinde sıralı



olmayan beş alanda organize etmiştir. Bunlar paralellik içinde daha az ya da daha çok olarak gerçekleştirilebilir:

- 1) **Uygulamalı aktiflikler:** Kendi kendine giyinme, bir şeyleri temizleme, kibar olma gibi günlük yaşamda kullanılan temel kişisel ve sosyal becerileri geliştirmeye yöneliktir.
- 2) **Duyusal aktiflikler:** Çocuğun dünyayı duyularıyla algılamasını sağlar.
- 3) **Dil aktiflikleri:** Bunlar, çocuğun okuma ve yazmaya başlamasını sağlayan aktifliklerdir.
- 4) **Matematikselsel aktiflikler:** Sayma ve aritmetiğe başlatan matematik aktiflikleridir.
- 5) **Kültürel aktiflikler:** Tarih, coğrafya, antropoloji, biyoloji ve fen gibi alanlarda çocuğun keşfetmesini ve bu alanlarla tanışmasını sağlayan aktifliklerdir.

Yetişkinin Rolü; Aydınlik bir oda, mobilyalar ve Montessori materyalleri. önceden hazırlanmış çevrenin sadece bir yarısını oluştururlar. Diğer yarısı ise yetişkindir. Montessori yönteminde yetişkin üç şekilde çocuğa hizmet edebilir. Bu roller, çalışma alanının mobilyaları ve materyallerinden sorumlu “bina yöneticisi”, çocuğun materyallerle etkileşim içinde olmasını sağlayan kişi ve çocuğun çalışmalarını ve gelişimini gözlemleyen kişi olarak sıralanabilir. Yetişkin aynı anda bu üç role birden girebilir ancak hiçbir zaman geleneksel bir öğretmen olmamalıdır. Çünkü Montessori yönteminde çocuğun öğrenmeleri pasif alıcılar olarak değil aktif olarak keşfetme yoluyla oluşmaktadır. Montessori bu üç role sahip olan yetişkine müdür ya da idareci adını vermiştir (Gettman, 1997: 22).

Montessori yönteminin ilkelerini; emici zihin ve işleyişi, gelişimdeki duyarlılık dönemleri, tekrarın önemi, önceden hazırlanmış bir çevrenin gerekliliği, çocuğu iç disipline yönelten bir özgürlük anlayışı, dikkatin yoğunlaşması, çalışma isteği ve sevinci, çocuğun toplumsal bir varlık olarak gelişmesi, çocuğun kendi doğallığında seçtiği aktifliklere imkân verme ve kendi hızında çalışma yeteneği şeklinde özetleyebiliriz. Montessori programının uygulanması bütün bu ilkelerin evrensel nitelikte olduklarını ortaya koymuştur (Landers, 1995).



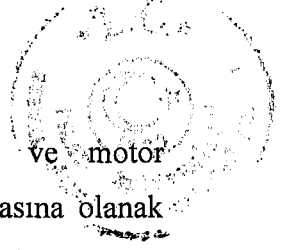
Montessori'nin görüşleri ve hazırlamış olduğu özel eğitim materyalleri önceleri Avrupa'nın birçok ülkesinde daha sonra da dünyanın çeşitli ülkelerinde kısa sürede yaygınlaşmıştır. Özellikle İngiltere'de Montessori okulları halen çok popülerdir ve gittikçe yaygınlaşmaktadır. Bu yöntemi hiç değiştirmeden çok sıkı bir şekilde uygulayan anaokulları olmakla birlikte, yöntemi yaratıcı aktiflikler ve oyunla zenginleştiren ve çağa uygun yenileyerek uygulayan anaokullarının sayısı da artmaktadır (Curtis, 1998: 21).

7.2. Gelişimsel Etkileşim Yaklaşımı (Developmental-Interaction Approach)

Gelişimsel etkileşim yaklaşımının yansımaları New York'da Bank Street College of Education'da elli yıldan fazla bir sürede bir felsefenin geliştirilmesine zemin hazırladığı için bu eğitim modeli Bank Street yaklaşımı olarak da bilinmektedir. Aktif öğrenme yoluyla çocuğun her yönden gelişiminin sağlanması programın özünü oluşturmaktadır. John Dewey'in eğitsel felsefesinden etkilenen Lucy Sprague Mitchell tarafından oluşturulmuştur. Daha sonra, ABD'de federal hükümet tarafından desteklenen ve düşük gelirli ailelerin ve dezavantaj grubundaki çocukların okulöncesi dönemde eğitilmelerini hedefleyen Erken Çocukluk Eğitimi Projesi (Follow Through) için Bank Street ya da gelişimsel etkileşim yaklaşımı geliştirilmiştir (Lunenburg, 2000: 519).

“Gelişimsel” kelimesi, her çocuğun gelişim evresiyle ilişkili olarak bireyselleştirilecek eğitim programıyla ilgilenen Bank Street'e işaret eder, “Etkileşim” kelimesi ise, zengin ve çeşitli öğelerle tasarlanmış bir ortamda yaşlıları ve yetişkinlerle etkileşim yoluyla çocukların en iyi şekilde öğrenmelerini açıklar (Dopyera ve Dopyera, 1987: 204).

Yaklaşımın gelişimsel-eğitsel hedefleri ve öğretim stratejilerini belirleyen dört temel psikolojik yapı; rekabet (çocuğun bireysel potansiyelini ya da bilgi ve becerisini mümkün olan en üst düzeye getirmek), bireysellik, kaynaşma (duygu, düşünce, eylem, duygudaşlık kurma, iletişim şekilleri, doğal ve kurallı hareketleri içeren deneyimler yaşama) ve sosyalleşmedir. Bunlar bireyin gelişimsel olarak ilerlemesine olanak tanıyacak aynı zamanda da çocukların gelişimlerdeki farklılıkları ortaya çıkaracaktır. Bu yaklaşım, çocuğu belirli bir başarıya götüren somut ve soyut davranışsal başarılarla tam olarak zıttır (Goffin, 1994: 86).



Gelişimsel-etkileşim yaklaşımı, geniş bir çerçevede duyuşal ve motor deneyimleri içeren çok çeşitli aktiflikler içinden çocukların seçim yapmasına olanak veren bir öğrenme ortamını gerektirir. Materyaller, oyun blokları, giyinmek için elbiseler, oyuncak bebekler, kum oyuncakları, evcil hayvanlar, kitaplar, oyunlar ve sayma objeleridir. Bunun yanında, öğretmen ve çocuk tarafından yapılan materyaller de kullanılabilir (Dopyera ve Dopyera, 1987: 205).

Eğitim programının tüm alanları, tohumlar, bir ev inşa etmek, toplum hizmetlileri gibi üniteler ya da temaların geliştirilmesi yoluyla kaynaştırılmaktadır. Öğretmenler, seçilen temalarda aşağıdaki kriterleri karşılamaya çalışırlar:

- Çocukların kişisel olarak ilgilendikleri mutlaka önemlidir.
- Aktiflikler ve tartışmalar yol gösterecektir.
- Çocuklara ilgili davranmak ve onlar tarafından anlaşılacak söz konusudur.
- Çocukların ortaya attıkları “büyük fikirler”, onların kavramsal öğrenmelerini geliştirmeye yardım edecektir.
- Çocukların yaş düzeyine uygunluk söz konusudur.
- Çocukların bağımsız öğrenmeleri onlarda potansiyel olarak vardır.

Tema seçildikten sonra, öğretmenler temayla birlikte oluşturacakları kavramların neler olacağına karar verirler. Bir aktifliğin doğal olarak değerine rehberlik etmesi beklenir ve tek bir aktiflikten çok çeşitli öğrenmelerin meydana gelmesi beklenir (Dion, 1974: 13).

7.3. Doğrudan Öğretim Modeli (Direct Instruction Model)

Akademik yönelimli okulöncesi programı olarak tanımlanan doğrudan öğretim modeli ilk olarak 1960'lı yılların ortalarında Illinois-Urbana Üniversitesi Carl Bereiter ve Siegfried Englemann tarafından davranışsal öğrenme ilkelerine dayalı bir program olarak geliştirilmiştir (Dopyera ve Dopyera, 1987: 146). 1980 yılında Englemann ve Becker tarafından tekrar geliştirilerek Doğrudan Öğretim Modeli olarak tanımlanmış ve 1981 yılında, Doğrudan Öğretim Modeli olarak isimlendirilip DISTAR adı ile basılmıştır. Model, anaokulundan ilköğretim üçüncü sınıfa kadar tasarlanmıştır.

Program özellikle uygun olmayan koşullar ve dezavantajlı çocukların akademik hazırlık açısından gelişimlerini ilerletme fikrine dayanmaktadır. Doğrudan öğretim, özellikle zekâ ve başarı testlerini içeren akademik odaklı bir programdır. Modeli

geliştirenler, doğrudan öğretimin uygulanmasında ilköğretim öğretmenlerinin okulöncesi öğretmenlerinden daha uygun olduğunu keşfetmişlerdir. Bu model aynı zamanda, öğretmenlerin öğrenen merkezli eğitime dönme yerine öğretmen merkezli yaklaşımı tercih ettiklerini ortaya koymuştur (Lunenburg, 2000: 528).

Doğrudan öğretim, öğretmen tarafından sunulan aktiflikler ve bu aktifliklere karşılık veren çocuklardan oluşan ve çok fazla esneklik tanımayan bir yaklaşımdır. Sınıf aktiflikleri, ard arda gelen akademik derslerden oluşur ve doğru tepkilere olumlu pekiştirme üzerine yoğunlaşmıştır. Modelin psikolojik geleneği davranışçı yaklaşımdır. Doğrudan öğretim modeli iki temel önerme üzerine inşa edilmiştir. Bunlar:

1. Çocukların sınıfta öğrenme düzeyi ve niteliği çevresel olayların bir fonksiyonudur.

2. Öğrencilerin çevreyle etkileşimlerinin ayrıntıları üzerinde dikkatlice çalışan eğitimciler, çocukların sınıftaki öğrenmelerini arttırabilirler (Schweinhart ve Weikart, 1998: 57).

Yapılan araştırmalar, programa anaokulundan başlayan çocukların daha başarılı olduklarını göstermiştir. Programın tasarımcıları da çocukların programa birinci sınıftan önce başlamalarının çok önemli olduğunu ileri sürmektedirler. Aynı zamanda tasarımcılar, çocukların anaokulunda daha az yapılandırılmış bir ortamdan birinci sınıfta daha çok yapılandırılmış bir ortama geçişlerinde uyum sağlamaları açısından programın anaokulu yılını çok önemli görmekteyiz (Goffin, 1994: 112).

Doğrudan öğretim programının anaokulu yılında, öğrencinin ilköğretim birinci sınıfta başarılı olması için gerekli bilgi ve beceriler adım adım inşa edilir. Program temelde bilişsel ve akademik alanlarda başarı sağlanması üzerine odaklanmışsa da programın tasarımcıları çocukların duyuşsal ve sosyal gelişimlerini destekleme ve yerel koşullara uygun şekilde “akademik alanlarda öğretim” almaları gerektiğini kabul ederler. Genellikle günde toplam beş saat okulda kalınır ve bunun üç saati akademik becerilerin öğretimine, geriye kalan iki saatte diğer aktifliklere ayrılır (Egertson, 2000).

Programın merkezinde, okuma, dil ve aritmetik alanlarında öğretim yer almaktadır. Bu üç öğretim alanıyla ilgili birçok beceriyi kazandırmaya dayalı eğitim ve

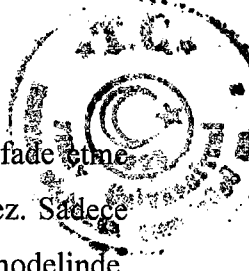
öğretimin gerçekleştirilmesi söz konusudur. Öğretmenler, okuma, aritmetik ve dil alanlarındaki akademik hedefleri çok net olarak tanımlamışlardır. Her üç alandaki hedef ve hedef davranışları içeren toplam dokuz öğretim programı oluşturulmuştur. Bu öğretim programları, “Okuma-I”, “Okuma-II”, “Okuma-III”, “Aritmetik-I”, “Aritmetik-II”, “Aritmetik-III”, “Dil-I”, “Dil-II”, “Dil-III” olarak hazırlanmıştır (Schweinhart ve Weikart, 1998: 57).

Okumada, çocuklar yazılı harflere bakarlar ve hızla soldan sağa doğru sırasıyla harflerin seslerini söylerler. Öğrencilerin gizil becerilerine ve kavramaya odaklanılır. “Okuma-III”de öğrenciler okumayı öğrenirler. Aritmetikte, ileriye geriye doğru ve grup halinde sayma öğretilir. Yine, toplama (+), çıkarma (-), eşit (=) sembollerini, bunların fonksiyonlarını ve bu sembollerle ilgili basit hikâye formundaki problemleri çözmeyi öğrenirler. Aritmetik-II ve III’de ise, çarpma, bölme ve bunlarla ilgili işlemlerin öğretimi yer alır. Dilde ise, objelerin isimleri, sınıfları ve özellikleri ile ilgili terimler öğretilir. Çocuklar cümle tamamlama yaparlar ve yaşadıkları dünyayı tarif ederler. Dili kavrama önemlidir ve zordur. Öğrenciler bilgi elde etmek için soru sormayı öğrenirler, Ayrıca öğrencilere, neden-sonuç ilişkileri, ilgili ve karşıt görüşleri içeren mantık yürütme öğretilir. Daha ileriki dil programında ise, temel gramer kuralları ve mantıklı kullanımı üzerinde çalışmalar yapılır. Bu aktiflikler aynı zamanda yazma ve konuşma becerilerini geliştirmek için de kullanılmaktadır. Dersler, oyunlar ve yarışlar yoluyla öğretmen ve öğrenci arasında sözel etkileşimi içerir. Bu nedenle öğrenciler aktif olarak derse katılmalıdırlar (Dopyera ve Dopyera, 1987: 188).

Çocuklar öğretim için gruplara ayrılırlar, gruplardaki çocuk sayısı üç ile sekiz arasında değişebilir ve gruplar çocukların yeteneklerine göre belirlenir. Çocuklar bir günde her bir konu alanı için yirmi dakikalık üç derse katılırlar. Öğretim süresince öğretmenin etrafında yarım daire şeklinde otururlar. Programın ayırt edici özellikleri;

- 1- Hızlı adım,
- 2- Sıklıkla bütün grubun bir ağızdan sözel cevaplar vermesi,
- 3- Sürekli geribildirimle desteklenen dikkatlice planlanmış öğretim üniteleri,
- 4- İstenen davranışın gösterilmemesi durumunda çok az tolerans ve oturumlar süresince çok çalışma şeklindedir (Machain, 2000).

Doğru cevaplar mutlaka ödüllendirilir. Doğru olmayan cevaplar kabul edilmez ve doğru cevap gelene kadar tekrar sorulur. “Doğru” kelimesi en sık kullanılan



pekiştireçtir. Öğretmenin sunumu sırasında öğrencilere konu dışı fikirlerini ifade etme ya da konuyu keserek kendi deneyimleriyle ilgili konuşmalarına izin verilmez. Sadece öğretmen istediğinde kendi fikirlerini açıklayabilirler. Doğrudan öğretim modelinde, birçok okulöncesi sınıfında bulunan oyun materyallerinin çok azı kullanılır. Burada çocukların ilgisini dağıtacak ya da başka şeylere yönelmesini sağlayacak çevresel etkilerin en aza indirgenmesi söz konusudur. Oyuncakların tahtadan yapılması zorunludur. Tahta parçalardan oluşan yap-bozlar, minyatür ev, çiftlik ve çiftlik hayvanları seti, kitaplar, çizim ve kopyalama materyalleri, mum boyalar ve tebeşir kullanılan materyaller arasındadır. Sınıflarda çocukların serbest zaman aktifliklerinde bile sessiz ve uslu davranmaları beklenir. Yapılandırılmamış süreçlerin sonunda çocukların aktifliklerini hızla bitirmeleri istenir. Ancak çizim yapma gibi çok nadir durumlarda çalışmalarını bitirmelerine izin verilir. Öğretim planı, temizlik ya da diğer akademik olmayan süreçlerden daha önemli bir önceliğe sahiptir (Dopyera ve Dopyera, 1987: 199).

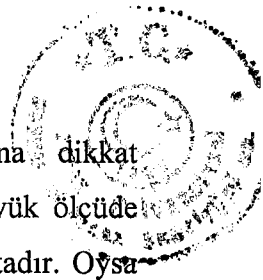
Doğrudan öğretim modeli, davranışçı kuramın ilkeleri, bireyselleştirilmiş öğretim yerine küçük grup öğretiminin tercih edilmesi, çocukların belli alanlarda öğretim görerek temel akademik becerileri kazanmaları ve daha sonraki öğrenme yaşantılarına tam bir hazırlık süreci geçirmelerini esas alan bir eğitim programıdır.

7.4. Piaget Kuramına Dayalı İki Model

Burada Piaget kuramına dayalı olarak geliştirilmiş bir okulöncesi eğitim programı yaklaşımından birde eğitim programından söz edilecektir. Bunlar Kamii-DeVries Yaklaşımı ve High/Scope Modelidir.

7.4.1. Kamii- DeVries Yaklaşımı (Kamii-DeVries Approach)

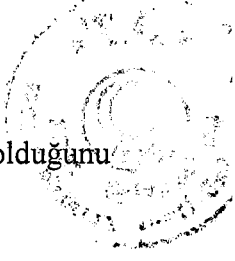
Kamii DeVries yaklaşımı, Constance Kamu ve Rheta DeVries tarafından geliştirilmiştir. Yaklaşım, mantıklı-matematiksel çerçevede, çocukların yaşadıkları dünyada geçirdikleri deneyimler sayesinde bilgi, zekâ, ahlak ve kişiliklerini geliştirmelerini esas alan Piaget'nin constructivist ilkesine dayalıdır. Erken çocukluk eğitiminde spesifik bir yaklaşım olarak "Erken Eğitim Programları: Yapılandırmacı Bakış" adı altında basılıp yayınlanmasıyla 1987 yılında popüler olmaya başlamıştır.



Kamii ve DeVries çocuk gelişimi geleneğini zayıflattıklarına dikkat çekmektedirler. Bu gelenek, zekâ gelişiminde yetersiz uygulamalar ve büyük ölçüde sezgisel yöntemlerle bilgiyi aktaran kişi olan öğretmen temeline dayanmaktadır. Oysa onlar kendi yaklaşımları ile öğretmen davranışlarına daha fazla dikkat çekmeyi gerektiren bilimsel bir kuramla çocuk gelişimi geleneğini ıslah ettiklerine inanmaktadırlar. Piaget kuramının öğretmenlere, verdikleri kararlarda daha güçlü bir haklılık ve kuramsal bir mantık sağladığına inanmışlardır. Bu nedenle Kamii DeVries yaklaşımı, çocuk gelişimi yaklaşımını, çok sayıda gelişimsel dayanaklı aktiflikler, günlük alışkanlıklar ve çocuk merkezli yaklaşım ile birleştirmektedir (Goffin, 1994: 141).

Piaget'nin bilişsel gelişime bakış açısı sadece bilişsel düşünceler değil ahlaki düşünceler üzerine de odaklanmaktadır. Kamii-DeVries yaklaşımı da sınıfta sosyal ahlak atmosferine önem verirler. Sosyal ahlak atmosferi, çocukların öğretmenleriyle ilişkilerini, okulda çocukların yaşantılarındaki kişiler arası ilişkileri, ahlaki yargı ve sosyal bakış açısı kazanmayı içermektedir. Öğretmenlerin çocukların düşüncelerini yansıtması, yetişkin otoritesinin azaltılması, işbirliğine dayalı deneyimler, farklı bakış açılarının birleştirilmesi ve saygı duyma gerekliliği çocukların ahlak gelişimlerinin oluşmasında çok önemli katkılar sağlamaktadır. Bu nedenle öğrenciler ve öğretmenler arasındaki anlaşmazlıkların üstesinden gelebilecek ve sınıf kuralları oluşturacak fırsatlar çocuklara verilmeli ve böylece sınıfta demokrasinin işlediği bir ortam yaratılmalıdır. Sonuç olarak, çocuklara gerçek yaşam durumlarında mantıklarını kullanmalarına olanak verecek fırsatlar sağlanarak sosyal ve ahlak mantığı geliştirilmektedir (Langford, 1998).

Kamii ve DeVries, öğretmenlerin çocuk merkezli bir yaklaşımla, çocuklarla çok iyi ilgilenmelerini, bir sınıfın nasıl idare edileceğini bilmelerini ve geleneksel anaokulu aktifliklerini onlara sağlamalarını önermektedir. Bu yaklaşımda öğretmenin dört rolüne dikkat çekilir; değerlendirici, organize edici, birleştirici ve teşvik edici. Öğretmenler, çocuklarla ilişkilerde eşitlikçi bir tutum sergilemelidirler. Çocuklar, zihinsel ve ahlaki özerkliğini geliştirme ve zihinsel risk alma konusunda cesaretlendirilmelidir. Bu özellikle, çocukların kişisel yorumlarını ve kendi kendilerini yönetebilmelerine ilişkin davranış kurallarını geliştirebilmeleri için yapılmalıdır (Goffin, 1994: 146). Lunenburg'da, (2000: 523) Öğretmenlerin, aktif öğrenme için ortam hazırlama, çocukların ne düşündükleri üzerinde odaklanma, onların bakış açılarına göre karşılık



verme ve çocukların fikirlerini genişletmelerine yardım etme gibi işlevlerinin olduğunu belirtmektedir.

Kamii-DeVries yaklaşımını çocukların fiziksel aktifliklerle zihinsel gelişimlerinin desteklenmesi ve bilgi temelinin oluşturulması, aynı zamanda da ahlaki gelişimlerinin de göz ardı edilmeyip grup oyunları ve çeşitli aktifliklerle sosyal hayata uyumlarının sağlanması yönünde öğretmenin otoritesini yıkan çocuk merkezli bir eğitim programı modeli olarak özetleyebiliriz.

7.4.2. High/Scope Eğitim Programı

High/Scope eğitim programı modeli ilk defa 1962 yılında, Michigan Ypsilanti'de, David Weikart tarafından dezavantaj grubunda bulunan çocukların zihinsel gelişim açısından diğerleriyle aynı düzeye gelmelerini hedefleyen "Perry Preschool Projesi" olarak geliştirilmiştir. İlk önceleri bilişsel eğilimli program olarak da bilinen program, çocukların çevredeki olaylar ve objeler arasındaki ilişkileri organize ederek yorumlamaları üzerinde yoğunlaşmayı temel almaktadır. Bu program daha sonra yine David Weikart tarafından, 1967 yılında Piaget'nin bilişsel gelişim kuramına dayalı High/Scope Okulöncesi Eğitim Programı olarak geliştirilmiştir. Daha sonraki yıllarda David Weikart High Scope Eğitim Araştırma Vakfının elemanları ile bu modeli üzerinde çalışmış ve modeli geliştirmiştir (Lunenburg, 2000: 488; Weber, 1970: 214).

Önceleri dezavantaj grubunda bulunan okulöncesi çocuklarının gelecekteki akademik gelişimlerini destekleyecek bilişsel eğilimli bir eğitim programı olarak uygulanan bu program günümüzde tüm çocukları ve her tür okulöncesi eğitim ortamlarını kapsamaktadır. Program, aktif öğrenme ve çok iyi donatılmış ilgi alanlarının olduğu ve ayrı ayrı düzenlenmiş sınıflarda eğitim yapılmasını savunmaktadır (Büyükkaragöz, 1997: 224).

High/Scope programının erken çocukluk eğitimiyle ilgili temel taşı, aktif öğrenmenin insan potansiyelinin tamamıyla gelişebilmesi için bir esas olduğu ve gelişimsel açıdan uygun öğrenme olanakları sağlayan ortamlarda aktif öğrenmenin etkili şekilde gerçekleşeceği düşünceleridir. Bu nedenle bu modelin en temel amacı, farklı ortamlarda gelişimsel açıdan uygun eğitimi destekleyen esnek "açık çerçeveli" bir eğitim oluşturmaktır. Bunun yanında High/Scope programına göre öğrenme, çocuklar



ve yetişkinler arasındaki anlamlı etkileşimleri içeren sosyal bir deneyim olarak görülür. Çocuklar farklı hızlarda öğrendikleri ve kendilerine özgü ilgi ve deneyimlere sahip oldukları için yaşlılarıyla ve yetişkinlerle özgürce iletişim kurmaya ve etkileşime girmeye cesaretlendirildikleri zaman gelişim açısından en yüksek potansiyellerine ulaşma olasılıkları artar. Bu sosyal deneyimler, çocukların kendilerinin planlayıp başlattıkları gerçek yaşam aktiviteleri ortamında ya da bir yetişkin tarafından başlatılmış ancak çocuklara bol miktarda seçim, liderlik ve bireysel ifade olanağı sağlayan yaşantılarla gerçekleşir (Mcrown ve Driscoll, 2000: 110).

Öğrenmeye gelişimsel değişim süreci olarak bakan High/Scope programı, “aktif öğrenme” terimini; Çocuğun yeni bir anlayışı nesnelere uğraşarak ve insanlarla, fikirlerle, olaylarla etkileşime girerek zihninde yapılandırdığı bir öğrenme şekli olarak tanımlamaktadır. Hiç kimse deneyimleri çocuğun yerine yaşayamaz ya da bilgiyi onun zihninde yapılandıramaz. Aktif öğrenme; nesnelere doğrudan deneyim, hareketler üzerinde düşünme, içten gelen motivasyon, keşif ve üretkenlik, problem çözme gibi dört önemli öğeyi kapsar (Weikart, 1990: 78).

High/Scope eğitim programında, aktif öğrenmenin gerçekleşebilmesi için temel (anahtar) deneyimler belirlenmiştir. Bu temel deneyimler, programın özünü oluşturmaktadır. Temel deneyimler, iki buçuk ve beş yaş arası çocukların, zihinsel, duygusal, sosyal ve fiziksel gelişimlerini desteklemek için, insanlar, materyaller ve fikirlerle çocuklar arasında kurulan yaratıcı ve sürekli etkileşimlerdir. Temel deneyimler;

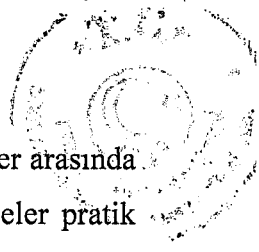
- Yaratıcı temsil (deneyim ve sunum),
- Dil ve okuryazarlık,
- İnisiyatif alma ve sosyal ilişkiler,
- Hareket,
- Müzik,
- Sınıflandırma,
- Sıralama,
- Sayı,
- Alan,
- Zaman konuları etrafında düzenlenmiştir.



Buradaki her ifade, okulöncesi dönemde ortaya çıkan temel yeteneklerin gelişimi için gerekli olan bir aktif öğrenme deneyimini vurgular. Bu deneyimler, belirli bir konu grubu ve öğrenme hedefleri değildir. Bunlar, çocukların günlük yaşamlarının doğal akışında sürekli karşılaştıkları deneyimlerdir. Yukarıda sıralanan on kategoride elli sekiz anahtar deneyim belirlenmiştir. Bu elli sekiz deneyim, okulöncesi çocukların giderek belirmekte olan, dili kullanma, hareket etme, bir şeye işlerlik kazandırma, başkaları ile etkileşimde bulunma, mantıksal ve sosyal ilişkiler hakkında kavrayış geliştirme ve çevrelerindeki dünya ile ilgili algılarını temsil etmede kapasitelerini geliştirmelerine ve alıştırmalar yapmalarına olanak sağlar. Temel deneyimlerin amacı, belirli kavramlar çevresinde düzenlenmiş olan, yapılandırılmış öğrenme aktifliklerine temel oluşturacak şekilde kullanılmak için değildir. Bir defada hedefe ulaşacak öğretim olayları değildirler. Bunlar, öğrenme için sürekli fırsatlardır. Dolayısıyla temel deneyimler, çocukların kendi eylemleri yoluyla dünyayı anlamlandırma çabaları sırasında yaptıkları keşifleri tanımlar (Mcrown ve Driscoll, 2000: 112).

Temel deneyimler öğretmenlere, çocukları gözlemlerken, desteklerken ve onlar için aktiflikler planlarken aynı zamanda da okulöncesi uygulamalarının gelişimsel geçerliğini değerlendirirken yol gösterirler. High/Scope eğitim programında öğretmenin rolü, çocukların aktif öğrenmeleri için onları cesaretlendirmektir. Öğretmenler çocuklara ne öğreneceklerini ya da nasıl öğreneceklerini söylemezler. Onları kendi öğrenimlerinin denetimini almaları için güçlendirirler. Öğretmen bu rolü gerçekleştirirken, sadece aktif ve katılımcı değil aynı zamanda gözlemci ve düşünen kişidir. Her çocuğun özel ilgilerini ve yeteneklerini tanımak, çocuğa uygun destekleyici ve geliştirici ortamlar sunmak için çaba sarf eder. Öğretmen çocukları; aktif öğrenme için ilginç ve yaşa uygun materyallerle doldurulmuş ortam ve düzen sağlayarak, olumlu sosyal etkileşimler için bir ortam oluşturarak, çocukların amaçlı hareketlerini, problem çözmelerini ve sözel olarak düşünmelerini yüreklendirerek, çocukların hareketlerini High/Scope temel deneyimleri açısından gözlemleyerek ve yorumlayarak, çocukların hareketlerine ve ilgilerine dayanan deneyimler planlayarak destekler (Katz ve Chard, 1996).

High/Scope programında öğretmenler, çocukların rahat edebileceği ve onlar için çekici olabilecek türden materyallerle döşenmiş bir eğitim ortamı hazırlamalıdır. Oyun alanı ayrı ayrı oyun türlerini özendirme açısından belirli ilgi köşelerine



bölünmelidir. İlgili köşeleri olabildiğince birbirinin görüş alanı içinde ve köşeler arasında gidiş gelişe olanak verecek şekilde düzenlenmelidir. Aynı zamanda bu köşeler pratik önerileri ve çocukların değişken ilgilerini yanıtlayabilecek şekilde esnek olmalıdır. Mevcut alan, grup aktiflikleri, beslenme, uyku ve çocukların kişisel eşyalarının saklanması için uygun konumlar içermelidir. Materyaller olabildiğince çok ve geniş oyun deneyimleri destekleyecek şekilde olmalıdır. Materyaller çocukların aile yaşamlarını yansıtıcı özellikte olmalıdır (Mcrown ve Driscoll, 2000: 113).

High/Scope aktif öğrenme yaklaşımının merkez noktası planla / yap / değerlendir sürecidir. Materyal, elle çalışma, seçim, çocukların dili kullanımı ve yetişkin desteği gibi aktif öğrenmenin tüm unsurlarını içerir. Planla/çalış / hatırla süreci High/Scope günlük program akışının merkez ögesidir ve yaklaşık bir buçuk saat sürdüğü için günün en uzun bölümüdür. Çocuklar günlük planlar yaparken, uygularken ve daha sonra neler yaptıklarını hatırlarken, isteklerini ifade etmeyi ve eylemleri hakkında düşünmeyi öğrenirler. Ayrıca düşünme, kararlar alma ve sorun çözmede yetkili olduklarını da fark etmeye başlarlar. Çocuklar planlama sürecinde çok çeşitli zihinsel görevler üstlenirler. Bu süreçte çocuklar ilgi alanlarına göre ne yapacaklarına karar verirler. Örneğin; “ben bir kayık yapacağım...”, “o kutuda ne olduğunu merak ediyorum...” gibi. Çocuklar planlama yaparken, amaçlarını ifade etme kapasitelerini geliştirirler. Niyetlerini, hareketler, eylemler ve sözcüklerle belirtirler. Zaman içinde çok çeşitli ayrıntılı planlar yapmaya başlarlar. Örneğin; “Yeni gelen blokları kullanacağım. Çok yüksek bir merdivenli telefon kamyonu yapacağım. İki kenara ağırlıklar asmam gerekiyor. Böylece devrilmeyecek. Bir de şoför için bir bölme yapmam gerekiyor” gibi. Bu süreç zamanla çocukların evde de planlama sürecine katılmalarına zemin hazırlayacaktır.

Yetişkinler de çocukların planlarını tam olarak gerçekleştirmeye teşvik etmeli ve onları bu yönde meşgul ederek planlamayı yürütme konusunda destek olmalıdırlar. Ayrıca, planlama sırasında, çocukların ilgisini devam ettirmek için gerekli materyal ve deneyimleri sağlamalı çocuklarla planları hakkında bireysel olarak konuşmalıdırlar. Hatırlama zamanında ise, çocuklar geçmiş olayları yeniden değerlendirme kapasitelerini geliştirirler. Yapmış oldukları ile ilgili kendi anlayışlarını oluştururlar. Deneyimlerini, hareketler, mimikler, yeniden canlandırmalar, çizimler ve yazılı öyküler gibi çeşitli yollar kullanarak hatırlama ve değerlendirme imkânı bulurlar (Goffin, 2000).

Planla/yap/değerlendir süreci, High/Scope günlük programında çok önemli olsa da, programda başka önemli deneyimler için de ayrılmış düzenli zamanlar vardır. Düzenli bir şekilde sıralanmış olan bu zaman dilimleri, küçük-grup zamanı, büyük-grup zamanı, açık hava (bahçe) zamanı ve geçiş zamanlarıdır. Küçük ve büyük grup zamanları öğretmenler tarafından başlatılır, planlanır ve gerçekleştirilir. Küçük ve büyük grup zamanlarında, çocukları yeni kavramlar, aktiflikler ve materyallerle tanıştırma, yeni şeyleri keşfetme, yaratma, deneme ve yapılandırılmaları için olanaklar sunarlar. Bu özel zamanların ortak hedefi aktif öğrenmenin gerçekleşmesidir (Frede, 1995: 4).

High/Scope programı, ailenin çocukların gelişiminde önemli bir rol oynadığını kabul eder ve program uygulanırken ailenin de desteklenmesi gerektiğini vurgular. Anne babalar ile öğretmenler, çocukla ilgili evde ve okulöncesi ortamdaki ortaklaşa bilgileri paylaşmak üzere birlikte ve aynı doğrultuda çaba gösterdikleri zaman, ev ile okul arasındaki geçiş hem yetişkinler hem de çocuklar açısından daha yumuşak olacaktır. Bu nedenle High/Scope programı, ev ziyaretleri düzenleyerek ev kültürlerini tanıma, anne babalarla içten ve açık ilişkiler kurma, anne babaları ve diğer ebeveynleri gönüllü olarak eğitim ortamına katma, okulda ev kaynaklı materyaller ve aile yaşamını yansıtan seçenekler sunarak çocukların kendi ev yaşantılarını sergilemelerine olanak tanıma, aile toplantıları düzenleme, eve düzenli aralıklarla kısa öyküler halinde notlar ya da bülten gönderme, aile bireylerini çevre gezilerine katılmaları konusunda teşvik etme gibi aktifliklerin gerçekleştirilmesine olanak tanır (Gandini, 1993: 8).

7.5. Çocuktan Çocuğa Yaklaşımı

Çocuktan çocuğa yaklaşımı 1978 yıllarında Londra Üniversitesi'nde başlatılmıştır. Bu program büyük çocukların, küçük çocuklara bakması, çocuk bakım ihtiyaçlarının karşılanmasında kullanılan bir eğitim sistemidir. Çocuktan çocuğa yaklaşımı, edindikleri bilgileri akranlarına, anne- babalarına ve topluluk üyelerine aktarabilmeleri, eğitimleri ile ilgili olarak çevrelerindeki sağlık sorunlarının belirlenmesi, çevre temizliğinin örgütlenmesi, oyun alanlarının kurulması gibi faaliyetlerin yapılması açısından genellikle ilkokul dönemindeki çocuklarla uygulanmaktadır (Baykan ve Turla, 1995: 69).

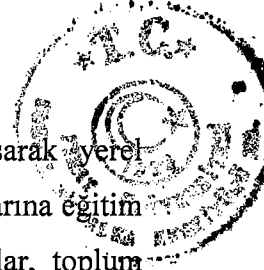
Çocuktan çocuğa yaklaşımının amacı; yerel çevrede sağlık ve eğitim arasında ilişki kurmak, sağlığı geliştirmek üzere yetişkin ve çocuğun beraber çalışması, onları bireysel ve grup olarak kendi ve diğer insanların yararı için çalışmaya teşvik etmektedir. Yaklaşımında uygulanan aktiflikler çocuklara yeni bilgi ve beceriler sunar. Öğrenmenin ilgi çekici ve eğlenceli olmasını sağlar. Çocukların evde ve okulda yaptıkları arasında ilişki kurmasını sağlar. Çocuktan çocuğa yaklaşımında, beslenme, sağlık kazalarının önlenmesi, sağlık şartlarının iyileştirilmesi, zihinsel ve sosyal gelişim gibi konular üzerinde durulmaktadır. Bu konular üzerinde durulurken öğretmen ve çocuklar aktif ve katılımcıdır.

Çocuktan çocuğa aktiflikleri hedef seçimi ve hedefin iyi anlaşılması, daha çok bilgi bulma, bulguların üzerinde tartışma, çalışmanın planlanması, uygulama ve çalışmaya başlama ve sonuçların tartışılması ve değerlendirilmesi aşamalarına dikkat edilerek uygulanmaktadır. Çalışmaların sonunda program, gözlem, soru sorma, toplantı, görüşme, bireysel ve grup raporları, ders kitapları ve müfredat, okul devam durumu, posterler, müfettiş veya sağlık görevlerinin raporlarını birçok yöntemle değerlendirir ve bunları raporlar haline getirir. Çocuktan çocuğa yaklaşımında aktiflikler oyunlar, araştırmalar, deney ve gösteriler, tiyatro, öykü yaratma, şarkı, şiir ve tartışma grupları gibi birçok yöntemler kullanılarak yapılmaktadır (Myers, 1996: 132).

Çocuktan çocuğa yaklaşımı sınıf içerisinde ve dışında, çocuktan çocuğa yaklaşım okullarında, okul dışında, resmi okullar dışında, özürlü ve zor durumdaki çocukların bulunduğu yerde uygulanmaktadır. Türkiye’de ise çocuktan çocuğa yaklaşımı, T.C ve UNICEF işbirliği ile hazırlanan 1991–1995 Ana Uygulama Planı doğrultusunda “Gezici Tarım İşçi Çocuklarının Eğitimi” projesiyle uygulanmaya başlanmıştır (Halpern ve Myers, 2004).

7.6. Ev Merkezli Aile Eğitimi Programı (HIPPY)

HIPPY Programı 1969 yılında İsrail’de Hebrew Üniversitesi Yahudi Kadınlar Ulusal Konseyi (NCJW) Eğitimde Gelişmeler Araştırma Enstitüsü’nde geliştirilmiştir. Amerika’da ilk HIPPY Programı 1986 yılında Arkansos’da başlatılmıştır. Arkansos’da HIPPY programı, 30 kuruluş, yaklaşık 5000 çocuğa ve aileye hizmet vermektedir ve eğitim kooperatifleri, okulları, toplum temelli organizasyonlar, üniversite ve Head Start kuruluşları tarafından desteklenmektedir. HIPPY programı, eğitimden faydalanamayan



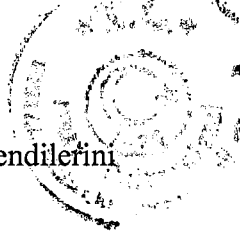
aileler ve çocuklar için planlanmış ve kısa sürede dünyaya yaygınlaşarak yerel programlara adapte edilmiştir. HIPPY program müfredatları, ailelere çocuklarına eğitim vermede rehber olmaları için düzenlenmiştir. HIPPY programına uzmanlar, toplum temelli yarı-uzmanlar, gönüllüler ve ücretli çalışanlar, sağlık, eğitim ve sosyal hizmet görevlileri ve topluluk liderleri de katılmaktadır. HIPPY programı ve programda kullanılan materyaller katılımcı ailelere ve çocuklara ücretsiz verilmektedir.

HIPPY ev temelli ebeveyn katılımı ve okula hazırlık programıdır ve bütün çocuklar öğrenebilir ve bütün anne-babaların çocukları için en iyi olanı ister varsayımlarına dayanmaktadır. Program uygulanırken “rol oynama yöntemi” kullanılmaktadır. Bu yöntem ailelerin aktiflikleri nasıl yapacaklarını anlaması ve çocuklarıyla empati kurmalarını kolaylaştırır. Bu programda, ailelerin çocukları ile birlikte uygulayarak başarılı olabilecek şekilde düzenlenen ve daha çok çocukların zihinsel gelişimini destekleyici eğitici materyaller kullanılmaktadır. Bu materyaller aktivite paketleri, hikâye kitapları, yaratıcı oyunlardır (Kaufman, 2003).

HIPPY ev merkezli ve kurum merkezli olmak üzere iki şekilde uygulanmaktadır. Ev merkezli uygulama ev ziyaretleri, anne babaların ve diğer aile fertlerinin yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlamasına, evde verilen bilgilerin pekiştirilmesine, ebeveynlerin öğrendikleri bilgileri hemen uygulamaya geçirmelerine, grup ortamında tartışılmayan çocuk çerçevesinde özel problemlerin çözülmesine yardımcı olur. Ev ziyaretleri birebir etkileşim kurulmasını ve ebeveynlerin programa daha kolay adapte edilmesini sağlar (Katz, 1992: 72).

7.7. Yapılandırılmış Eğitim Programı

Yapılandırılmış eğitim programına göre, bilgi kişinin dış dünya ile etkileşimi sonucu ortaya çıkmaktadır. Eğitimin temel amacı çocukların fikirlerini keşfetmeleri için gerçek bir ortam sağlamaktır. Yapılandırılmış eğitim programı Piaget'in görüşlerini temelden almaktadır. Yapılandırılmış sınıf ortamı çocukların aktifliklerini ve özdenetimi geliştirmesi için düzenlenir. Sınıfta köşeler arası rahatça hareket etme imkânı vardır, fiziksel mekân esnek bir şekilde kullanılabilir. Çocuklar materyallere kolaylıkla ulaşabilir. Çeşitli şekillerde kullanılabilen materyaller bulunmaktadır. Bu program çocuk merkezli bir programdır. Burada çocuk aktiftir, kendi deneyimlerini



kendi idare eder, aktifliklerde kendilerini motive eder, bağımsızdırlar ve kendilerini değerlendirirler (Kaufman, 2003).

Bu programda aktif öğrenme yöntemi kullanılır. Çocuklar kendi istek ve ilgilerine yönelik aktiflik ve materyallerini seçerler, ne yapacaklarına karar verirler ve yaptıkları hakkında konuşurlar. Öğretmen de çocukları dinler ve onların düşüncelerini destekler. Aktif öğrenme yöntemi; seçim, malzeme ve kullanma, dil ve destek aşamasından oluşmaktadır.

Seçim aşamasında; çocuk birçok aktiflik ve malzeme açısından seçim yapar. İsteddiği şeyi yapmada serbesttir.

Malzeme ve kullanma aşamasında; çocuklara birçok malzeme sunulur. Çocuklar bu malzemeyi kendi amaçlarına yönelik değişik şekillerde kullanırlar. Çalışmalar sırasında ise malzemelerin özellikleri ve fonksiyonlarını keşfeder, kesme, yırtma ve yapıştırma gibi el becerileri gelişir, kavramlar (aynı-farklı, aşağı-yukarı) ve ilişkileri hakkında bilgi edinir.

Dil aşamasında; çocuklar yaptığı aktiflikler üzerinde konuşur. Bunun yanında öğretmen de çocuklara “bunu nasıl yaptın?”, “bununla ilgili ne düşünüyorsun?”, “bu başka nasıl yapılabilirdi?” gibi açık uçlu sorularla çocukların konuşmasını sağlar. Aktiflikler sırasında ve sonunda çocuklarla konuşma çocukların arkadaşlarıyla iletişim kurmasına, kendi hareketleri üzerinde düşünmesine, düşünerek cevap vermesine, kendi sözcüklerini seçmesine yardımcı olmaktadır.

Destek aşamasında; ise aktif öğrenme ortamında öğretmen çocukların akıl yürütme, problem çözme yaratıcılığını destekler. Çocukların çalışmalarını izler ve diğer çocuklarla yardımlaşması için fırsatlar sağlar (Woodart ve Davitt, 1987: 11).

7.8. Açık Eğitim Yaklaşımı

Açık eğitim yaklaşımı 1975 yıllarında Londra Üniversitesi'nde başlatılmıştır. Bu program modelinde çocuklar eğitim ortamında gelişen ve öğretmen rehberliğinde oluşan karar verme, çevresindeki insanlar, nesnelere ve yerlerle ilgilenme, yaptıklarını kaydetme, sosyal rollerini düşünme gibi sorumluluklara sahiptir. Öğretmen, bu sorumlulukları geliştirmede çocuklara uygun fırsatlar vermektedir. Açık eğitim çocuk

merkezlidir. Çocuklara kendi kendilerine öğrenmeleri ve keşfetmeleri için uygun ortam sağlanır. Aktiflikleri kendileri seçerler, bireysel ve grup çalışmalarında bulunurlar. Aktifliklerde, uyacakları kuralları kendileri belirler ve aktiflik sonunda da değerlendirme yaparlar (Temel ve Dere, 1999: 5).

Açık eğitimde sınıflar, genel amaçlı aktiflikler, fen, matematik, görsel sanat ve dil aktiflikleri gibi çeşitli öğrenme merkezlerine ayrılmıştır. Açık eğitimde sınıf çocuğun çevreyi, çevrenin de çocuğu etkileyebileceği şekilde düzenlenmektedir. Oyun donanımı ve doğa çalışmaları için dağ çevresinde geniş alanlar bulunur. Oyun alanları çocukların öğrenmelerini destekleyici onların ilgilerine yönelik hazırlanmıştır. Sınıf ortamı esnek ve belirsizdir, sık sık değişiklik yapılabilir (Tieszen ve Lee, 1993: 53).

Dış mekânda dikkatli bir şekilde düzenlenen dramatik oyun, bitki yetiştirme, kum alanı, hareketli oyun, hayvan besleme gibi bölümler bulunmaktadır. Açık eğitim sınıflarında farklı yaş, yetenek ve geçmişe sahip çocuklar bir arada bulunur. Büyük çocuklar küçük çocukların bakımında yardımcıdır. Açık sınıflarda çocuklar kendi ilgilerine göre gruplar oluşturabilir. Bu gruplardaki farklı yeteneklerdeki çocuklar bir arada çalışabilirler. Aynı zamanda öğretmen de çocukların yeteneklerine veya öğrenme şekillerine göre çocukları gruplayabilir.

Açık eğitimde çocukların günü, bahçede serbest oyunla başlar. Daha sonra öğretmen sabah ve gün ortasında çocukların bir araya geldiği zaman görüşme yapar. Bu görüşme 10–20 dakika sürer. Bu görüşmeden sonra çocuklar kendi seçtikleri serbest aktiflikler sırasında öğretmen, çocukları gözlemler, onlarla konuşur, onları dinler ve onların sorularını cevaplar. Açık eğitimde, öğretmen iyi bir planlayıcı, gözlemci, sabırlı ve çocuklarla etkileşim kuran kişidir. Öğretmen gerekli malzemeyi, materyali ve ortamının düzenini sağlamaktan sorumludur (Backer, 2004).

7.9. Reggio Emilia Yaklaşımı

Reggio Emilia, yaklaşımı, II. Dünya savaşı sonrasında, İtalya'nın Reggio Emilia kasabasında Loris Malaguzzi tarafından, küçük çocuklarda savaş sonrası meydana gelen olumsuzlukları gidermek için bir okul kurma fikrinden ortaya çıkmıştır. Malaguzzi ve öğretmenleri, duyarlılıktan yoksun geleneksel İtalyan eğitiminden farklı olarak öğrenme yollarının geliştirilmesi gerektiğini düşünmüşler, yaptıkları gözlemler ve konuşmalar

yoluyla küçük çocukların gereksinimlerini belirleyerek yeni bir program geliştirmişlerdir (Carthy,1995: 139).

Programın olumlu sonuçlar vermesi ile geleneksel eğitime alternatif bir yaklaşım olarak önce İtalya'da daha sonra Avrupa'nın birçok ülkesinde, son on yıldır da Amerika'da oldukça yaygınlaşmıştır. Yaklaşımın temeli, Amerika'daki okulöncesi eğitimcileri arasında da yaygın olan görüşe paralel olarak, insan kaynağı ve materyalin bütünleştirildiği bir süreçte, çocuğun çevredeki her şeyle etkileşime girerek kendi öğrenmelerini kendisinin yapılandırabileceği görüşüne dayanır (Gandini, 1993: 4).

Reggio Emilia yaklaşımına göre, bütün çocuklar çevrenin getirdiği her şeyle başa çıkmada, sosyal etkileşime girmede ve öğrenmelerini yapılandırmada gerekli olan ilgi ve merak potansiyel olarak sahiptirler. Öğretmenler, çocukların bu potansiyellerinin farkındadırlar ve tüm çalışmalarında onların bu potansiyeli ortaya çıkarmalarına olanak tanırırlar. Dolayısıyla çocuk, zengin potansiyele sahip, güçlü ve yetenekli olarak algılanmaktadır (Malaguzzi, 1993: 9).

Reggio Emilia yaklaşımında, ileri düzeyde yapılandırılmış bir program yoktur. Öğretmen, genel amaçlarını belirler, aktiflikler ve projeleri yönlendirecek varsayımlar oluşturur. Yani, sadece bir hazırlık söz konusudur. Program, her aktiflik ya da projenin gerçekleştirilmesi sürecinde ortaya çıkar. Öğretmenler, çocukların kısa ve uzun süreli projelerde çalışmaları ve keşfetmeleri yönünde olanaklar sağlar. Proje, öğretmen ve çocukların deneyimleri ve uygulamaları ile bilgiyi birlikte yapılandırmalarına olanak tanır. Programın özelliği, problem çözme, yaratıcı düşünme ve araştırmayı içeren birçok fırsatların sunulmasıdır. Projeler, bir ya da birkaç çocuk tarafından ortaya atılan bir olay, sorun ya da fikirden kaynaklanabileceği gibi, doğrudan öğretmen tarafından başlatılan bir aktiflikten de geliştirilebilir. Reggio Emilia yaklaşımında, alışılmamış şekilde uzun süreli projeler gerçekleştirilebilir. Projelerin birkaç gün ya da aylarca sürebilmesi yaklaşımın aşırı esnekliğinden kaynaklanmaktadır. Aktiflik ve projelerin planlanmasında ve uygulanmasında, çocukların kendi hızları ve zaman kavramları ön plana çıkar. Yavaş ilerlemek, öğretmene tüm gün boyunca gözlem yapmasına ve not tutmasına olanak tanır. Öğretmenler çocukların kişisel zaman kavramlarını çok iyi bilmektedirler. Çünkü bir çocuk bebeklikten altı yaşa kadar aynı grup ve aynı öğretmenle birlikte olur (Gandini, 1993: 68).

Reggio Emilia yaklaşımında sanat eğitimi oldukça önemlidir. Okulda, tüm yaş gruplarıyla çalışabilecek ve diğer öğretmenlerle yakından ilgilenebilecek görsel sanatlar alanında eğitim görmüş bir öğretmen bulunur. Bu öğretmen araçlar ve kaynak materyallerin sağlanması yönünde çalışır (New, 1993). Estetik ve görsel sanatların vurgulanması gerçek sanat anlayışının gelişmesine yardım eder. Sanat öğretmenleri birçok projede, sınıf öğretmenleri ile birlikte, sanatın programla bütünleştirilmesini kolaylaştırmak için çalışırlar. Çocukların somut nesnelere geçirdikleri yaşantıları çeşitli biçimlerde sanat yolu ile ifade etmeleri sağlanır. Sınıflar görsel uyarıcılarla donatılmıştır. Duvarlarda çocukların çalışmaları ve araştırdıkları güncel bir problem ya da projenin görsel sunumlarını görmek mümkündür. Bu okulların her yerinde düşünmek için bir şeyler görülebilir. Artık malzemeler ve doğal olarak bulunmuş materyaller, boyalar, yoğurma malzemeleri raflara çocukların ulaşabileceği şekilde özenle yerleştirilmiştir. Estetik özellikler sınıf duvarlarına kadar yansımıştır.

Reggio Emilia okulları ortamın düzenlenmesi konusunda oldukça farklı bir anlayışa sahiptirler. Çocukların öğrenmelerinde, fiziksel çevre kadar sosyal çevrenin de önemi vurgulandığı için, yetişkinler ve çocuklar arasındaki sosyal alışverişi kolaylaştırmak amacıyla bütün çocuklar ve öğretmenlerin birlikte bulunabileceği “piazza” isimli büyük bir alan vardır. Sınıflar bu açık merkezi alanın etrafında bulunmaktadır. Bu alan şehirdeki insanların her gün geçtikleri merkezlere benzetilmiştir. Okullardaki ortam düzenlemesi, sınıfın okulun diğer bölümlerine, okulun da topluma entegrasyonunu sağlamak üzere planlanmıştır. Her okulda sınıf içinde bir mini atölye, bir de büyük atölye bulunmaktadır. Atölyeler çeşitli materyal ve kaynaklarla doludur. Aynı zamanda deney ve projelerin de kayıtları tutulmaktadır. Materyal, eşya ve aktiflikler, öğrenme sürecinde problem çözme ve keşfetmeyi destekleyecek şekildedir. Okullarda, duvarlar, yer ve tavanlarda değişik özellikte aynalar bulunmaktadır. Bu aynalar, çocuğun kendini değişik şekillerde gözlemlemesini sağlamak ve onu düşünmeye yöneltmektedir (Temel, 1997: 118-119).

Öğretmen, öğrenme sürecinde tam bir katılımcıdır. Aynı zamanda çocuklar için bir “eş” ve “kaynak” görevi üstlenir. Öğretmen çocukların fikirlerini, hipotezlerini ve teorilerini keşfetmek için sorular sorar, onların öğrenmeleri ve keşfetmelerini sağlayacak durumlar yaratır (Borgia, 1991).



Reggio Emilia yaklaşımında aile toplumun bir üyesi ve eğitimin bir parçası olarak görülmektedir. Bu nedenle aile katılımının sağlanması çok önemlidir. Aile katılımı, okulda yapılan çalışmalara belli günlerde katılma, eğitsel ve psikolojik konularda tartışmalara katılma ve özel günler ya da sergilere katılma şeklinde olmaktadır. Aynı zamanda okulla ilgili politik kararların alınmasında aile temsilcilerinin bulunması okul-aile-toplum işbirliğinin bir örneği olmaktadır (Katz, 1992: 65).

Reggio Emilia yaklaşımı hayata geçirildiğinden bu yana geliştirilerek uygulanmaktadır. Daha öncede belirtildiği gibi, Avrupa ve Amerika'da da yaygınlaşmıştır. Ancak, Amerika'da bu yaklaşımı yakından izleyen bazı eğitimciler, yaklaşımın tamamıyla 'yetenekli çocuk imajı' üzerine inşa edildiği ve bu imajın pekiştirilmeye çalışıldığı üzerine dikkat çekmektedirler. Çocuğun yeteneğinin geliştirilmesi imajının sorgulanması gerektiğini düşünmekte ve bunun potansiyel olarak bir tehlike oluşturabileceğini savunmaktadırlar. Çocukların okul ortamına hazır olmaları konusunda endişelerinin olduğunu ve gerçek hayattaki şiddet ve diğer olumsuz güçlere karşı korunmasız olan çocukların zedelenebileceklerini düşünmektedirler (Bredenkamp, 1993: 14).

8. OKULÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA PROGRAM KONULARI

Okulöncesi eğitim kurumlarında program konuları olarak serbest zaman etkinlikleri, sanat etkinlikleri, Türkçe dil etkinlikleri, oyun, müzik, fen, doğa ve matematik çalışmaları ve okuma-yazma etkinlikleri yer almaktadır.

8.1. Serbest Zaman Etkinlikleri

a. İlgili Köşeleri

İyi düzenlenmiş oyun alanları, çocuğun görsel olarak uyarılmasından çok zihinsel gelişimini etkilemektedir. Çocukta kavram geliştiren eğitici oyuncaklarla zenginleştirilmiş bir eğitim ortamının sağlanması gerekir.

Çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayabilmek için oyun odasında öğretmen tarafından ilgi köşeleri oluşturulmalıdır. Bu ilgi köşeleri; blok köşesi, evcilik köşesi, kitap köşesi, fen - doğa köşesi, kukla köşesi, masa oyuncakları köşesi, müzik köşesi, bilgisayar köşesidir. Köşe sayıları genellikle odanın büyüklüğüne bağlı olmakla beraber



öğretmen yaratıcılığını kullanarak köşeleri çoğaltabilir (Backer, 1997). Bu köşeler aşağıda kısaca açıklanmıştır:

Blok Köşesi

Blok köşesi okulöncesi eğitim kurumlarında bulunan ve çocukların ilgilerini çeken köşelerden biridir. Bloklarla oynama çocukların hayal güçlerini kullanarak çevrelerindeki olaylardan esinlenerek, yaratıcılıklarının gelişmesine yardımcı olmaktadır. Grupla oynama, yardımlaşma, bloklarla yapılan değişik düzenlemeler içinde canlandırılan roller çocuğun sosyal gelişimi açısından yararlıdır (Hilderbant, 1994: 255).

Evcilik Köşesi

Evcilik köşesi, çocukların ev ve aile yaşamı ile ilgili olayları oyunlarında canlandırdıkları ve hoşlandıkları köşeler arasındadır. Çocuklar burada çevrelerinde gördükleri yetişkin rollerini canlandırır onlar gibi davranırlar. Bu oyunlar onları ilerideki yetişkin rollerine hazırlamaktadır. Çocuklar burada oyunlarda hayal güçlerini kullanır, duygularını dile getirir çocuklar oyunlar sırasında kendi kendine, bir oyuncakla veya oyuna katılan arkadaşları ile konuşarak duygularını ve düşüncelerini ifade ederler. Dili kullanma onların dil gelişimine yardım eder, hayal güçlerinin yaratıcılıklarının gelişmesini sağlar (Poyraz ve Dere, 2003: 80).

Kitap Köşesi

Kitap köşesi çocukların eğitimlerinde kullanılan kaynaklardan birisidir. Kitaplar, çocukların yeni bilgiler edinmesine, insanlarla olumlu ilişkiler kurmasına yardımcı olmaktadır. Çocuklar kitapta gördükleri üzerinde düşünür, hayal eder, olayları yaşar, anlatır. Aynı zamanda, kitap köşesinde resimli kitaplara bakan çocuklarda kitaplara ilgi, merak ve sevgi gelişmesi, çocukların resimlere bakarak kendi hikâyelerini yaratmaları onların sözlü anlatımının gelişmesi ve dil zenginliğinin kazandırılması açısından önemlidir (Oğuzkan, 1987: 30).



Fen ve Doğa Köşesi

Okulöncesi eğitim kurumlarında bulunan ilgi köşelerinden biri de fen ve doğa köşesidir. Çocukların zihinsel gelişimi için onlara uyarıcı çevre sağlamada bu köşenin önemi büyüktür. Fen ve doğa araçlarını kullanma becerilerini elde etmelerine yardımcı olmaktadır ve çocukları araştırma yapmaya teşvik etmektedir (Şahin, 1998: 5).

Kukla Köşesi

Kukla oynatma çocuğun yaratıcılığını ortaya çıkarması, duygularını ifade etmesi, zihin ve dil gelişimi açısından çok önemlidir. Çocuklar düşüncelerini ve duygularını kuklaların kişiliğinde sözcüklerle birleştirerek ifade ederler. Kukla oynatan arkadaşlarını izleyen çocuklar ise dinlemeyi öğrenir (Oğuzkan ve Diğ., 1981: 30).

Masa Oyuncakları Köşesi

Okulöncesi eğitim kurumlarındaki ilgi köşelerinden bir diğeri masa oyuncakları köşesidir. Çocuğun zihin ve küçük kas gelişimine büyük ölçüde katkısı olan bir köşedir. Masa oyuncakları köşesinde çocukların kavram eğitimine yardımcı olacak birçok malzeme ile çalışma imkânı bulmaktadır. Köşedeki eğitici oyuncaklar, çocuklarda algılama, kavram oluşturma, problem çözme gibi zihinsel yeteneklerinin gelişmesine, birbirine benzemeyen şekilleri ayırt etmelerine, sınıflandırma, gruplama yapabilmelerine yardım etmektedir (Poyraz, 1999: 11).

Müzik Köşesi

Müzik çalışmaları, çocukların kelime dağarcığını geliştirme, insanlarla iletişim kurabilme, duygularını ifade edebilme ve psiko-motor gelişimlerine yardımcı olmaktadır. Bu köşe çocuğun yeteneklerini ortaya çıkarır. Çocuğun ruhsal bedensel yorgunluğunu giderir, dinlendirir, neşelendirir. Ayrıca yaratıcılığının gelişmesine, müzik yoluyla kendini, çevresindeki insanları, doğayı tanımasını ve yorumlamasını sağlar. Okulöncesi eğitim kurumlarında müzik etkinlikleri planlanırken çocukların özellikleri, ihtiyaçları ve hazırbulunuşluk düzeyleri dikkate alınmalıdır (Demiriz, Karadağ, Ulutaş, 2003: 61).



Bilgisayar Köşesi

Bilgisayar köşesi yeni ortaya çıkan bir ilgi köşesidir. Çocukların hangi yaşta bilgisayar kullanmaya başlayacağı tartışma konusudur. Minimum 64 kilobayt iç hafızalı en az bir bilgisayar, CD, bir renkli monitör ve mümkünse bir yazıcı çocuğun erişebileceği bir köşeye yerleştirilmelidir. Fen ve doğa, matematik kavramları, çocuk filmleri gibi konularda bilgisayardan yararlanılabilir.

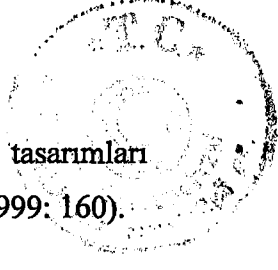
8.2. Sanat Etkinlikleri

Serbest zaman aktivitelerinde sanat aktiviteleri önemli bir yere sahiptir. Resimde yaratıcılık süreci çocuklar için bir dizi bilişsel olay olarak değerlendirilebilir. Çok küçük yaşlardaki çocuklar bile sanatın imkânlarından anlayabilecek durumdadırlar. Sanat eğitiminin çocuk açısından birçok yararı vardır. Bunlar;

- Yaratıcı düşünciyi geliştirir,
- Çocuğun kendi kendini ifade etmesini kolaylaştırır,
- Çocuğun duygusal rahatlama sağlar,
- Çocukların kendilerini tanımasını ve özgüvenin gelişmesini sağlar,
- Çocuklara estetik duyarlılık kazandırır,
- Çocukların problem çözme yeteneklerini geliştirir,
- Çocukların başkalarını anlama ve hoşgörü geliştirmelerine yardımcı olur,
- Çocukta iyi çalışma alışkanlıklarını ve sorumluluk duygusunu geliştirir,
- Çocukların okuma ve yazma becerilerini geliştirmesine yardımcı eder,
- Çocukların algısal becerilerinin gelişmesine yardımcı eder,
- Çocuğun görsel kültürünün inceliklerini daha iyi anlamasına ve yakından tanımasına yardımcı eder (Darıca, 1994: 98).

8.3. Türkçe Dil Etkinlikleri

Okulöncesi kurumlarında uygulanan Türkçe dil aktiviteleri çocukların dil gelişmelerini sağlar, bu yolla kendilerini ifade etmelerine imkân tanır ve çevre ile etkileşimlerini kolaylaştırır. Aynı zamanda, bu aktiviteler sırasında çocuklar birbirlerinin öğretmeni olur, birbirlerinden sözcükleri nasıl heceleyecekleri, nasıl



telafluz edecekleri hakkında yardım alırlar, birbirleriyle oynarken kendi tasarımları hakkında konuşurlar ve bazı kelimeleri tekrarlama fırsatı bulurlar (Yılmaz, 1999: 160).

8.4.Oyun

Oyun, çocuğun en doğal öğrenme ortamıdır. Oyun yoluyla çocuk kendini ifade eder, yaratıcılığını geliştirir, sosyal ve kültürel anlayışlar geliştirir, problemleri tanıma ve çözme fırsatını bulur, konuşmayı ve fikirlerini paylaşmayı, kendi bedenini güçlendirmeyi ve kontrol etmeyi öğrenir. Ayrıca, oyun çocuğun sayıları tanıma, sözlü dil, erken okuma gibi becerilerinin gelişmesine de yardımcı olur (Cleave ve Brown, 1992: 63).

8.5.Müzik

Müzik aktiflikleri çocukların konuşma becerisini kazanmasına, dil ve hareket yeteneğini geliştirmesine yardım eder. Çocuğu iyiye ve güzele yönelterek estetik duygularını geliştirir. Çocuğun yeteneklerini ortaya çıkarır, ses, kulak ve zevk eğitimine yardım eder. Çocuğun ruhsal ve bedensel yorgunluklarını giderir, dinlendirir ve neşelendirir (Artan, 1994: 104).

8.6. Fen, Doğa ve Matematik Çalışmaları

a. Fen ve Doğa Çalışmaları

Fen ve doğa çalışmaları okulöncesi eğitim programlarında çocukların çevresinde olup bitenleri anlamaları ve çevresini keşfetmesi açısından önemli bir yere sahiptir. Fen ve doğa çalışmaları çocukların çevrelerini tanımalarına, deneyler yapmalarına ve tartışmalarına, el becerilerinin gelişmesine, gözlem yapma, fikirlerini test etme ve ölçme gibi bilimsel yöntemler hakkında bilgi edinmesine, çevresini incelerken önemli kavramsal bilgiler edinmesine ve çevresi ile etkileşim kurarken kendisi için gerçek olanı aktif bir şekilde ortaya koymasına yardımcı olmaktadır. Okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan fen ve doğa çalışmaları bitkilerle çalışma, hayvan besleme, deneyler, eğitici oyuncaklar ve inceleme gezilerinden oluşmaktadır (Akman, 1994: 63; Yaşar, 1993: 141).



b) Matematik Çalışmaları

Çocuklar küçük yaşlarda günlük yaşamlarında telefon numarası, erkek ve kız kardeşlerinin yaşı, ev numarası, üç tekerlekli bisiklet, birçok kitap gibi matematiksel kavramları kullanırlar. Çocuklar önce algıladıklarını test ederler, çizimler çizerler, sonra sayılar hakkındaki bilgilerine transfer ederler. Matematik eğitiminde çocuklar beraber çalışır. Böylece çocukta fikir sunma, dinleme, tartışma becerileri gelişmektedir (Curtis, 1997: 20).

8.7. Okuma –Yazma Etkinlikleri

Okulöncesi döneminde çocuklar okuma, yazma ve çizim yapmaktan hoşlanırlar. Okuma -yazmaya hazırlık etkinlikleri, çocukların yetişkinlerle bir arada bulunup fikir alışverişi yapmaları, bağımsız, atik, meraklı ve kendi becerilerine güvenmeleri, ilköğretim eğitimine hazırlanmaları, küçük kaslarını kullanabilmeleri, dengeli hareket edebilmeleri, beden koordinasyonunu sağlamaları ve duyu organlarını kullanabilmeleri gibi psiko-motor ve zihinsel gelişimleri açısından önemlidir (Yılmaz, 1999: 183).

9. OKULÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA EĞİTİM ORTAMI VE DONANIMI

İnsan hayatının en önemli temellerinin atıldığı okulöncesi dönemde, çocukların yaşantıları ve bu yaşantıların gerçekleştiği ortamın önemi bilinen bir gerçektir. Birçok ülkede, çocuk için ilköğretim kurumuna başlayıncaya kadar iyi eğitim ortamının aile olduğu görüşü mevcut olsa da, değişen aile yapısı (çekirdek aile ve parçalanmış aile oranının artması), kadının rolündeki değişimler, özellikle çalışan kadın oranının artması, şehirleşmenin yaşamda getirdiği değişiklikler vb. gibi nedenlerle çocuğun ilkokula başlamadan önceki yıllarda kurumda eğitilmesi düşüncesi gün geçtikçe artmakta ve okul öncesi eğitim kurumları yaygınlaşmaktadır. Bu kurumların hızla artması eğitim ortamlarının çocuklar için ne kadar uygun olduğu sorununu da beraberinde getirmektedir.

Çocuk, doğduğu andan itibaren bir toplum ve toplumun içinde bulunduğu çevre ile etkileşim içine girmektedir. Toplumun etkisi kadar bulunduğu fiziksel ortamın da çocuğun gelişimi üzerinde önemli etkisi bulunmaktadır. İyi bir okul öncesi eğitim

kurumunun eğitim ortamını oluşturmada öğretmen, idareci, beslenme ve gıda kalitesi kadar, eğitim ortamının fiziksel koşulları da çocukların ilk hayat deneyimlerinde çok önemli rol oynamaktadır. Henüz kendi sağlığı konusunda bilinçlenmemiş olan bu yaş grubunun yürüdüğü, oturduğu, beslendiği vb. yerlerin ısı, nemi, rutubeti, hava akımı, temizliği sağlık koşullarına uygun, mekânları güvenli ve işlevsel bir biçimde donatılmış olmalıdır (Bal, 1993: 146).

Çocukların ev çevresinden sonra ilk defa karşılaşacağı ve onlar için yeni bir yaşam yeri olan okula uyum sürecini kolaylaştırmada okul ortamının ev havası gibi olmasında yarar vardır. Okulla ilk defa karşılaşan çocuk aile havası içinde düzenlenen bu yeni ortamını yadırgamaz, kolaylıkla benimser ve kendini onun bir parçası olarak görür.

Uygun şekilde düzenlenmiş ve yeterli miktarda materyalle donatılmış bir okul öncesi eğitimi kurumu, her şeyden önce sağlıklı, güvenli ve çekici olarak çocukların tüm gelişimlerine yöneliktir. Modern eğitimin öncüsü olan Henrich Pastalozzi okul ortamıyla ilgili şu hususları vurgulamıştır;

- ❖ Okul evdeki eğitimin devamı ve tamamlayıcısıdır.
- ❖ Çocuklar, okulda ve sınıfta mümkün olduğu kadar evlerindeki serbestlik ve içtenlik havasını bulmalıdır.
- ❖ Doğal veya insan tarafından yapılmış bütün ortamlar ev, sınıf mahalle vb. eğitim sürecinin bir parçasıdır (Demiriz, Karadağ, Ulutaş, 2003: 12).

Okulöncesi eğitim kurumunun eğitim ortamları planlanırken öncelikle işlevsel gerekliliği göz önüne alınmalıdır. Bu kurumların henüz gelişmekte olan çocuklara eğitim sağlayacağı, çocukların gelişimlerini, davranışlarını, onların birbirleriyle ve yetişkinlerle kurdukları ilişkiyi ve öğrenmelerini etkileyeceği göz önüne alınarak binanın ve eğitim ortamlarının düzenlenmesine önem gösterilmelidir.

Çocukların çalışacakları alanı belirlerken ulaşılmak istenilen hedefler ve her bir çocuğa düşmesi gereken alan göz önünde bulundurulmalıdır. Okulöncesi dönem çocukları enerjik ve hareketli bir yapıya sahiptirler. Koşabilecekleri, birbirlerini veya öğretmenini rahatsız etmeden rahatça çalışabilecekleri alanlara ihtiyaçları vardır.

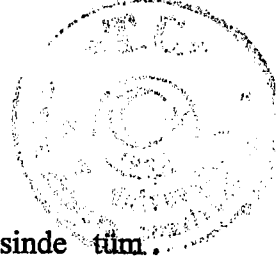


Hareketli aktiflikleri yapacakları alanların yanı sıra dinlenmeleri için sessiz alanlar ve yalnız olabilecekleri alanlara da ayrıca ihtiyaç vardır (Sanoff, 1994: 70).

Banning “biz binaları biçimlendiriyoruz, onlar da bizi biçimlendiriyor” diyerek yapıların davranışlarımız üzerindeki önemine dikkati çekmiştir. Çocuğun çevreyi denetimi altında tutma, özsaygı ve ait olma duyguları okulun ve eğitim ortamının düzenine göre biçimlenebilmektedir. Çocuklar kendi ihtiyaçlarına göre düzenlenmiş bir ortamı istedikleri gibi düzenleyebilir ve kontrol edebilirler. Böyle bir ortamda daha çok deneyimde bulunur, çevrelerine dikkat ederler, gruba katılırlar ve böylece kendilerine olan güvenleri ve özsaygıları artar. Kendilerine özel düzenlenmiş ortamı çabuk benimser ve kendilerini oranın bir parçası olarak görürler (Hebert, 1998: 69).

Okulöncesi eğitim ortamları, çocukların yaratıcılıklarını ve kişiliklerini geliştirmeye yönelik olmalıdır. Sınıflar çocukların öğrenmesini destekleyici, problem çözücü yaklaşımla organize edilmelidir. Çocuklar olayları, olguları yaparak-yaşayarak kendileri keşfetmelidirler. Okul öncesi eğitim programında grup çalışmalarına önem verildiği kadar bireysel çalışmalara da yer verilmelidir. Çocuklar bireysel olarak yaptıkları aktifliklerde kendi ilgilerini ve yeteneklerini geliştirirler. Bireysel yapılan aktiflik çocuğa ben bilincini kazandırır. Kendini önemli hissettirir. Çocuk deneyimlerini arkadaşlarıyla paylaşır, bir gruba ait olma ve başkaları tarafından kabul görme duygusunu yaşar. Sınıfta oynanan grup oyunları da birlikte iş yapma becerisini kazanır (New, 1990: 11).

Araştırmalar kaliteli bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların iletişim becerilerinin, sözel zekâlarının yüksek olduğunu ve davranışlarının daha olumlu olduğunu göstermektedir. İyi düzenlenmiş ve donatılmış bir ortam çocukların aktif katılımcılar olmalarını sağlar. Özellikle çevresel destek olmadan deneyimde bulunamayan birçok çocuk, farklı deneyimlerden yoksun kalabilir, düzenli ve donanımlı bir ortamda ise girişken olabilir.



10. OKULÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARININ ÖZELLİKLERİ

Okulöncesi eğitim mekânları, çocukların bir program çerçevesinde tüm gelişimlerine yardım etmek, hızlandırmak ve ilköğretim okullarına temel oluşturmak üzere düzenlenmiş mekânlardır. Okulöncesi çocuklarına hizmet verecek bina yapılırken öncelikle bu dönemdeki çocukların gelişim özellikleri göz önüne alınmalıdır. Bu dönem çocukları, çevreye karşı meraklı ve sürekli hareket halindedirler. Sadece görerek veya dinleyerek değil, çeşitli deneyimlerle dünyayı öğrenmeye çalışmaktadırlar (Atkin, 1992: 17).

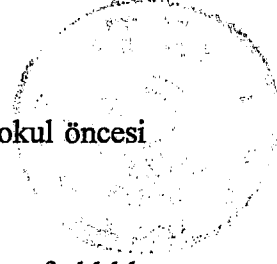
Bina ve tüm fiziksel çevre koşulları, çocuğun deneyimlerini artırabilmekte veya kısıtlayabilmektedir. Bunun için de bina ve fiziksel koşulların, çocuğun bağımsızca hareket etmesine imkân vermesi, okulda güven, huzur, eğlence ve sayısız deneyim sağlaması gerekmektedir. Çocuk, okul ortamında hayallerini genişletebilmeli, hem rahatlık-huzur bulmalı hem de hareketli, atik davranışlarının boşalmasını sağlayabilmelidir (Demiriz, Karadağ, Ulutaş, 2003: 24).

Okul yapımı için seçilen mekân hem iç hem de dış eğitim mekânının gerektirdiklerine cevap verecek şekilde olmalıdır. Mimarlar, pedagoglar ve idari yetkililer birlikte çalışarak okulun detaylı bir programını çıkartmalı, iyi bir eğitim ortamı oluşturmak için aşılması gereken teknik ve mimari problemlerle ilgilenmelidirler (Başar, 1997: 17).

10.1. Dış Mekân Özellikleri

10.1.1. Okulöncesi Eğitim Binası İçin Gerekli Mekân ve Özellikleri

Okul öncesi binası için gereken alanın büyüklüğünü belirlerken, kurumun ne kadar aileye ve çocuğa hizmet vereceği göz önüne alınmalıdır. Ersoy (1994) her 1000 kişide ya da 275–300 ailede 60 çocuğun anaokulu çağında olduğu varsayarak, 1000 kişi ya da 275–300 aile için 4 sınıflı, 60 öğrencilik, 1500 kişi için 6 sınıflı, 90 öğrencilik, 2000 kişi ya da 550–600 aile için 8 sınıflı, 120 öğrencilik anaokulu gerektiğini, bunu sağlayacak minimum alanın, 4 sınıflı bir okul için 372 m², 6 sınıflı okul için 558 m², 8 sınıflı bir okul için 743 m² olacağını belirtmiştir. Ülkemizde 3194 sayılı İmar Mevzuatında okul öncesi eğitim kurumu için ayrılacak alanın kişi başına 0.7 m² olması



gerektiği belirtilmiştir. Buna göre 1000 kişilik nüfusa sahip bir yerleşimde okul öncesi eğitim kurumu için 700 m² alan ayrılması uygun olmaktadır.

Okul ncesi eğitim kurumu alanının büyüklüğü tkelere göre farklılık gösterebileceği gibi, bulunduğu yerin fiziksel (iklim, bitki örtüsü vb.) ve sosyo-kültürel özelliklerine göre de farklılıklar gösterebilir. Bu noktada önemli olan, çocukların açık ve kapalı alan ihtiyacının en yüksek ölçüde karşılanmasıdır. Okul binası hizmet verdiği bölgenin odak noktasında bulunmalı, yani yerleşim yerine yakın olmalıdır. Çocuğun yaşı küçüldükçe okul ile ev arasındaki mesafe daha kısa olmalı, okul yapısı küçük ve samimi olmalıdır. Okullar genel olarak hayata ve mahalledeki olaylara katılımı sağlamak için sessiz bir ortamda çocukları bir araya toplayıcı nitelikte olmalıdır (Demiriz, Karadağ, Ulutaş, 2003: 25).

Okul, otobüs durağına yakın olmalı, fakat trafik tehlikesinden uzak olmalıdır. Uzaktan bakıldığında okul binası görülebilmelidir. Okulun çevresinde geziye çıkılabilecek park, patika, spor sahası vb. gibi alanlar olmalıdır. Fabrikalardan, tren yolu, trafik ağı gibi tehlikeli ve gürültülü yerlerden olabildiğince uzakta, müze, kütüphane, gezi alanları, galeri, kitap dkknları, restoran ve doğal alanlara ise mümkün olduğunca yakın olmalıdır. Bu nedenle okulun site veya eğitim kompleksi içine yapılması daha idealdir.

Ekonomik yönden de binanın yerleşimi önemlidir. Eğimli arazilerde teraslama çalışmaları çok masraflı olabilir. Bol güneş alan bir okul ise çocukların sağlığı açısından arzu edilen en iyi durumdur. Okulun yerleşeceği alan çok fazla çekicilik gerektirmese de özelikle doğa açısından zengin olan mekânlar tercih edilmeli ve bu güzellikler okul personeli ve çocuklarla mümkün olduğunca korunmaya ve gzelleştirilmeye çalışılmalıdır (Moore, 1997: 74).

Açık Hava Alanları

Genellikle açık hava alanları veya okul bahçeleri hiçbir düzenlemenin yapılmadığı, çakıl, beton veya asfaltla kaplı çorak bir alan görünümündedirler. Bu tür bahçelerde açık havada eğitim yapılamamaktadır. Psikolojik açıdan çocuğun mümkün olduğunca sık ve uzun sürede bahçede oynaması gerektiği bugün herkes tarafından kabul edilmektedir. Bu nedenle bahçelerin düzenlenmesi gerekmektedir.

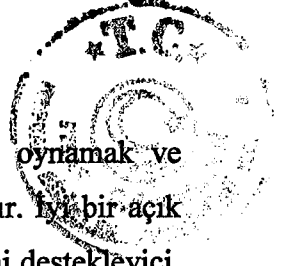
Açık hava oyun alanları çocukların gelişimleri için çok önemli alanlardır. İyi planlandığında ve burada yapılan aktiflikler iyi organize edildiğinde çocukların hem fiziksel hem de zihinsel yönden aktif olmaları sağlanacaktır. Çocuklar dış mekânlarda daha çok büyük motor becerilerini geliştirirler. Büyük motor kaslarını kullanırken, mekânı algılamaya ilişkin vücutlarıyla deneyimlerde bulunurlar ve öz güvenlerini geliştirirler (Cleave ve Brown, 1992: 28). Vücutlarını kontrol altına almayı öğrenmeleri bu yaş grubu çocukları için çok önemlidir. Vücut imajları onlar büyüdükçe değişir ve çocuklar motor kaslarını geliştirmek için sürekli deneyimde bulunma ihtiyacı hissederler. Onların ihtiyacı olan fiziksel aktifliğin boş ve açık bir mekân veya gelişigüzel hazırlanmış bir mekân ile değil, iyi planlanmış bir mekân ile karşılanması daha yararlı olacaktır (Sükan ve Belik, 1980: 48).

Okulun bahçesi, kullanım açısından oyun veya aktifliklerin yapıldığı alan, hayvan ve bitki alanı şeklinde ayrılabilir:

a. Oyun ve Aktiflik Alanları

Oyun alanları çocukların sosyal gelişimlerini de destekler, oyunlarının çeşitlenmesini sağlar. Frost ve Wortham oyun alanlarının çocukların motor, bilişsel, sosyal, duygusal, gibi tüm gelişim alanlarını ve bunlarla ilgili olan yaratıcılıklarını, problem çözme becerilerini geliştirdiğini ve eğlencelerini artırdığını belirtmişlerdir. İyi planlanmış açık oyun alanı, plan yapma, sıra bekleme, paylaşma, öğretmenle ve arkadaşlarıyla konuşma ve ilişki kurmaya olanak vererek, çocukların sosyalleşmesini sağlar, duygusal gereksinimlerine cevap verir. Açık oyun alanı, çocukların araştırmalarını cesaretlendirir, birçok öğrenme ortamı yaratır (Frost ve Sutterby, 2002: 39).

Okul öncesi çocukları, açık alanlarda, keşfetme ve yaratma, yapma ve yıkma, nesnelerin nasıl ve niçin olduğunu öğrenme fırsatları elde ederler. Çocuklar doğal ortamda duyularıyla somut deneyimler kazanır ve hayatı tanıma fırsatını elde ederler. Bu nedenle okulunun en önemli bölümlerinden biri açık oyun alanları olmaktadır. Bu alan iyi düzenlenmeli ve donatılmalıdır. Grup odası gibi planlı bir şekilde kullanılmalıdır (Özçelik, 1996: 16-17).



Açık oyun alanı, genellikle, çocukların koşmak, sıçramak, top oynamak ve bisiklete binmek gibi aktivitelerine olanak sağlayan geniş yerler olmalıdır. İyi bir açık hava oyun alanı çocukların sağlıklı risk alma, mücadele etme yeteneklerini destekleyici, çok farklı oyunlar oynamalarını ve çocukların bahçede bulunan araçları ve malzemeleri kullanmasına izin verici olmalıdır. İyi bir oyun alanı, güvenli, doğaya çok benzeyen, çeşitli malzeme ve araçların kullanımını sağlayan, ağaç, bahçe, dere, oyun araçları bulunan ve kalabalık mekânlardan uzak bir yerdir.

Çocuklar için oyun alanları planlanırken aşağıdaki noktalara dikkat etmek gerekmektedir;

1. Çocuklar için engelli bir arazi, düz olandan daha ilgi çekicidir. Tepeler, oyun bölmeleri ve çukurlar çocuk oyunlarını daha özgün, çeşitli ve hareketli duruma getirir. Oyun yerleri oyunun amacı ve işlevlerine göre planlanmalı, malzeme seçimi de bu amaca göre yapılmalıdır.
2. Oyun yerleri aktif, bireysel ve yaratıcı aktiflikler açısından uyarıcı nitelikte olmalıdır.
3. Renklerin çocuğun yaşantısında etkisi ve önemi büyüktür. Bu nedenle salıncaklar, kaydırak, tahterevalli, sürünme tünelleri vb. canlı renklerle boyanmalı, uyumlu bir renk kompozisyonu oluşturulmalıdır.
4. Standart mekanik malzemelerden çok, kurgusu yarım bırakılmış fakat birbirleriyle bütünleşen malzemeler seçilmelidir.
5. Tasarım yapılırken yaş grupları temel alınmalı ve yer ayırımı oyun aracı niteliğine göre belirlenmelidir. Tasarımlarda sert köşeler ve çizgiler yerine, serbest, kavisli ve yumuşak çizgiler ya da formlar tercih edilmelidir. Çocuk yaşam ortamındaki yapıların ezici etkisinden sıyrılmış olarak, kendi dünyasıyla baş başa kalabilmelidir.
6. Oyun alanlarında normal veya engelli olsun tüm çocukların ihtiyacına yönelik çok çeşitli araç-gereç yer almalıdır.
7. Oyun yerlerindeki ağaç ve çalı düzenlemesine de özen gösterilmelidir. Büyük ölçülü ağaçlar güneş ışığını engeller, kum ve su havuzlarına yapraklarını dökebilir ve çocukların yollarda kaymalarına neden olabilir. Çiçekli ağaç türleri çocukların ilgisini



çeker fakat dallarının alçak olması sakınca oluşturabilir. Çalı türleri ise rüzgârı önleme ve çevre düzenlemesi için kullanılmalıdır. Yaprakları ve meyveleri zehirli olan ve alerjiye neden olabilecek ağaçların kesinlikle okulun bahçesinde bulunmaması gerekmektedir (Aydın, 2002: 10–11).

Açık hava oyun alanlarının zemini toprak, çimen, beton ya da asfalt olmak üzere üç türde planlanmalıdır. Toprak kısım, çocukların açık hava oyun araçları ile oynamaları ve bitki yetiştirmeleri için düzenlenir. Çimen alanda, çocuklar oturarak oynarlar, piknik yaparlar. Beton ya da asfalt alan ise bisiklete binmek vb. aktiflikler için kullanılır. Ayrıca gölgelik alan ve bireysel oyun alanı gibi yarı açık alanlar da yer almalıdır.

Dışarı oyun alanlarında yer alabilecek oyun araçları şunlardır (Özgür, 1985: 43):

- Tahterevalli
- Kaydırak
- Salıncak
- Tırmanma Araçları,
- Yürütme Tahtası (Kayak Şeklinde)
- Yaylı Aletler (Atlar, Vb.)
- Dönme Dolap
- Çuvallar
- Trampelen
- Su Tulumbası
- Kum Havuzu
- Sallanma Çanağı
- Hamak
- Araba Lastikleri
- Eski Karavan Veya
- Su masası ve Su
- Su Fıskiyesi
- Tünel

Oyun araçları hava koşullarına dayanıklı ahşaptan yapılmış ve çok fonksiyonlu olmalıdır. Bu tür sabit araçlar yanı sıra daha küçük ve hareket ettirilebilen araçlar da bahçede bulunmalıdır. Örneğin; kayak, tahta bir kutuya tutturulmuş direksiyon, büyük tahta kutular, boya malzemeleri, tekerlekli oyun araçları vb. gibi araçlar olabilir.

Oyun araçlarının çocuklar tarafından etkili kullanımını sağlamak ve kazalara neden olmamak için, araçların birbirine uygun olacak şekilde yerleştirilmesine dikkat edilmelidir. Ayrıca bu araçların düzenli aralıklarla bakım ve onarımı yapılmalıdır.

Açık hava oyun alanları, çocukların doğa ile iç içe olarak hayal güçlerini de geliştirmeye yönelik olmalıdır. Gölgelik alanlar (ahşap kulübe, çadır vb.) çocukları güneşten koruyacağı gibi rol alma oyunları oynamaları için de bir mekân olacaktır.

Bahçede kum havuzu ve su masasının bulunması çocukların yaşantılarını genişletecektir. (McGinnis, 2002: 30).

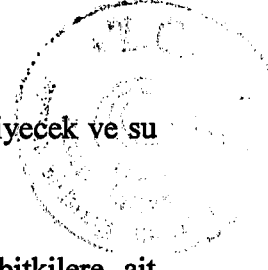
Kum havuzu ve su havuzu veya masasının üstü, çocukları güneşten korumak için kapalı olmalıdır. Kum havuzunun 15–20 çocuğa yetecek genişlikte olması gereklidir. Kum havuzunda elenmiş kum bulunmalı, içinde taş, cam kırıkları, çöp, vb. bulunmamalıdır. Kum havuzundaki oyunları çeşitlendirmek için, tırmık, kürek, kova, plastik kaplar, ahşap tuğlalar, su kapları, mala, elek, oyuncak kamyon, kepçe, harç kamyonu, harç makinesi, inşaatçı kaskı, iş tulumu, legolar vb. araçlar sağlanmalıdır. Su havuzu yuvarlak, köşeli, kanallı vb. değişik şekillerde olabilir. Su havuzundaki oyunlar için de değişik boyutta ölçü kapları, su kapları, süzgeç, borular, gemi, kayık vb. maketleri, plastik bardaklar, hortum, fiskiye, vb. araçlar sağlanmalıdır (Caples, 1996: 18; Schreiber, 1996: 12).

b. Hayvan ve Bitki Alanları

Birçok dışarı oyun alanları çocukların sadece oyun oynamaları amacıyla düzenlenmekte, doğal çevreyle etkileşimini ise desteklememektedir. Özellikle büyük şehirlerde çocuklar, bitki ve hayvanlar hakkında, sadece televizyon veya basılı yayınlardan bilgiler alabilmekte, bunlarla ilgili deneyim edinme fırsatlarından yoksun kalmaktadır. Okul bahçeleri iyi planlandığında, çocuklara hayvanları ve doğayı tanıtmak ve deneyimler elde etmelerini sağlamak için en uygun yerler olabilmektedir. Erken yıllarda hayvanlarla ve doğayla olumlu etkileşimler, çocukların doğadaki ilişkileri keşfetmelerini, yaşam boyunca doğayı ve hayvanları sevmelerini ve koruma alışkanlığı edinmelerini sağlar.

Çocuklar bahçede, doğal gözlem yapma fırsatı elde ederler, kuşları, böcekleri, havayı, bitkileri gözleme fırsatı bulurlar. Çocuklar çevrelerini birbirleriyle, yetişkinlerle, nesnelere ve doğadaki canlılarla etkileşimde bulunarak öğrenirler. Doğal çevre, çocukların keşfetme, soru sorma ve canlı - cansız varlıklara ilişkin teorilerini geliştirme fırsatı verir (Katz, 1992: 66).

Bahçede hayvan için ayrılacak alanda; evcil hayvanlar (tavşan, fare, sincap, kedi, köpek, vb.), kümes hayvanları (tavuk, kaz vb), hayvanlar için kulübe, kümes,



yuva, kafes, boru, tepe, çukur, vb., kuş evleri, hayvanlar için yiyecekler, yiyecek ve su kapları vb. yer almalıdır.

Bitkiler için ayrılacak alanda ise; çiçek kutuları, sera, çeşitli bitkilere ait tohumlar, kil, gübre, su hortumu, su kapları, kürek, tırmık, vb. bulunmalıdır. Bahçenin özelliğine göre hayvanların bulunduğu alan ile bitkilerin bulunduğu alan yan yana veya birbirinden ayrı olarak düzenlenebilir.

Hayvan ve bitki alanları, çocuklar için güvenli ve rahat bir yer olmalı, çocuklar burada olanları sadece gözlemekle kalmamalı, çeşitli malzemeler sunularak çocukların doğrudan deneyimde bulunmaları sağlanmalıdır. Bahçede bakılacak hayvan ve bitkiler, bulunan bölgenin coğrafi koşullarına ve bakımının kolay olmasına göre alınmalıdır. Her gün çocuklarla birlikte, hayvanların ve bitkilerin bakımı yapılmalıdır. Kuruma, olanaklar ölçüsünde hayvanlar alınmalı, hayvanların bakımı ihmal edilmemelidir (Poyraz ve Dere, 2003: 64).

10.2. İç Mekân Özellikleri

Aydınlatma

Anaokulunda aydınlatma çok önemli ve o ölçüde zordur. Bunun nedenini çocukların devamlı yer değiştirmesi oluşturur. Sınıfların aydınlatılması büyük bir özen ister. Aydınlık düzeyinin çok veya az olması aynı derecede yorucu ve zararlıdır. Işığın az olması sınıfın genel atmosferini etkiler. Işık ne çok parlak ne de çok sönük olmalıdır. Sınıflara oyun yeri görünümünden çok hastane veya iş yeri görünümü veren floresan lambalar tercih edilmemelidir. Ampul lambalarla ışıklandırma sınıfa ev havasını verir. Bazı özel aktifliklerde ışığı azaltmak için asılı lambalar, dolaylı aydınlatma için dinlendirici lambalar veya duvara yansıtılan lambalar kullanılabilir. Aydınlatma dolaylı, çok yönlü ve yumuşak olmalı, gerektiğinde ortamın karartılabileceği düşünülerek perdeler vb. yapılmalıdır (Schreiber, 1996: 12).

İyi aydınlatılmış parlak bir mekân, kendini iyi hissetme ve neşeli olma, huzurlu olma duygularının artmasında etkilidir. Az aydınlatılmış loş bir mekân ise huzursuz, karamsar ve sessiz olma duygularını arttırabilir. Eğitim ortamında aktifliklere uygun ve monotonluk yaratmayan bir aydınlatma seçilmelidir. Örneğin kitap köşesinin doğal

aydınlatmanın sağlanacağı bir yerde düzenlenmesi daha uygun olacaktır. Sınıfın az ışık alan yerlerinde evcilik köşesi, blok köşesi düzenlenerek hoş bir aydınlatma ile daha çekici hale getirilebilir (Bal, 1992: 13).

Havalandırma

Toplu yaşanan kurumlarda havalandırma doğal bir ihtiyaçtır. Okul öncesi eğitim kurumlarında da çocukların aktiflikleri sanat, oyun, uyku, yemek vb. gibi çeşitli aktiflikler öncesi ve sonrası kullanılan mekânların mutlaka havalandırılması gerekir. Kurumda her birimin havalandırılması, çocukların ve çalışanların sağlığı ve verimli çalışması açısından önemli olmakla birlikte, mutfak, çamaşırhane, tuvalet gibi birimlerin düzenli olarak havalandırmasına özen gösterilmesi gerekmektedir.

Isıtma

Kurumlar için en iyi ısıtma sistemi kaloriferdir. Duvardan veya yerden döşenen kanallarla ortam kolayca ısıtılabilir. Ayrıca günümüzde üretilen kalorifer petekleri hem daha ekonomik ısıtma sağlar hem de ısısını mekâna göre ayarlamak mümkündür. Isıtma sisteminin seçimi, sadece kalitesi ve aktifliği ile ilgili olmayıp, ısıtma ihtiyacı ile de ilgilidir (Ihn, 2001).

Duvar Boyaları ve Renk Özellikleri

Okulun mekânlarının rengi belirlenirken renklerin psikolojik etkileri göz önüne alınmalıdır. Parlak kırmızı heyecanlandırıcı, derin mor ve yeşil sabbileştirici ve sabbileştirici, sarı dinlendirici bir etkiye sahiptir. Okulun içinin sadece ana renklerle boyanması zorunlu değildir, psikolojik etkisi dikkate alınarak, ara renkler de seçilebilir (Poyraz ve Dere, 2003: 69).

Ortama zengin bir görünüm ve ev havası vermede renk önemli bir etkidir. Parlak renkler yetişkinlerde olduğu gibi çocuklarda da uyarıcı bir etkiye sahiptir. Doğal renkler örneğin uçuk sarı bir renkte boyanmış duvarlar ve doğal ağaçtan yapılmış eşyalar sınıfta sabbile bir atmosfer oluşturur. Renkli oyuncaklar, malzemeler ve duvardaki resimler ortamı daha sıcak yapar, doğal duvarlar görsel olarak nesnelerin arka plandan ayrılmasını kolaylaştırır.

Eğitim ortamının duvarları, çocukların çalışmalarına göre aynı veya farklı renk ve cinsten olabilir. Örneğin çocukların boya sıçratma olasılığına karşı sanat köşesinin duvarları kolay temizlenebilen saten, yağlı boya vb. ile boyanabilir. Her aktiflik köşesinin duvar rengi farklı olmasa da, sınıftaki renk uyumunu bozmadan birkaç köşede değişik renklere yer verilebilir (Nerel, 2002).

Eşyalar

Okul öncesi eğitim kurumuna eşya almak tıpkı eve eşya almak gibi seçiciliği gerektirir. Okula ne alınırsa alınsın (raf veya temel eşya) eşyalar alınırken kurumun programına, yerleştirecek alana uygun olması, kaliteli, güvenli ve ekonomik olması gibi özellikler göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca kaç çocuk kullanacak, ne kadar süre kullanılacak ve hangi özellikleri taşıyacak gibi hususlar da eşya seçerken göz önünde bulundurulmalıdır. Çocuklara ve personele alınacak mobilyada aranan ilk özellik bunların fonksiyonel ve çekici olmalarıdır. Bunun yanı sıra hijyenik, temizlenebilen ve yanmaz özellikte olmaları gerekmektedir (Güyağüler, 1998: 315).

Çocukların aktifliğine veya eğitim şekline göre her an yer değiştirebilmek amacıyla masalar, sandalyeler mümkün olduğunca hafif olmalıdır. Masaların değişik şekillerde olması çok amaçlı kullanımı sağlar. Sandalyelerin üst üste konulabilir şekilde olması alandan tasarruf edilmesini sağlayacaktır (Meservey, 2000: 83). Çocukların kullanacağı masa, sandalye, dolap vb. gibi eşyaların boylarına uygun olmasının, yanı sıra sağlam olmasına, boyasının çıkmamasına, sivri köşelerinin olmamasına da dikkat edilmelidir (Whitehead ve Gisberg, 1999: 7; Machain, 2000).

11. BAZI ÜLKELERDE UYGULANAN OKULÖNCESİ EĞİTİMİNDEN ÖRNEKLER

11.1. Norveç

Norveç'te 1920–1930 yıllarında Frobel'in pedagojik görüşlerine dayanan birbirine paralel üç gündüz bakım evi kurulmuştur. Bunlar;

- Günde 4 saatlik eğitim programları olan, özel kuruluşlar tarafından idare edilen, uzman okulöncesi öğretmenlerinin çalıştığı ve orta sosyo ekonomik düzeydeki ailelerin başvurduğu gündüz bakım evleridir.

- Günde 8-9 saat bebek bakımı hizmeti veren, yerel yönetim tarafından idare edilen ve kadrosunda kalifiye elemanı bulunmayan bakım evleridir. Bu hizmetten genellikle işçi sınıfındaki aileler yararlanmaktadır.
- “folkebarnehagen” denilen yarım günlük eğitim veren, erken çocukluk dönemi eğitimine paralel olarak işçi sınıflarından gelen çocuklara eğitim vermeyi amaçlayan gündüz bakım evleridir (Alvestag ve Samuelsson, 1999).

Gündüz bakımevleri yarım veya tüm gündüktür. Normal gündüz bakım kurumları haftada en az 41 saat açıktır. Normal gündüz bakım kurumları çoğunlukla 0–3 ve 3–6 yaş gruplarında olan çocukların katıldıkları iki gruba ayrılmaktadır. Gündüz bakım kurumları, ilköğretim okulları ve öğretmen eğitim kurumları arasında resmi bir bağ bulunmamaktadır. Okulöncesi yaştaki çocukların eğitimine katkıda bulunmak ve ebeveynlerin çalışma saatlerinde çocukların bakımını üstlenmek üzere iki işleve sahiptir.

Norveçteki okulöncesi eğitim programlarında oyun ve sosyal aktiviteler önemli bir yere sahiptir. Öğretmenler eğitim programlarında istedikleri yöntemleri kullanmakta serbesttir. Okulöncesi eğitiminde resmi bir değerlendirme yoktur. Öğretmenler, aileler yılda bir ya da iki defa çocuklarının gelişimleri hakkında bilgi vermektedirler. Bu bilgi genellikle bireysel görüşmeler içerisinde gerçekleşmektedir. Bu kurumlarda farklı gelişim düzeyindeki ve yaştaki çocuklar bir arada bulunmaktadır ve bu kurumların günlük rutin aktiviteleri vardır. Bu aktiviteler, serbest oyun aktiviteleri, grupta birlikte bahçede oyun, yemek yeme, gösterme ve anlatma aktifliklerini içermektedir. Ayrıca okulöncesi eğitim kurumları, yerel okullar, yüzme havuzları, spor salonları, tiyatrolar ve müzelerle işbirliği yapmaktadır (Ecdgroup, 2004).

11.2. Japonya

Savaş öncesinde açılan anaokulları çocukların beden sağlığı ve iyi davranışların geliştirilmesiyle ilgilidir. Şefkat, dindarlık, itaat, düzen gibi hususlarla birlikte Japon göreneğine uygun olarak karakter eğitimini geliştirmeye dikkat edilmektedir. Japonya’da 3–5 yaş grubundaki çocuklar anaokullarına kabul edilebilir ve üç

yaşındakiler üç yıl, 4 yaşındakiler iki yıl ve beş yaşındakiler de bir yıl süreyle eğitime alınırlar.

Japonya'da anaokulu eğitiminin hedefini sağlıklı, güvenilir ve mesut bir yaşam ve çeşitli bedensel ve zihinsel fonksiyonları geliştirmek, sözcükleri doğru kullanmayı öğretmek, masallara, öykülere, resimli kitaplara ilgi uyandırmak gibi çeşitli aktiviteler oluşturmaktadır. Japonya'da erken çocukluk eğitim sistemi iki bölüme ayrılmaktadır.

Bunlar;

Yochien veya okulöncesi programları: Genellikle özel ve yarım günlük programlardır. 3–6 yaş arasındaki çocukları ilkokula hazırlamayı amaçlamaktadır.

Hoiku-en veya çocuk bakım programları: Hükümet desteklidir ve ihtiyacı olan ailelerin çocuklarına uygulanan tam günlük programlardır (Wilson, 1996:48).

Japonya'da okulöncesi yaşlarındaki çocuklara,

- Ev
- Öğrenme merkezi
- Sınıfta eğitim gibi değişik ortamlar aracılığıyla hizmet verilmektedir.

Ev; 2,5–5 yaşlarındaki çocuklar her biri değişik yaşlardaki 18 çocuktan oluşan altı gruba ayrılır. Her bir grupta bir öğretmen ve günlük yaşam için ev adı verilen bir oda vardır. Ev adı verilen bu oda amaçlı eğitsel aktifliklerin yapıldığı yerden farklıdır. Her ev grubunda iki yaşından 2–3, üç yaşından 6, dört yaşından 4–5 çocuk gibi 18 çocuk bulunmaktadır. Her bir ev grubuna o grubun öğretmenin soyadı verilmektedir. Böylece her çocuk öğretmenin ailesine aitmiş gibi yakınlık hissetmekte ve öğretmen her bir çocuğu kendi ailesinin bir ferdi gibi kabul edebilmektedir. Ev grubu daha önceden planlanmış eğitsel amaçları olan bir grup değildir fakat bu gruplarda önceden amaçlanmamış olsa da eğitsel sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Ev odasında çocuklar serbest oyun aktifliklerini, yemek ve uyku saatlerini beraber geçirmektedir (Landers, 1995).

Öğrenme Merkezi; öğrenme merkezi, üç yaşın üzerindeki çocuklar için öğretmen tarafından her bir çocuğun ihtiyaçları, ilgi ve gelişimine uygun olarak planlanmış



bireysel aktiflikler aracılığıyla amaçlı eğitim yapılan yerlerdir. Her ev grubunun bir veya iki öğrenme aktiflik alanlarını içeren farklı öğrenme merkezi vardır. Öğrenme alanları, din ve sosyal çalışmalar, sayı, miktar, şekil, yaratıcı sanat çalışmaları, tiyatro ve müzik, doğa ve deney olmak üzere farklı alanlarda yapılmaktadır. Her merkezde bu alanlarla ilgili birçok öğrenme materyali hazırlanmaktadır ve her merkezde okul yılı boyunca düzenli aktiflikler sırasında çocuklara rehberlik eden bir öğretmen bulunmaktadır.

Sınıf; sınıflar anaokullarındaki sınıflara benzemektedir. Sınıf ve öğrenme merkezi aktiflikleri birbirini izleyen günlerde dönüşümlü olarak yapılmaktadır. Aktifliklerin süresi bir buçuk saattir. Sınıflar aynı yaş grubunu içerecek şekilde düzenlenmiştir ve 30 çocuktan oluşmaktadır (Landers, 1995).

11.3. Avusturya

Avusturya'da okulöncesi eğitimi 3 yaşından itibaren isteğe bağlı olarak gidilen ve çocuklara okuma-yazma ve hesaplama ait temel kavramların öğretildiği altıncı yaşın tamamlanmasına kadar devam etmektedir. Avusturya'da okulöncesi eğitim kurumlarının amacı, 3-6 yaş çocuklarının bedensel, sosyal, duygusal ve bilişsel alanlarda gelişimini sağlamak ve anne baba eğitimini tamamlamaktır. Okulöncesi kurumlardaki aktiviteler, çocuğun kişilik gelişimine hitap eder, çocuklar küçük ve büyük gruplar halinde bireysel olarak çalışmaktadırlar. Eğitim programında, dini bilgiler, okuma-yazma çalışmaları, konuşma, çevre, aritmetik, müzik ve şarkı söyleme, sanat eğitimi, beden eğitimi, trafik eğitimine önem verilmektedir (Stern ve Huber, 1997: 53).

11.4. Almanya

Almanya'da okulöncesi eğitim kurumları, çocukların ve ailelerin ihtiyaçlarına göre hizmet vermektedir. Okulöncesi kurumlarına öncelikle sosyal, ekonomik ve kültürel yönde yetersiz veya normal imkânlarından yoksun ailelerin çocukları, yalnız anne veya babanın bulunduğu ailelerin çocukları, çalışan ailelerin çocukları, kötü muamele gören veya terk edilen çocuklar, göçmen işçi çocukları kabul edilmektedir (Hopf, 1992: 22).



Almanya’da okulöncesi eğitim ilkeleri 1971 yılında Alman Eğitim Konseyi tarafından belirlenmiştir. Bunlar;

- Okulöncesi dönem çocuklarına genel ve telafi edici teşviklerin sağlanması
- Okulöncesi dönem çocuklarına bireyselleştirme ve sosyal öğrenme imkânlarının sağlanması
- Anaokullarının genel eğitim sistemine dahil edilmesi
- Okulöncesi eğitim programlarında yeni araştırma sonuçlarından yararlanılması.

Almanya’da okulöncesi eğitim kurumları dört grupta toplanmaktadır. Bunlar;

1. **Kreşler (Krippen);** 6 hafta–1 yaşları arasındaki bebekleri ve 2–3 yaşları arasındaki çocukların devam ettiği okullardır. Çalışan annelere veya çocuklarına bakamayan ailelerin ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla çocuklara bakım imkânı sağlanmaktadır.
2. **Anaokulları (Kindergarten);** 3–6 yaşlar arasındaki çocuklara yarım veya tam günlük aile eğitimini destekleyici nitelikte eğitim veren kurumlardır. Almanya’da “Kindertagesstätte ve Hotlar” gibi çeşitli türlerde anaokulları bulunmaktadır. Kindertagesstätte; anne ve babaların meslek sahibi olmayışı, evli olmayan annelerin çalışması, anne ve babadan birinin ölümü, gelişim ve eğitim açısından dezavantajlı bir çevrede yaşayan alt sosyal düzeydeki ailelerin çocuklarının devam ettiği okullardır. Hotlar ise; kamu ve gönüllü kuruluşlara bağlı olan yarım günlük kurumlardır.
3. **Anasınıfları (Schlkindergarten);** ilkokula hazırlanmasını sağlamak amacıyla 6 yaşını doldurmuş çocukların devam ettiği okullardır. İlkokula başlarken okula başlama olgunluğuna erişmemiş olan ve okula başladıktan sonra ilk iki aylık sürede öğretmenin gözlemlerine dayalı olarak henüz beklenen olgunluğa ulaşamayan çocuklar bu anaokullarına devam etmektedir.
4. **Özel Anaokulları (Sonderkindergarten);** Fiziksel, zihinsel gibi engeli olan çocukların devam ettiği genellikle özel sektör tarafından desteklenen kurumlardır. Bu kurumların %70’i şahıs, yardım kurumları veya çocuk ve

gençlere destek kuruluşları tarafından işletilmektedir. Bunların %30'u ise hükümet tarafından desteklenen, özel ve kamu anaokullarına ve yasal düzenlemelere sahip olan devlet tarafından denetlenen okullardır (Foraker, 1999).

11.5. Amerika

Amerika'da ulusal bir müfredat programı olmadığı için genel amaçları kapsayan bir liste hazırlanmıştır. Buna göre anaokullarının amacı;

1. Fiziksel/Motor Gelişim; Çocukların fiziksel ve motor gelişimine yardımcı olacak açık hava oyunları ve araç gereçleri, psikomotor gelişimine yönelik hareket çalışmaları yazmak için gerekli olan küçük kasların gelişimi

2. Bilişsel Gelişim;

- Sayıları, sembolleri, mekân ilişkilerini anlama
- Temel yazma becerileri
- Sosyal dünya bilgisi (ilişki, toplum, aile)
- Okuma-yazma gelişimi
- Fotoğraf tarif etme
- Tahmin etme
- Tarif edici ipuçlarını tanıma

3. Dil becerisi Gelişimi;

- İletişim becerisi
- Konuşma becerisi
- Sözcük dağarcığının gelişimi
- Düşüncelerini sözcüklerle ifade etme

4. Duygusal ve Sosyal Gelişim;

- Duygularla başa çıkma ve ilişkilerinde ifade edebilme
- Kendini grup içinde idare edebilme

5. Yaratıcılık;

- Resim, müzik ve ritm gelişimi

6. Bireysel Farkındalık;

- Gündelik yaşam becerisi
- Giyinme
- Yemek
- Tuvalet Alışkanlığı
- Güvenli ve güvensiz ortamları tanıma
- Adres ya da telefon gibi kişisel bilgilere sahip olma (Fromberg, 1987: 13).

Amerika'daki okulöncesi kurumları her bir çocuğun belli bir potansiyelle doğduğuna ve okulöncesi yılların insan gelişiminin en kritik yılları olduğuna inanmaktadır. Bu yılların çocuğun kendi deneyim ve çevresiyle doğruyu, kendini ifade etmeyi ve kendine değer vermeyi öğretmesi açısından önemli olduğunu savunulur. Bu kurumlar çocuklara içeride ve dışarıda araştırma yapma imkânı verirler ayrıca bakımlı, güvenli çevre sağlarlar. Bu çevrede çocukların doğal öğretim becerilerini artırıcı, onlara seçim yapma imkânı sağlayan fırsatlar verilir. Gelişimsel yaklaşım programları uygulanarak çocuklara materyaller ve metotlar ile bağımsız düşünme, merak, keşfetme ve araştırma becerileri kazandırılır (Kenkyu, 1997: 16).

Amerika'daki okulöncesi kurumlarında genellikle her okulda altı sınıf bulunmaktadır. Her iki sınıfı birleştiren büyük bir tuvalet-banyo ve dışarıya açılan bir alan bulunmaktadır. Bu açık alanda bahçe çalışmasından boya çalışmasına kadar birçok aktiflik yapılmaktadır. Her sınıfta resim, fen, matematik, dil, dramatik oyun, blok ve anadili çalışması gibi birçok aktiflik köşeleri bulunmaktadır (Drossdof, 1996). Her çocuğun eğitim programında yemek pişirme aktiflikleri yer almaktadır. Haftada bir kez okula bütün sınıflarda müzik çalışması yaptıran bir müzik öğretmeni gelmektedir. Aynı zamanda parmak oyunu, dans, şarkı söyleme, müzik aleti çalma ve dünya müziğiyle tanışma gibi aktiflikler yapılmaktadır. Oyun bahçesinde bol miktarda çimen ve kum ile çeşitli malzemeler çocukların koşmasına oynamasına ve çevreyi keşfetmesine imkân vermektedir. Her oyun bahçesinde boyama malzemeleri, kum oyuncakları, su masası, oyuncak ev, oyunsal yapılar ve çok çeşitli aktiflikler yapılmaktadır (İadb, 2005).

12. AKTİF ÖĞRENME KONUSUNDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Aktif öğrenme konusunda yapılan araştırmalarla ilgili tarama yapıldığında ülkemizde bu konuda yapılan araştırmaların az olduğunu görmekteyiz. Yapılan tarama sonucunda aktif öğrenme konusunda yapılan çalışmaların genellikle ilköğretimde yapıldığı görülmüş, okulöncesi eğitim kurumlarında aktif öğrenmeyle ilgili hiçbir araştırmaya rastlanmamıştır.

Bu başlık altında yurt içinde ve yurt dışında yapılan ve ulaşılabilen araştırmalar özetlenmiştir.

12.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Dağarik (1999), ilköğretim 4. sınıf matematik öğretiminde “Aktif Öğrenme Yaklaşımı”nın öğrenci başarısına etkisi konusunda bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmada, ilköğretim 4. sınıf matematik öğretiminde “Aktif Öğrenme Yaklaşımı”nın bilgi, kavrama ve uygulama düzeylerinde öğrencilerin genel başarı düzeylerine etkisi araştırılmıştır. Araştırma süresince problem çözme, doğal sayılar, doğal sayılarda işlemler, kesirler, ölçüler, ondalık kesirler ve geometri konuları ile ilgili toplam 74 etkinlik uygulanmıştır. Bu deneysel çalışmanın verileri “Matematik Başarı Testi”nin oluşturulan deney ve kontrol gruplarına uygulanmasıyla elde edilmiştir.

Araştırmanın sonucunda “Aktif Öğrenme Yaklaşımı”na uygun olarak düzenlenen öğretimin geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu ve bilgi, kavrama, uygulama düzeyinde ve öğrencilerin genel başarılarını arttırmada etkili olduğu belirlenmiştir.

Boylan ve arkadaşları (2000) tarafından bazı öğrencilerin sınıf içi etkileşimlerde matematiksel katılımını arttırmak için kullanılan stratejiler hakkında öğrencilerin görüşleriyle ilgili bir araştırma yapılmıştır. Araştırma bir altıncı sınıfta okuyan 12 kız ve 17 erkek öğrenci üzerinde yapılmıştır. Öğrencilere, öğretmen soru sorduktan sonra stratejinin ne olması ile ilgili sorular sorarak, testte bulunan stratejileri önceliklerine göre grup tartışmasıyla sıralamalarını istemiştir. Araştırmacılara göre bu çalışmanın iki nedeni vardır: birincisi, öğrencilerin sınıf içi etkileşimlerinin sosyal merkezli olmasıdır. Öğrencilerin amacı bu sosyal durumu yansıtmaktır. İkincisi, araştırmacılar böyle

karşılıklı tartışma ortamı yaratarak öğrencilere matematiksel konular üzerinde pratik yapma imkânı yaratmayı hedeflemişlerdir. Öğretmen tek bir cevabı olan bir soru sormuştur. Ancak öğrencilerin bu soruya verdikleri yanlış cevapların da öğrenme konusunda yardımcı olacağı düşünülmüştür. Öğrencilerin dersin hangi kısımlarının daha fazla ilgilerini çektiği şeklindeki soruya verdikleri yanıtlar, geçmişten beri uygulanagelen matematik müfredatının dışına çıkma isteklerini ortaya koymuştur. Öğrencilerin bulmacaların pozitif etkisinden gayet emin bir şekilde, konuların bulmacalar ile bağdaştırılarak anlatılmasını istedikleri ortaya çıkmış ve sınıf içi aktif öğrenme çalışmalarına karşı olumsuz bir tavır içinde olmadıkları görülmüştür. Öğrencilere fırsat verildiğinde matematiksel ve sosyal olarak daha fazla katılımı sağlayan aktivitelere yöneldikleri gözlenmiştir.

Altun (2001), sayı doğrusunun öğretiminde gerçekçi matematik öğretimine uygun deneysel bir çalışma yapmıştır. “Elma Merdiveni Modeli” öğrencilerin zihninde sayı doğrusunun kavratılması ve sıfır (0)’ın yerinin doğal olarak oluşması için oluşturulmuştur. İki ders saatinde yapılan eğitim sonunda öğrencilere üç hafta sonra sayı doğrusu ile ilgili dört soru içeren kâğıt dağıtılmış ve soruların altında boşluk bırakılmıştır. Birinci soruya 21 öğrenci doğru cevap vermiş, ikinci soruda 16 öğrenci 0’den başlayarak numaralamış, yedi öğrenci 1’den başlayarak numaralamış, beş öğrenci de numaralandıramadan bırakmıştır. Üçüncü soruda 13 öğrenci başarılı olmuş, dördüncü soruda da 13 öğrenci problemdeki hareketleri bildiren çizimleri yapmış, ancak dört kişi doğru sonuca ulaşabilmiştir. Bu çalışmada öğrencilerin elma merdiveninden sayı doğrusu inşa edebildikleri gözlenmiştir. Çalışmalarında informal bilgi ve becerilerini rahatlıkla kullanabilmişlerdir.

Kalem (2002), ortaöğretim alan öğretmenliği Öğretimi Planlama ve Değerlendirme dersi öğrencilerinin aktif öğrenme yaklaşımıyla düzenlenen eğitim durumu ile de ilgili görüşlerine dayalı bir araştırma yapmıştır. Araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemi birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Orta Öğretim Alan Öğretmenliği 2001-2002 yılı güz dönemi “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme” dersini alan öğrenciler oluşturmuştur. Orta öğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencileri, Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü lisans öğrencileri, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümünden bu dersi seçmeli olarak alanlar ve doktora öğrencileri araştırmanın

evrenini oluşturmaktadır. Bu programa devam etmekte olan fizik, kimya ve matematik lisans mezunları örnekleme dahil edilmiş, diğer öğrenciler örneklem dışında tutulmuştur. Araştırmacı tarafından geliştirilen eğitim durumu sınıf ortamında uygulanmış, uygulama süreci iki gözlemci tarafından izlenerek kayıt altına alınmış, uygulama sonrasında ise öğrenci görüşlerini değerlendirmek için bir anket uygulanmış daha sonra öğrencilerle grup odaklı görüşmeler yapılmıştır. Görüşme sonrasında elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, aktif öğrenme ile hazırlanan eğitim durumunda farklı etkinliklerin birlikte uygulandığını, dersin sunumunda ve yapılan etkinliklerde öğretmenden çok öğrencinin merkezde olduğunu, öğrencilerin öğrenmeleri yönünde kendiliklerinden sorumluluk aldıklarını ortaya çıkarmıştır. Bunların yanı sıra, aktif öğrenme ile ilgili ders sürecinde elde edilen bilgilerin öğrenciler tarafından üretilmesi nedeniyle daha kalıcı ve etkin olduğu, yapılan ders içi ve ders dışı etkinliklerde öğrenci merkezli bir anlayışın hakim olduğu bunun sonucunda öğrencileri daha çok araştırmaya ve sorgulamaya yönelttiği belirlenmiştir.

Mertoğlu (2002) ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin beslenme kavramını öğrenmelerinde aktif öğrenme yöntemlerinin etkisini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma deneysel bir çalışma olarak yapılmıştır. Deneysel çalışmanın deney-kontrol gruplu ön test- son test modeline uygun olarak düzenlenmiş olan bu araştırmada evreni İstanbul ili Kadıköy ilçesi Zühtüpaşa Etüt ve Beslenme İlköğretim Okulu ve Üsküdar ilçesi Rauf Orbay İlköğretim okullarının 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örnekleme ise bu sınıflar arasından rastgele seçilen toplam 156 öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışmada veriler, ilköğretim Fen Bilgisi müfredatında belirtilen amaç ve hedeflere uygun olarak hazırlanan çoktan seçmeli sorulardan oluşan bilgi-başarı testi, tutum ölçeğinden elde edilmiştir.

Uygulamada önce her iki okulun deney ve kontrol gruplarına bilgi-başarı testi ve tutum ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Daha sonra kontrol gruplarında geleneksel öğretim metodu ile ders işlenirken, deney gruplarında ise aktif öğrenme yöntemlerini içeren bir program uygulanmıştır. Çalışmanın sonunda bütün gruplara bilgi-başarı testi ve tutum ölçeği son test olarak verilmiştir. On hafta sonra da bilgi-başarı testi tekrar hatırlama testi olarak yapılmıştır.

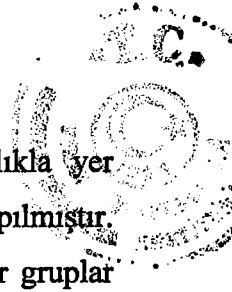
Araştırma verileri amaçlar doğrultusunda t testleri ile değerlendirilmiş ve aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

1. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin dengeli beslenme kavramını öğrenmelerinde aktif öğretim yöntemi etkili olmuştur.
2. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin dengeli beslenme kavramını öğrenmelerinde cinsiyetin etkisi yoktur.
3. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin dengeli beslenme konusundaki bilgilerinin kalıcılık düzeylerinde aktif öğretim yöntemi etkili olmuştur.
4. Rauf Orbay İlköğretim Okulu 8. sınıf deney grubu öğrencilerinin fen bilgisi dersine yönelik olumlu tutum gelişmelerinde aktif öğretim yöntemi etkili olmuştur.
5. Zühtü Paşa İlköğretim Okulu 8. sınıf deney grubu öğrencilerinin tutumunun çalışma süresince değişmediği tespit edilmiştir.

Çalışma sonucunda elde edilen bulgular ışığında ilköğretim kurumlarında verilen fen derslerinin daha verimli hale getirilebilmesi ve fen bilgisi konuları içerisinde beslenme kavramını anlamlı öğrenmeleri için öneriler geliştirilmiştir.

Memnun (2003) sekizinci sınıfta aktif öğrenme yönteminin permütasyon ve olasılık ünitesinde yer alan konuların öğretiminde öğrenci başarısında yarattığı farklılıkları belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Çalışma deneysel bir çalışmadır ve çalışmayı gerçekleştirmek için Bursa ili Namık Kemal İlköğretim Okulu'na devam eden sekizinci sınıf öğrencilerinin bulunduğu üç şube deney grubunu, Bursa ili Süleyman Cüra İlköğretim Okulu'na devam eden sekizinci sınıf öğrencilerinden seçilen üç şube de kontrol grubunu oluşturmuştur. Çalışmaya; deney grubundan 90, kontrol grubundan 107 öğrenci katılmıştır.

Aktif öğrenme yöntemine uygun olarak ders planları hazırlanmış ve deney grubunda ders programında belirlenmiş olan matematik ders saatleri içerisinde uygulanmıştır. Öğretim permütasyon ve olasılık ünitesine yıllık program içinde ayrılmış süre olan 12 ders saati süresince devam etmiştir. Deneysel çalışmanın dört saati permütasyon konularına, sekiz saati olasılık konularına ayrılmıştır.



Aktif öğrenmenin gereği olarak ders planlarında etkinliklere ağırlıkla yer verilmiştir ve 8-C sınıfında 15, 8-A ve 8-B sınıflarında ise 13 etkinlik yapılmıştır. Ayrıca her bir gruba 7 ödev etkinlik verilmiştir. Çalışma sırasında öğrenciler gruplar halinde çalışmışlardır. Etkinliklere katılan gruplar, araştırmacı tarafından, etkinliğin gerektirdiği sayıda öğrenciden oluşturulmuştur ve gruplardaki öğrencilerin grup çalışmaları sırasında birbirleri ile etkileşime girmeleri, fikir alışverişi yapmaları amacı ile gruplarda farklı yetenek düzeylerinde öğrenciler olmasına dikkat edilmiştir.

Öğretimin sonucunda öğrenci başarısını ölçmek amacıyla 5 tanesi bilgi ve kavrama, 5 tanesi de uygulama düzeyinde olan 10 sorudan oluşturulmuş “Ünite Başarı Testi” uygulanmıştır. “Ünite Başarı Testi” uygulamasından üç hafta sonra tekrar uygulanarak öğrencilerin bilgileri hatırlama düzeyleri (kalıcılık düzeyi) tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda, permütasyon ve olasılık ünitesinin aktif öğrenme yöntemi ile yapılan öğretiminin öğrenci başarısını anlamlı derecede arttırdığı görülmüştür.

İnan (2003) ilköğretim birinci sınıfta aktif öğrenme stratejilerinin kullanımının öğrenci başarısına etkisini belirlemek amacıyla deneysel bir araştırma yapmıştır. Araştırmayı gerçekleştirmek için ilk olarak Bursa ili İnönü İlköğretim Okulu’nda araştırmacının öğretmen olduğu 1. sınıf uygulama grubu olarak belirlenmiştir ve Bursa İnönü İlköğretim Okulu’ndan bu sınıfa denk bir kontrol grubu seçilmiştir.

Çalışmaya uygulama grubundan 33, kontrol grubundan 33 olmak üzere toplam 66 öğrenci katılmıştır. Deneysel çalışmanın yapıldığı grupta ders programında belirlenmiş olan matematik ders saatleri içerisinde Aktif Öğrenme Stratejileri’ne uygun olarak seçilen etkinliklerle öğretim yapılmıştır. Çalışmanın sonunda başarı testleri uygulanmış ve ikinci sınıfın başlarında da kalıcılık testleri uygulanmıştır. Dört aylık bir çalışma dönemi boyunca uygulama grubu öğrencilerine bireysel olarak aktif Öğrenme Stratejilerini kullanarak problem çözme eğitimi verilmiştir. Uygulama grubu deneysel çalışmalara devam ederken kontrol grubu da geleneksel öğretime devam ederek çalışma yürütülmüştür.

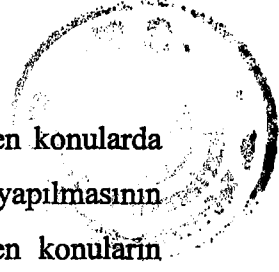
Araştırmanın bulguları aşağıdaki gibi belirtilmiştir:

1. İlköğretim 1. sınıf matematik öğretiminde Aktif Öğrenme Stratejileri'ni kullanma öğrenci başarısını arttırmaktadır.
2. Aktif Öğrenme Stratejileri'ni kullanma, matematik bilgisinin kalıcılığını olumlu yönde etkilemiştir.
3. Aktif Öğrenme Stratejileri'ni kullanmanın problem çözme başarısını olumlu etkilediği gözlenmiştir.
4. Aktif Öğrenme Stratejileri'ne uygun eğitim gören öğrencilerin matematik dersine karşı olumlu tutum geliştirdikleri gözlenmiştir.

Gökçe (2003), ilköğretimde aktif öğrenmenin öğrenciler üzerindeki etkisini saptamak amacıyla betimsel türde bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilindeki sekiz ilköğretim okulundan seçilen toplam 382 öğrenci ve 34 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma verileri Mayıs-Haziran 2003 tarihlerinde ilköğretim üç, dört ve beşinci sınıf öğrencilerinden ve bu sınıfların öğretmenlerinden toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, ilköğretim okullarında aktif öğrenme süreci etkili bir biçimde uygulanamamakta ve öğretim etkinliklerinin planlaması sürecine öğrenciler aktif olarak katılmaktadırlar.

12.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Hall ve arkadaşları (1985), 1 ve 2. sınıf öğrencileri üzerinde toplama ve çıkarma öğretimi konusunda araştırma yapmışlardır. Bu çalışma altı birinci sınıf ve dört ikinci sınıf şubesi üzerinde yapılmış; birinci sınıflarda bulunan vasat öğrencilerden ikinci sınıflarda bulunan orta seviyeli öğrencilere kadar farklı öğrenci grupları üzerinde çalışılmıştır. Çalışma sırasında yapılan gözlemlerde, öğrencilerin matematik sorularını yanıtlarken ileri ve geri sayma metodunu ve bunun için de el parmaklarını kullandıkları saptanmıştır. Bu çalışmada araştırmacılar yazı yazmayan elin parmağını kullanmayı esas alan "parmak model tekniği" ni geliştirmişlerdir. Sınıfların genel başarı düzeyine göre toplama ve çıkarma tekniklerinin öğretilme ve çalışılma süreleri farklılık göstermiştir. Toplama öğretimi için sekiz sınıfta 3-5 hafta süre gerekirken, seviyesi düşük iki birinci sınıf şubesi ile bu süre sekiz haftaya çıkmıştır. Çıkarma öğretimi ise tüm sınıflarda sekiz haftadan az sürmüştür. Toplama ve çıkarma konuları birbirlerinden



farklı zamanlarda öğretildikleri için bazı sınıflarda üzerinden zaman geçen konularda başarının düştüğü gözlenmiş; bu sorunun, konuların kısa bir tekrarının yapılmasının ardından çözüldüğü ortaya konmuştur. Araştırmacılar özellikle, öğretilen konuların belirli aralıklarla kısa tekrarlar şeklinde hatırlatılmasının faydasının üzerinde durmuşlardır. Çalışma sonrasında yapılan testlerde tüm sınıflarda toplama ve çıkarma konusunda başarı oldukça belirgin bir şekilde artmıştır. “Parmak Model Tekniği”nin aktif olarak uygulandığı kanısına varılmıştır.

Fuson (1985), çok basamaklı sayılarda toplama ve çıkarma öğretimiyle ilgili bir araştırma yapmıştır. Araştırma 1 ve 2. sınıftan toplam 129 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Sınıf ortalamasının üzerinde matematik yeteneğine sahip 1. sınıf öğrencileri ve başarı açısından farklı (düşük, orta, yüksek) olan 2. sınıf öğrencilerine tahta materyallerle toplama ve çıkarma işlemleri öğretilmiştir. Farklı boyutlardaki tahta materyallerden birlikler beyaz renkli ve küp şeklinde, onluklar turuncu renkli ve küp şeklinde, yüzükler turuncu renkli ve düz, binlikler ise turuncu renkli fakat oldukça geniş biçimde hazırlanmıştır. Bu çalışmada, tahta materyaller kullanılarak öğrencilerin kafasında sözlü olarak ifade edilen rakamlara bir anlam yüklemek ve daha sonraki aşamalarda tahta materyaller kullanılmadan öğrencilerin rakamları tanımalarını sağlamak amaçlanmıştır. Çalışmada yapılan testlerde bazı öğrencilerin toplama ve çıkarma işlemlerini karıştırdıkları görülmüştür. Bunun üzerine öğrencilere tahta materyallerle yapılan çalışmalar hatırlatılmış ve diğer testlerde aynı hatalara düşmedikleri gözlenmiştir. Fuson, Dienes modellerinden yararlanarak tahta materyallerle “Aktif Öğrenme Yaklaşımı”na uygun bir öğretim modeli kullanılmıştır. Modelin çok basamaklı sayılarda toplama ve çıkarma ile ilgili başarıyı yükselttiği sonucuna varılmıştır.

Kyricou (1992), ortaokulda matematik derslerinde aktif öğrenmenin kullanılabilirliğini tespit etmek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışma iki kısımdan oluşmuştur. Birinci kısımda değişik okullara gidilerek sınıf içi gözlemler ve matematik öğretmenleriyle görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşme ve gözlemler sonucunda yedi öğrenme aktivitesi belirlenmiştir. Bu yedi aktiviteden ilki geleneksel öğretim biçimi, diğerleri altı farklı öğrenme aktivitesi olarak tanımlanmıştır. Çalışmanın ikinci kısmında, İngiltere’deki okullardan rastgele yapılan seçme sonucunda, 100 matematik bölümü başkanına anket soruları içeren bir form gönderilmiştir. Anket soruları üç farklı

bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde; bahsi geçen yedi aktivite sıralanmış ve bölüm başkanlarına bir akademik yıl içinde bu aktivitelerin uygulanma sıklığının tahmini olarak yazılması istenmiş ve bölüm başkanlarından 1,2 ve 3. sınıflar için farklı, 4 ve 5. sınıflar için farklı değerlendirme yapılması istenmiştir. Anketin ikinci bölümünde ise; bölüm başkanlarına 5 yıl öncesi ile karşılaştırıldığında bu aktivitelerin uygulanma sıklığının şu anda daha az mı, daha fazla mı veya aynı seviyede mi olduğu sorulmuştur. Üçüncü bölümde ise; bölüm başkanlarına günümüzdeki matematik öğretimi ile ilgili görüş ve düşünceleri sorulmuş, özellikle değişik öğrenme aktiviteleri ve bunların değerlendirilmesi ile ilgili fikirlerini yazmaları istenmiştir. 52 bölüm başkanı cevap vererek ankete katılmış, tümü birinci ve ikinci bölümü doldurmuş, 40 tanesi de üçüncü bölümde görüş bildirmiştir. Anketten alınan sonuçlara göre; açıklama, gösterme, soru sorma şeklindeki geleneksel yaklaşımların yaygın bir şekilde gözlemlendiği tespit edilmiştir. Okulları arasında da önemli düzede farklılıklar olduğu gözlenmiştir. Bazı okullarda geleneksel öğretim yöntemlerinin ağırlıklı olarak kullanılmasına karşın, bazı okullarda oldukça az sıklıkta uygulandığı görülmüştür. Bu farklılıkların alt sınıflarda (1, 2, 3) daha belirgin olduğu dikkati çekmiştir. Bölüm başkanları, aynı zamanda araştırma ve problem çözmeye dayalı yöntemlerin giderek ağırlıklı olarak kullanılmaya başlandığını ve diğer yeni tekniklerin de giderek artan oranda uygulanmaya başladığını belirtmişlerdir.

Denvir ve arkadaşları (2000), sınıf içi etkileşimli öğretime öğrencilerin katılımları ile ilgili çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada 150 ders gözlenmiş ve İngiltere’de sınıf içi etkileşimli öğretimin yaygın bir şekilde uygulandığı görülmüştür. Çalışmada, öğrencilerin aktivitelere katılarak kendilerini göstermelerindeki stratejik yaklaşımın öğrenmeyi etkileyip etkilemediği üzerinde durulmuştur. 3400 civarında öğrenci ve 5 farklı okulda sürdürülen araştırma programındaki bilgiler kullanılmıştır. Öğrenciler, 4-5 yaşlarından 8-9 yaşlarına kadar 5 yıllık okul öğrenimi boyunca gözlemlenmişlerdir. Öğrenciler hakkında belirli aralıklarda bilgiler toplanarak değerlendirilmiştir. Bu 5 okuldan her birinin verdiği matematik eğitimi yılda iki hafta süre ile incelenmiş ve gözlemlenmiştir. Öğrenciler hakkında yapılan büyük boyutlu değerlendirmeler öğrencilerin gelişimleri ile ilgili genel olarak bilgi verirken bireysel olarak öğrencilerin seçilerek incelenmesiyle, bu öğretim tekniğine verdikleri yanıtlar

hakkında daha fazla bilgi vermek amacıyla, öğrenciler üzerinde birebir incelemeler yapılmıştır. Birebir yapılan bu çalışmalarda aşağıda verilen sorulara cevap aranmıştır.

1. Sınıf içinde öğrenciler kendilerini nasıl ifade ediyorlar?
2. Öğrencileri katılımcı olmaları konusunda motive eden unsurlar nelerdir?
3. Öğrenciler matematik öğreniminden keyif alıyorlar mı?

Bu çalışmadaki gözlemler, sınıf içi aktivitelerde öğrencilerin kendi kimliklerini korumak için çeşitli yollar denemekte ve geliştirmekte olduklarını göstermektedir. Yapılan incelemeler, matematik dersinde uygulanan etkileşimli öğrenme sırasında öğrencilerin katılımcılığının matematiksel düşünmeden çok, farklı motivasyonlardan kaynaklandığını ortaya koymaktadır.

Wood (2001), etkileşimli öğrenme ve matematiksel seviyenin yükseltilmesi ile ilgili bir çalışma yapmıştır. Bir matematik ödevini yapan iki öğrenci bu çalışmada farklı bakış açılarıyla değerlendirilmiştir. Bu bakış açıları sosyal, bilişsel ve motivasyonel bakış açılarıdır. Araştırmada üç farklı aktiviteden söz edilmektedir. Bunlar; anahtar, düzenleyici ve zihinsel aktivitelerdir. Anahtar aktiviteler şöyle tanımlanmıştır:

- Birisinin yaptığı çalışmayı göstermek,
- Yapılan bir çalışmayı anlatmak,
- Yapılan çalışmanın doğruluğunu ispat etmek,
- Başka birinin yaptığı çalışmayı, tekrar düzenleyip yapmak.

Düzenleyici aktiviteler de anahtar aktivitelerden sonra gelen ve öğrencilerin bir durumun açıklanmasına, doğruluğunun ispat edilmesine veya şeklen değiştirilmesine ilişkin sorular olarak tanımlanmıştır. Zihinsel aktiviteler ise; anahtar aktiviteler ve düzenleyici aktiviteleri gözlemlene sonucunda ortaya çıkarıldığı halde gözlenemezler. Zihinsel aktiviteler, anahtar aktivitelerle birlikte gözlenen aktiviteleri kapsar. Örneğin; diğer bir öğrenciye yapılan çalışmayı göstermek, zihinsel bir aktivite olarak anlatan kişinin de yapılan çalışmanın farkında olmasını kapsar.

Bu araştırmada anahtar aktiviteler en önemli role sahiptir. Bunun dışında diğer aktiviteler az uygulanmıştır ve genellikle anahtar aktivitelerle bağlantılı olarak gözlemlenmektedir. Araştırmada 8 yaşındaki iki ilkokul öğrencisinin bir matematik ödevini yapmak için birlikte çalışmaları gözlemlenmiştir. Bu matematik ödevi öğrencilerin çarpma işleminin mantığını anlamaları için geliştirilmiştir. Buradaki amaç, öğrencilere çarpma işleminin birbiri ardına yapılan toplama işlemi gibi geleneksel öğretimden farklı olarak anlatılıp kavratılmasıdır. Araştırma üç farklı açıdan değerlendirilmiştir. Birinci değerlendirme anahtar aktivitelerin matematik seviyesini yükseltip yükseltmediği ile ilgili yapılmıştır. İkinci değerlendirmede sosyal, bilişsel süreç ve sosyal etkileşimin öğrenmeye etkisi değerlendirilmiştir. Üçüncü değerlendirme; zaman, verilen görevler ve öğrenme işleminin sonuçları üzerine yapılmıştır. Bulunan sonuçlar; öğrenme aktiviteleri üzerinde etkili olan birden çok faktörün karmaşıklığını ortaya koymaktadır. Örneğin; matematik öğretiminde sosyal bakış açısıyla değerlendirilmesi sonucu pozitif etkisi olduğu düşünölen bir aktivitenin, her zaman anahtar önemi olan aktivitelerin ortaya çıkmasına yardımcı olmayabileceğini veya öğrenmeye ödevsel yaklaşımda pozitif etkisi olmadığının gözlenebileceğini ortaya koymaktadır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama aracının hazırlanması, uygulanması ve toplanan verilerin çözümünde kullanılan istatistiksel çözümlenmeler yer almaktadır.

1. Araştırma Modeli

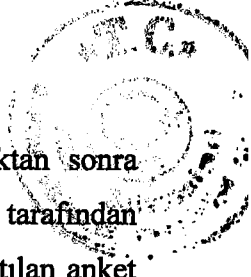
Okulöncesi öğretmenleri tarafından aktif öğrenme yöntemlerinin sınıf içerisinde uygulanabilirliğini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma tarama modelinde betimsel nitelikli bir çalışmadır. Araştırma bulguları, ilgili literatürün taranması ve ankete dayalı verilerden oluşmaktadır.

2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Elazığ il merkezindeki 2004-2005 öğretim yılında okulöncesi eğitimi veren tüm özel ve devlet okullarının öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklemi ise evrenin tamamı oluşturmıştır.

3. Veri Toplama Aracının Hazırlanması ve Uygulanması

Araştırma için ilgili literatür taraması yapılmış ve 17 soruluk bir anket taslağı oluşturulmuştur. Daha sonra bu anket taslağı içerik ve ifade yönlerinden değerlendirilmiş, uzmanların görüş ve eleştirileri de alınarak 14 soruya indirgenmiştir. Böylece anket iki bölüm ve 14 sorudan oluşturulmuştur. Birinci bölümde Elazığ'da okulöncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlere ilişkin 4 sorudan oluşan kişisel bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde ise aktif öğrenmenin uygulanmasına ilişkin 10 soru yer almaktadır. İkinci bölümde yer alan 11. soruda aktif öğrenme yönteminin öğrencilere sağladığı yararları ilişkin 20 madde bulunmaktadır. 12. soruda aktif öğrenme etkinliklerine ilişkin 11 madde bulunmaktadır. 13. soruda aktif öğrenmeyi uygulamaya ilişkin zorluk çekme düzeyleri dikkate alınarak 11 madde yer almaktadır. 14. soruda ise öğretmenlerin aktif öğrenme tekniklerini bilme ve uygulama düzeylerine bağlı olarak 11 madde bulunmaktadır. Sorularda yer alan maddeler uzmanların görüş ve eleştirileri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Hazırlanan ankette, 4'lü ve 5'li likert tipi ölçek kullanılmıştır.



Araştırmada kullanılan veri toplama aracı MEB'ndan izin alındıktan sonra Elazığ'daki okulöncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlere araştırmacı tarafından uygulanmıştır. 70 ilköğretim okuluna anket dağıtılmıştır. Öğretmenlere dağıtılan anket sayısı 150'dir. Bu anketlerden 150 tanesi de geri alınabilmiş ve değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

4. Verilerin Analizi

Anket ile elde edilen veriler, anket formlarından bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde SPSS for Windows 12.00 istatistik programı kullanılmıştır.

Toplanan verilerin çözümlenmesinde, araştırmanın amacına uygun olarak frekans, yüzde, aritmetik ortalama, tek yönlü varyans analizi gibi istatistiksel teknikler uygulanmıştır. Varyans analizinde 0.05 anlamlılık düzeyi kullanılmıştır. Ankette 5'li likert tipi sorularda çok fazla (5), fazla (4), orta (3), az (2) ve çok az (1) seçenekleri ve puanlandırma sistemleri esas alınmıştır. Ankette 4'lü likert tipi sorularda hiç zorluk çekmiyorum/ (1), az zorluk çekiyorum (2), orta düzeyde zorluk çekiyorum (3) ve çok zorluk çekiyorum (4) seçenekleri ve puanlandırma sistemi esas alınmıştır. 4'lü likert tipi diğer sorularda ise tamamen biliyorum/sürekli uyguluyorum (4), biliyorum/ara sıra uyguluyorum (3), kısmen biliyorum/, az uyguluyorum (2) ve hiç bilmiyorum/hiç uygulamıyorum (1) seçeneklerini ve puanlandırma sistemi esas alınmıştır.

5'li likert tipi anket sorularının yorumlanması ve derecelendirilmesinde;

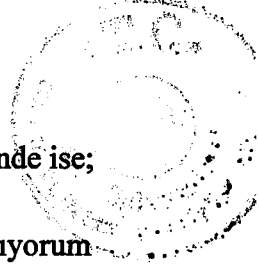
1,00-1,80 → Çok Az

1,81- 2,60 → Az

2,61- 3,40 → Orta

3,41-4,20 → Fazla

4,21-5,00 → Çok Fazla



4'lü likert tipi anket sonuçlarının yorumlanması ve derecelendirilmesinde ise;

1,00-1,75 → Hiç Zorluk Çekmiyorum/Hiç Biliyorum /Hiç Uygulamıyorum

1,76-2,50 → Az Zorluk Çekiyorum/Kısmen Biliyorum/Az Uyguluyorum

2,51-3,25→OrtaDüzeyde Zorluk Çekiyorum/ Biliyorum/Ara Sıra Uyguluyorum

3,26-4,00→Çok Zorluk Çekiyorum/ Tamamen Biliyorum/Sürekli Uyguluyorum

puan aralıkları baz alınmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUMLANMASI

Araştırmanın bu bölümünde, Elazığ'da okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapan okulöncesi öğretmenlerinden anket aracılığıyla elde edilen verilerin analizi sonucunda her bir alt amaca yönelik olarak ortaya çıkan bulgular ve yorumları ele alınmıştır.

1. KİŞİSEL BİLGİLERE İLİŞKİN BULGULAR ve YORUMLANMASI

Bu bölümde okulöncesi öğretmenlerine ilişkin kişisel bilgiler ve bunlarla ilgili açıklamalara yer verilmiştir. Bulgu ve bilgilerin sunumunda anket formunda yer alan sıra esas alınmıştır. Bunun için sırasıyla okulöncesi öğretmenlerinin mesleki deneyimleri, cinsiyetleri ve aktif öğrenme konusunda kaç kez hizmetiçi eğitime katıldıklarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

1.1. Öğretmenlerin Cinsiyet Durumuna İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinden 144'ü bayan (% 96), 6'sı ise erkek'tir. Bu öğretmenlerden 148 kişi okulöncesi eğitim kurumlarından mezun olmuştur (Tablo:4).

Tablo 4: Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	F	%
Bayan	144	96,0
Erkek	6	4,00
TOPLAM	150	100

1.2. Öğretmenlerin Mesleki Deneyimlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin mesleki deneyimleri Tablo 5'de görülmektedir. Araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin büyük çoğunluğu % 30 ile meslekteki deneyim yönüyle 1-5 yıl arasında olanlardır. Bu grubu sırasıyla % 29,3 ile 15 yıl ve yukarısı

deneyimli olan öğretmenler, % 25,3 ile 5-10 yıl arası deneyimli öğretmenler ve % 15,4 ile 10-15 yıl arası deneyimli olan okulöncesi öğretmenleri oluşturmaktadır.

Tablo 5: Öğretmenlerin Mesleki Deneyimlerine Göre Dağılımları

Mesleki Deneyim	F	%
1-5	45	30,0
5-10	38	25,3
10-15	23	15,4
15 ve yukarı	44	29,3
TOPLAM	150	100

1.3. Aktif Öğrenmeyle İlgili Hizmetiçi Eğitime Katılma Durumuna İlişkin

Bulgular

Tablo 6'da araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin aktif öğrenmeyle ilgili kaç kez hizmetiçi eğitime katıldıklarına ilişkin veriler yer almaktadır. Öğretmenlerin % 29,3'ü hizmetiçi eğitime "hiç katılmadıklarını", % 28,7'si "2 kez", % 26'sı "1 kez", % 14,7'si "3 kez", % 1,3'ü "4 ve üzeri" hizmetiçi eğitime katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun aktif öğrenmeyle ilgili hiçbir hizmetiçi eğitime katılmadıkları sonucu, bu konudaki yeterli sayıda hizmetiçi eğitimin düzenlenmemiş olmasından kaynaklanmış olabilir.

Tablo 6: Öğretmenlerin Aktif Öğrenmeyle İlgili Hizmetiçi Eğitime Katılma Durumları

Hizmetiçi Eğitime Katılma	F	%
1	39	26,0
2	43	28,7
3	22	14,7
4 ve üzeri	2	1,3
Hiç katılmadım	44	29,3
TOPLAM	150	100

2. ALT AMAÇLARA İLİŞKİN BULGULAR ve YORUMLANMASI

Bu bölümde veri toplama aracının okulöncesi öğretmenlerine uygulanması sonucunda elde edilen veriler alt amaçlar doğrultusunda ele alınmıştır.

2.1. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Sosyo- Ekonomik Düzeyine ve

Bu Düzeylerin Aktif Öğrenmeyi Etkileme Durumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 7’de araştırmaya katılan 101 öğretmen (% 67,3) “orta” sosyo-ekonomik düzeyli okullarda, 27 öğretmen (% 18) “düşük” sosyo-ekonomik düzeyli okullarda ve 22 öğretmende (% 14,7) “yüksek” sosyo-ekonomik düzeyli okullarda göre yapmaktadırlar.

Yine tablo 7’de görüldüğü gibi 63 öğretmen (% 42) okulların sosyo-ekonomik düzeyinin aktif öğrenmeyi “kısmen” etkilediğini belirtmişlerdir. Geriye kalan 45 kişi (% 30) sosyo-ekonomik düzeyin aktif öğrenmeyi etkilediğini ve 42 kişi de (% 28) sosyo-ekonomik düzeyin aktif öğrenmeyi etkilemediğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kısmen seçeneğinde yoğunlaşmaları, onların okullarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre aktif öğrenmenin uygulanmasında bazı sorunlarla karşılaştıkları konusunda bir düşünce uyandırmaktadır.

Tablo 7: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Sosyo- Ekonomik Düzeyine ve Bu Düzeylerin Aktif Öğrenmeyi Etkileme Durumlarına İlişkin Dağılımlar

Okulların Sosyo- Ekonomik Düzeyi			Okulların Sosyo Ekonomik Düzeylerinin Aktif Öğrenmeyi Etkileme Durumları		
Yüksek	Orta	Düşük	Evet	Kısmen	Hayır
F	F	F	F	F	F
%	%	%	%	%	%
22	101	27	45	63	42
14,7	67,3	18	30	42	28

2.2. Öğretmenlerin Aktif Öğrenmeyle İlgili Yeterli Bilgi Alma Düzeylerine ve Aktif Öğrenmeyle İlgili Aldıkları Bilgiyi Ne Şekilde Aldıklarına İlişkin Bulgular

Tablo 8’de veriler incelendiğinde, okulöncesi öğretmenlerinin çoğunluğu (%55,3) aktif öğrenmeyle ilgili “kısmen” bilgi aldıklarını, %24’ü aktif öğrenmeyle ilgili yeterli bilgi aldıklarını ve % 20,7’si aktif öğrenmeyle ilgili yeterli bilgi almadıklarını belirtmişlerdir. Yine tablo 5’de görüldüğü gibi aktif öğrenmeyle ilgili bilgiyi öğretmenlerin % 68’i “hizmetiçi eğitimde”, % 27,3’ü “başka derslerin içerisinde konu olarak”, % 3,3’ü aktif öğrenme isimli bir ders şeklinde ve % 1,3’ü ise “staj yaparak” aldıklarını belirtmişlerdir. Elde edilen bu sonuçlara göre öğretmenlerin daha çok hizmetiçi eğitimde aktif öğrenmeyle ilgili bilgi aldıklarını görmekteyiz..

Tablo 8: Öğretmenlerin Aktif Öğrenmeyle İlgili Yeterli Bilgi Alma Düzeylerine ve Aktif Öğrenmeyle İlgili Bilgiyi Alma Şekline İlişkin Dağılımlar

Öğretmenlerin Aktif Öğrenmeyle İlgili Yeterli Bilgi Alma Düzeyleri			Aktif Öğrenmeyle İlgili Bilgiyi Alma Şekli			
Evret	Kısmen	Hayır	Aktif öğrenme isimli ders olarak	Başka derslerin içerisinde konu olarak	Hizmetiçi eğitim programında	Başka (Staj yaparak)
F %	F %	F %	F %	F %	F %	F %
36 24,0	83 55,3	31 20,7	5 3,3	41 27,3	102 68,0	2 1,3



2.3. Öğretmenlerin Aktif Öğrenme Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlara ve Bu Sorunların Giderilmesine Yönelik Yapılması Gerekenlere İlişkin

Bulgular

Tablo 9’da verilen bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin okulöncesinde aktif öğrenmenin etkili bir biçimde uygulanmasını etkileyen sorunları öncelikle fiziksel ortamın yetersizliği, aktif öğrenme sürecinin etkili bir biçimde uygulanmasını sağlayacak rehber ve klavuz kaynakların olmaması, teftiş ve denetim sisteminde öğretmen değerlendirmesinin aktif öğrenmeye yönelik olarak yapılmaması, araç-gereç eksikliği, öğretmenlerin aktif öğrenme konusundaki yetersizlikleri, uygulama yetersizlikleri, öğretmenlerin geleneksel eğitim anlayışına yatkın olmaları şeklinde sıraladıkları görülmektedir. Bu sorunları sırasıyla, velilerin tutumu, öğrencilerin bireysel gelişim özelliklerinin gözardı edilmesi, program içeriklerinin yoğun olması ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin dikkate alınmaması izlemiştir.

Öğretmenler aktif öğrenmenin etkin bir biçimde uygulanmasını engelleyen pek çok husus belirtmişlerdir. Bu sorunların çoğu ülkemiz eğitim sisteminde yaşanan sorunlarla da paralellik göstermektedir. Zaten özellikle öğretmenlerin bu konudaki yetersizliklerini vurgulamış olmaları oldukça dikkati çeken ve üzerinde önemle durulması gereken bir bulgudur. Ayrıca bu konuyla ilgili program içeriklerinin yoğun olması da bir sınırlılık olarak ifade edilmiştir. Aktif öğrenmenin yeterince uygulanabilmesi eğitim sisteminde var olan bu sorunların giderilmesiyle doğru orantılıdır.

Yine tablo 9’da görüldüğü gibi öğretmenler, bu sorunların giderilmesi için yapılması gerekenler arasında öncelikle aktif öğrenme uygulamalarını tanıtıcı materyaller sağlanması, aktif öğrenmeye uygun sınıf ortamları oluşturulması, hizmetiçi eğitim kursları düzenlenmesi ve eğitim programlarının aktif öğrenmeyi sağlayacak şekilde hazırlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Aktif öğrenme uygulamalarında öğretmenlerin aktif öğrenme konusundaki yetersizlikleri ve geleneksel eğitim anlayışına yatkın olmaları öğretmenlerin yetiştirilme programlarından geçirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Fiziksel ortamın yetersizliği, araç-gereç yetersizliğinin aktif öğrenme uygulamalarında karşılaşılan sorunlar arasında çıkması okulların sosyo-

ekonomik düzeylerinin aktif öğrenmeyi uygulamaya yönelik olmadıklarını gösterebilir. Aktif öğrenme uygulamalarında sorunları gidermek için yapılması gerekenlere baktığımızda öğretmenlerin aktif öğrenme uygulamalarında tanıtıcı materyaller sağlanması ve aktif öğrenmeye uygun sınıf ortamlarının oluşturulması maddelerine daha fazla katıldıklarını görmekteyiz. Öğretmenler, hizmetiçi eğitimde teorik olarak aktif öğrenme uygulamaları hakkında bilgi aldıklarını uygulamalı olarak öğrenmediklerini belirtmek istemiş olabilirler.

Tablo 9: Öğretmenlerin Aktif Öğrenme Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlar ve Bu Sorunların Giderilmesine İlişkin Dağılımlar

Öğretmenlerin Aktif Öğrenme Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlar	F	%
Fiziksel ortamın yetersizliği	103	13,2
Aktif öğrenme sürecinin etkili bir biçimde uygulanmasını sağlayacak rehber ve klavuz kaynakların olmaması	88	11,3
Teftiş sisteminde öğretmen değerlendirmesinin aktif öğrenmeye yönelik olarak yapılmaması	84	10,8
Araç- gereç eksikliği	82	10,5
Öğretmenlerin aktif öğrenme konusundaki yetersizlikleri	78	10,0
Uygulama yetersizliklerinin olması	75	9,6
Öğretmenlerin geleneksel eğitim anlayışına yatkın olması	74	9,4
Velilerin tutumu	67	8,6
Öğrencilerin bireysel gelişim özelliklerinin gözardı edilmesi	48	6,2
Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin dikkate alınmaması	38	4,9
Program içeriklerinin yoğun olması	38	4,9
Başka	3	0,3
Aktif Öğrenme Uygulamalarında Sorunları Gidermek İçin Yapılması Gerekenler	F	%
Aktif öğrenme uygulamalarını tanıtıcı materyaller sağlanmalı	116	24,0
Aktif öğrenmeye uygun sınıf ortamları oluşturulmalı	102	20,7
Hizmetiçi eğitim kursları düzenlenmeli	88	18,0
Eğitim programları aktif öğrenmeyi sağlayacak şekilde hazırlanmalı	85	17,2
Yeterli araç-gereç sağlanmalı	54	11,0
Mevcut denetim ve teftiş sistemi değiştirilmeli	45	9,2
Başka	3	0,6

2.4. Aktif Öğrenmenin Öğrencilere Sağladığı Yararların Düzeyine İlişkin Bulgular

Tablo 10'dan anlaşıldığı üzere aktif öğrenmenin öğrencilere sağladığı yararlarla ilişkin maddelerin hesaplanan aritmetik ortalamaları 3.51 ile 4.67 arasında değişmektedir. Aktif öğrenmenin öğrencilerin “yaratıcılığını geliştirmesinin” ($\bar{x} = 4.67$) grubun ortalamasına göre en yüksek düzeyde “aile içi ilişkilerini olumlu yönde geliştirmesinin” ise ($\bar{x} = 3.51$) en düşük düzeyde olduğunu görmekteyiz.

Aktif öğrenmenin öğrencilere sağladığı yararlarla ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında; yaratıcılığının gelişmesi ($\bar{x} = 4.67$), duygusal ve sosyal gelişiminin sağlanması ($\bar{x} = 4.42$), işbirliği ve ekiple çalışmaya yönlendirmesi ($\bar{x} = 4.41$), öğrenci performansını artırması ($\bar{x} = 4.41$), kendine güven duyması ($\bar{x} = 4.37$), kendini daha etkili ifade etmesi ($\bar{x} = 4.33$), proje geliştirme becerisini kazanması ($\bar{x} = 4.32$), zihinsel kapasitesinin gelişmesi ($\bar{x} = 4.27$), problem çözme becerisini kazanması ($\bar{x} = 4.25$), sözel dil becerilerinin gelişmesi ($\bar{x} = 4.21$) şeklinde bir sıralamanın olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenler bu sayılan yararlarla “çok fazla” düzeyde katılmışlardır. Kendi haklarını daha etkili savunması ($\bar{x} = 4.19$), öğretmen- öğrenci ilişkilerini artırması ($\bar{x} = 4.17$), liderlik becerisinin gelişmesi ($\bar{x} = 4.07$), görev ve sorumluluk almaya istekli olması ($\bar{x} = 4.01$), demokratik tutum ve davranışların gelişmesi ($\bar{x} = 3.99$), kendi geleceğini şekillendirmesine yardımcı olması ($\bar{x} = 3.97$), eleştirel düşünme becerisi kazanması ($\bar{x} = 3.95$), planlı ve programlı çalışma alışkanlığı kazanması ($\bar{x} = 3.77$), karar verme sürecinin gelişmesi ($\bar{x} = 3.75$), aile içi ilişkilerinin olumlu yönde gelişmesi ($\bar{x} = 3.51$) şeklinde tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bu yararlarla da “fazla” düzeyde katıldıkları görülmektedir.

Yukarıdaki bulgular öğretmenlerin aktif öğrenme sürecinin öğrenci açısından çok fazla ve fazla düzeyde yarar sağladığını düşündüklerini bize açıkça göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında aktif öğrenme süreci, öğretmenler tarafından bireyin bir çok yönüyle gelişiminin ve yaşamdaki başarısının bir ön şartı olarak görülmektedir.

Tablo 10: Aktif Öğrenmenin Öğrencilere Sağladığı Yararların Düzeyine İlişkin Dağılımı

Aktif Öğrenmenin Öğrencilere Sağladığı Yararlar	N	\bar{x}	SS
Yaratıcılığının gelişmesi	150	4,67	0,50
Duygusal ve sosyal gelişiminin sağlanması	150	4,42	0,67
İşbirliği ve ekiple çalışmaya yönlendirmesi	150	4,41	0,69
Öğrenci performansını artırması	150	4,41	0,65
Kendine güven duyması	150	4,37	0,68
Kendini daha etkili ifade etmesi	150	4,33	0,64
Proje geliştirme becerisini kazanması	150	4,32	0,78
Zihinsel kapasitesinin gelişmesi	150	4,27	0,69
Problem çözme becerisini kazanması	150	4,25	0,91
Sözel dil becerilerinin gelişmesi	150	4,21	1,01
Kendi haklarını daha etkili savunması	150	4,19	0,81
Öğretmen- öğrenci ilişkilerini artırması	150	4,17	0,94
Liderlik becerisinin gelişmesi	150	4,07	1,08
Görev ve sorumluluk almaya istekli olması	150	4,01	0,81
Demokratik tutum ve davranışların gelişmesi	150	3,99	1,06
Kendi geleceğini şekillendirmesine yardımcı olması	150	3,97	0,83
Eleştirel düşünme becerisi kazanması	150	3,95	1,07
Planlı ve programlı çalışma alışkanlığı kazanması	150	3,77	0,75
Karar verme sürecinin gelişmesi	150	3,75	0,84
Aile içi ilişkilerinin olumlu yönde gelişmesi	150	3,51	1,00

2.5. Aktif Öğrenme Etkinliklerinin Öğrencilere Sağladığı Yararların Düzeyine İlişkin Bulgular

Tablo 11’de verilen bulgular incelendiğinde aktif öğrenme etkinliklerinin öğrencilere sağladığı yararlar arasında öncelikle, “yaratıcı drama ve oyun etkinlikleri”, “işbirlikli öğrenmeye dayalı etkinlikler”, “bahçe oyun alanı etkinlikleri”, “grup çalışmaları”, “hayali öykü oluşturma”, “müzik etkinliği”, “gezi-gözlem etkinlikleri” ve “sanatsal etkinliklerde bulunma” yer almaktadır.

Aktif öğrenme etkinliklerinin öğrencilere sağladığı yararlarla ilişkin maddelerin hesaplanan aritmetik ortalamaları 3.97 ile 4.80 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin “yaratıcı drama ve oyun etkinliklerinin” ($\bar{x} = 4.80$) grubun ortalamasına göre en yüksek düzeyde öğrenciye yarar sağladığını “geçici köşeleri oluşturma”nın ($\bar{x} = 3.97$) ise en düşük düzeyde öğrenciye yarar sağladığını düşündüklerini görmekteyiz.

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin yaratıcı drama ve oyun etkinlikleri ($\bar{x}=4.80$), işbirlikli öğrenmeye dayalı etkinlikler ($\bar{x}=4.45$), bahçe oyun alanı etkinlikleri ($\bar{x}=4.44$), grup çalışmaları ($\bar{x}=4.39$), hayali öykü oluşturma ($\bar{x}=4.38$), müzik etkinliği ($\bar{x}=4.34$), gezi-gözlem etkinlikleri ($\bar{x}=4.28$), sanatsal etkinliklerde bulunma ($\bar{x}=4.23$) etkinliklerine “**çok fazla**” düzeyde katıldıkları görülmektedir. Deney yapma ($\bar{x}=4.20$), konularla ilgili belgesel film izleme ($\bar{x}=4.03$), geçici köşeleri oluşturma ($\bar{x}=3.97$) etkinliklerine ise “**fazla**” düzeyde katılım göstermişlerdir.

Öğretmenlerin veri toplama aracında sıralanan okulöncesi çocuğunun ilgi, ihtiyaç, beklentileri ile gelişim özelliklerine uygun ve yaparak yaşayarak öğrenmenin ön planda olduğu etkinliklerin öğrencilere çok fazla ve fazla düzeyinde yarar sağladığını düşünmeleri onların aktif öğrenmenin önemine ve faydalarına oldukça fazla inandıklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca bu sonuçlar okulöncesi dönemde öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreçlerinde ne tür etkinliklere daha çok yer vermeleri gerektiği hakkında da bir fikir vermektedir.

Tablo 11: Aktif Öğrenme Etkinliklerinin Öğrencilere Sağladığı Yararların Düzeyine İlişkin Dağılım

Aktif Öğrenme Etkinlikler	N	\bar{x}	SS
Yaratıcı drama ve oyun etkinlikleri	150	4,80	0,43
İşbirlikli öğrenmeye dayalı etkinlikler	150	4,45	0,62
Bahçe oyun alanı etkinlikleri	150	4,44	0,71
Grup çalışmaları	150	4,39	0,49
Hayali öykü oluşturma etkinliği	150	4,38	0,64
Müzik etkinliği	150	4,34	0,68
Gezi-gözlem etkinlikleri	150	4,28	0,60
Sanatsal etkinliklerde bulunma	150	4,23	0,88
Deney yapma	150	4,20	0,69
Konularla ilgili belgesel film izleme	150	4,03	0,77
Geçici köşeleri (hastahane, Pazar, tiyatro vb.) oluşturma	150	3,97	0,93

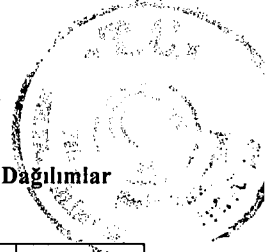


2.6. Öğretmenlerin Aktif Öğrenme Uygulamalarında Zorluk Çekme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Tablo 12'den anlaşıldığı üzere öğretmenlerin aktif öğrenme uygulamalarında zorluk çekme düzeylerine ilişkin maddelerin hesaplanan aritmetik ortalamaları 1.48 ile 2.88 arasında değişmektedir. Aktif öğrenme uygulamalarında öğretmenler, “bahçe oyun alanında aktif öğrenmeyi gerçekleştirecek etkinliklerin yürütülmesinde” ($\bar{x}=2.88$) grubun ortalamasına göre en yüksek, “yaratıcı ve eleştirel düşünme etkinliklerini uygulamada” ise ($\bar{x}=1.48$) en düşük düzeyde zorluk çekmektedirler.

Öğretmenler, bahçe oyun alanında aktif öğrenmeyi gerçekleştirecek etkinliklerin yürütülmesinde 2.88 ve aktif öğrenme modelinde kullanılan öğretimsel işleri uygulamada 2.55 aritmetik ortalama ile “orta düzeyde zorluk çektiklerini” ifade etmişlerdir. Çocuğun hipotezinin sınanması için bir deney ortamı oluşturmada 2.30, eğitim ortamını aktif öğrenmeyi sağlayacak şekilde düzenlemede 2.07, aktif öğrenmede kullanılan öğretim taktiklerini uygulamada 2.07, çocukları araştırmaya yönlendirmede 1.98 aritmetik ortalama ile “az zorluk çektiklerini” ifade etmişlerdir. Çocuklara bir problem, durum ya da düşünce hakkında açık uçlu sorular sormada 1.72, çocuğun kişiliğine uygun etkinlikler planlamada 1.61, sınıf içerisinde farklı köşeler oluşturmada 1.58, etkinlikleri hazırlama ilkelerine uymada 1.51, yaratıcı ve eleştirel düşünme etkinliklerini uygulamada ise 1.48 aritmetik ortalama ile “hiç zorluk çekmediklerini” belirtmişlerdir.

Bahçe oyun alanında aktif öğrenmeyi sağlayacak oyun araçlarının sağlanmasında ve alan gezileri, şarkı yapma gibi öğretimsel işleri uygulamada öğretmenlerin orta düzeyde zorluk çekmeleri düşündürücü bir bulgudur. Çünkü iyi planlanmış açık oyun alanı, plan yapma, sıra bekleme, paylaşma, öğretmen ve arkadaşlarıyla konuşma ve ilişki kurmaya olanak vererek çocuğun sosyalleşmesini sağlar, duygusal gereksinimlerine cevap verir, fiziksel gelişimlerine katkıda bulunur. Öğretmenlerin açık oyun alanlarının çocuklara sağlayacağı bu yararları göz ardı etmemeleri gerekir. Ancak bu bulgu, okulöncesi eğitim kurumlarındaki bahçe düzenlemelerinin yetersizliğinden kaynaklanmış da olabilir. Alan gezileriyle ilgili olarak da, gezi yönteminin uygulanmasındaki sınırlılıklar nedeniyle öğretmenlerin gezi yapmaktan kaçındıkları düşüncesini ön plana çıkarmaktadır.



Tablo 12: Öğretmenlerin Aktif Öğrenme Uygulamalarında Zorluk Çekme Düzeylerine İlişkin Dağılımlar

Aktif Öğrenme Uygulamaları	N	\bar{X}	SS
Bahçe oyun alanında aktif öğrenmeyi gerçekleştirecek etkinliklerin yürütülmesinde	150	2,88	0,81
Aktif öğrenme modelinde kullanılan öğretimsel işleri uygulamada (alan gezileri, şarkı yapma vb.)	150	2,55	0,75
Çocuğun hipotezinin sınanması için bir deney ortamı oluşturmada	150	2,30	0,63
Eğitim ortamını aktif öğrenmeyi sağlayacak şekilde düzenlemede	150	2,07	0,69
Aktif öğrenimde kullanılan öğretim taktiklerini uygulamada	150	2,07	0,76
Çocukları araştırmaya yönlendirmede	150	1,98	0,91
Çocuklara bir problem, durum ya da düşünce hakkında açık uçlu sorular sormada.	150	1,72	0,88
Çocuğun kişiliğine uygun etkinlikler planlamada	150	1,61	0,76
Sınıf içerisinde farklı köşeler oluşturmada	150	1,58	1,16
Etkinliklere hazırlama ilkelerine uymada	150	1,51	0,59
Yaratıcı ve eleştirel düşünme etkinliklerini uygulamada	150	1,48	0,61

2.7. Öğretmenlerin Aktif Öğrenme Tekniklerini Bilme ve Uygulama Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin aktif öğrenme tekniklerini bilme düzeylerinin aritmetik ortalamalarına baktığımızda bu teknikleri “**tamamen bildiklerini**”, “**bildiklerini**” ve “**kısmen bildiklerini**” görmekteyiz. Tablo 13 incelendiğinde öğretmenler, işbirlikli öğrenme ($\bar{x}=3.57$), problem çözme ($\bar{x}=3.51$), keşfederek öğrenme ($\bar{x}=3.39$), örnek olay inceleme ($\bar{x}=3.39$) ve yaratıcılık grubu ($\bar{x}=3.29$) tekniklerini “**tamamen bildiklerini**” ifade etmişlerdir. Beyin fırtınası ($\bar{x}=3.07$), kart eşleştirme ($\bar{x}=2.78$) ve tereyağ- ekmek ($\bar{x}=2.57$) tekniklerini ise “**bildiklerini**” belirtmişlerdir. Kartopu ($\bar{x}=2.49$), köşelenme ($\bar{x}=2.44$) ve mahkeme ($\bar{x}=2.33$) tekniklerini “**kısmen bildiklerini**” ifade etmişlerdir. Köşelenme tekniği, kartopu tekniği ve mahkeme tekniğini kısmen bilmeleri öğretmenlerin farklı öğretim tekniklerinin uygulanmasından haberdar olmadıklarını ya da yeni teknikleri kullanma düşüncesine açık olmadıklarını göstermiş olabilir.

Öğretmenlerin aktif öğrenme tekniklerini uygulama düzeylerine baktığımızda hesaplanan aritmetik ortalamaların 2.17 ile 3.61 arasında değiştiğini görmekteyiz. Aktif öğrenme tekniklerinden “işbirlikli öğrenme-grupla öğrenme tekniği”nin ($\bar{x}=3.61$) grubun ortalamasına göre en yüksek düzeyde, “kartopu tekniği”nin ise ($\bar{x}=2.17$) ortalamaya göre en düşük düzeyde olduğunu görmekteyiz.

Öğretmenler; işbirlikli öğrenme ($\bar{x}=3.61$), problem çözme ($\bar{x}=3.48$) ve yaratıcılık grubu ($\bar{x}=3.30$) tekniklerini “**sürekli uyguladıklarını**” belirtmişlerdir. Örnek olay inceleme ($\bar{x}=3.22$), keşfederek öğrenme ($\bar{x}=2.95$), beyin fırtınası tekniklerini ise “**ara sıra uyguladıklarını**” ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler; köşelenme tekniğini 2.27, mahkeme tekniğini 2.19, tereyağ-ekmek tekniğini 2.19 ve kartopu tekniğini 2.17 aritmetik ortalama ile “**az uyguladıklarını**” belirtmişlerdir.

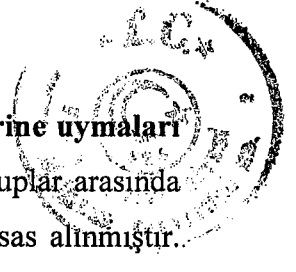
Öğretmenlerin kartopu tekniği, mahkeme tekniği ve köşelenme tekniğini kısmen bilmelerinden dolayı bu teknikleri az uyguladıkları karşımıza çıkmaktadır. Tablo 13’e baktığımızda öğretmenlerin tereyağ-ekmek tekniğini bilmelerine karşın bu tekniği az uygulamaları dikkat çekici bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Tüm bu sonuçlar öğretmenlerin yeni öğretim yöntem ve tekniklerinden haberdar olmadıkları veya yeni tekniklere açık olmadıkları düşüncesini doğurmaktadır. Bu durum da, aktif öğrenme uygulamalarına dayalı öğretmen yetiştirme programlarına ihtiyacımız olduğu gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Tablo 13: Öğretmenlerin Aktif Öğrenme Tekniklerini Bilme ve Uygulama Düzeylerine İlişkin Dağılımlar

Aktif Öğrenme Teknikleri	BİLME DÜZEYİ		
	N	\bar{X}	SS
İşbirlikli öğrenme tekniğini	150	3,57	0,60
Problem çözme tekniğini	150	3,51	0,63
Keşfederek öğrenme tekniğini	150	3,39	0,72
Örnek olay inceleme	150	3,39	0,80
Yaratıcılık grubu tekniğini	150	3,29	0,79
Beyin fırtınası tekniğini	150	3,07	1,08
Kart eşleştirme tekniğini	150	2,78	1,00
Tereyağ-ekmek	150	2,57	0,81
Kartopu tekniğini	150	2,49	0,73
Köşelenme tekniğini	150	2,44	0,57
Mahkeme tekniğini	150	2,33	0,82
	UYGULAMA DÜZEYİ		
	N	\bar{X}	SS
İşbirlikli öğrenme tekniğini	150	3,61	0,50
Problem çözme tekniğini	150	3,48	0,70
Yaratıcılık grubu tekniğini	150	3,30	0,78
Örnek olay inceleme	150	3,22	0,78
Keşfederek öğrenme tekniğini	150	2,95	0,92
Beyin fırtınası tekniğini	150	2,82	1,02
Kart eşleştirme tekniğini	150	2,51	1,16
Köşelenme tekniğini	150	2,27	0,98
Mahkeme tekniğini	150	2,19	0,99
Tereyağ-ekmek	150	2,19	1,04
Kartopu tekniğini	150	2,17	0,83

3. ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ DENEYİMLERİ İLE AKTİF ÖĞRENME UYGULAMASINDA KARŞILAŞILAN ZORLUK ÇEKME DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLANMASI

Tablo 14’de öğretmenlerin mesleki deneyimleri ile aktif öğrenmenin yürütülmesinde karşılaştıkları güçlük çekme düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçları yer almaktadır.



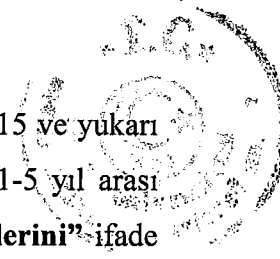
Mesleki deneyim ile öğretmenlerin **etkinlikleri hazırlama ilkelerine uymaları** arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlayabilmek için Post Hoc Testlerden Scheffe testi sonucu esas alınmıştır. Buna göre aşağıda belirtilen gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır.

Mesleki deneyimi 1-5 yıl arası olanlar ile 5-10 yıl olanlar arasında ve mesleki deneyimi 5-10 yıl arası olanlar ile 10-15 yıl olanlar arasında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Mesleki deneyimi 1-5 yıl arası olanlar 1.67 aritmetik ortalamayla, 5-10 yıl arası olanlar 1.32 aritmetik ortalamayla **“hiç zorluk çekmediklerini”** 10-15 yıl arası olan öğretmenler ise 1.83 aritmetik ortalamayla **“az zorluk çektiklerini”** belirtmişlerdir. Bu sonuç mesleğin başında öğretmenlerin öğrencilerin fiziksel ve duygusal gelişimlerini sağlamak için daha fazla birşeyler yapmaları gerektiğinin farkında olduklarını fakat mesleğin ortalarında birtakım problemlerden dolayı öğretmenler tarafından bu farkındalığın azaldığını göstermiş olabilir.

Mesleki deneyim ile öğretmenlerin **çocuğun kişiliğine uygun etkinlikler planlamaları** arasında anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Yapılan Scheffe testi sonucu, mesleki deneyimi 10-15 yıl arası olanlar hem 1-5 yıl arası grup ile hem de 5-10 yıl arası grup ile anlamlı bir farklılık göstermiştir. Mesleki deneyimi 1-5 yıl arası olanlar 1.49, 5-10 yıl arası olanlar 1.53 aritmetik ortalamayla **“hiç zorluk çekmediklerini”** 10-15 yıl arası olanlar ise 2.26 aritmetik ortalamayla **“az zorluk çektiklerini”** belirtmişlerdir.

Bu sonuçlar; mesleğin başında öğretmenlerin, öğrencilerin en üst düzeyde öğrenmelerini sağlamak için daha çok çocuğun kişiliğine uygun etkinlikler planladıklarını mesleğin ortalarında ise mesleğin ilk yıllarında olduğu gibi daha fazla iş yapmak isteğinde ve hevesinde olmadıklarını ya da sınıf mevcutlarının fazla olmasından dolayı yeteri kadar çocukların kişilikleri hakkında bilgi edinemediklerini düşündürebilir. Genel olarak baktığımızda öğretmenler öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentileri doğrultusunda gerçekleştirilen etkinliklerde hiç zorluk çekmediklerini belirtmişlerdir. Bu durum da, öğrencilerin en üst düzeyde öğrenmelerini sağlamak için önemli bir husustur.

Mesleki deneyim ile öğretmenlerin **eğitim ortamını aktif öğrenmeyi sağlayacak şekilde düzenlemeleri** arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Yapılan Scheffe testi sonucu, mesleki deneyimi 1-5 yıl arası olanlarla 5-10 yıl arası olanlar ve



10-15 yıl olanlar arasında ayrıca mesleki deneyimi 5-10 yıl arası olanlarla 15 ve yukarı yıl olanlar arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Mesleki deneyimi 1-5 yıl arası olanlar 1.73 aritmetik ortalamayla bu uygulamada **“hiç zorluk çekmediklerini”** ifade etmişlerdir. Mesleki deneyimi 5-10 yıl arası olanlar 2.50, 10-15 yıl arası olanlar 2.30 ve 15 yıl ve yukarı olanlar 1.95 aritmetik ortalamayla bu uygulamada **“az zorluk çektiklerini”** belirtmişlerdir. Bu olgu bize yeni mezun olan ya da deneyimi az olan okulöncesi öğretmenlerinin aktif öğrenmeyle ilgili daha fazla bilgiye sahip olduklarını ya da bu konuda kendilerini geliştirdiklerini göstermektedir. Sonuç olarak öğretmenler tarafından aktif öğrenmenin her açıdan yararlı olduğunun farkına varıldığını ve öğretmenlerin aktif öğrenmeyi sadece yaparak yaşayarak öğrenme olarak algıladıklarını aktif öğrenmenin uygulanması için de uygun fiziki ortamın sağlanması ya da yaratılması gerektiğinin bilincinde olduklarını söyleyebiliriz. Eğer aktif öğrenmeyle ilgili bütün öğeler birbirini tamamlarsa daha kalıcı ve etkili bir öğrenme gerçekleşir.

Mesleki deneyim ile öğretmenlerin **bahçe oyun alanında aktif öğrenmeyi gerçekleştirecek etkinliklerin yürütülmesi** arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Scheffe testi sonucu, mesleki deneyimi 1-5 yıl arası olanlarla 5-10 yıl arası olanlar arasında; mesleki deneyimi 5-10 yıl arası olanlarla 15 ve yukarı olanlar arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Mesleki deneyimi 1-5 yıl arası olanların aritmetik ortalamaları 2.69, 5-10 yıl arası olanların aritmetik ortalamaları 3.39 ve 15 yıl ve yukarı olanların aritmetik ortalamaları 2.61 olarak tespit edilmiştir. Mesleki deneyimi 1-5 yıl arası olan öğretmenler ile 15 ve yukarı olan öğretmenler bu maddeye **“orta düzeyde zorluk çekiyorum”** düzeyinde katıldıklarını belirtmişlerdir. Mesleki deneyimi 5-10 yıl arası olan öğretmenler ise bu maddeye **“çok zorluk çekiyorum”** düzeyinde katıldıklarını belirtmişlerdir.

Bulguların bu şekilde çıkması bahçe oyun alanında aktif öğrenmeyi gerçekleştirecek etkinliklerin yürütülmesinde birtakım problemlerin olduğunu göstermektedir. Bu problemler okul müdüründen, maliyetten ya da okulun çevre düzenlenmesinden kaynaklanmış olabilir. Oysaki bu yaş çocuklarının ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda oyun oynamaları onların bireysel, duygusal ve sosyal gelişimi açısından çok önemlidir. Öğretmenlerin çalıştıkları okullarda aktif öğrenme etkinliklerinin bazılarını da bahçede yapmaları gerekmektedir. Bunun için de öğretmenlerin

okulöncesinde bahçe ortamının nasıl olması gerektiği, hangi oyun araçlarının bahçede olması gerektiği ve güvenlik önlemlerinin nasıl alınması gerektiği gibi konularda gerekli kaynaklardan bilgi edinmeleri gerekmektedir. Bu sonuç, henüz okulöncesi eğitim kurumlarında aktif öğrenme sürecinin istenilen düzeyde yaşama geçirilemediğini göstermektedir. Oysa ki öğrencinin öğrenme-öğretme sürecinin her aşamasına aktif olarak katılması halinde tam anlamıyla bir aktif öğrenmeden söz edilebilir.

Mesleki deneyim ile öğretmenlerin **aktif öğrenme modelinde öğretimsel işleri uygulamaları** arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Scheffe testi sonucu, mesleki deneyimi 1-5 yıl arası olanlarla 5-10 yıl arası olanlar ve 15 ve yukarı olanlar arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Mesleki deneyimi 1-5 yıl arası olanların aritmetik ortalamaları 3.07, 5-10 yıl arası olanların aritmetik ortalamaları 2.53, 15 ve yukarı olanların aritmetik ortalamaları 2.05 olarak tespit edilmiştir. Mesleki deneyimi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerle 5-10 yıl arası olan öğretmenler bu maddeye **“orta düzeyde zorluk çekiyorum”** düzeyinde katıldıklarını belirtmişlerdir. 15 yıl ve yukarı deneyimli öğretmenler ise bu maddeye **“az zorluk çekiyorum”** düzeyinde katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar mesleğin başında ve ortasında olan öğretmenlerin öğretimsel işleri uygulamada birtakım problemlerinin olduğunu mesleğin sonunda olan öğretmenlerin ise öğretimsel işleri uygulamada problemlerinin olmadığını ya da problemlerini zamanla çözdüklerini göstermiş olabilir.

Mesleki deneyim ile öğretmenlerin **çocuklara bir problem ya da düşünce hakkında açık uçlu sorular sorması** arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Scheffe testi sonucu, mesleki deneyimi 1-5 yıl arası olanlarla 5-10 yıl arası, 10-15 yıl arası ve 15 yıl ve yukarı olanlar arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Mesleki deneyimi 1-5 yıl arası olanların 1.40 aritmetik ortalamayla **“hiç zorluk çekmediklerini”**, mesleki deneyimi 5-10 yıl arası olanlar 1.92, 10-15 yıl arası olanlar 1.87 ve 15 yıl ve yukarı mesleki deneyimi olanlar 1.81 aritmetik ortalamayla **“az zorluk çektiklerini”** belirtmişlerdir. Bu sonuçlar öğretmenlerin mesleki deneyimleri arttıkça çocuklara bir problem ya da düşünce hakkında sorular sormak yerine daha farklı etkinlikler yaptıklarının bir göstergesi olabilir ya da öğretmenlerin mesleğin başında olduğu gibi yeteri kadar istek ve heves içinde olmadıkları sonucu çıkabilir. Oysa bu dönem çocuğu için daha kalıcı ve etkili öğrenmenin sağlanması, yaratıcı ve eleştirel düşünme

becerilerinin kazanılması için oyun etkinlikleri kadar açık uçlu soruların sorulması da önemlidir.

Tablo 14: Öğretmenlerin Mesleki Deneyimleri İle Aktif Öğrenme Uygulanmasında Karşılaşılan Zorluk Çekme Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Dağılımlar

	1-5 yıl \bar{X}	5-10 yıl \bar{X}	10-15 yıl \bar{X}	15 ve yukarı \bar{X}	F	P
Yaratıcı ve eleştirel düşünme etkinliklerini uygulamada	1,64	1,34	1,35	1,49	1,79	0,13
Etkinliklere hazırlama ilkelerine uymada	1,67	1,32	1,83	1,37	4,70	0,00*
Çocuğun kişiliğine uygun etkinlikler planlamada	1,49	1,53	2,26	1,44	8,67	0,00*
Eğitim ortamını aktif öğrenmeyi sağlayacak şekilde düzenlemede	1,73	2,50	2,30	1,95	7,93	0,00*
Çocuğun hipotezinin sınanması için bir deney ortamı oluşturmada	2,02	2,45	2,35	2,44	1,75	0,14
Bahçe oyun alanında aktif öğrenmeyi gerçekleştirecek etkinliklerin yürütülmesinde	2,69	3,39	3,39	2,61	6,88	0,00*
Aktif öğrenme modelinde kullanılan öğretimsel işleri uygulamada (alan gezileri, şarkı yapma vb.)	3,07	2,53	2,57	2,05	8,44	0,00*
Aktif öğrenimde kullanılan öğretim taktiklerini uygulamada	1,89	2,03	2,35	2,16	2,18	0,07
Çocuklara bir problem, durum ya da düşünce hakkında açık uçlu sorular sormada	1,40	1,92	1,87	1,81	4,91	0,00*
Çocukları araştırmaya yönlendirmede	1,73	2,18	2,13	1,98	1,91	0,11
Sınıf içerisinde farklı köşeler oluşturmada	1,64	1,47	1,65	1,58	0,46	0,77

*P <0,05 Anlamlı

4. ÖĞRETMENLERİN AKTİF ÖĞRENMEYLE İLGİLİ ALMIŞ OLDUKLARI EĞİTİM İLE AKTİF ÖĞRENME UYGULAMALARINDA KARŞILAŞILAN ZORLUK ÇEKME DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLANMASI

Tablo 15’de öğretmenlerin aktif öğrenmeyle ilgili almış oldukları eğitim ile aktif öğrenme uygulamalarında karşılaşılan zorluk çekme düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Öğretmenlerin aktif öğrenmeyle ilgili almış oldukları eğitim ile aktif öğretimde kullanılan öğretimsel taktiklerini uygulamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlayabilmek için yapılan Post Hoc Testlerden Scheffe testi sonucu aşağıda belirtilen gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğu gözlenmiştir.

Aktif öğrenme isimli ders alan ve başka derslerin içerisinde konu olarak bu eğitimi alan öğretmenler ile staj yaparak aktif öğrenmeyle ilgili bilgi sahibi olan öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Ayrıca başka derslerin içerisinde konu olarak bu eğitimi almaya çalışan öğretmenlerle hizmetiçi eğitim programında bu eğitimi almaya çalışanlar arasında da anlamlı farklılıklar gözlenmiştir.

Aktif öğrenme isimli ders alan öğretmenler 2.20 aritmetik ortalamayla aktif öğrenimde kullanılan öğretim taktiklerini uygulamada **“az zorluk çektiklerini”**, başka derslerin içerisinde konu olarak bu eğitimi alan öğretmenler 1.66 aritmetik ortalamayla **“hiç zorluk çekmediklerini”** belirtmişlerdir. Staj yaparak bu eğitimi almaya çalışan öğretmenler ise 4.00 aritmetik ortalamayla **“çok zorluk çektiklerini”** ifade etmişlerdir. Bu sonuç, öğretmenlerimizin staja gitmiş oldukları okullarda aktif öğretim taktiklerinin uygulanmadığını gösterebilir. Bu da bize öğretmenlerin ya bu taktikleri bilmediklerini ya da uygulama alanında kendilerinden veya yöneticiden kaynaklanan birtakım sorunlarının olduğunu gösterebilir. Bulgular öğretmenlerin bu konuyla ilgili bir eğitimden geçmeleri gereksinimini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin aktif öğrenmeyle ilgili almış oldukları eğitim ile sınıf içerisinde farklı köşeler oluşturmaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Yapılan Scheffe testi sonucuna göre, aktif öğrenme isimli ders alan ($\bar{x}=1.20$) ve başka derslerin

içerisinde konu olarak bu eğitimi alan öğretmenler ile ($\bar{x}=1.17$) staj yaparak bu eğitimi almaya çalışan öğretmenler ($\bar{x}=3.00$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Aktif öğrenme isimli ders alan ve başka derslerin içerisinde konu olarak bu eğitimi alan öğretmenler sınıf içerisinde farklı köşeler oluşturmada **“hiç zorluk çekmediklerini”** staj yaparak bu eğitimi almaya çalışan öğretmenler ise **“orta düzeyde zorluk çektiklerini”** ifade etmişlerdir. Bunun sonucu olarak öğretmenlerin farklı köşeler oluşturmanın öğrenciler açısından önemini staj esnasında kavrayamadıklarını söyleyebiliriz. Öğretmenler belki staja gitmiş oldukları okullarda bu uygulamalarla karşılaşmamışlardır ya da öğretmenler tarafından farklı köşeler oluşturmanın önemi stajerlik esnasında vurgulanmamış olabilir.

Genel olarak bulgulara baktığımızda aktif öğrenmeyle ilgili bilgi alan öğretmenlerin sınıf içerisinde farklı köşeler oluşturmanın öğrenciler açısından yararlı olduğunu kavradıklarını fakat okullara staja giden öğretmenlerin okullarda farklı köşeler oluşturmanın çocuk açısından önemini tam olarak kavrayamadıklarını ya da kavrasalar bile uygulama alanında bunu hayata geçiremediklerini görmekteyiz.

Tablo 15: Öğretmenlerin Aktif Öğrenmeyle İlgili Almış Oldukları Eğitim İle Aktif Öğrenme Uygulamalarında Karşılaşılan Zorluk Çekme Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Dağılımlar

	Aktif öğrenme isimli bir ders olarak \bar{X}	Başka derslerin içerisinde konu olarak \bar{X}	Hizmetiçi eğitim programında \bar{X}	Başka (staj) \bar{X}	F	p
Yaratıcı ve eleştirel düşünme etkinliklerini uygulamada	1,20	1,51	1,47	2,00	0,88	0,45
Etkinliklere hazırlama ilkelerine uymada	1,40	1,41	1,55	2,00	1,03	0,38
Çocuğun kişiliğine uygun etkinlikler planlamada	1,60	1,39	1,69	2,00	2,16	0,09
Eğitim ortamını aktif öğrenmeyi sağlayacak şekilde düzenlemede	2,40	2,22	1,98	3,00	2,43	0,07
Çocuğun hipotezinin sınanası için bir deney ortamı oluşturmada	2,80	2,46	2,22	2,00	1,41	0,24
Bahçe oyun alanında aktif öğrenmeyi gerçekleştirecek etkinliklerin yürütülmesi	4,00	2,88	2,83	3,00	1,665	0,18
Aktif öğrenme modelinde kullanılan öğretimsel işleri uygulamada (alan gezileri, şarkı yapma vb.)	2,80	2,66	2,51	2,00	0,63	0,6
Aktif öğrenimde kullanılan öğretim taktiklerini uygulamada	2,20	1,66	2,19	4,00	11,1	0,00*
Çocuklara bir problem, durum ya da düşünce hakkında açık uçlu sorular sormada	2,20	1,71	1,69	2,00	1,18	0,32
Çocukları araştırmaya yönlendirmede	2,20	1,81	2,04	2,00	0,95	0,42
Sınıf içerisinde farklı köşeler oluşturmada	1,20	1,17	1,74	3,00	9,46	0,00*

*P <0,05 Anlamlı

5. ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ DENEYİMLERİ İLE AKTİF ÖĞRENME TEKNİKLERİNİ BİLME VE UYGULAMA DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLANMASI

Tablo 16’da öğretmenlerin mesleki deneyimleri ile aktif öğrenme tekniklerini bilme ve uygulama düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre aktif öğrenme tekniklerini bilme düzeyine düzeyine ilişkin; kartopu tekniği, köşelenme tekniği, kart eşleştirme tekniği, problem çözme tekniği, işbirlikli öğrenme-grupla öğrenme, yaratıcılık grubu tekniği, keşfederek öğrenme tekniklerini mesleki deneyimlerine göre bilme düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yine mesleki deneyimlerine göre öğretmenlerin aktif öğrenme tekniklerini uygulama aşamasına bakıldığında; kartopu tekniğini, kart eşleştirme tekniğini, problem çözme tekniğini ve keşfederek öğrenme tekniğini uygulama aşamasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Mesleki deneyim ile öğretmenlerin köşelenme tekniğini uygulamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlayabilmek için yapılan Post Hoc Testlerden Scheffe testi sonucu esas alınmıştır. Aşağıda belirtilen gruplar arasında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir.

Mesleki deneyimi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerle ($\bar{x} = 2.64$) mesleki deneyimi 5-10 yıl arası olanlar ($\bar{x} = 2.00$) ve 10-15 yıl arası olan öğretmenler ($\bar{x} = 1.91$) arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Mesleki deneyimi 1-5 yıl arası olan öğretmenler bu tekniği **“ara sıra uyguladıklarını”** belirtmişlerdir. Mesleki deneyimi 5-10 yıl arası olanlar ve 10-15 yıl arası olanlar ise bu tekniği **“az uyguladıklarını”** belirtmişlerdir. Bu sonuç öğretmenlerin mesleki deneyim süreleri arttıkça köşelenme tekniğini uygulama düzeylerinin azaldığını göstermektedir. Köşelenme tekniği yeni mezun olan öğretmenler tarafından bilinmekte ve uygulanmaktadır. Diğer öğretmenlerin bu tekniği bilmemeleri ya da bilseler dahi uygulamamaları yeni teknikleri uygulamaya açık olmadıklarını gösterebilir.

Oysa ki köşelenme tekniği okulöncesi dönemindeki çocukları araştırmaya yönlendiren bir tekniktir. Bu tekniğin kullanılmasıyla çocuklar araştırma yapmayı ve

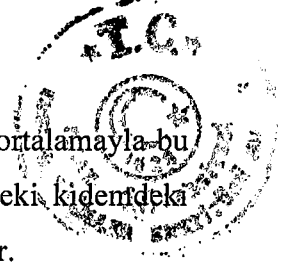


kendi fikirlerini savunmayı öğrenirler. Bu da kişinin özgüveninin gelişmesini sağlar. Bu teknik ile öğrenci kendi beceri ve yeteneklerini sonuna kadar kullanır ve ileriki dönemlerde çocuğun etkin öğrenmesi en üst düzeye çıkmış olur. Öğrenciye sağladığı bu kadar yarara karşı öğretmenlerin bu tekniği az uygulamaları düşündürücü bir durumdur. Öğrencileri aktif hale getiren bu tekniğin uygulanması gözardı edilmemelidir ve öğretmenler öğrencileri aktif hale getirmek için pek çok tekniği birlikte kullanmalıdırlar.

Mesleki deneyim ile öğretmenlerin mahkeme tekniğini bilmeleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Yapılan Scheffe testi sonucu, mesleki deneyimi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerle ($\bar{x}=2.07$) mesleki deneyimi 15 yıl ve yukarı olanlar ($\bar{x}=2.70$) arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Mesleki deneyimi 1-5 yıl arası olanlar mahkeme tekniğini “**kısmen bildiklerini**”, mesleki deneyimi 15 yıl ve yukarı olanlar da “**bildiklerini**” ifade etmişlerdir. Bu sonuç, öğretmenlerin ileriki zamanlarda sınıfta öğrencilerin motivasyonunu arttırmak ve sınıf ortamını monotonluktan kurtarmak için farklı teknikler kullanmaları gerektiğini ortaya koymuş olabilir.

Aynı soruda mesleki deneyim ile öğretmenlerin mahkeme tekniğini uygulamaları arasında da anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Yapılan Scheffe testi sonucu, mesleki deneyimi 15 yıl ve yukarı olan öğretmenlerle ($\bar{x}=2.72$), mesleki deneyimi 1-5 yıl arası olanlar ($\bar{x}=1.96$) ve 5-10 yıl olanlar ($\bar{x}=1.92$) arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. 1-5 yıl arası deneyimli öğretmenlerle 5-10 yıl arası deneyimli öğretmenler mahkeme tekniğini “**az uyguladıklarını**” 15 yıl ve yukarı deneyimli öğretmenler ise bu tekniği “**ara sıra uyguladıklarını**” ifade etmişlerdir. Bu sonuç, öğretmenlerin zaman geçtikçe farklı teknikleri uygulamaları gerekliliğini hissettiklerini ortaya koymaktadır. Özellikle yeni mezun olan öğretmenlerin mesleki deneyimi fazla olan öğretmenlere göre bu tekniği az uygulamaları dikkat çekici bir bulgudur. Bu da, öğretmenlerin bu tekniği tam olarak bilmediklerini ya da bilseler dahi uygulama aşamasında sorunlarla karşılaştıklarının bir göstergesi olabilir.

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre mesleki deneyim ile problem çözme tekniğini bilmeleri arasında anlamlı bir farklılık çıkmasına rağmen scheffe testi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. 1-5 yıl arası deneyimli öğretmenler 3.62, 5-10 yıl arası deneyimli öğretmenler 3.37, 10-15 yıl arası deneyimli

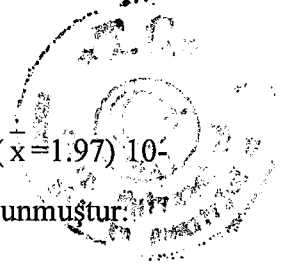


öğretmenler 3.26 ve 15 ve yukarı deneyimli öğretmenler 3.65 aritmetik ortalamayla bu tekniği **“tamamen bildiklerini”** belirtmişlerdir. Bu sonuç, bütün mesleki kıdemdeki öğretmenlerin problem çözme tekniğini çok iyi bildiklerini göstermektedir.

Mesleki deneyim ile öğretmenlerin işbirlikli öğrenme-grupla öğrenme tekniğini uygulamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Scheffe testi sonucu gruplar arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. 1-5 yıl arası deneyimli öğretmenlerin aritmetik ortalaması 3.82, 5-10 yıl arası deneyimli öğretmenlerin 3.61, 10-15 yıl arası deneyimli öğretmenlerin 3.43 ve 15 ve yukarı deneyimli öğretmenlerin 3.47 olduğundan tüm öğretmenlerin bu tekniği **“sürekli uyguladıkları”** belirlenmiştir. Bu sonuç öğretmenlerin mesleki deneyimlerde grup farkı gözetmeksizin, genelde de çok fazla kullanılan işbirlikli öğrenme- grupla öğrenme tekniğini yaygın bir şekilde uyguladıklarını göstermektedir.

Mesleki deneyim ile öğretmenlerin yaratıcılık grubu tekniğini uygulamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Yapılan Scheffe testi sonucu, mesleki deneyimi 5-10 yıl arası olanlarla ($\bar{x}=2.97$) mesleki deneyimi 15 yıl ve yukarı olanlar arasında ($\bar{x}=3.67$) anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. 5-10 yıl arası olan öğretmenler bu tekniği **“ara sıra uyguladıklarını”**, 15 yıl ve yukarı olanlarda **“sürekli uyguladıklarını”** belirtmişlerdir. Bu sonuç, mesleki deneyimleri daha fazla olan öğretmenlerin sınıfta yeni teknikleri kullanmalarının öğrenciler açısından duygusal, fiziksel ve sosyal anlamda çok fazla yarar sağlayacağını kavradıklarını göstermektedir.

Mesleki deneyim ile öğretmenlerin tereyağ-ekmek tekniğini bilmeleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Yapılan Scheffe testi sonucu, 15 yıl ve yukarı deneyimli öğretmenlerle 1-5 yıl arası olanlar arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. 15 yıl ve yukarı deneyimli öğretmenler 2.19 aritmetik ortalamayla tereyağ-ekmek tekniğini **“kısmen bildiklerini”**, 1-5 yıl arası deneyimli olan öğretmenler ise 2.93 aritmetik ortalamayla **“bildiklerini”** ifade etmişlerdir. Bu sonuç, tereyağ-ekmek tekniğinin yeni bir teknik olmasından dolayı mesleki deneyimi fazla olan öğretmenler tarafından yeterince bilinmediğinin bir göstergesi olabilir. Mesleki deneyim ile öğretmenlerin tereyağ-ekmek tekniğini uygulamaları arasında da anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. 1-5 yıl arası deneyimli öğretmenlerle ($\bar{x}=2.64$), 5-10 yıl arası deneyimli ($\bar{x}=1.97$) ve 15 yıl ve yukarı deneyimli olan öğretmenler ($\bar{x}=1.63$) arasında anlamlı bir



farklılık bulunmuştur. Ayrıca 5-10 yıl arası deneyimli olan öğretmenlerle ($\bar{x}=1.97$) 10-15 yıl arası olan öğretmenler arasında da ($\bar{x}=2.74$) anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

1-5 yıl arası deneyimli öğretmenler ile 10-15 yıl arası öğretmenler tereyağ-ekmek tekniğini “**ara sıra uyguladıklarını**”, 5-10 ve 15 ve yukarı deneyimli öğretmenler ise bu tekniği “**az uyguladıklarını**” belirtmişlerdir. Bu sonuç, mesleki deneyimin başında ve ortalarında öğretmenlerin bu tekniği ara sıra uyguladıklarını, mesleki deneyimin sonlarında ise öğretmenlerin bu tekniği hiç uygulamadıklarını göstermektedir. Bu da, öğretmenlerin bu tekniği uygulama aşamasında birtakım sorunlarla karşılaştıklarını ya da tereyağ-ekmek tekniğinin öğrencilere çok fazla yarar sağlamayacağını düşündüklerinden dolayı bu tekniği uygulamayı azalttıklarını göstermiş olabilir.

Mesleki deneyim ile öğretmenlerin örnek olay inceleme tekniğini bilmeleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Yapılan Scheffe testi sonucu, mesleki deneyimi 15 yıl ve yukarı olan öğretmenlerle ($\bar{x}=2.65$) mesleki deneyimi 1-5 yıl arası olanlar ($\bar{x}=3.69$) ve 5-10 yıl olanlar ($\bar{x}=3.76$) arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. 15 yıl ve yukarı deneyimli öğretmenler bu tekniği “**bildiklerini**”, 1-5 yıl ve 5-10 yıl arası deneyimli öğretmenler ise bu tekniği “**tamamen bildiklerini**” ifade etmişlerdir.

Mesleki deneyim ile öğretmenlerin örnek olay inceleme tekniğini uygulamaları arasında da anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Mesleki deneyimi 15 yıl ve yukarı olan öğretmenlerle ($\bar{x}=2.63$) mesleki deneyimi 1-5 yıl arası olanlar ($\bar{x}=3.47$) ve 5-10 yıl olanlar ($\bar{x}=3.32$) arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. 15 yıl ve yukarı deneyimli öğretmenlerin bu tekniği “**bildikleri**” ve “**ara sıra uyguladıkları**” görülmektedir. Buna karşın 1-5 yıl arası deneyimli olan öğretmenlerle 5-10 yıl arası deneyimli olanların bu tekniği “**tamamen bildikleri**” ve “**sürekli uyguladıkları**” görülmektedir.

Genel olarak bulgulara baktığımızda öğretmenlerin problem çözme tekniği ile işbirlikli öğrenme-grupla öğrenme tekniğini tamamen bildiklerini ve sürekli uyguladıklarını görmekteyiz. Kartopu, köşelenme, kart eşleştirme ve tereyağ-ekmek teknikleri gibi yeni teknikleri de öğretmenlerin kısmen bilmeleri ya da bilmelerine rağmen ara sıra ya da az uyguladıklarını görmekteyiz. Oysa ki okulöncesi dönemdeki

öğrencilerin yaratıcılığının geliştirilmesi, aktif hale getirilmesi, meraklı, hayal gücünü kullanan, deneme-araştırma-sınama yapan, kalıplardan kurtulan, yeni fikirler üreten, riski göze alan bireyler olarak yetiştirilmesi için bu dönemde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması gerekir.

Tablo 16: Öğretmenlerin Mesleki Deneyimleri İle Aktif Öğrenme Tekniklerini Bilme ve Uygula Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Dağılımlar

AKTİF ÖĞRENMEDE KULLANILAN TEKNİKLER	BİLME DÜZEYİ						UYGULAMA DÜZEYİ					
	1-5 - X	5-10 - X	10-15 - X	15 ve yuk - X	F	P	1-5 - X	5-10 - X	10-15 - X	15 ve yuk - X	F	P
Kartopu tekniğini	2,38	2,42	2,65	2,60	1,25	0,29	2,36	2,13	2,13	2,05	1,14	0,34
Köşelenme tekniğini	2,53	2,45	2,26	2,44	1,02	0,38	2,64	2,00	1,91	2,35	4,55	0,00*
Kart eşleştirme tekniğini	3,00	2,84	2,43	2,70	1,70	0,17	2,56	2,55	2,39	2,51	0,13	0,94
Beyin fırtınası tekniğini	3,31	3,13	3,17	2,77	2,38	0,07	3,09	2,84	2,87	2,53	2,61	0,06
Mahkeme tekniğini	2,07	2,24	2,26	2,70	5,14	0,00*	1,96	1,92	2,04	2,72	6,88	0,00*
Problem çözüme tekniğini	3,62	3,37	3,26	3,65	3,56	0,02*	3,60	3,29	3,47	3,51	1,48	0,22
İşbirlikli öğrenme tekniğini	3,53	3,45	3,48	3,74	2,25	0,09	3,82	3,61	3,43	3,47	5,28	0,00*
Yaratıcılık grubu tekniğini	3,27	3,11	3,17	3,53	2,59	0,06	3,31	2,97	3,09	3,67	7,00	0,00*
Keşfederek öğrenme tekniğini	3,24	3,37	3,35	3,56	1,60	0,19	3,00	3,05	2,61	2,98	1,30	0,28
Tereyağ-ekmek	2,93	2,50	2,74	2,19	7,73	0,00*	2,64	1,97	2,74	1,63	12,39	0,00*
Örnek olay inceleme	3,69	3,76	3,65	2,65	28,81	0,00*	3,47	3,32	3,74	2,63	19,28	0,00*

*P<0,05 anlamlı

6. ÖĞRETMENLERİN AKTİF ÖĞRENMEYLE İLGİLİ ALMIŞ OLDUKLARI EĞİTİM İLE AKTİF ÖĞRENME TEKNİKLERİNİ BİLME VE UYGULAMA DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLANMASI

Öğretmenlerin aktif öğrenmeyle ilgili almış oldukları eğitime bağlı olarak aktif öğrenme tekniklerini bilme düzeyine ilişkin; köşelenme, mahkeme, problem çözme, işbirlikli öğrenme-grupla öğrenme, yaratıcılık grubu, tereyağ-ekmek ve örnek olay inceleme tekniklerini bilmelerinde anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Tablo 17’de öğretmenlerin aktif öğrenmeyle ilgili almış oldukları eğitim ile aktif öğrenme tekniklerini bilme ve uygulama düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Öğretmenlerin aktif öğrenmeyle ilgili almış oldukları eğitim ile kartopu tekniğini bilmeleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlayabilmek için yapılan Post Hoc Testlerden Scheffe testi sonucu esas alınmıştır ve aşağıda belirtilen gruplar arasında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir.

Staj yaparak ($\bar{x}=1.00$) aktif öğrenmeyle ilgili bilgi almaya çalışan öğretmenlerle hizmetöncesi eğitimde aktif öğrenme isimli ders alan öğretmenler ($\bar{x}=2.80$) ve başka derslerin içerisinde konu olarak bu eğitimi alan öğretmenler ($\bar{x}=2.78$) arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Aktif öğrenmeyle ilgili ders alan öğretmenlerle başka derslerin içerisinde konu olarak bu eğitimi alan öğretmenler kartopu tekniğini **“bildiklerini”**, staj yaparak bu eğitimi alan öğretmenler ise bu tekniği **“hiç bilmediklerini”** belirtmişlerdir. Bulgular staja giden öğretmenlerin aktif öğrenmede kullanılan yeni tekniklerle ilgili bilgi almadıklarını gösterebilir. Oysa ki okulöncesi eğitimde farklı teknikler, öğrencinin yaratıcılığına, eleştirel düşünme becerisine, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimine yarar sağlar.

Ayrıca başka derslerin içerisinde konu olarak bu eğitimi alan öğretmenlerle ($\bar{x}=2.78$) hizmetiçi eğitim programında bu eğitimi alan ($\bar{x}=2.39$) öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık da gözlenmektedir. Başka derslerin içerisinde konu olarak bu eğitimi alanlar kartopu tekniğini **“bildiklerini”**, hizmetiçi eğitim programında bu

eğitimi alanlar ise kartopu tekniğini **“kısmen bildiklerini”** belirtmişlerdir. Bu sonuç, öğretmenlerin hizmetiçi eğitimde yeteri kadar aktif öğrenme teknikleriyle ilgili bilgi almadıklarıını göstermektedir.

Öğretmenlerin aktif öğrenmeyle ilgili almış oldukları eğitim ile kart eşleştirme tekniğini bilmeleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Yapılan Scheffe testi sonucuna göre, aktif öğrenmeyle ilgili ders alan öğretmenlerle ($\bar{x}=3.80$) staj yaparak bu eğitimi alan öğretmenler ($\bar{x}=1.00$) arasında anlamlı bir farklılık gözlenmektedir. Aktif öğrenmeyle ilgili ders alan öğretmenler bu tekniği **“tamamen bildiklerini”**, staj yaparak bu eğitimi alan öğretmenler ise **“hiç bilmediklerini”** belirtmişlerdir. Bu sonuç, staj yaparak aktif öğrenme tekniklerini öğrenmeye çalışan öğretmenlerin okulöncesi eğitim kurumlarında bu tekniklerle ilgili bilgi almadıklarıını gösterebilir.

Kartopu ve kart eşleştirme tekniğinin okulöncesi dönemdeki çocuklara uygulanması onların ayrıntılara dikkat etmelerine, yanlış ve eksikliklerini kolayca fark edebilmelerine, yeni oyunlar keşfetmelerine, karşılaştıkları güçlükleri yenmek için yeni çözüm yolları bulmalarına, verilen bir konu hakkında düşünmelerine, birbirleriyle fikir alişverişinde bulunmalarına ve öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanmasına olanak sağlar. Bu nedenle bu tekniklerin, mutlaka hizmetöncesi eğitim aşamasında öğretilmesi gerekmektedir.

Öğretmenlerin aktif öğrenmeyle ilgili almış oldukları eğitim ile beyin fırtınası tekniğini bilmeleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Yapılan Scheffe testi sonucu, aktif öğrenme isimli ders alan öğretmenlerle ($\bar{x}=3.80$) staj yaparak bu eğitimi almaya çalışan öğretmenler ($\bar{x}=1.00$) arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Aktif ğrenme isimli ders alan öğretmenler beyin fırtınası tekniğini **“tamamen bildiklerini”**, staj yaparak bu eğitimi alan öğretmenler ise bu tekniği **“hiç bilmediklerini ”** belirtmişlerdir. Beyin fırtınası tekniğini uygulama düzeylerine baktığımızda aktif öğrenme isimli ders alan öğretmenlerin **“ara sıra uyguladıkları”**, staj yaparak bu eğitimi alan öğretmenlerin ise **“hiç uygulamadıkları”** görülmektedir. Oysa ki beyin fırtınası tekniği, okulöncesi dönemdeki çocukların yaratıcılığını ve eleştirel düşünme becerisini geliştiren bir teknik olduğundan sıkça başvurulan bir teknik haline gelmelidir.

Öğretmenlerin aktif öğrenmeyle ilgili almış oldukları eğitim ile keşfederek öğrenme tekniğini bilmeleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Yapılan Scheffe testi sonucu gruplar arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemektedir. Aktif öğrenme isimli ders alan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 3.20 olarak tespit edilmiştir. Öğretmenler bu tekniği “**bildiklerini**” belirtmişlerdir. Başka derslerin içerisinde konu olarak bu eğitimi alan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 3.61 ve hizmetiçi eğitim programında bu eğitimi alan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 3.32 olarak tespit edilmiştir. Öğretmenler bu tekniği “**tamamen bildiklerini**” belirtmişlerdir. Staj yaparak bu eğitimi alan öğretmenler ise 2.50 aritmetik ortalamayla bu tekniği “**kısmen bildiklerini**” ifade etmişlerdir. Bu tekniğin uygulanma düzeyine baktığımızda aktif öğrenme isimli ders alan öğretmenler 3.20, başka derslerin içerisinde konu olarak bu eğitimi alanlar 3.00 ve hizmetiçi eğitim programında bu eğitimi alan öğretmenler 2.94 aritmetik ortalamayla bu tekniği “**ara sıra uyguladıklarını**” belirtmişlerdir. Staj yaparak bu eğitimi alan öğretmenler ise 2.00 aritmetik ortalamayla “**az uyguladıklarını**” ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu tekniği uygulamaları çocukların yaşamlarında yeni ve değişik buluşlar ortaya koymalarına ve araştırma ve deney yapma eğilimlerini arttırarak yeni yaşantıları denemeye cesaretle katılmalarına olanak sağlar.

Öğretmenlerin işbirlikli öğrenme-grupla öğrenme tekniğini bilme düzeylerine baktığımızda aktif öğrenme isimli ders alan öğretmenlerin 3.80, başka derslerin içerisinde konu olarak bu eğitimi alan öğretmenlerin 3.49 ve hizmetiçi eğitim programında bu eğitimi alan öğretmenlerin 3.54 aritmetik ortalamayla “**tamamen bildikleri**”, staj yaparak bu eğitimi alan öğretmenlerin ise 3.00 aritmetik ortalamayla “**bildikleri**” gözlenmiştir. Takımla çalışma ruhunun oluşması için bu tekniğin okulöncesi dönemde uygulanması gerekmektedir. Sonuç olarak, bu tekniğin eski bir teknik olmasından dolayı öğretmenler tarafından bilindiği ve uygulandığı söylenebilir.

Öğretmenlerin aktif öğrenmeyle ilgili almış oldukları eğitime bağlı olarak aktif öğrenme tekniklerini uygulama düzeyine ilişkin; kartopu, köşelenme, kart eşleştirme, beyin fırtınası, mahkeme, problem çözme, tereyağ-ekmek ve örnek olay inceleme tekniklerini uygulamalarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Buna karşın, öğretmenlerin aktif öğrenmeyle ilgili almış oldukları eğitim ile yaratıcılık grubu tekniği ve işbirlikli öğrenme-grupla öğrenme teknikleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Öğretmenlerin aktif öğrenmeyle ilgili almış oldukları eğitim ile işbirlikli



öğrenme-grupla öğrenme tekniklerini uygulamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Yapılan Scheffe testi sonucu anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Aktif öğrenme isimli ders alan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 3.20 ve staj yaparak bu eğitimi alan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 3.00 olarak tespit edilmiş olup öğretmenler bu tekniği “**ara sıra uyguladıklarını**” belirtmişlerdir. Başka derslerin içerisinde konu olarak bu eğitimi alan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 3.51, hizmetiçi eğitim programında bu eğitimi alan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 3.68 olup, öğretmenler bu tekniği “**sürekli uyguladıklarını**” belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin aktif öğrenmeyle ilgili almış oldukları eğitim ile yaratıcılık grubu tekniğini uygulamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlayabilmek için yapılan Post Hoc Testlerden Scheffe testi sonucuna göre, aşağıda belirtilen gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Başka derslerin içerisinde konu olarak bu eğitimi alan öğretmenlerle ($\bar{x}=2.91$), hizmetiçi eğitim programında bu dersi alan öğretmenler ($\bar{x}=3.44$) arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Başka derslerin içerisinde konu olarak bu eğitimi alan öğretmenler yaratıcılık grubu tekniğini “**ara sıra uyguladıklarını**”, hizmetiçi eğitim programında bu dersi alan öğretmenler ise “**sürekli uyguladıklarını**” belirtmişlerdir.

Yukarıda saydığımız bütün bu tekniklerin okulöncesi dönemlerinde uygulanması çocuğun daha yaratıcı, ileriye görebilen, yeni ürünler yaratabilen ve kendi amaçları için yönlendirebilen özerk bir birey olarak yetişmesine katkı sağlayacaktır.



Tablo 17: Öğretmenlerin Aktif Öğrenmeyle İlgili Almış Oldukları Eğitim İle Aktif Öğrenme Tekniklerini Bilme ve Uygulama Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Dağılımlar

AKTİF ÖĞRENMEDE KULLANILAN TEKNİKLER	BİLME DÜZEYİ					
	Aktif öğrenme isimli bir ders olarak \bar{x}	Başka derslerin içerisinde konu olarak \bar{x}	Hizmetiçi eğitim programında \bar{x}	Başka (staj) \bar{x}	F	P
Kartopu	2,80	2,78	2,39	1,00	6,49	0,00*
Köşelenme	2,60	2,46	2,43	2,00	0,55	0,65
Kart eşleştirme	3,80	2,88	2,73	1,00	4,33	0,01*
Beyin fırtınası	3,80	3,02	3,10	1,00	3,45	0,02*
Mahkeme	2,20	2,60	2,25	2,00	1,6	0,19
Problem çözme	3,40	3,44	3,57	2,50	2,28	0,08
İşbirlikli öğrenme	3,80	3,49	3,54	3,00	1,19	0,31
Yaratıcılık grubu	3,80	3,12	3,34	3,00	1,57	0,19
Keşfederek öğrenme	3,20	3,61	3,32	2,50	2,78	0,04*
Tereyağ-ekmek	2,20	2,66	2,58	1,50	1,72	0,17
Örnek olay inceleme	4,00	3,27	3,42	3,00	1,5	0,21
AKTİF ÖĞRENMEDE KULLANILAN TEKNİKLER	UYGULAMA DÜZEYİ					
	Aktif öğrenme isimli bir ders olarak x_{ort}	Başka derslerin içerisinde konu olarak x_{ort}	Hizmetiçi eğitim programında x_{ort}	Başka (staj) x_{ort}	F	p
Kartopu	2,60	2,21	2,16	1,00	1,88	0,14
Köşelenme	3,00	2,32	2,23	2,00	1,08	0,36
Kart eşleştirme	3,00	2,39	2,56	1,00	1,66	0,18
Beyin fırtınası	3,00	2,85	2,83	1,00	2,26	0,08
Mahkeme	2,00	2,37	2,13	2,00	0,64	0,59
Problem çözme	3,20	3,34	3,56	3,00	1,6	0,19
İşbirlikli öğrenme	3,20	3,51	3,68	3,00	3,54	0,02*
Yaratıcılık grubu	3,80	2,91	3,44	3,00	5,93	0,01*
Keşfederek öğrenme	3,20	3,00	2,94	2,00	0,87	0,46
Tereyağ-ekmek	1,40	2,17	2,25	1,00	2,2	0,11
Örnek olay inceleme	3,40	3,07	3,27	2,00	0,79	0,49



BÖLÜM V

TARTIŞMA-SONUÇ ve ÖNERİLER

Aşağıda araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar, alt amaçlar doğrultusunda ele alınıp kısaca tartışılmıştır.

Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Sosyo- Ekonomik Düzeyine ve Bu Düzeylerin Aktif Öğrenmeyi Etkileme Durumlarına İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %67,3'ü "orta" sosyo-ekonomik düzeyli okullarda, %14,7'si "yüksek" sosyo-ekonomik düzeyli okullarda, %18'i ise "düşük" sosyo-ekonomik düzeyli okullarda görev yapmaktadırlar.

Öğretmenlerin çoğunluğu (%42) okulların sosyo-ekonomik düzeyinin aktif öğrenmeyi "kısmen" etkilediğini belirtmişlerdir. Bu da çoğunluğun okullarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre aktif öğrenmenin uygulanmasında bazı sorunlarla karşılaştıkları konusunda bir düşünce uyandırmaktadır.

Öğretmenlerin Aktif Öğrenmeyle İlgili Yeterli Bilgi Alma Düzeylerine ve Bu Bilgiyi Ne Şekilde Aldıklarına İlişkin Sonuçlar

Okulöncesi öğretmenlerinin çoğunluğu (%55,3)'ü hizmetöncesi eğitimde aktif öğrenmeyle ilgili bilgiyi "kısmen" aldıklarını belirtmişlerdir. Geriye kalan öğretmenlerin %24'ü ise aktif öğrenmeyle ilgili yeterli bilgi aldıklarını ve öğretmenlerin %20,7'si ise aktif öğrenmeyle ilgili yeterli bilgi almadıklarını belirtmişlerdir. Aktif öğrenmeyle ilgili bilgiyi öğretmenlerin % 68'i "hizmetiçi eğitimde", % 27,3'ü "başka derslerin içerisinde konu olarak", % 3,3'ü aktif öğrenme isimli bir ders şeklinde ve % 1,3'ü ise "staj yaparak" aldıklarını belirtmişlerdir. Elde edilen bu sonuçlara göre öğretmenlerin daha çok hizmetiçi eğitimde aktif öğrenmeyle ilgili bilgi aldıkları görülmektedir.



Öğretmenlerin Aktif Öğrenme Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlara ve Bu Sorunların Giderilmesine Yönelik Yapılması Gerekenlere İlişkin Sonuçlar

Aktif öğrenmenin etkin bir biçimde uygulanmasını engelleyen pek çok sorun vardır. Bu sorunların çoğu ülkemiz eğitim sisteminde yaşanan sorunlarla ilişkilidir. Öğretmenlerin okulöncesinde aktif öğrenmenin etkili bir biçimde uygulanmasını etkileyen faktörleri; öncelikle fiziksel ortamın yetersizliği, aktif öğrenme sürecinin etkili bir biçimde uygulanmasını sağlayacak rehber ve klavuz kaynakların olmaması, teftiş ve denetim sisteminde öğretmen değerlendirmesinin aktif öğrenmeye yönelik olarak yapılmaması, araç-gereç eksikliği, öğretmenlerin aktif öğrenme konusundaki yetersizlikleri, uygulama yetersizlikleri, öğretmenlerin geleneksel eğitim anlayışına yatkın olması şeklinde sıraladıkları görülmektedir. Bunu sırasıyla, velilerin tutumu, öğrencilerin bireysel gelişim özelliklerinin gözardı edilmesi, program içeriklerinin yoğun olması ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin dikkate alınmaması izlemiştir.

Öğretmenler, bu sorunların giderilmesi için yapılması gerekenler arasında öncelikle aktif öğrenme uygulamalarını tanıtıcı materyaller sağlanması, aktif öğrenmeye uygun sınıf ortamları oluşturulması, hizmetiçi eğitim kursları düzenlenmesi ve eğitim programlarının aktif öğrenmeyi sağlayacak şekilde hazırlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Aktif öğrenme uygulamalarında öğretmenlerin aktif öğrenme konusundaki yetersizlikleri ve geleneksel eğitim anlayışına yatkın olmaları öğretmenlerin yetiştirilme programlarından geçirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Aktif öğrenme uygulamalarında sorunları gidermek için yapılması gerekenler arasında, aktif öğrenme uygulamalarında tanıtıcı materyaller sağlanması ve aktif öğrenmeye uygun sınıf ortamlarının oluşturulması maddelerine öğretmenlerin **çok fazla** katıldıkları görülmektedir.

Aktif Öğrenmenin Öğrencilere Sağladığı Yararların Düzeyine İlişkin Sonuçlar

Aktif öğrenmenin öğrencilere sağladığı yararlar sırasıyla “yaratıcılığının gelişmesi”, “duygusal ve sosyal gelişiminin sağlanması”, “işbirliği ve ekiple çalışmaya yatkın olması”, “öğrenci performansını arttırması”, “kendine güven duyması”, “kendini daha etkili ifade etmesi”, “proje geliştirme becerisini kazanması”, “zihinsel kapasitenin

gelişmesi”, “problem çözme becerisini kazanması” ve “sözel dil becerilerinin gelişmesi” olarak belirtilmiştir. Aktif öğrenmenin öğrencilere sağladığı yararlar ilişkin ortalamalara baktığımızda 3.51 ile 4.67 arasında değiştiğini görmekteyiz. Bu bulgu bize öğretmenlerin aktif öğrenmenin öğrenci açısından yararlarına **çok fazla** inandıklarını göstermektedir.

Aktif Öğrenme Etkinliklerinin Öğrencilere Sağladığı Yararların Düzeyine İlişkin Sonuçlar

Aktif öğrenme etkinliklerinin öğrencilere sağladığı yararlar arasında öncelikle, “yaratıcı drama ve oyun etkinlikleri”, “işbirlikli öğrenmeye dayalı etkinlikler”, “bahçe oyun alanında etkinlikler yapma”, “grup çalışmaları” “hayali öykü oluşturma”, “müzik etkinliği”, “gezi-gözlem etkinlikleri” ve “sanatsal etkinliklerde bulunma” yer almaktadır. Aktif öğrenme etkinliklerinin öğrencilere sağladığı yararlar ilişkin görüşlerin hesaplanan aritmetik ortalamalarına baktığımızda 3.97 ile 4.80 arasında değiştiğini görmekteyiz. Bu bulgu bize aktif öğrenme etkinliklerinin öğrenci açısından **çok fazla** yararlı olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin Aktif Öğrenme Uygulamalarında Zorluk Çekme Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin aktif öğrenme uygulamalarında zorluk çekme düzeylerine ilişkin maddelerin hesaplanan aritmetik ortalamaları 1.48 ile 2.88 arasında değişmektedir. Öğretmenler, “bahçe oyun alanında aktif öğrenmeyi gerçekleştirecek etkinliklerin yürütülmesinde” ve “aktif öğrenme modelinde kullanılan öğretimsel işleri uygulamada” **orta düzeyde zorluk çektiklerini** belirtmişlerdir. Çocuğun hipotezinin sınanması için bir deney ortamı oluşturmada, eğitim ortamını aktif öğrenmeyi sağlayacak şekilde düzenlemede, aktif öğrenmede kullanılan öğretim taktiklerini uygulamada, çocukları araştırmaya yönlendirmede **az zorluk çektiklerini** belirtmişlerdir. Çocuklara bir problem, durum ya da düşünce hakkında açık uçlu sorular sormada, çocuğun kişiliğine uygun etkinlikler planlamada, sınıf içerisinde farklı köşeler oluşturmada, etkinlikleri hazırlama ilkelerine uymada, yaratıcı ve eleştirel düşünme etkinliklerini uygulamada **hiç zorluk çekmediklerini** belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bahçe oyun alanında orta düzeyde zorluk çekmeleri düşündürücü bir bulgudur. Genellikle okulöncesi eğitim kurumlarındaki açık hava oyun alanları veya okul bahçeleri hiçbir düzenlemenin

yapılmadığı çakıl, beton veya asfaltla kaplı çorak bir alan görünümündedir. Bu tür bahçelerde açık havada eğitim yapılmamaktadır. Oysa ki psikolojik açıdan çocuğun mümkün olduğunca sık ve uzun sürede bahçede oynaması gerektiği bugün herkes tarafından kabul edilmektedir. Bu nedenle bahçelerin düzenlenmesi gerekmektedir. Açık hava oyun alanları iyi planlandığında ve burada yapılan aktiflikler iyi organize edildiğinde çocukların hem fiziksel hem de zihinsel yönden aktif olmaları sağlanacaktır. Öğretmenlerin yine de açık oyun alanlarının ve aktif öğrenme modelinde kullanılan öğretimsel işleri uygulamanın çocuklara sağlayacağı yararları göz ardı etmemeleri gerekir.

Öğretmenlerin Aktif Öğrenme Tekniklerini Bilme ve Uygulama Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenler; işbirlikli öğrenme, problem çözme, keşfederek öğrenme, örnek olay inceleme ve yaratıcılık grubu tekniklerini **tamamen bildiklerini** belirtmişlerdir. Beyin fırtınası, kart eşleştirme ve tereyağ- ekmek tekniklerini ise bildiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler; kartopu, köşelenme ve mahkeme tekniklerini **kısmen bildiklerini** ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin aktif öğrenme tekniklerini uygulama düzeylerine baktığımızda; aktif öğrenme tekniklerinden işbirlikli öğrenme, problem çözme ve yaratıcılık grubu tekniklerini **sürekli uyguladıkları anlaşılmaktadır**. Örnek olay inceleme, keşfederek öğrenme, beyin fırtınası tekniklerini ise **ara sıra uyguladıklarını** belirtmişlerdir. Öğretmenler köşelenme tekniğini, mahkeme tekniğini, tereyağ-ekmek tekniğini ve kartopu tekniğini **az uyguladıklarını** belirtmişlerdir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin yeni öğretim yöntem ve tekniklerinden yeterince haberdar olmadıklarını veya belki de yeni tekniklere açık olmadıklarını söyleyebiliriz. Bu durum da, aktif öğrenme uygulamalarına dayalı öğretmen yetiştirme programlarına ihtiyacımız olduğu gerekliliğini ortaya koymaktadır. Oysa ki aktif öğrenmenin yaşama geçirilmesi, düşüncelerin uygulanması, öğrencilere gerçek anlamda aktif öğrenme fırsatının sağlanması, büyük ölçüde uygun öğretim yöntemlerinin kullanılmasına bağlıdır. Hangi yöntemin kullanılacağına, işlenen konuya, öğrenci özelliklerine, eldeki malzemelere ve ulaşılmak istenen amaca göre karar verilir. Uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmadıkça, en doğru en yararlı düşünceler bile kuramda kalacaktır.

Çünkü öğretim malzemelerinin nasıl kullanılacağı, öğretimsel işlerini nasıl örgütleneceği ve öğrenme düzeyi gibi sürecin birçok önemli ögesi kullanılan yöntem ve tekniklere bağlıdır.

Öğretmenlerin Mesleki Deneyimleri İle Aktif Öğrenme Uygulamasında Karşılaşılan Zorluk Çekme Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin mesleki deneyimleri ile aktif öğrenmenin yürütülmesinde karşılaştıkları zorluk çekme düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi sonuçlarına göre, öğretmenlerin mesleki deneyimleri ile etkinlikleri hazırlama ilkelerine uymaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Mesleki deneyimi 1-5 yıl arası olanlarla 5-10 yıl arası olanlar bu uygulamada **hiç zorluk çekmediklerini**, 10-15 yıl arası olanlar ise **az zorluk çektiklerini** belirtmişlerdir. Bulgular, öğretmenlerin mesleğin başında daha fazla çalışma istek ve hevesinde olduklarını fakat mesleğin ortalarında bu istek ve heveslerinin azaldığını göstermektedir.

Mesleki deneyim ile öğretmenlerin çocuğun kişiliğine uygun etkinlikler planlamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Mesleki deneyimi 1-5 yıl arası olanlarla 5-10 yıl arası olanlar bu uygulamada **hiç zorluk çekmediklerini**, 10-15 yıl arası olanlar ise **az zorluk çektiklerini** belirtmişlerdir. Bulgular, mesleğin başında öğretmenlerin, öğrencilerin en üst düzeyde öğrenmelerini sağlamak için daha fazla çocuğun kişiliğine uygun etkinlikler planladıklarını, mesleğin ortalarında ise mesleğin ilk yıllarında olduğu gibi daha fazla iş yapmak isteğinde ve hevesinde olmadıklarını ortaya koymaktadır. Genel olarak baktığımızda, öğretmenler öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentileri doğrultusunda gerçekleştirilen etkinliklerde (yaratıcı ve eleştirel düşünme etkinliklerini uygulamada, etkinliklere hazırlama ilkelerine uymada, çocuğun kişiliğine uygun etkinlikler planlamada, sınıf içerisinde farklı köşeler oluşturmada) **hiç zorluk çekmediklerini** ya da **az zorluk çektiklerini** belirtmişlerdir. Bu bulgu da oldukça olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Mesleki deneyim ile öğretmenlerin eğitim ortamını aktif öğrenmeyi sağlayacak şekilde düzenlemeleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Mesleki deneyimi 1- 5 yıl arası olanlar bu uygulamada **hiç zorluk çekmediklerini**, 5-10 ve 10-15 yıl arası olanlar ise bu uygulamada **az zorluk çektiklerini** belirtmişlerdir. Bulgular, öğretmenler tarafından aktif öğrenmenin her açıdan yararlı olduğunun farkına varıldığını ve



öğretmenlerin aktif öğrenmeyi sadece yaparak yaşayarak öğrenme araçları arasında algıladıklarını, aktif öğrenmenin uygulanması için uygun fiziki ortamın sağlanması ya da yaratılması gerektiğinin de bilincinde olduklarını söyleyebiliriz.

Mesleki deneyim ile öğretmenlerin bahçe oyun alanında aktif öğrenmeyi gerçekleştirecek etkinliklerin yürütülmesi arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Mesleki deneyimi 1-5 yıl arası olan öğretmenler ile 15 ve yukarı olan öğretmenler bu uygulamada **orta düzeyde zorluk çektiklerini**, 5-10 yıl arası olanlar ise **çok zorluk çektiklerini** ifade etmişlerdir. Bulgular bahçe oyun alanında aktif öğrenmeyi gerçekleştirecek etkinliklerin yürütülmesinde birtakım problemlerin olduğunu göstermektedir. Bu problemler yönetimden, okulun çevre düzenlenmesinden ya da maliyetten kaynaklanmış olabilir.

Mesleki deneyim ile öğretmenlerin aktif öğrenme modelinde öğretimsel işleri uygulamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Mesleki deneyimi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerle 5-10 yıl arası olanlar bu uygulamada **orta düzeyde zorluk çektiklerini**, 15 ve yukarı deneyimli öğretmenler ise **az zorluk çektiklerini** belirtmişlerdir. Bulgular, mesleğin başında ve ortasında olan öğretmenlerin öğretimsel işleri uygulamada birtakım problemlerinin olduğunu mesleğin sonunda olan öğretmenlerin ise öğretimsel işleri uygulamada problemlerinin olmadığını ya da problemlerini zamanla çözdüklerini göstermiş olabilir.

Mesleki deneyim ile öğretmenlerin çocuklara bir problem ya da düşünce hakkında açık uçlu sorular sorması arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Mesleki deneyimi 1-5 yıl arası olanlar bu uygulamada **hiç zorluk çekmediklerini**, mesleki deneyimi 5-10 yıl arası olanlar, 10-15 yıl arası olanlar ve 15 yıl ve yukarı olanlar da bu uygulama da **az zorluk çektiklerini** belirtmişlerdir. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri arttıkça çocuklara bir problem ya da düşünce hakkında sorular sormak yerine daha farklı etkinlikler yaptıklarını söyleyebiliriz. Ya da buradan, öğretmenlerin mesleğin başında olduğu gibi yeteri kadar istek ve heves içinde olmadıkları sonucu da çıkabilir.



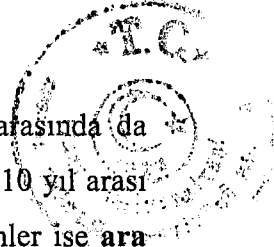
Öğretmenlerin Aktif Öğrenmeyle İlgili Almış Oldukları Eğitim İle Aktif Öğrenme Uygulamalarında Karşılaşılan Zorluk Çekme Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin aktif öğrenmeyle ilgili almış oldukları eğitimle aktif öğrenme uygulamalarında karşılaşılan zorluk çekme düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçlarına göre; öğretmenlerin aktif öğrenmeyle ilgili almış oldukları eğitim ile aktif öğretimde kullanılan öğretimsel taktikleri uygulamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Aktif öğrenme isimli ders alan öğretmenler öğretim taktiklerini uygulamada **az zorluk çektiklerini**, başka derslerin içerisinde konu olarak bu eğitimi alan öğretmenler **hiç zorluk çekmediklerini**, staj yaparak bu eğitimi almaya çalışan öğretmenler ise **çok zorluk çektiklerini** ifade etmişlerdir. Bu da öğretmenlerimizin staja gitmiş oldukları okullarda aktif öğretim taktiklerinin uygulanmadığının bir göstergesi olabilir. Öğretmenlerin ya bu taktikleri bilmediklerini ya da uygulama alanında kendilerinden veya yöneticiden kaynaklanan birtakım sorunlarının olduğunu gösterebilir. Bulgular öğretmenlerin bu konuyla ilgili bir eğitimden geçmelerinin gereksinimini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin aktif öğrenmeyle ilgili almış oldukları eğitim ile sınıf içerisinde farklı köşeler oluşturmaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Aktif öğrenme isimli ders alan ve başka derslerin içerisinde konu olarak bu eğitimi alan öğretmenler sınıf içerisinde farklı köşeler oluşturmada **hiç zorluk çekmediklerini**, staj yaparak bu eğitimi almaya çalışan öğretmenler ise **orta düzeyde zorluk çektiklerini** ifade etmişlerdir. Bulgular, öğretmenlerin staja gitmiş oldukları okullarda bu uygulamalarla karşılaşmamış olmalarından ya da öğretmenler tarafından farklı köşeler oluşturma'nın önemi stajyerlik esnasında vurgulanmamış olmasından dolayı öğretmenlerin farklı köşeler oluşturma'nın öğrenciler açısından önemini staj esnasında kavrayamadıklarını gösterebilir.

Öğretmenlerin Mesleki Deneyimlerine Göre Aktif Öğrenme Tekniklerini Bilme ve Uygulama Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin mesleki deneyimleri ile mahkeme tekniğini bilmeleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Mesleki deneyimi 1-5 yıl arası olanlar bu tekniği **kısmen bildiklerini**, 15 yıl ve yukarı olanlar da **bildiklerini** ifade etmişlerdir.



Öğretmenlerin mesleki deneyimleri ile mahkeme tekniğini uygulamaları arasında da anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. 1-5 yıl arası deneyimli öğretmenlerle 5-10 yıl arası öğretmenler bu tekniği **az uyguladıklarını**, 15 yıl ve yukarı olan öğretmenler ise **ara sıra uyguladıklarını** belirtmişlerdir. Mesleki deneyimlerine göre gruplanan öğretmenlerin de bu tekniği kısmen bilmeleri ve buna bağlı olarak uygulama aşamasında az uygulamaları bu tekniği bilme aşamasında öğretmenlere bir sorun oluşturduğunu bize göstermektedir. Sonuçlar, öğretmenlerin ileriki zamanlarda sınıfta öğrencilerin motivasyonunu arttırmak ve sınıf ortamını monotonluktan kurtarmak için farklı teknikler kullanmaları gerektiğini ortaya koymuş olabilir.

Öğretmenlerin mesleki deneyimleri ile problem çözme tekniğini bilmeleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. 1-5, 5-10, 10-15 ve 15 ve yukarı olan deneyimli öğretmenler bu tekniği **tamamen bildiklerini** belirtmişlerdir. Ayrıca 1-5, 5-10, 10-15 ve 15 ve yukarı olan deneyimli öğretmenler bu tekniği **sürekli uyguladıklarını** ifade etmişlerdir. Mesleki deneyimlerine göre gruplanan öğretmenlerin bu tekniği bilme aşamasında tamamen biliyorum seçeneğini seçmeleri ayrıca buna bağlı olarak öğretmenlerin bu tekniği sürekli uyguladıklarını belirtmeleri bu tekniğin bütün mesleki kıdemdeki öğretmenler tarafından bilindiğini göstermektedir.

Öğretmenlerin mesleki deneyimleri ile tereyağ-ekmek tekniğini bilmeleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bulgulara baktığımızda verilen ortalamalara bağlı olarak çıkan sonuçlarda öğretmenleri mesleki deneyimlerine göre gruplandığımızda bu tekniği bilme aşamasında 15 yıl ve yukarı deneyimli öğretmenlerin bu tekniği **kısmen bilmeleri** ve buna bağlı olarak **hiç uygulamamaları** düşündürücü bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

Mesleki deneyim ile örnek olay inceleme tekniğini bilme açısından da anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. 15 yıl ve yukarı deneyimli öğretmenlerin bu tekniği **bildikleri**, 1-5 yıl ve 5-10 yıl arası deneyimli öğretmenlerin ise bu tekniği **tamamen bildikleri** görülmektedir. Mesleki deneyim ile öğretmenlerin örnek olay inceleme tekniğini uygulamaları arasında da anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. 15 yıl ve yukarı deneyimli öğretmenler bu tekniği **ara sıra uyguladıklarını**, 1-5 yıl arası ve 5-10 yıl arası olanlar ise **sürekli uyguladıklarını** belirtmişlerdir. Bulgular, 15 ve yukarı deneyimli öğretmenlerin bu tekniği uygulamak yerine artık farklı teknikleri de

uyguladıklarını göstermiş olabilir. Sonuç olarak, bu tekniğin eski bir teknik olması dolaylı olarak belki öğretmenler tarafından bilindiğini ve uygulandığını söyleyebiliriz.

Yine mesleki deneyimleri ile öğretmenlerin aktif öğrenme tekniklerini uygulamalarına baktığımızda; kartopu, kart eşleştirme, problem çözme ve keşfederek öğrenme tekniklerini uygulamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Buna karşın, öğretmenlerin mesleki deneyimleri ile köşelenme tekniğini uygulamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Mesleki deneyimi 1-5 yıl arası olan öğretmenler bu tekniği **ara sıra uyguladıklarını**, 5-10 yıl arası olanlar ve 10-15 yıl arası olanlar da **az uyguladıklarını** belirtmişlerdir. Bulgular, öğretmenlerin mesleki deneyim süreleri arttıkça köşelenme tekniğini uygulama düzeylerinin azaldığını göstermektedir. Köşelenme tekniği yeni mezun olan öğretmenler tarafından bilinmekte ve uygulanmaktadır. Diğer öğretmenlerin bu tekniği bilmemeleri ya da bilseler dahi uygulamamaları yeni teknikleri uygulamaya açık olmadıklarını gösterebilir.

Mesleki deneyim ile öğretmenlerin işbirlikli öğrenme-grupla öğrenme tekniğini uygulamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu tekniğin 1-5, 5-10, 10-15 ve 15 ve yukarı deneyimli öğretmenler tarafından **sürekli uygulandığı** görülmüştür. Bu da öğretmenlerin mesleki deneyimlerde grup farkı gözetmeksizin, genelde de çok fazla kullanılan işbirlikli öğrenme- grupla öğrenme tekniğini yaygın bir şekilde uyguladıklarını göstermektedir.

Mesleki deneyim ile öğretmenlerin yaratıcılık grubu tekniğini uygulamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. 5-10 yıl arası deneyimli öğretmenler bu tekniği **ara sıra uyguladıklarını**, 15 yıl ve yukarı olanlarda sürekli uyguladıklarını belirtmişlerdir. Sonuç olarak, mesleki deneyimleri daha fazla olan öğretmenlerin sınıfta yeni teknikleri kullanmalarının öğrenciler açısından duygusal, fiziksel ve sosyal anlamda çok fazla yarar sağlayacağını kavradıklarını söyleyebiliriz..

Mesleki deneyim ile öğretmenlerin tereyağ-ekmek tekniğini uygulamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Mesleki deneyimi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerle 10-15 yıl arası olanlar bu tekniği **ara sıra uyguladıklarını**, 5-10 ve 15 ve yukarı olanlar da **az uyguladıklarını** belirtmişlerdir. Bu da öğretmenlerin bu tekniği uygulama aşamasında birtakım sorunlarla karşılaştıklarını ya da tereyağ-ekmek

teknığının öğrencilere çok fazla yarar sağlamayacağını düşündüklerinden dolayı bu tekniği uygulamayı azalttıklarını göstermiş olabilir.

Öğretmenlerin Aktif Öğrenmeyle İlgili Almış Oldukları Eğitim İle Aktif Öğrenme Tekniklerini Bilme ve Uygulama Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin aktif öğrenmeyle ilgili almış oldukları eğitim ile kartopu tekniğini bilmeleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Veriler doğrultusunda öğretmenlerin hizmetiçi eğitimde yeteri kadar aktif öğrenme teknikleriyle ilgili bilgi almadıklarını görmekteyiz. Öğretmenler bunu çok açıkça belirtmişlerdir. Ayrıca okullarda staja giderek bu bilgiyi alan öğretmenlerin ise bu tekniği bilmemeleri düşündürücü bir bulgudur.

Öğretmenlerin aktif öğrenmeyle ilgili almış oldukları eğitim ile kart eşleştirme tekniğini bilmeleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Aktif öğrenme isimli bir ders alan öğretmenler, bu tekniği tam olarak öğrendiklerini ve uyguladıklarını belirtmişlerdir. Yine staj yaparak aktif öğrenme tekniklerini öğrenmeye çalışan öğretmenlerin “hiç bilmiyorum” seçeneğine katılmaları okulöncesi eğitim kurumlarında bu tekniğin uygulanmadığını bize göstermektedir. Öğretmenlerin aktif öğrenmeyle ilgili almış oldukları eğitim ile beyin fırtınası tekniğini bilmeleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Staj esnasında aktif öğrenmeyle ilgili bilgi alan öğretmenler dışında diğer öğretmenlerin bu tekniği **tamamen bildikleri** ve **bildikleri** görülmektedir. Staj esnasında bu bilgiyi alan öğretmenlerin ise bu tekniği hiç bilmedikleri görülmektedir. Bu tekniğin okulöncesi dönemde kullanılması çocukların yaratıcılığını ve eleştirel düşünme becerisini geliştirir.

Öğretmenlerin aktif öğrenmeyle ilgili almış oldukları eğitim ile keşfederek öğrenme tekniğini bilme aşamasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Aktif öğrenme isimli ders alan öğretmenler bu tekniği **bildiklerini**, başka derslerin içerisinde konu olarak bu eğitimi alan öğretmenlerle hizmetiçi eğitim programında bu eğitimi alan öğretmenler **tamamen bildiklerini**, staj yaparak bu eğitimi alan öğretmenler ise **kısmen bildiklerini** ifade etmişlerdir. Bu tekniğin okulöncesi dönemde uygulanması, çocukların yaşamlarında yeni ve değişik buluşlar ortaya koymalarına ve araştırma ve deney yapma eğilimlerini arttırarak yeni yaşantıları denemeye cesaretle katılmalarına olanak sağlar.

Öğretmenlerin aktif öğrenmeyle ilgili almış oldukları eğitim ile işbirlikli öğrenme-grupla öğrenme tekniklerini uygulamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Aktif öğrenme isimli ders alan öğretmenlerle staj yaparak bu eğitimi alan öğretmenler bu tekniği **ara sıra uyguladıklarını**, başka derslerin içerisinde konu olarak bu eğitimi alan öğretmenlerle hizmetiçi eğitim programında bu eğitimi alan öğretmenlerde **sürekli uyguladıklarını** belirtmişlerdir. Sonuç olarak, bu tekniğin eski bir teknik olmasından dolayı öğretmenler tarafından bilindiği söylenebilir.

Öğretmenlerin hizmetöncesi eğitimde aktif öğrenmeyle ilgili almış oldukları eğitim ile yaratıcılık grubu tekniğini uygulamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Başka derslerin içerisinde konu olarak bu eğitimi alan öğretmenler bu tekniği **ara sıra uyguladıklarını**, hizmetiçi eğitim programında bu dersi alan öğretmenler ise **sürekli uyguladıklarını** belirtmişlerdir. Veriler doğrultusunda işbirlikli öğrenme-grupla öğrenme ve yaratıcılık grubu teknikleri ile ilgili öğretmenlerin yeterli bilgi aldıklarını ve bunu okullarda uyguladıklarını söyleyebiliriz.

ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen öneriler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Eğitime okulöncesi dönemden başlanmalıdır ve okulöncesi eğitim kurumlarında çocukların araştırmacı tutum, yaşam boyu öğrenme alışkanlıkları, kişiler arası etkili ilişkiler, etkili düşünme ve yaşama becerileri gibi özelliklerin aktif öğrenme süreciyle kazandırılması amaçlanmalıdır.
- Aktif öğrenme süreci ve sürecin öğrencilere sağlayabileceği yararlar konusunda tüm öğretmenlerin bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Bu amaç doğrultusunda hizmetiçi eğitim etkinlikleri, kaynak kitap ve çeşitli broşürler hazırlanmalı ve üniversitelerle işbirliği yapılmalıdır.
- Okulöncesi eğitim kurumlarında öğretmenler, öğrencilerine sorumluluk vermeli ve onların karar verme süreçlerine katılmalarını sağlamalıdır.
- Öğretmenler öğretim sürecini gerçekleştirirken yaratıcı drama ve oyun etkinliklerine özel bir önem ve ağırlık vermelidirler.
- Öğretmenler, öğrencileri aktif hale getirebilmek için onların katılmaya istekli olduğu etkinlikleri belirlemeli ve sınıfıçi çalışmalarda ağırlıklı olarak kullanmalıdır.
- Öğretmenler öğretim sürecinde gezi-gözlem etkinliklerine ağırlık vermelidirler. Bu amaçla okul dışı öğrenme olanakları araştırılmalı ve etkin bir biçimde yararlanmalıdır
- Okulöncesi eğitim kurumlarında aktif öğrenmenin etkili bir şekilde sağlanması için sınıfıçi öğretim etkinlikleri öğrencilerin etkin katılımı ile sağlanmalıdır.
- Okulöncesi eğitim kurumlarındaki denetim ve teftiş uygulamaları öğretmenlerin ve fiziki ortamın gözlenmesi şeklinde yapılmalıdır.



- Okulöncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamları, çocukların yaratıcılıklarını ve kişiliklerini geliştirmeye yönelik olmalıdır. Sınıflar çocukların öğrenmesini destekleyici problem çözücü yaklaşımla organize edilmelidir. Çocuklar olayları, olguları yaparak-yaşayarak kendileri keşfetmelidirler.
- Okulöncesi eğitim kurumlarında fiziki ortam etkinliklere göre etkili bir şekilde kullanılmalı, malzemeler düzenli bir şekilde çocuklara sunulmalı ve çocukların güvenliği için gerekli her türlü önlem alınmış olmalıdır.
- Okulöncesi eğitim kurumlarında ilgi köşeleri hem çocukların gelişimsel ve yaşantısal ihtiyaçlarını karşılamalı hem de öğretmenin çocuklarla etkileşimine odaklanmalıdır.
- Çocukların bir konu hakkında tartışmaları, yeni ürünler ortaya koymaları, birbirleri ile etkili iletişim kurmaları, yaratıcı çözümler bulmaları için okulöncesi eğitim kurumlarında öğretmenlerin kartopu, kart eşleştirme, yaratıcılık grubu, mahkeme vb. gibi yeni teknikleri uygulamaları gerekmektedir.
- Okulöncesi eğitim kurumlarının eğitim programları çocukların gelişim düzeyleri, ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınarak hazırlanmalıdır ve bireysel farklılıklara ağırlık verilen bir programda yaratıcılık ve kendini geliştirme önemli bir yer tutmalıdır.
- Okulöncesi eğitim kurumlarında etkinliklerin uygulanması sadece sınıf içerisinde olmamalıdır. Ayrıca okulöncesi eğitim kurumlarının bahçe oyun alanları bu dönemdeki çocukların gelişimsel özelliklerine uygun bir şekilde hazırlanmalı ve etkinliklerin bahçede de gerçekleştirilmesi sağlanmalıdır.
- Okulöncesi öğretmenlerinin görevi, çocuğun düşüncelerini ifade edebilmesine ve kendine özgü bir anlatımla ortaya koyabilmesine fırsatlar yaratmak, gerekli malzemeler sağlamak ve çevresel düzenlemeleri yapmak olmalıdır.



Araştırmacılar İçin neriler

Bundan sonra yapılacak araştırmalar için öneriler aşağıdaki gibi sıralanabilir.

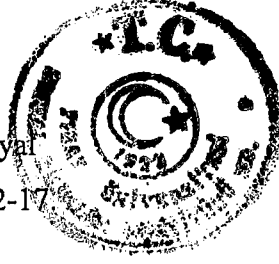
- Yurt dışında olduğu gibi ülkemizde de aktif öğrenmenin eğitim kurumlarında uygulanabilirliği ile ilgili daha fazla araştırmalar yapılabilir.
- Okulöncesi eğitim kurumlarında aktif öğrenme tekniklerinin uygulanabilirliği konusunda deneysel bir araştırma yapılabilir.



KAYNAKLAR



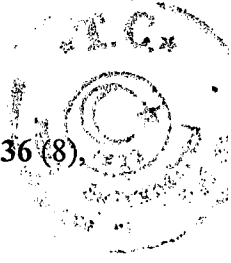
- Açıkgöz, K. Ü. (2003a). **Aktif Öğrenme** (4. baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003b): Çocuğun Aktif Öğrenen Olarak Yetiştirilmesi İçin Öneriler. **Yaşadıkça Eğitim Dergisi**. 61 (5), Ss. 13-17.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003c). **Etkili Öğrenme ve Öğretme** (5. baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Altan, A., Nuthall, G. (1990). Research on Teaching and Learning: Thirty Years of Challenge. **The Elementary School Journal**. 90 (8), Ss. 548-553.
- Altun, M. (2002). **Eğitim Fakülteleri ve İlköğretim Öğretmenleri İçin Matematik Öğretimi**. Bursa: Alfa Yayınevi.
- Alvestag, R., Samuelsson, F. (1999). **Early Childhood Research Practises**. New York: Garland Publishing.
- Arnas, Y. A. (2002). Bir Öğrenme Merkezi Olarak Blok Köşesi. **Çoluk Çocuk Dergisi**. 19 (3), Ss. 14-17.
- Atkin, S. A. (1992). **Early Childhood Research Practises**. New York: Wiley Publishing.
- Aydın, Ç. N. (2002). Bahçe Oyunları Özen İster. **Çoluk Çocuk Dergisi**. 14 (4), Ss. 11-14.
- Backer, B. (2004). **Manipulatives: Tools For Active Learning Early Childhood News**. <http://www.earlychildhood.news.com>. (24 Mayıs 2004'de alındı).



- Bal, S. (1992). Gezi Programlarının Okulöncesi Dönemdeki Çocukların Sosyal Gelişimlerine Katkısı. **Okulöncesi Eğitimi Dergisi**. 43 (6), Ss. 12-17
- Bal, S. (1993). **Anaokullarında Fen Çalışmaları**. 9. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. İstanbul: Ya-Pa Yayın ve Pazarlama.
- Ball, C. (1994). **Start Right: The Importance of Early Learning**. London: RSA.
- Baykan, S., Turla A. (1995). Okulöncesi Eğitiminde İlke ve Yöntemler. **G. Ü. Mesleki Eğitim Fakültesi Dergisi**. 69 (6), Ss. 16-21.
- Bayrak, S. (2000). **Yükseköğretimde Aktif Eğitim**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Başar, F. (1997). **Çocuk ve Hayvan Sevgisi**. 10. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. İstanbul: Ya-Pa Yayın ve Pazarlama.
- Bekman, S. (1990). Okulöncesi Eğitimi. **Yaşadıkça Eğitim Dergisi**. 10 (2), Ss. 40-45.
- Belik, Ş., Sükan, Z. (1980). **Okulöncesi Eğitim El Kitabı**. İstanbul: Redhouse Yayın.
- Blackwell, F., Hohman, C. (1991). **High/Scope K-3 Curriculum Series**.
USA: Michigan
- Bloom, B. (1964). **Stability and Change in Human Behaviour**. New York: Wiley.
Publishing.
- Bilen, M. (2002). **Plandan Uygulamaya Öğretim** (6. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Biltek (2004). **Etkin Öğrenme**.
<http://www.biltek.tubitak.gov.tr/dergi/97/haziran/etkin.html> (27 Mart 2004'de alındı).



- Boud, D., Feletti, G. (1997). **The Challenge of Problem-Based Learning**. London: Kogan.
- Boylan, M ve Ark. (2000). **Mathematic Education**. The Netherlands: Utrecht.
- Bulut, Ş. (1999). Çocukların Yaratıcı Gelişmelerine Yardımcı Olmak. **Yaşadıkça Eğitim Dergisi**. 61 (6), Ss. 14-21.
- Brown, A. L., Palinscar, A. S. (1987). Peer Interaction in Reading Comprehension Instruction. **Educational Psychologist**. 22 (5), Ss. 251-256.
- Brophy, J. E., Good, T. L., Nedler, S. E. (1975). **Teaching in The Preschool**. New York: Harper Publishing.
- Caldwell, B. (1973). Can Young Children Have A Quality Life in Day Care. **Young Children**. 28 (5), Ss. 199-205.
- Caine, R. N. , Caine, G. (1991). **Making Connections: Teaching and The Human Brain**. USA: ASCD Publishing.
- Caine, R. N. , Caine, G. (2002). **Beyin Temelli Öğrenme**. (Çev. Gülten Ülgen). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Chard, S. C., Katz, L. G. (1996). **The Contribution of Documentation to The Quality of Early Childhood Education**. <http://ericeece.org/reggio/kchar96.html> (16 Mart 2005'de alındı).
- Checkley, K. (2000). Çoklu Zekâ kuramı Üzerine Howard Gardner'la Söyleyişi İlk Yedi ve Sekizinci. (Çev. Süleyman Tarman). **Yaşadıkça Eğitim Dergisi**. 65 (5). Ss. 10-14.
- Clark, L. H., Star, I. S. (1976). **Secondary and Middle School Teaching Methods**. New York: Macmillan Publishing.



- Colbert, R. P. (1993). How to Pick a Specicaly Day Care Center. **State Collage. 36 (8)**, Ss. 16-18.
- Colliver, J. A. (2000). Effectiveness of Problem-Based Learning Curricula: Research and Theory. **Academic Medicine. 75 (5)**, Ss. 266-269.
- Curtis, A. (1998). **A Curriculum For The Preschool Child: Learning to Learn**. London: Routledge Publishing.
- Çağatay, K. (1985). **Norveç'te Okulöncesi Eğitim**. İstanbul: Ya-Pa Yayın ve Pazarlama.
- Çakabey, (2004). **Aktif Öğrenme**. <http://www.cakabey.k12.tr/tr/indexphp?> (14 Mart 2004'de alındı).
- Dağerik, M. (1999). **İlköğretim 4. Sınıf Matematik Öğretiminde Aktif Etkileşimli Öğrenme Yaklaşımının Öğrenci Başarısına Etkisi** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Davitt, R., Woodard, C. (1987). **Psychical Science in Early Childhood**. USA: Illindis.
- Dean, D. (1997). **Learning Styles of Psychological Types**. <http://www.dougdean.com/learningstyles/index.cfm> (25 Ocak 2005'de alındı).
- Demirel, Ö. (2003). **Eğitimde Program Geliştirme**. (5. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demiriz, S., Karadağ, A., Ulutaş, İ. (2003). **Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Ortamı ve Donanımı**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demir, T. Ş. (1999). **Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Oyun Politikası**. Ankara: A. Ü. Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Denvir, H ve Ark. (2001). **Mathematics Education**. The Netherlands: Utrecht.



Dere, H., Temel, F. (1999). **Okulöncesi Eğitimde Yaklaşımlar**. İstanbul: Turan Ofset.

Dere, H., Poyraz, H. (2003). **Okulöncesi Eğitiminin İlke ve Yöntemleri**.

Ankara: Anı Yayıncılık.

Dion, K. (1974). Physical Attractiveness and Peerperception. **Sociometry Education**.

37 (4), Ss. 13-17.

Dopyera, M. L., Dopyera, J. (1987). **Becoming Teacher of Young Children**.

USA: Random House Publishing.

Driscoll, M., McCown, R. (2000). **Educational Psychology** (2th Edition).

Boston: Allyn Publishing.

Driver, R., Oldham, V. (1986). A Constructivist Approach to Curriculum Development in Science. **Studies in Science Education**. 13 (2), Ss. 110-115.

Duit, R. (1995). Constructivism in Education. New Jersey: Erlbaum Publishing.

in Science. **Studies in Science Education**. 13 (2), Ss. 220-225.

Duruhan, K. (2002). Öğrenme- Öğretme Süreçleri ve Aktif Öğretim Yöntemleri.

Eğitim Araştırmaları Dergisi. 8 (4), Ss. 131-135.

Elkind, D. (1993). **Images of The Young Child**. Washington: NAEYC.

Egertson, H. A. (1987). **The Shifting Kindergarten Curriculum**.

<http://www.ed.gov/databases/ERICDigestc/index/ED293630> (7 Nisan 2005'de alındı).

Eğitim (2004). Aktif Öğrenme. <http://www.egitim.com/egitimciler/Aktifogrenme.asp>

(17 Mayıs 2004'de alındı).

Engels, C. E. (1997). **Problem-Based Learning**. London: Kogan Publishing.

Erdoğan, A., Kayabaşı, V., Tan, Ş. (2002). **Öğretimi Planlama ve Değerlendirme** (3. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Erginer, E. (2000). **Öğretimi Planlama Uygulama ve Değerlendirme** (3. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Fathi, L. (1992). **High/Scope Okulöncesi Eğitimi Programı ve Uygulamaları**. 8. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.

Fink, L. Dee. (1999). **Active Learning University of Oclahoma Instructional Development**.

<http://www.hanolulu.hawaii.edu/intranet/committees/facdevcom/active.html>
(12 Mayıs 2004'de alındı).

Foraker, W. (1999). **The Educational Structure of The German School System**.

<http://www.ed.gov/pubs/research/Germany/structure.9.htm> (22 Mayıs 2004'de alındı).

Freede, E. C. (1995). The Role of Program Quality in Producing Early Childhood Program Benefits. **The Future of Children**. 5 (3), Ss. 3-5.

Fromberg, D. P. (1987). **The Full-Day Kindergarten Teachers Collage Columbia University**. New York: Garland Publishing.

Frost, J. L., Sutterby, J. A. (2002). Making Playgrounds For Children and Children Fit on Playgrounds. **Young Children**. 51 (5), Ss. 39-44.

Gandini, L. (1993). Fundamentals of The HighScope Program to Earlychildhood Education. **Young Children**. 49 (8), Ss. 8-12.



Genç, Ş. (1988). **Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Programları.**
İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.

Gettman, D. (1997). **Basic Montessori Learning Activities For Under Fives.**
England: ABC Publishing.

Gisberg, S. I., Whitehead, L. C. (1999). Creating A Family-Like Atmospherein Child
Care Settings: All The More Difficult in Large Child Care Centers. **Young
Children.** 54 (8), Ss. 7-13

Greeno, J. G. (1997). On Claim That Answer Wrong Questions. **Educational
Researchers.** 26 (5), Ss. 15-19.

Goffin, S. G. (2000). **The Role of Curriculum Models in Early Childhood Education.**
<http://www.ed.gov/databases/ERICdigests/index/ED443597>
(8 Ocak 2005'de alındı).

Gökçe, E. (2004). **İlköğretimde Aktif Öğrenmenin Öğrenciler Üzerindeki Etkisi.**
XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler.

Güleryüz, H. (2001). **Eğitim Programlarının Dili ve Yaratıcı Öğrenme.**
Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Gülseçen, S. (2002). **Bütün Çabalar aktif Öğrenme Ortamları Yaratmak İçin
Olmalı Mı?.** http://www.dergi.tbd.org.tr/yazarlar/sevinc_gulsecen.htm
(12 Şubat 2004'de alındı).

Gürkan, T. (1986). **Öğretmen Tutumlarının Okulöncesi Çocukları Üzerindeki
Etkileri.** 4. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri.
İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.



Hall, J. (1985). **Proceedings of The Ninth International Conference For The Psychology of Mathematics Education.** The Netherkands: Utrecht.

Halpern, R., Myers, R. (2004). **Bureau For Program and Policy Coordination United States Agency For International Development.** <http://www.ecdgroup.com>
(12 Nisan 2004'de alındı).

Haren, D. (2000). **Spelling Activities.** <http://www.lessonsplans.page.com/deas.24.html>
(27 Nisan 2005'de alındı).

Harminn, M. (1999). **Inspiring Active Learning A Handbook For Teachers.**
USA: ASC Publishing.

Hebert, E. A. (1998). Design Matters How School Environment Affects Children.
Educational Leadership. 23 (4), Ss. 69-74.

Hendrick, J. (1980). **The Whole Child: New Trends in Early Education.**
USA: Mosby Publishing.

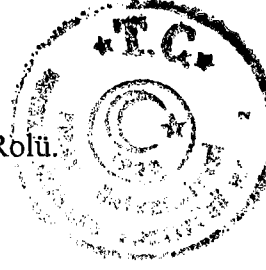
Hendrick, J. (1991). **Total Larning Developmental Curriculum For The Young Child.** (Third Edition). New York: Macmillan Publishing.

Hopf, A. (1992). **Preschool Education in German.** New York: Garland Publishing.

Huber, L. K. (2000). Promoting Multicultural Awareness Through Dramatic Play
Centers. **EarlyChildhood Education Journal.** 27 (5). Ss. 234-239.

Hunt, J. Mcv. (1961). **Intelligence and Experience.** New York: Ronald Publishing.

Ihn, H. J. (2001). **Analysis of Preschool Children's Equipment Choices and Play Behaviors in Outdoor Environments.** <http://www.earlychildhood.com>.
(24 Nisan 2004'de alındı).



İlhan, A. Ç. (2002). Yaratıcı Düşüncenin Geliştirilmesinde Sanat Eğitiminin Rolü. **Çoluk Çocuk Dergisi. 19** (4), Ss. 16-20.

İnan, H. (2003). **İlköğretim Birinci Sınıfta Aktif Öğrenme Stratejilerinin Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kaufman, D. (2003). **Applying Educational Theory in Practise.**
<http://www.ebscho.com>. (8 Şubat 2005'de alındı).

Katz, L. G. (1992). Early Childhood Programmes: Multiple Perspectives on Quality. **Childhood Education. 18** (3), Ss. 72-77.

Kefi, S. (2000). Okulöncesinde Neden Etkin Öğrenme. **Yaşadıkça Eğitim Dergisi. 66** (8), Ss. 15-20.

Kemren, B., Şahin, F. (1998). Erken Çocukluk Döneminde Çocuklara Çok Yönlü Düşünmeyi Kazandırma İle İlgili Etkinlik Örnekleri. **Yaşadıkça Eğitim Dergisi. 57** (6), Ss. 13-17.

Kenkyu, G. (1997). Relationship Between Teachers and Students in American and Japanese Kindergartens. **Journal of School Education 22** (4), Ss. 162-169.

Kieff, J., Wellhousen, K. (2000). Planning Family Involvement in Early Childhood Programs. **Young Children. 55** (5), Ss. 19-24.

Koç, G. (1996). **Anne-Babaların Okulöncesi Eğitim Kurumu Seçimini Etkileyen Etkenler.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kutlu, A. (2001). **Aktif Öğrenme.** <http://www.insanbilim.com.tr/insanca4.html>. (17 Mart 2004'de alındı).



Kyricaou, C. (1992). Active Learning in Secondary School Mathematics. **British Educational Research Journal**. 18 (3), Ss. 12-15.

Landers, L. (1995). **Consultative Group on Early Childhood Care and Development**.
<http://www.eadgroup.com/archieve/cazdena.html> (22 Nisan 2005'de alındı).

Laslett, R., Smith, J. (1993). **Effective Classroom Management A Teachers Guide**.
(Second Edition). London: Routledge Publishing.

Lee, V., Tieszen, H. R. (1993). The Yonsei Preschool Open Education Program.
Early Childhood Development and Care. 85 (9), Ss. 53-59.

Lubbers, C. A., Gorcyca, D. A. (1997). Using Active Learning in Public Relations
Instructions. **Public Relations Review**. 23 (4), Ss. 68-72.

Lunenburg, F. C. (2000). Early Childhood Education Programs Can Make A Difference
in Academic, Economic and Social Arenas. **Educational Journal**. 120 (11),
Ss. 521-527.

Machain, A. (2000). **We Are Planting Seeds**.
<http://www.changemarkers.net/machain.cfm> (4 Mart 2005'de alındı).

Memnun, D. S. (2003). **Sekizinci Sınıf Olasılık Konularında Aktif Öğrenme
Yöntemi İle Öğretimin Öğrenci Başarısı Açısından İncelenmesi**
(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal
Bilimler Enstitüsü.

Meservey, L. (2000). Choosing Furniture For The An Early Childhood Program.
Childcare Information Exchange. 28 (5), Ss. 30-35.

Mertoğlu, H. (2002). **İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Beslenme Kavramını
Öğrenmelerinde Aktif Öğrenme Yöntemlerinin Etkisi**. Yüksek Lisans Tezi.
İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.



Mc Connell, J. (2000). **Active and Group Learning.**

<http://www.mcconnel@canisius.edu> (14 Mart 2005'de alındı).

Mcginis, J. R. (2002). The Child- Centered Kindergarten. **Childhood Education.**

22 (4), Ss. 161-165.

Mlonuripamir (2004). **Aktif Öğrenme.** <http://www.mlonuripamir.sitemynet.com/aktif>

(22 Nisan 2005'de alındı).

Montessori, M. (1996). **The Montessori Method.** New York: Schocken Books.

Montessori, M. (1997). **Montessori Metodu.** (Çev. Gülay Yücel). İstanbul: Özgür Yayınları.

Moyer, J. (2001). The Child- Centered Kindergarten. **Childhood Education.** **22** (3),

Ss. 161-165.

Myers, R. (2000). **Home-Based Programmes for Early Childhood Care and**

Development. <http://www.ecdgroup.com/cn4homebase.html> (23 Şubat 2005'de alındı).

New, R. (1990). Excellent Early Education. **Young Children.** **54** (6), Ss. 11-16.

Oktay, A. (1987). **Okulöncesi Eğitimde Çağdaş Bir Yaklaşım Montessori Yöntemi.**

İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.

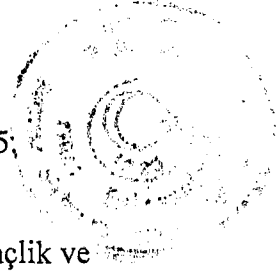
Oktay, A. (1999). **Yaşamın Sihirli Yılları Okulöncesi Dönem.** İstanbul: Epsilon

Yayıncılık.

Ömeroğlu, E., Turan, M. (1998). **Okulöncesi Eğitim Kurumlarının Fiziksel**

Koşullarının Ergonomik Yönden Değerlendirilmesi. Ankara: Milli

Prodüktive Merkezi Yayını.



Özer, Z. (1977). Etkin Öğrenme. **Bilim ve Teknik Dergisi**. 355 (14). Ss. 22-25;

Özgür, İ. N. (1995). **Bugünün Anaokulları**. İstanbul: T. C. Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Yayınları.

Phillips, D. C. (1995). The Many Faces of Constructivism. **Educational Researcher**. 24 (4), Ss. 13-17.

Rhodes, J. (1999). **Spelling Games**. <http://www.lessonsplanspage.com>
(10 Mart 2005'de alındı).

Ross, B. (1997). **Toward A Framework For Problem-Based Curricula**.
London: Kogan.

Seefeldt, C. (1995). Ready To Learn! But What?. **Contemporary Education**. 66 (8),
Ss. 134-139.

Scheiber, M. E. (1996). Lighting Alternatives: Considerations For Child Care Centers.
Young Children 5 (1), Ss. 12-17.

Schwartz, J. (1997). Early Childhood Education: Past, Present and Future.
The Educational Forum. 61 (8), Ss. 343-348.

Slavin, R. E. (1983). **Effective Programs For Students At Risk**. Boston: Allyn and Bacon.

Şahinel, M. (2003). **Etkin Öğrenme**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Taşdemir, M. (2000). **Eğitimde Planlama ve Değerlendirme**. Ankara: Ocak Yayınları.

Tunç, E. Ö. (2000). **Aktif Öğrenme**. <http://www.insanbilim.com.tr/insanca4.htm>.
(11 Şubat 2004'de alındı).

Unutkan, Ö. P., Zembat, R. (2001). **Okulöncesi Dönemde Çocuğun Sosyalleşmesinde Ailenin Yeri**. İstanbul: Ya-Pa Yayın ve Pazarlama.

Ülküer, N. S. (1985). **Okulöncesini Yaygınlaştırma Semineri**. İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.

Weber, E. (1970). **Earlychildhood Education: Perspectives on Change**. USA: Charles Jones Publishing.

Whitebread, D. (1997). **Teaching and Learning in The Early Years**. London: Routledge.

Williams, L. R. (1992). **The EarlyChildhood Curriculum**. USA: Teachers College Press.

Wilson, S. J. (1996). **EarlyChildhood Education**. New York: Mc Graw Hill Ryenson.

Wood, T. (2001). **Mathematics Education**. The Netherlands: Utrecht.

Wortham, S. C. (1998). **EarlyChildhood Curriculum Developmental Bases For Learning And Teaching**. USA: Prentice Hall.

Zembat, R. (1999). **Okulöncesi Eğitiminde Program**. İstanbul: Turan Yayınları.

Zimerman, B. J. (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. **Journal of Educational Psychology**. **81** (11), Ss. 330-335.

EKLER

Ek 1: Uygulanan Anket

Değerli Öğretmenlerimiz,

Bu anket sizlerin aktif öğrenmenin uygulanmasına ilişkin görüşlerinizi belirlemeye yönelik hazırlanmış Cevaplarınız araştırmacı dışında başka hiçkimse tarafından okunmayacağı gibi sadece araştırma amacı kullanılacaktır. İlginiz ve ayırmış olduğunuz zamandan dolayı teşekkür ederiz.

Yrd. Doç. Dr. Hilal KAZU
Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü

Pınar BULUT
Yüksek Lisans Öğrencisi

I- KİŞİSEL BİLGİLERİNİZ

01. Mezun olduğunuz yüksekokul/fakülte?.....

02. Cinsiyetiniz? kadın erkek

03. Öğretmenlik deneyiminiz ?

 1-5 yıl 5-10 yıl 10-15 yıl 15 ve yukarı

04. Aktif öğrenme konusunda hizmetiçi eğitime kaç kez katıldınız?

 1 2 3 4 ve üzeri Hiç katılmadım

II- AKTİF ÖĞRENMENİN UYGULANMASINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİZ

05. Sizce görev yaptığınız okulun sosyo-ekonomik düzeyi nedir?

 Yüksek Orta Düşük

06. Okulunuzun sosyo-ekonomik düzeyi aktif öğrenmeyi etkilemekte midir?

 Evet Kısmen Hayır

07. Aktif öğrenmeyle ilgili yeterli bilgi aldınız mı?

 Evet Kısmen Hayır

08. Aktif öğrenmeyle ilgili bilgiyi hangi şekilde aldınız?

 Aktif öğrenme isimli bir ders olarak Başka derslerin içerisinde konu olarak Hizmetiçi eğitim programında Başka (Lütfen yazınız):

09. Sizce aktif öğrenmenin uygulanmasıyla ilgili olarak karşılaşılan sorunlar nelerdir? (birden fazla işaretleyebilirsiniz).

 Uygulama yetersizliklerinin olması Fiziksel ortamın yetersizliği Öğretmenlerin aktif öğrenme konusundaki yetersizlikleri Araç- gereç eksikliği Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin dikkate alınmaması Öğretmenlerin geleneksel eğitim anlayışına yatkın olması Öğrencilerin bireysel gelişim özelliklerinin gözardı edilmesi Aktif öğrenme sürecinin etkili bir biçimde uygulanmasını sağlayacak rehber ve klavuz kaynakların olmaması

- Teftiş sisteminde öğretmen değerlendirmesinin aktif öğrenmeye yönelik olarak yapılmaması
- Velilerin tutumu
- Program içeriklerinin yoğun olması
- Başka (Lütfen yazınız):

10. Bu sorunları gidermek için neler yapılmalıdır?

- Hizmetiçi eğitim kursları düzenlenmeli
- Yeterli araç-gereç sağlanmalı
- Mevcut denetim ve teftiş sistemi değiştirilmeli
- Aktif öğrenme uygulamalarını tanıtıcı materyaller sağlanmalı
- Aktif öğrenmeye uygun sınıf ortamları oluşturulmalı
- Eğitim programları aktif öğrenmeyi sağlayacak şekilde hazırlanmalı
- Başka (Lütfen yazınız):

11. Aşağıda aktif öğrenmenin öğrencilere sağladığı yararlar bulunmaktadır. Bunların öğrencileriniz için ne düzeyde olduğunu belirtiniz. Uygun yere X işareti koyunuz.

AKTİF ÖĞRENMENİN YARARLARI	Çok Fazla	Fazla	Orta	Az	Çok Az
. Kendine güven duyması					
. Kendini daha etkili ifade etmesi					
. İşbirliği ve ekiple çalışmaya yönlendirmesi					
. Duygusal ve sosyal gelişiminin sağlanması					
. Yaratıcılığının gelişmesi					
. Sözel dil becerilerinin gelişmesi					
. Görev ve sorumluluk almaya istekli olması					
. Planlı ve programlı çalışma alışkanlığı kazanması					
. Karar verme sürecinin gelişmesi					
0. Eleştirel düşünme becerisi kazanması					
1. Aile içi ilişkilerinin olumlu yönde gelişmesi					
2. Kendi geleceğini şekillendirmesine yardımcı olması					
3. Kendi haklarını daha etkili savunması					
4. Problem çözme becerisini kazanması					
5. Demokratik tutum ve davranışların gelişmesi					
6. Öğretmen- öğrenci ilişkilerini artırması					
7. Öğrenci performansını artırması					
8. Proje geliştirme becerisini kazanması					
9. Liderlik becerisinin gelişmesi					
0. Zihinsel kapasitesinin gelişmesi					



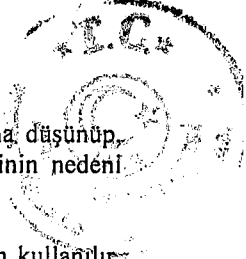
12. Aşağıdaki tabloda öğrencileriniz için hangi etkinliklerin ne düzeyde yararlı olduğunu belirtiniz. Uygun yere X işareti koyunuz.

AKTİF ÖĞRENMEDE ETKİNLİKLER	Çok Fazla	Fazla	Orta	Az	Çok Az
1. Yaratıcı drama ve oyun etkinlikleri					
2. Gezi-gözlem etkinlikleri					
3. Grup çalışmaları					
4. Deney yapma					
5. Konularla ilgili belgesel film izleme					
6. Bahçe oyun alanı etkinlikleri					
7. Geçici köşeleri (hastahane, Pazar, tiyatro vb.) oluşturma					
8. Sanatsal etkinliklerde bulunma					
9. İşbirlikli öğrenmeye dayalı etkinlikler					
10. Müzik etkinliği					
11. Hayali öykü oluşturma etkinliği					

13. Aşağıda aktif öğrenmeyi uygulamaya ilişkin maddeler verilmiştir. Bunların hangilerinde ne düzeyde zorluk çektiğinizi belirtiniz. Uygun yere X işareti koyunuz.

* 8. maddeyi cevaplamadan önce lütfen tablonun altında yer alan açıklayıcı bilgiyi okuyunuz.

	ZORLUK ÇEKME DÜZEYİNİZ			
	Çok Zorluk Çekiyorum	Orta Düzeyde Zorluk Çekiyorum	Az Zorluk Çekiyorum	Hiç Zorluk Çekmiyorum
	4	3	2	1
1. Yaratıcı ve eleştirel düşünme etkinliklerini uygulamada				
2. Etkinlikleri hazırlama ilkelerine uymada				
3. Çocuğun kişiliğine uygun etkinlikler planlamada				
4. Eğitim ortamını aktif öğrenmeyi sağlayacak şekilde düzenlemede				
5. Çocuğun hipotezinin sınanması için bir deney ortamı oluşturmada				
6. Bahçe oyun alanında aktif öğrenmeyi gerçekleştirecek etkinliklerin planlamasında				
7. Aktif öğrenme modelinde kullanılan öğretimsel işleri uygulamada (Alan gezileri, Şarkı yapma vb.)				
8. Aktif öğrenmede kullanılan öğretim taktiklerini uygulamada (Soruyu irdeleme taktiği, Güdüleme taktiği, Sembolleştirme taktiği, Geçmiş ve geleceğe yöneltme taktiği)				
9. Çocuklara bir problem, durum ya da düşünce hakkında açık uçlu sorular sormada				
10. Çocukları araştırmaya yönlendirmede				
11. Sınıf içerisinde farklı köşeler oluşturmada				



KARTOPU: Verilen bir problem ya da konu ile ilgili olarak, öğrenciler önce tek başlarına düşünür, sonra iki, daha sonra dört ve sekiz kişilik gruplarda tartışırlar. Yönteme kartopu denmesinin nedeni grubun giderek büyümesidir. En son grupta ulaşılan sonuçlar, sınıfa sunulur.

KÖŞELENME: Genellikle net bir yanıt olmayan sorular ve problemler üzerinde çalışırken kullanılır. Öğrencilere problemin çözümü için bilgi toplamaları, onları çözümlenerek çözüm önermeleri ve önerilerini savunma fırsatı verir.

KART EŞLEŞTİRME: Her biri sınıfdaki öğrenci sayısının yarısı kadar kart içeren iki dizi kart hazırlanır. Birinci dizide; öğrenilenlerle ilgili sorular, kavramlar, örnekler yer alır. İkinci dizide birinci dizidekilerle eşleştirilebilecek yanıtlar, açıklamalar, tanımlar bulunur. Dizilerden birindeki kartlar numaralanır ve sınıfa dağıtılır. Öğrencilere kendilerine gelen kartlarla ilgili hazırlık yapmaları için belli bir süre tanınır. Öğrenciler ellerindeki kartın eşini ararlar. Kartlarını eşleştirenler bunun gerekçelerini hazırlarlar. Kart numaraları rasgele söylenir ve numarası söylenenler kendi kartlarının içeriğini sınıfa sunarlar.

MAHKEME: Bir tartışma konusu seçilir. Konular gruplara dağıtılır. Her grup için hakim, savcı, avukat, jüri üyeleri seçilir. Bu üyelerin her biri kendilerine düşen görevleri yerine getirirler. Örneğin; her avukat kendi grubunun üyelerini savunur. Hakim yanıtları ve eksiklikleri belirler. Jüri üyeleri kimin haklı olduğuna karar verir.

TEREYAĞ-EKMEK: Verilen bir konu ya da problem üzerinde öğrenciler önce tek başlarına düşünür, daha sonra arkadaşlarıyla bir araya gelerek düşüncelerini paylaşırlar. Sonunda ulaştıkları sonucu sınıfa sunarlar.

T.C.
ELAZIĞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : B.08.4.MEM.4.23.00.01.311/ 15621

20 NİSAN 2005

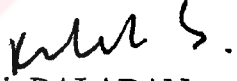
Konu : Anket Uygulaması.

FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
ELAZIĞ

İgi : Fırat Üniversitesi Rektörlüğünün 17.01.2005 tarihli ve B.30.2.FIR..0.70.00.00.510-49/1140 Sayılı yazı.

Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Pınar BULUT ' un " Okul Öncesinde Aktif Öğrenme Modelinin Uygulanabilirliği" konulu tezi ile ilgili olarak anket çalışma yapmasına dair Bakanlığımız Araştırma,Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığından alınan 11.02.2005 tarihli ve 712 sayılı yazısı ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.


Kadir BALABAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLERİ:
1.Yazı (1 adet)

25/	
19/04	
ELAZIĞ İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ	

GITIME
%100
DESTEK

DANISMA
444 0 632
H A T T I

Millî Eğitim Müdürlüğü
Zübeyde Hanım Cad. Hükümet Konağı
Kat : 5
23100-ELAZIĞ

Tel: 0 424 2385024-25-26-27-28
Fax: 0 424 2333670
E-Posta:elazigmem@meb.gov.tr

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı

ayı : B.08.0.APK.0.03.05.01-01/712

11/02/2005

onu : Araştırma İzni

ELAZIĞ VALİLİĞİNE
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

i :Elazığ Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 27.01.2005 tarih ve 3661 sayılı yazısı.

Fırat Üniversitesi Sosyal Bilgiler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek lisans programı öğrencisi Pınar BULUT'un "Okul Öncesinde Aktif Öğrenme Modelinin uygulanabilirliği" konulu araştırma çalışmasını Okul Öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlere uygulama izin talebi incelenmiştir.

Söz konusu anketin uygulanması Bakanlığımızca uygun görülmüş olup, eğitim-öğretim faaliyetlerinin aksatılmaması şartıyla ekte bir örneği gönderilen anketin araştırmacı tarafından uygulanabilmesi için gerekli kolaylığın gösterilmesini rica ederim.

6162

Millî Eğt.Müd.ne
19.01.2005
Vali Y.

Vali Y.

[Handwritten signature]

[Handwritten signature]

Nurettin KONAKLI

Bakan a.

Kurul Başkanı V.

- I Anket (4 S)

Dr. ENKAZ KAN Fırat Ü. Fıratça Merkezi Göz. Dp. No. 2906		71908700 90 00	
Dr. ENKAZ KAN Fırat Ü. Fıratça Merkezi Göz. Dp. No. 2906	<i>[Handwritten signature]</i>	71908700 90 00	
Dr. ENKAZ KAN Fırat Ü. Fıratça Merkezi Göz. Dp. No. 2906	<i>[Handwritten signature]</i>	71908700 90 00	
Dr. ENKAZ KAN Fırat Ü. Fıratça Merkezi Göz. Dp. No. 2906	<i>[Handwritten signature]</i>	71908700 90 00	
Dr. ENKAZ KAN Fırat Ü. Fıratça Merkezi Göz. Dp. No. 2906	<i>[Handwritten signature]</i>	71908700 90 00	



T.C.⁹¹
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜ
ELAZIĞ



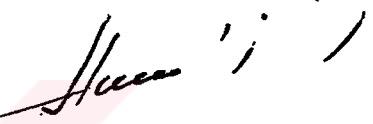
AYI :B.30.2.FIR.0.70.00.00/510-49- 7598
KONU :Anket Uygulaması

22/04/2005

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Elazığ Valiliği, İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün, Anket Uygulaması hakkındaki 20 Nisan 2005 tarih ve 15621 sayılı yazılarının fotokopisi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.


Prof. Dr. Mehmet Hamdi MUZ
Rektör

EKLER:
Ek-1. Yazı (2 Sayfa)

ÖZGEÇMİŞ

1981 yılında Diyarbakır'da doğdu. Lise öğrenimini 1998 yılında Mehmet Akif Ersoy Lisesinde tamamladı. 1998 yılında Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Elektrik Öğretmenliği bölümünü kazanarak 2002 yılında iyi dereceyle mezun oldu. 2003-2004 öğretim yılının bahar döneminde Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Yüksek Lisans programına başladı. Elazığ Özel Bilgem İlköğretim Okulunda bilgisayar öğretmeni olarak 2004-2005 yılları arasında görev yaptı. Halen aynı okulda görevine devam etmektedir.

