



ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE ETKİNLİK TEMELLİ ÖĞRENME SÜRECİ: BİR DURUM ARAŞTIRMASI*

*İlker KÖSTERELİOĞLU***

*Adem BAYAR****

*Meltem AKIN KÖSTERELİOĞLU*****

ÖZET

Eğitim programlarının sınıf ortamında uygulayıcısı olan öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmeleri ve akademik başarıları açısından önemi uzun yıllardır birçok araştırmacı tarafından tartışılmaktadır. Devam ede gelen bu tartışmaların doğal bir sonucu olarak günümüz dünyasında öğretmenlerin kalitesi birçok ülke tarafından ciddi bir şekilde sorgulanmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin hizmet öncesi yetiştirilmesinde eğitim etkinliklerinin kaliteli sunulması öğretmenlerin daha nitelikli olmaları açısından oldukça önemlidir. Bu araştırmanın amacı öğretmen yetiştirme programında öğrenim gören öğretmen adaylarının etkinlik temelli öğrenme sürecine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaçla araştırma 2013-2014 yılında Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde yürütülmüştür. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Veriler betimsel ve içerik analizi teknikleri ile analiz edilmiştir. Araştırma belirtilen fakültede özel eğitim dersi öğretim programının yürütülmesi sürecinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 4. sınıfta öğrenim gören 40 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; öğretmen adayları etkinliklerle desteklenmiş öğrenme sürecine ilişkin olarak; 1) öğreneni pasiflikten kurtararak aktif katılımı desteklediği, 2) öğrenenler arasında iletişim kurmayı sağladığı, 3) özellikle katılımcıların birbirlerini tanımalarına katkı verdiği, 4) farklı görüşlere saygı göstermeye fırsat verdiği, 5) öğrenilenlerin daha iyi kavranılmasına imkân verdiğini düşünmektedirler. Bunun yanı sıra araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğrenme sürecinde eğlenmeye fırsat vermesi, öğrenmenin kolaylaştırması ve kalıcı öğrenmeyi desteklemesi açısından dolayı mesleki yaşamlarında öğrenme sürecinde etkinliklerin kullanılması konusunda olumlu bir yaklaşım içerisinde oldukları saptanmıştır. Elde edilen bu bulguların ışığında, araştırmacılar etkinlik temelli öğrenme sürecinin kaliteli öğretmen yetiştirmede olumlu bir faktör olduğu sonucuna varmışlardır.

Anahtar kelimeler: öğretmen, öğretmen eğitimi, aktif öğrenme, etkinlik temelli öğrenme süreci, yapılandırmacı anlayış

*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Amasya Üniversitesi Eğitim Bilimleri, El-mek: ikostereli@hotmail.com

*** Yrd. Doç. Dr. Amasya Üniversitesi Eğitim Bilimleri, El-mek: adembayar80@gmail.com

**** Yrd. Doç. Dr. Amasya Üniversitesi Eğitim Bilimleri, El-mek: mkostereli@hotmail.com



ACTIVITY-BASED LEARNING PROCESS ON TEACHER EDUCATION: A CASE STUDY

ABSTRACT

The importance of teachers, as the implementer of educational programs in real- classroom situations, on students' learning and academic achievement has been discussed by a lot of researchers for many years. As a result of these ongoing discussions, the quality of teachers has been seriously examined by many countries in today's world. In this regard, it is accepted that providing qualified pre-service training activities for teachers is very important for preparing high-quality teachers. The aim of this study is to examine prospective teachers' perspectives in terms of activity-based learning process. To do so, this study has been conducted at College of Education, Amasya University in 2013-2014 academic years. The data has been collected by using semi-structured interview form. The collected data were analyzed by employing descriptive and content analysis techniques. This study has been conducted in special education coursework. The sample of this study is 40 prospective teachers. The participants of this study reported that activity-based learning process has the following advantages: 1) providing opportunities for active participation, 2) having communication among learners, 3) contributing to the participants for knowing each other, 4) providing opportunities for respecting different point of views, and 5) learning more effectively and permanently. Furthermore, the participants pointed out that they have positive approaches to activity-based learning process in their future teaching career because of having enjoyable time in learning process, facilitation of learning and supporting permanent learning. In the light of these obtained findings, the researchers have come to the conclusion that activity-based learning process is a significant factor for preparing high quality teachers.

Key Words: teacher, teacher education, active learning, activity-based learning process, constructivist approach

1. Giriş

Bu araştırmada öğretmen yetiştirme programında etkinlik temelli öğrenme süreci deneyimi geçiren öğretmen adaylarının görüşlerinin betimlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla öncelikle öğretmenin önemi, öğretmenin yetiştirilmesi ve yapılandırmacı öğrenme anlayışı temelinde etkinlik temelli öğrenme süreci konusunda kuramsal bir çerçeve özeti sunulmuştur.

1.1. Öğretmenin önemi

Bir eğitim sistemini meydana getiren unsurlar okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, veliler, eğitim sendikaları ve okul çevresinde yer alan toplumdaki diğer insanlardan meydana gelir. Bu unsurların tümü kaliteli bir eğitimin sağlanması açısından eşit derecede önemlidir (McLaughlin & Talbert, 2006). Ancak öğretmen hazırlanmış olan eğitim programlarının sınıfta uygulanması açısından ve öğrenci başarısı açısından ayrı bir öneme sahiptir (Borko, 2004; Penuel, Fishman, Yamaguchi, & Gallagher, 2007; Visser, Coenders, Terlouw, & Pieters, 2010). Benzer şekilde diğer araştırmacılar da eğitimde öğretmenin yürürlüğe konulan eğitim politikalarının sınıfta uygulayıcısı

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 9/2 Winter 2014



olarak öğretmenin kaçınılmaz ve tartışılmaz önemini vurgulamışlardır (Cheng, 1996; Senge, 1990). Bu araştırmacılarla hemfikir olan öğretmenler üzerine çalışma yapmakla bilinen ünlü eğitim bilimci Thomas Guskey (1994) yılında kaleme almış olduğu makalesinde öğretmenin kaliteli bir eğitim sağlamadaki mihenk taşı rolünü “Okulda bulunan öğretmenin yeteneklerini geliştirmeden okulların kalitesini arttıramayız (p. 9) cümleleriyle dile getirmektedir. Benzer şekilde bazı çağdaş araştırmacılar öğretmenin nitelikli olması ile öğrenci başarısı arasında yüksek bir ilişki olduğunu vurgulamışlardır (Collinson & Cook, 2000; Colbert, Brown, Choi, & Thomas, 2008; Hodge & Krumm, 2009; Meister, 2010; Opfer & Pedder, 2011).

1.2. Öğretmenin yetiştirilmesi

Yukarıdaki akademik çalışmaların varmış olduğu ortak nokta olan öğretmenin kaliteli bir eğitimdeki yadsınamaz önemine karşın, bazı araştırmacılar öğretmenlerin yeterli kalitede eğitime sahip olmadıklarını iddia etmişlerdir (Hirsh, 2001). Çünkü bu araştırmacılara göre birçok öğretmen hizmet öncesi eğitim döneminde alması gereken eğitimi hakkıyla almamışlar ve öğretmenlik mesleğini hakkıyla yerine getirecek kadar hazır olmadan mezun olmuşlardır (Palardy & Rumberger, 2008; Porter & Brophy, 1988). Bu problem sadece Türkiye için değil her ülke için söz konusu olan bir durumdur. Örneğin, Amerika’da 1996 yılında yayımlanan Ulusal Komisyonca Öğretim ve Amerika’nın Geleceği adı altında yayımlanan raporda ikinci kademe görev yapmakta olan öğretmenlerin hemen hemen %25’inin üniversite yıllarında verilmekte olan hizmet öncesi eğitimin yeteri kalitede olmayışından dolayı hizmet içi eğitime ihtiyaç olduğunu dile getirmiştir.

Yukarıda açıkça ifade edildiği gibi öğretmenlerin yetiştirilmesinde teori olarak geliştirilen eğitim programlarının pratikte uygulayıcısı ve öğrenci başarısı üzerindeki direkt etkisine karşın üniversite yıllarını kapsayan hizmet öncesi eğitim sürecinde yeterli kaliteli eğitimi alamadıkları sadece dünyada yer alan bir ülkenin sorunu olmayıp ister gelişmiş olsun, isterse gelişmekte olsun birçok ülkenin ortak sorunu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda hizmet öncesi eğitim sürecinde yer alan öğretmen adaylarının daha kaliteli bir eğitim ortamında eğitim almaları daha nitelikli yetişmeleri açısından önem arz etmektedir.

1.3. Yapılandırmacı Eğitim Anlayışı ve Etkinlik Temelli Öğrenme-Öğretme Süreci

Özellikle ülkemiz eğitim sisteminde son yıllarda yapılan değişimler göz önüne alındığında yapılandırmacı bir öğrenme öğretme anlayışının benimsendiği ifade edilmektedir. Eğitim programlarında değişimin gerekçeleri olarak özellikle eğitim sistemimizin ezberci ve kalıplara dayalı klasik öğrenme yapısı içinde olması ve diğer taraftan ülkemizin uluslararası sınavlardaki (TIMSS-R, PIRLS, PISA vb.) başarı durumu gösterilmektedir (Aşkar ve Olkun, 2005; Koca Özgün ve Şen, 2002; Savran, 2004).

Bir öğrenme anlayışı olarak yapılandırmacılık bilginin öğrenen tarafından oluşturulması üzerine kuruludur. Bu anlayışta bilgi dış dünyanın kopyası olmayıp bir kişinin diğerine aktardığı edilgen bir örüntü değildir (Philips, 2000). Öyle ki yapılandırmacılık eski anlam ile yeni anlam ya da tecrübeler arasında kurulan bağla birlikte yeni anlam oluşturma sürecidir (Alesandrini & Larson, 2002). Geleneksel öğrenme anlayışında pasif bir alıcı konumunda olan öğrenen yapılandırmacı öğrenme anlayışında ise akranlarıyla etkileşimleri ve tecrübeleriyle bilgiyi aktif olarak oluşturur.

Geleneksel öğretim yöntemlerinde öğrenenlere düşündürücü, araştırmaya yönelik etkinliklerin sunulmadığı, bilgiyi kullanarak yeniden yapılandırma fırsatları sağlanmadığı için öğrenenler sadece salt bilgiyi ezberlerler (Açıkgöz, 2002). Geleneksel öğretimin bu eksik yanını gören birçok araştırmacı öğrenciyi daha etkin hale getirmek için yeni arayışlara yönelmişlerdir. Kyriacou (1992)’ye göre bu arayışın temelinde öğrenme etkinliklerinin kullanılması olarak ifade edilen aktif öğrenme vardır.

Etkinlik temelli öğrenme Türkiye’de 2005 yılından itibaren uygulamaya konulmuş olup günümüzde de hala geçerliliğini sürdürmektedir. Eğitim programlarında yapılan bu değişimlerin paralelinde ise diğer önemli bir faktörün uygulamadaki başarıyı etkileyecek olan öğretmen programlara yönelik eğitilmesi durumudur. Bu süreçte en etkin rol, uygulayıcı ve değerlendirici konumdaki öğretmenlere düşmektedir. Bu yönüyle program, uygulayıcılara yeni roller (rehber, kolaylaştırıcı, katılımcı vb.) ve sorumluluklar yüklemektedir (Ayvacı ve Devocioğlu, 2006).

Ancak ilgili literatüre göz attığımızda etkinlik temelli öğrenme öğrencilerin öğrenmesi üzerinde odaklanılmakta hizmet öncesi eğitim sürecinde olan ve geleceğin öğretmenleri olarak etkinlik temelli öğrenmeyi aktif şekilde sınıflarında uygulayacak olan öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimde etkinlik temelli öğrenme üzerine yapılan çalışmaya pek rastlanılmamaktadır.

1.4. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı etkinlik temelli öğrenme öğretme sürecine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda şu alt problemlere cevap aranmıştır.

- 1) Öğretmen adaylarının etkinlik temelli öğrenme-öğretme sürecinin özgüven gelişimine etkisi konusundaki düşünceleri nedir?
- 2) Öğretmen adaylarının etkinlik temelli öğrenme-öğretme sürecinin sınıf içinde akran etkileşimine ilişkin görüşleri nedir?
- 3) Öğretmen adaylarının etkinlik temelli öğrenme-öğretme sürecinin öğrenmelerine etkisi konusundaki düşünceleri nedir?
- 4) Öğretmen adayları etkinlik temelli öğrenme-öğretme sürecinde etkinliklere yer verilmesini zaman kaybı olarak görmekte midirler?
- 5) Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini yürütmede etkinlik temelli öğrenme-öğretme anlayışını benimseme konusundaki düşünceleri nedir?

1.5. Araştırmanın Önemi

Ülkemiz eğitim sisteminde 2005 yılından itibaren eğitim programları yapılandırıcı anlayış temelinde geliştirilmiştir. Bu anlayış içerisinde öğrenme hedeflerinin ifade edilmesi, içeriğin sunulması, öğrenme sürecinin yürütülmesi ve değerlendirilmesi öğeleri yeniden tasarlanmıştır. Öğretim programlarındaki değişimler öğretmenin konumunu da etkilemiştir. Bu süreçte öğretmen artık bilgiyi sağlayan kişi değil, hem öğrenme çevresini sağlayan hem de öğrencilerin öğrenmelerini destekleyecek öğrenme yollarını kılavuzlayan kişi olarak algılanmaktadır.

Günümüzde aktif sınıflarda, öğretmenin sınıfın önünde durup konuşmaların çoğunu yapması beklenmeyen bir durumdur. Bunun yerine öğrencilerden biri gibi üzerinde çalışılan etkinliğe katılması beklenir (Açıkgöz, 2002). Bu bağlamda öğretmen adaylarının yetiştirilme sürecinde etkin öğrenmeye dayalı tecrübeler geçirerek yetişmesi önem taşımaktadır. Öğretmenlerin yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına yönelik olarak hizmet öncesi yetiştirilmesinde hem kuramsal, hem de uygulamalı boyutlarda yer verilmesine önem verilmelidir. Bu amaçla geliştirilen aktif öğrenmeye dayalı öğrenme etkinliklerinin kullanıldığı öğrenme öğretme sürecinde kuramsal bilginin pratik uygulamalarla desteklenmesinin yetişen öğretmen adaylarında yapılandırıcı öğrenme yaklaşımının benimsenmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 9/2 Winter 2014



2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Araştırma tarama modelinde olup araştırmanın deseni, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi ile hazırlanmıştır. Bu çalışmada duruma ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşımla ele alınmış ve ilgili durumdan nasıl etkilendiklerinin belirlenmesine çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırma 2013–2014 öğretim yılında Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 40 öğrenci ile yürütülmüştür.

Çizelge 1. *Çalışma grubunda yer alan öğrencilere ilişkin betimsel veriler*

Cinsiyet	f	%	Bölüm	(n)	%
Erkek	16	40	Fen Bilgisi Öğretmenliği	22	55
Bayan	24	60	Türkçe Öğretmenliği	18	45
Toplam	40	100	Toplam	40	100

Araştırmaya katılan öğrenciler cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde %40'ının erkek ve %60'ının bayan olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %55'i Fen Bilgisi Öğretmenliği ve %45'inin Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde 4. sınıfta öğrenim görmektedirler.

2.3. Uygulama Süreci

Araştırma Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 4. sınıf öğretim programında okutulan özel eğitim dersinde yürütülmüştür. Araştırmacılar derse ilgiyi çekme, ders süreci ve dersin sonunda özetlemek amacıyla etkinlikler hazırlamışlardır. Hazırlanan etkinlikler öğrenme-öğretme sürecinde uygulanmış ve ardından öğretmen adaylarına geçirdikleri öğrenme deneyimine ilişkin görüşleri nitel olarak toplanmıştır.

2.4. Veri Toplama Yöntemi ve Aracı

Araştırma verileri; hazırlanan soru formu ile elde edilmiştir. Veri toplama aracında altı soru bulunmaktadır. Öğrencilerin etkinlik temelli öğrenme sürecine ilişkin görüşlerini yazılı olarak belirtmeleri ifade etmeleri istenmiştir. Böylece araştırma konusunda çalışma grubuna özgü derinlemesine bilgiler elde edilmiştir.

2.5. Geçerlik ve Güvenirlilik

Araştırmacılar araştırdıkları olguyu olduğu biçimiyle ortaya koymayı amaçlamışlardır. Elde edilen veriler ayrıntılı biçimde yazılı olarak rapor edilmiştir. Öğretmen adaylarının görüşleri her alt problemde öncelikle öğrencilerin görüşünü belirten cümleler düzeyinde ve birkaç kelimelik ifadeler analiz edilerek yüzde ve frekans değerleri belirlenmiştir. Ardından öğrenci görüşleri doğrudan alıntılarla sunulmuştur.

Araştırma verileri iki araştırmacı tarafından birlikte analiz edilmiş olup üçüncü bir araştırmacı tarafından yapılan analizler ile karşılaştırılmıştır. Özellikle veri toplama ve analizinde izlenen süreç olabildiğince ayrıntılı olarak açıklanılmasına özen gösterilmiştir. Araştırmada katılımcılardan veriler; gönüllülük ilkesi temele alınarak sağlanmış olup elde edilen veriler doğrudan alıntılarla desteklenerek nesnel olarak sunulmuştur.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 9/2 Winter 2014



2.6. Verilerin Analizi

Araştırma sırasında elde edilen nitel veriler, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin analizi sürecinde, soru formu iki araştırmacı tarafından birlikte analiz edilmiştir. Ayrıca araştırmadan bağımsız üçüncü bir araştırmacı ile elde edilen yüzde ve frekanslar paylaşarak tutarlılık sağlanmıştır. Verilerin analizinde analiz birimi olarak öğrencilerin görüşlerini belirten cümle ya da birkaç kelimeyle ifadeler kullanılmıştır. Oluşan her bir kategorik maddeler ayrıca frekans ve yüzde değerleri kullanılarak sunulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının her birine ayrı kod verilmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerinden yapılan alıntılar, tırnak içinde verilmiştir. Aşağıda örnek açıklamada verildiği şekliyle kodlama sunulmuştur.

Örnek: Ö35 (Öğretmen 35). *“Bu süreçte çoğu zaman bilgiyi kendimiz oluşturduğumuz, sürekli tekrar ettiğimiz ve bu sürece isteyerek katıldığımız için öğrenmemizi olumlu etkilediğini düşünüyorum.”*

3. BULGULAR

Bu bölümde öğrencilerin görüşlerinin analiz edilmesiyle ortaya çıkan bulgular, araştırma problemleri sırasıyla sunulmuştur.

3.1. Alt problem: Öğretmen adaylarının etkinlik temelli öğrenme-öğretme sürecinin özgüven gelişimine etkisi konusundaki düşünceleri nedir?

Tablo 1: Öğretmen adaylarının özgüven gelişimine etkisine ilişkin görüşleri

No	Görüş	f	%
1	Öğreneni pasif olmaktan kurtararak aktif katılımını sağlıyor.	6	18
2	Sınıf arkadaşlarıyla iletişim kurmamı sağladı.	6	18
3	Öğrenmenin kolay ve kalıcı olmasına imkan veriyor.	4	12
4	Kişinin kendini değerli, önemli olmak gibi daha iyi hissetmesine neden oluyor.	3	9
5	Sınıftaki arkadaşlarımla sosyalleşmemizi sağlıyor.	2	6
6	Kendimi ifade etmemi desteklediğini düşünüyorum.	2	6
7	Arkadaşlarımı daha yakından tanımama imkan verdi.	1	3
8	Etkinliklere katılmak beni mutlu ediyor.	1	3
9	Öğrencinin kendisini ifade etmesinde farklı bir yöntem olarak görüyorum.	1	3
10	Kişinin yeteneklerini fark etmesine katkı veriyor.	1	3
11	Öğrenme sürecinde daha cesur olmama fırsat sağlamaktadır.	1	3
12	Bireysel olarak yapmayı düşünmeyeceğim birçok uygulamayı grupla rahatlıkla yapmamı sağladı.	1	3
13	Düşüncelerimi çekinmeden sınıfta paylaşmamı sağlıyor.	1	3
14	Arkadaşlarımla eşit şartlarda birlikte öğrenmeye olanak veriyor.	1	3
15	Yaratıcılığımızı ön plana çıkarmaktadır.	1	3
16	Öğrenme için motivasyonumuzu artırıyor.	1	3
Toplam		33	100

Öğretmen adaylarının görüşleri analiz edildiğinde katılımcıların tamamının özgüvenlerine olumlu yansıdığını düşünmektedirler. Öğretmen adaylarının özgüvenlerini olumlu etkilediği yönündeki düşüncelerinin oluşmasında öğreneni pasif olmaktan kurtararak aktif katılımını sağlıyor”, “Sınıf arkadaşlarımla iletişim kurmamı sağladı.” “Öğrenmenin kolay ve kalıcı olmasına imkân veriyor.”, ve “Kişinin kendini değerli, önemli olmak gibi daha iyi hissetmesine neden oluyor.” Şeklindeki ifadeleri referans gösterilebilir. Bu kapsamda Ö7 düşüncesini “Önceden yapamam diye düşündüğüm şeyler, bazen etkinlikte çıkıyor ve yapıyorum. Yapamazsam insanlar

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 9/2 Winter 2014



bana güler diyerek korkuyordum. Bu korkum kimi zaman ortaya çıksa da beni önceki gibi rahatsız edip engellemiyor.” şeklinde ifade etmektedir. Benzer biçimde Ö8’in ise düşüncesi “Bilişsel olarak sınıf ortamında içimden çok şeyler söylemek istesem de ya da gerçekten doğru cevapları bilsem dahi söz alıp konuşmak istemem. Hocaların tutumları, bıkkınlık, sürekli aynı şeyler ve herkesin bildiği şeyler üzerinde konuşma bu duruma yol açan sebepler. Bunun için kendimizi mutlu hissetmek, yeteneklerimizi çevremize yansıtmak, aslında istediğimizde neler yapabileceğimizi göstermek adına, olumlu bir yaşantı geçirdik.” şeklindedir.

Öğretmen adaylarının görüşler çoğunlukla etkinliklerin kendilerini aktifleştirdiği ve akranlarıyla iletişimlerini arttırdığı yönündedir. Bu kapsamda görüş belirten Ö11 “Öğrenci bu süreçte öğretmeni ve arkadaşlarıyla daha etkili bir iletişim kuruyor. Onların sorularına rahatlıkla yanıt veriyor. Kendisinin değerli olduğunu fark ediyor. Bu da öğrencinin özgüveninin gelişmesini sağlıyor.” şeklinde düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan bazı öğretmen adayları etkinliklerin öğrenenin kendisini değerli hissetmesine katkı yaptığını vurgulamaktadırlar. Öğretmen adayı 30 “Aslında tam anlamıyla ben varım, demenin en güzel yolu. Özellikle içine kapanık, utangaç insanlar için çok etkili. Birlik ve beraberlik sağlayarak aslında yalnız olmadığımızın en güzel mesajını vermiş olduk.” ve Ö35 “Etkinliğin gerçekleştiği süreçte her birey görev aldığı için aynı şekilde her birey kendini ifade etme şansı bulmaktadır. Bu süreçte bireysel olarak yapılan yanlışlar göz önünde bulundurulmadığı için kişi sorunsuz bir şekilde yanlışlarını düzeltip tekrar deneme fırsatı bulur. Bu şekilde kendini ifade etmekten korkmaz ve özgüveni gelişir.” şeklinde bu düşünceye vurgu yapmaktadırlar.

3.2. Alt problem: Öğretmen adaylarının etkinlik temelli öğrenme-öğretme sürecinin sınıf içinde akranlarıyla etkileşimlerine ilişkin görüşleri nedir?

Tablo 2: Öğretmen adaylarının akran etkileşimine ilişkin görüşleri

No	Görüş	f	%
1	Kişilerin birbirlerini tanımalarına katkı verdi.	12	22
2	Farklı görüşlere saygı göstermeye fırsat verdi.	8	16
3	Hiç konuşmadığım arkadaşlarımla iletişime geçtim.	7	13
4	Kaynaşmayı sağlıyor.	3	5
5	Arkadaşlarımız ile etkileşimi artırıyor.	3	5
6	Yardımlaşma ortamını oluşturdu.	3	5
7	Etkinliklere katılım sosyalleşmeyi artırıyor	3	5
8	Arkadaşlarımız arasında güven duygusunun gelişmesini olumlu etkiledi.	3	5
9	Sınıfta daha önce oluşmuş olan önyargıların ortadan kalkmasına katkı sağladı.	2	4
10	İşbirliği içerisinde çalışma ortamı sağladı.	2	4
11	Dayanışma duygusunu canlandırdı.	1	2
12	Farklı pencereden bakmayı sağladı.	1	2
13	Hoşgörü davranışının ortaya çıkmasını sağladı.	1	2
14	Sınıfın kaynaşmasını sağlıyor.	1	2
15	Fikir alışverişi sağlıyor.	1	2
16	Sınıfta bütünüyle birliktelik sağlayabilmemin mümkün olduğunu gördüm.	1	2
17	İletişim problemlerini ortadan kaldırıyor.	1	2
18	Arkadaşlıkların kurulmasına katkı sağlıyor.	1	2
	Toplam	54	100

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 9/2 Winter 2014



Tablo 2 incelendiğinde etkinlik temelli öğrenme sürecinin öğrencilerin iletişimlerine olumlu katkılar sundukları görülmektedir. Bu konuda öğretmen adaylarının görüşleri öğrenme etkinliklerinin “Kişilerin birbirlerini tanımalarına katkı verdi. “, “farklı görüşlere saygı göstermeye fırsat verdi”, “hiç konuşmadığım arkadaşlarımla iletişime geçtim.” maddelerinde yığılma göstermektedir. Öğretmen adaylarından Ö8 etkinliklerin birbirlerini tanımalarına katkı sağladığını “Etkinlik temelli öğrenme sürecinde tüm sınıfın aktif katılımıyla bir şeyler yapıyor olmak güzel bir duygu. İşbirliğiyle bir ürün, bir duygu, düşünce ortaya çıkarmak bizlere birbirimizi daha iyi tanıma fırsatı veriyor.” şeklinde belirtmektedir. Yine Ö19 “Sadece kendi doğrularıyla değil de başka insanların görüşlerini de dikkate almamı sağladığı için akranlarımla etkileşimde olumlu etkisi olmuştur.” biçiminde saygıya dayalı bir iletişim ortamının oluşmasına dikkat çekmektedir. Yine bazı öğretmen adayları iletişim açısından doğrudan akranlarıyla iletişimlerinin arttığını belirtmektedirler. Bu görüşe örnek olarak Ö19 “Sadece kendi doğrularıyla değil de başka insanların görüşlerini de dikkate almamı sağladığı için akranlarımla etkileşimde olumlu etkisi olmuştur.” ile Ö28’in “Sınıfta birbiriyle hiç konuşmayan arkadaşlar bile birbirlerinin etkinliklerine pozitif anlamda katkıda bulundular.” görüşleri örnek verilebilir.

3.3. Alt problem: Öğretmen adaylarının etkinlik temelli öğrenme-öğretme sürecinin öğrenmelerine etkisi konusundaki düşünceleri nedir?

Tablo 3: Öğretmen adaylarının etkinlik temelli öğrenme-öğretme sürecinin öğrenmelerine etkisine ilişkin görüşleri

No	Görüş	f	%
1	Öğrenilenleri daha iyi kavramayı sağlıyor.	24	51
2	Yaparak yaşayarak öğreniyoruz.	5	11
3	Motivasyonu artırıyor.	3	7
4	İlgi çekici ve olumlu tutum oluşturuyor.	3	7
5	Dersi daha çok sevmeyi sağlıyor ve derse ilgiyi artırıyor.	2	4
6	Akılda kalıcılığı sağlıyor.	2	4
7	Eğlenerek öğrenmeyi sağlıyor.	2	4
8	Öğrenmeyi kolaylaştırıyor.	2	4
9	Unutmayı engelliyor.	1	2
10	Önyargıları azaltma	1	2
11	Öğrenilenlerin içselleştirilmesini sağlıyor.	1	2
	Toplam	46	100

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının hemen hepsi etkinlik temelli öğrenme sürecin öğrenmelerini olumlu etkilediğini düşünmektedirler. Bu konuda öğretmen adaylarının görüşleri en fazla öğrenilenlerin daha iyi kavramayı sağlıyor”, “yaparak ve yaşayarak öğreniyoruz” ile “öğrenme motivasyonunu artırıyor” şeklinde sıralanmaktadır. Öğretmen adayları bu konudaki görüşlerine Ö14 “Öğrenmeyi sıradanlıktan kurtarıp eğlenceli bir süreç haline getirdi.”, Ö23 “Yapılan etkinlikler daha çok duyu organına hitap ettiği için öğrendiklerim daha kalıcı oluyor. Özellikle görsel olan şeyleri daha rahat öğrendiğimden etkinlik temelli öğrenme ile daha iyi öğreniyorum.” ve öğretmen adayı 35 “Bu süreçte çoğu zaman bilgiyi kendimiz oluşturduğumuz, sürekli tekrar ettiğimiz ve bu sürece isteyerek katıldığımız için öğrenmemizi olumlu etkilediğini düşünüyorum.” biçiminde ifade edilen görüşler örnek verilebilir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 9/2 Winter 2014



3.4. Alt problem: Öğretmen adayları etkinlik temelli öğrenme-öğretme sürecinde etkinliklere yer verilmesini zaman kaybı olarak görmekte midirler?

Öğretmen adaylarının analiz edilen görüşlerine dayanarak tamamının etkinlik temelli öğrenme sürecinin kesinlikle bir zaman kaybı olmadığını düşünmektedirler. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının beklentisi uygulanacak etkinliklerin daha önceden hazırlanılmasının etkiyi arttıracığı yönündedir. Bu kapsamda görüş belirten öğretmen adayı 2 “*Asıl zaman kaybı olan sözlü öğretmenlerin o öğretmen masasına ders boyunca oturup kalkmadan karşısındaki öğrenci grubuna fetva verircesine durmadan konuşmasıdır, yazdırmasıdır.*” şeklinde düşünmektedir. Yine bir başka öğretmen adayının (Ö16) “*İyi planlandığında ve işinin ehli bir öğretmen tarafından uygulandığında kesinlikle zaman kaybı değildir. Aksine öğrenme adına kazançtır.*” şeklinde düşünmektedir. Öğretmen adayı 9 ise “*Kırk dakika boyunca anca sunuş yoluyla çocukları uyutuyor ve zamanın boşa gittiğini görmüyorsak yazık. Oysa yirmi dakikalık etkili bir etkinlik koca bir ders saatine değer.*” şeklinde görüş belirtmiştir.

3.5. Alt problem: Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini yürütürken etkinlik temelli öğrenme-öğretme anlayışını kullanmayı tercih etme konusundaki düşünceleri nedir?

Tablo 4: Öğretmen adaylarının akranlarıyla etkinlik temelli öğrenme-öğretme anlayışını kullanmayı tercih etmeye ilişkin görüşleri

No	Görüş	F	%
1	Eğlenmeye imkan tanır.	6	16
2	Kolay öğrenmeyi etkiler.	5	13
3	Kalıcı öğrenmeyi sağlar.	5	13
4	İlgi çekicilik	3	8
5	Derse katılımı artırır.	2	5
6	Öğrenene sorumluluk kazandırır.	2	5
7	Oyun ihtiyacını karşılar.	2	5
8	Motivasyonu artırır.	2	5
9	Özgüveni artırır.	1	3
10	İşbirliği içinde çalışma ortamı oluşturur.	1	3
11	Öğrencileri birbirlerine kaynaştırır.	1	3
12	Derste sıkılmayı engeller.	1	3
13	Sınıfı canlı tutar.	1	3
14	Motivasyonu artırır.	1	3
15	Öğrenme isteğini olumlu etkiler.	1	3
16	Yaratıcılığı geliştirir.	1	3
17	Bireysel farklılıkları ortaya çıkarır.	1	3
18	Konuyu sevmelerini sağlar.	1	3
19	Derse karşı olumlu tutum geliştirir.	1	3
	Toplam	38	100

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine başladıklarında etkinlik temelli öğrenme süreci oluşturma konusunda olumlu katılım göstermektedirler. Öğretmen adayları kendilerinde gelişen bu yaklaşıma etkinliklerin eğlenmeye fırsat vermesi, öğrenmeyi kolaylaştırması ve hatırdaki kalıcılığı olumlu etkilemesi ve ilgi çekici olması gösterilmiştir. Bu konuda öğretmen adayı 26 “*Öğrencileri hem güdülemiş hem de dersi olan motivasyonlarını arttırmış olacağımı düşünüyorum. Etkinlikler öğrencilerin dersten daha çok zevk almalarını, derse ilgili olmalarını sağlayacaktır.*” şeklinde düşünürken Öğretmen adayı 17 “*Tercih ederim. Çünkü öğrenciler için etkinlik hazırlamak onlara değer vermektir, onlar için bir şeyler yapmaktır. Öğrenciler kendilerine değer verildiğini anlarılarsa öğrenmeye daha istekli davranırlar.*” şeklinde benzer yönde görüş belirtmektedir.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 9/2 Winter 2014



4.Sonuç ve tartışma

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre etkinlikle desteklenmiş öğrenme süreci ile ilgili olarak öğretmen adayları bu sürecin kendilerini pasiflikten kurtardığı, arkadaşlarıyla iletişimini arttırdığı, öğrenmeye ve kalıcılığa olumlu etki yaptığı, kişilerin sosyalleşmesi ve kendilerini değerli hissetmelerine neden olduğunu düşünmektedirler. Bu bulgular Demirel (1999) ve Kalem ve Fer (2003) yılında yapılan çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Buna göre aktif öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamının öğrenme, öğretme ve iletişim süreci boyutları yönünden öğrenciler üzerinde olumlu etkisinin olduğunu saptanmıştır. Slavin (2013) öğrencilerin derse aktif olarak katılım sağlamalarının bilgilerin uzun süreli akılda tutulmasına katkı verdiğini belirtmektedir. Bu bağlamda Slavin (2013); Spect ve Sandling (1991)'in muhasebe dersinde yaptıkları deneysel araştırmalarında aktif öğrenme yöntemlerine dayalı öğrenme deneyimi geçiren öğrencilerin geleneksel anlayışla ders görenlere oranla problem çözme başarılarının arttığını belirtmektedir. Ayrıca aynı çalışmada geleneksel grupta öğrenilenlerin %54 ve aktif öğrenmenin yaşandığı süreçte ise %13 oranında bilgi kaybı olduğu bulgusu ile öğrenmenin olumlu etkisini göz önüne çıkarmaktadır.

Yine öğretmen adayları etkinliklerin özellikle sınıfta öğrencilerin arkadaşlarıyla etkileşim kurmalarına katkı sağladığını düşünmektedirler. Bu konuda öğretmen adaylarının etkinliklere katılım sağlamalarının sınıftaki arkadaşlarını daha iyi tanımalarına katkı verdiği düşüncesi oldukça ağır basmaktadır. Bu düşünceye paralel olarak arkadaşlarının farklı görüşlerine saygı göstermesi konusunda da katkı sağladığı düşünülmektedir. Yine diğer önemli ve değerli bir bulgu ise özellikle öğrenciler arasında farklı nedenlere dayalı olarak ortaya çıkmış iletişim kopukluklarına olumlu bir katkı yaparak hiç konuşmadığı düşünülen arkadaşlarla da iletişime geçmek ve kaynaşmayı sağlamak gibi katkılar sağladığı düşünülmektedir. Bu bağlamda elde edilen sonuç Kalem ve Fer (2003)'in çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Kalem ve Fer (2003)'e göre aktif öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamının öğrenciler arasında etkili iletişim sağladığını bulmuşlardır. Harste ve Short (1988)'a göre etkili öğrenme; öğrencilerin, düşüncelerini özgür bir biçimde rahatça dile getirebildikleri, tartışabildikleri ve birbirlerini dinleyebildikleri ortamlarda meydana gelir. Bu bağlamda araştırmada elde edilen bulguların bu düşüncüyü desteklemekte olduğu söylenebilir.

Öğretmen adayları etkinlik temelli öğrenme sürecinin öğrenme üzerindeki etkisi konusunda ise en fazla yoğunlaşılan düşüncenin öğrenilenlerin daha iyi kavranmasını sağladığı yönündedir. Bu düşünceye yaparak yaşayarak öğrenmenin, içerisinde ilgi çekicilik ve eğlencenin olmasının da etkisi olduğu vurgulanmaktadır. Psikolog Guthrie “Ne yaparsak, onu öğreniriz ve biz, yaparak öğreniriz. Ben bunu kitaplarımda kullandım ve derslerimde uyguladım. Y yaparak yaşayarak öğrenmenin, bu yolla yapılan eğitimin (etkinliğin), kişiyi mutluluğa ulaştırdığını gözlemledim.” diyerek ezberci eğitimin eleştirilse de birçok çevrede hala geçerli olduğunu belirtmektedir (Binbaşıoğlu, 2013).

Öğretmen adaylarının etkinlik temelli bir öğrenme ortamını oluşturma konusunda özellikle eğlenme imkanı verme, öğrenmeyi kolaylaştırma, öğrenmede kalıcılık sağlama, ilgiyi çekme, derse katılım sağlama, yaratıcılığı teşvik etme, bireysel farklılıkları öğrenme ortamında ortaya çıkarma, motivasyon sağlama ve özgüven geliştirme gibi olumlu katkılar sunduğu gerekçeleriyle bu öğrenme anlayışını kullanmayı tercih edeceklerini ifade ettikleri saptanmıştır.

Araştırmacıların bulduğu bu bulgular literatürde yer alan bazı araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalarının sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Açıkgöz, 2002; Bayrak, 2000; Johnson, Johnson & Smith, 1991; Keyser, 2000; Pekin, 2000; Saban, 2000).

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 9/2 Winter 2014



5. Öneriler

Yürütülen bu araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak;

Öğretmen eğitiminde öğrencilerin ilgisini çekmek ve motivasyonlarını arttırmada öğrenme sürecinde etkinliklerin hazırlanması ve kullanılması öğretmen adaylarının başarıya, derse ve öğrenmeye ilişkin tutumlarına olumlu katkı sağlayabilir.

Öğretmen adaylarına branşları bazında öğretim programları doğrultusunda etkinlik temelli bir öğrenme sürecinin planlanması eğitimi verilebilir.

Araştırmacılara ise etkinlik temelli bir öğrenme süreci geliştirilerek uygulanması ve uygulama sonrasında ortaya çıkan öğrenme çıktılarını ortaya koyacak deneysel çalışmaların yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- AÇIKGÖZ, K. Ü. (2002). Aktif Öğrenme, İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları
- ALESANDRİNİ, K. & LARSON, L. (2002). Teachers bridge to constructivism. *The Clearing House*, 75, 118-122. Retrieved September 19, 2004, from ProQuest database.
- AŞKAR, P. & OLKUN, S. (2005). PISA 2003 sonuçları açısından okullarda bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımı. *Eğitim Araştırmaları*, 19, 15-34.
- AYVACI, Ş.H. & DEVECİOĞLU, Y. (2006). *Yeni program ve öğretmenlerin yenilikçi bakış açıları*. First International Congress of Educational Research. Educational Research Association sunulan bildiri (1-3 Mayıs, Çanakkale). <http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/pdf/458.pdf>.
- BAYRAK, S. (2000). Yüksek öğretimde aktif eğitim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21 (6), 21-54.
- BİNBAŞIOĞLU, C. (2013). *Etkinlik Pedagojisi. Yaşamsal, düşünsel ve Üretici Eğitim*. Ankara: Anı yayıncılık.
- BORKO, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(3), 3-15.
- CHENG, Y. C. (1996). Relation between teachers' professionalism and job attitudes, educational outcomes, and organizational factors. *The Journal of Educational Research*, 89(3), 163-171.
- COLBERT, J. A., BROWN, R. S., CHOİ, S-H. & THOMAS, S. (2008). An investigation of the impacts of teacher-driven professional development on pedagogy and student learning. *Teacher Education Quarterly*, 35(2), 135-154.
- COLLINSON, V. & COOK, T. F. (2000). "I don't have enough time" Teachers' interpretations of time as a key to learning and school change. *Journal of Educational Administration*, 39(3), 266- 281.
- DEMİREL, Ö. (1999). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- GUSKEY, T. R. (1994). Professional development in education: In search of the optimal mix (Report No: ED 369181). *American Educational Research Association*, New Orleans, LA.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 9/2 Winter 2014



- HARSTE, J. & SHORT, K. (1988). What educational difference does your theory of language make? Queensland, Australia: University of Queensland Publication.
- HİRSH, S. (2001). We're growing and changing. *Journal of Staff Development*, 22(3), 255-258.
- HODGE, C. L. & KRUMM, B. L. (2009). NCLB: A study of its effects on rural schools- School administrators rate service options for students with disabilities. *Rural Special Education Quarterly*, 28(1), 20-27.
- JOHNSON, D.W., JOHNSON, T. R. & SMİTH, K. A. (1991). Active learning: Cooperation in the college classroom. Edina, MN: Interaction Book Company.
- KYRİACOU, C. (1992). Active Learning In Secondary School Mathematics British Educational Research Journal, Vol. 18, Issue 3
- KALEM, S & FER, S. (2003). Aktif öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamının öğrenme, öğretme ve iletişim sürecine etkisi. *Kuram ve uygulamada eğitim bilimleri*, 3(2), ss:433-461.
- KEYSER, M.W. (2000). Active learning and cooperative learning: Understanding the difference and using both styles effectively. *Research Strategies*, 17, 35-44.
- KOCA ÖZGÜN, S.A. & ŞEN, A.İ.(2002). 3. Uluslararası matematik ve fen bilgisi çalışması tekrar sonuçlarının Türkiye için değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 23, 145-154.
- MCLAUGHLİN. M. W. & TALBERT, J. E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. New York: Teacher College Press.
- MEİSTER, D. M. (2010). Experienced secondary teachers' perceptions of engagement and effectiveness: A guide for professional development. *The Qualitative Report*, 15(4), 880-898.
- OPFER, V. D. & PEDDER, D. (2011). The lost promise of teacher professional development in England. *European Journal of Teacher Education*, 34(1), 3-24.
- PALARDY, G. J. & RUMBERGER, R. W. (2008). Teacher effectiveness in first grade: The importance of background qualifications, attitudes, instructional practices for student learning. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30(2), 111-140.
- PENUEL, W. R., FİSHMAN, J. B., YAMAGUCHİ, R. & GALLAGHER, L. P. (2007). What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. *American Educational Research Journal*, 44(4), 921-958
<http://aerj.aera.net>
- PHİLİPS, D.C. (2000) An opinionated account of the constructivist landcape. In D. C. Philips, D. C. Philips (Ed), *Constructivism in education: Opinions and second opinions on controversial issues* (pp.1-16). Chicago, Illinois: The University of Chicago press.
- PORTER, A. C. & BROPHY, J. (1988). Synthesis of Research on Good Teaching: Insights from the work of the Institute for Research on Teaching. *Educational Leadership*, 74-85.
- PEKİN, H. (2000). İlköğretim 5. sınıf matematik öğretiminde aktif etkileşimli öğrenme modelinin öğrenci başarısına etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa
- SABAN, A. (2000). Öğrenme ve öğretme süreci. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 9/2 Winter 2014



-
- SAVRAN, Z. (2004). PISA - Projesi'nin Türk eğitim sistemi açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 397-414.
- SENGE, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday/ Currency.
- SLAVİN, R.E. (2013). Eğitim psikolojisi: kuram ve uygulama. (Çev: Galip YÜKSEL, Educational Psychology:theory and practice), Ankara:Nobel Akademik Yayıncılık.
- VİSSER, T. C., COENDERS, F. G. M., TERLOUW, C. & PIETERS, J. M. (2010). Essential characteristics for a professional development program for promoting the implementation of a multidisciplinary Science Module. *Journal of Science Teacher Education*, 21, 623-642.
- YILDIRIM, A. & ŞİMŞEK, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 9/2 Winter 2014

