



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÖĞRETMENLİK MESLEK BİLGİSİ DERSLERİNDE ÖĞRETEREK
ÖĞRENME YÖNTEMİNİN UYGULANMASINA İLİŞKİN GÖRÜŞLER
(DURUM ÇALIŞMASI)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ayfer SÜLÜ

Malatya-2019

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

ÖĞRETMENLİK MESLEK BİLGİSİ DERSLERİNDE ÖĞRETEREK
ÖĞRENME YÖNTEMİNİN UYGULANMASINA İLİŞKİN GÖRÜŞLER
(DURUM ÇALIŞMASI)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ayfer SÜLÜ

Danışman: Dr. Öğretim Üyesi İsmail ŞAN

Malatya-2019

T.C.

İnönü Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Ayfer Sülü tarafından hazırlanan **Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinde Öğretmek Öğrenme Yönteminin Uygulanmasına İlişkin Görüşler (Durum Çalışması)** başlıklı bu çalışma, 25.06.2019 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Doç. Dr. Mustafa AKDAĞ

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ERSOY

Üye (Tez Danışmanı): Dr. Öğr. Üyesi İsmail ŞAN

O N A Y

...../...../2019

Doç. Dr. Niyazi ÖZER
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Dr. Öğretim Üyesi İsmail ŞAN danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım **Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinde Öğreterek Öğrenme Yönteminin Uygulanmasına İlişkin Görüşler (Durum Çalışması)** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün eserlerin hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Ayfer SÜLÜ

ÖNSÖZ

Yapılandırmacılık akımının etkisiyle giderek önem kazanan öğrenci merkezli öğretim, eğitim kurumlarında gün geçtikçe daha çok uygulanmaktadır. Öğrenciyi pasif konumdan aktif konuma geçiren yapılandırmacı yaklaşım, öğrenmenin her aşamasında öğrenciyi merkeze almaktadır. Bu şekilde gerçekleşen öğrenmelerin hem daha kalıcı hem de daha anlamlı olduğu görüşü günümüz eğitim anlayışına hâkimdir.

Öğretmek öğrenme yöntemi yapılandırmacılık akımından beslenmiş, Jean-Pol Martin tarafından 1985 yılında ortaya atılmış bir yöntemdir. Yabancı dil öğretiminde kullanılmak üzere ortaya çıkmış olan bu yöntem, diğer disiplinlerde de başarılı bir şekilde uygulanmıştır. Öğretmen, öğreten kişi değil, yöntem ve teknik bilgisine sahip, bilgiye nasıl ulaşılabileceğini gösteren bir rehberdir. Öğretmek öğrenme yöntemine göre ise ders öğretmen tarafından başlatılmamalı, öğretmen değil, öğrenci merkezli olmalıdır. Öğretmek öğrenme yönteminde öğrenciler sadece bir konuyla ilgili sunum yapmakla değil; konuyu sınıf arkadaşlarına öğretebilmek için kendi yöntem ve öğretim tekniklerini belirleyip uygulamakla sorumludurlar. Öğrencilerin hem öğrenme hem öğretme sorumluluğunu üstlendikleri bu yöntem, kimi üniversitelerin öğretmen yetiştiren lisans programlarında sıklıkla kullanılmaktadır.

Bu çalışmada öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde Öğretmek Öğrenme Yönteminin uygulanmasına ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı görüşleri kaygısı araştırılmıştır.

Çalışmanın her aşamasında yardımını ve görüşlerini esirgemeyen, bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşan, yoğunluğuna rağmen kısa sürede dönüt vererek ve yapıcı yönlendirmelerde bulunarak süreci hızlandıran, bilimsel araştırma yapma anlamında bana birçok şey öğreten, her an desteğini hissettiğim çok değerli danışmanım ve hocam Dr. Öğretim Üyesi İsmail Şan'a teşekkürü borç bilirim.

Veri toplama aşamasında gönüllü olarak, çalışmanın verimini artıran İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi lisans öğrencileri, EPÖ programı yüksek lisans öğrenci ve öğretim elemanlarına minnettarlığımı belirtmek isterim.

Görüşme formunun şekillenmesinde görüşlerini esirgemeyen değerli hocam Prof. Dr. Süleyman Nihat Şad'a ve değerli arkadaşım Dr. Ayşe Ateş'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Tüm öğrenim hayatım boyunca bana en büyük desteği sağlayan sevgili aileme, özellikle ablam Sema'ya, tez yazma sürecinde desteklerini esirgemeyen sevgili eşime ve kendilerini ihmal etmeme rağmen her an saf sevgileri ve gülücükleriyle bana ihtiyaç duyduğum enerjiyi ve morali veren oğullarıma minnettarım.

Tez ile ilgili yürütölen çalışmalarıma SYL-2019-1520 numaralı proje aracılığıyla sağladıkları destekten ötürü İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi'ne teşekkür ederim.

Son olarak, bana bu çalışmayı yapabilme gücünü ve sabrını veren Allah'a şükürlerimi sunuyorum.

Ayfer SÜLÜ



ÖZET

ÖĞRETMENLİK MESLEK BİLGİSİ DERSLERİNDE ÖĞRETEREK ÖĞRENME YÖNTEMİNİN UYGULANMASINA İLİŞKİN GÖRÜŞLER (DURUM ÇALIŞMASI)

Sülü, Ayfer

Yüksek Lisans Tezi

İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğretim Üyesi İsmail ŞAN

Haziran-2019, XIII + 76 sayfa

Öğreterek öğrenme yöntemi, Almanya'da Fransız dili ve edebiyatı profesörü olan Jean-Paul Martin tarafından, 1985 yılında Fransızca öğretimi için ortaya atılmış bir yöntemdir. Başlarda yabancı dil öğretimi için ortaya çıkmış olsa da zamanla farklı okul türlerinde farklı derslerde de kullanılmaya başlanmıştır. Bu yöntemde temel prensip, öğrenciye mümkün olduğunca çok öğretmen sorumluluğu vermek ve olabildiğince çok öğrenciyi derste yüksek düzeyde aktif olmaya teşvik etmektir. Öğrencileri, bütün bir kişilik olarak öğretim sürecinin merkezine oturtan bütünsel bir öğrenme sürecidir. Genel olarak yöntemin oldukça etkili olduğu görülürken, bu yöntemin yanlış kullanımlarına da rastlanmıştır.

Son yıllarda üniversite düzeyinde, özellikle eğitim fakültelerinde, öğrencilerin ders anlatması şeklinde ilerleyen ders tasarımları artmış, bu derslerde öğreterek öğrenme literatüründe verilmiş olan hazırlık, uygulama ve değerlendirme basamaklarının ne derecede takip edildiği araştırmacılarca merak konusu olmuştur. Bu araştırmanın temel amacı; öğreterek öğrenme yönteminin bir parçası olarak kullanılan sunumlara ilişkin yöntemin muhataplarından olan lisans öğrencilerinin, yüksek lisans öğrencilerinin ve öğretim üyelerinin görüşlerini öğrenmektir. Bu bağlamda, lisans düzeyinde, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinde hizmet veren 13 programda öğrenimlerine lisans düzeyinde dördüncü sınıf öğrencisi olarak devam eden, her bölümden birer öğrenci olmak üzere, toplam 13 öğrenci; yüksek lisans düzeyinde, Eğitim Programları ve Öğretim (EPÖ) bilim dalında öğrenim gören 6 yüksek lisans öğrencisi ve yine EPÖ bilim dalında görevlerine devam etmekte olan 5 öğretim üyesi olmak üzere toplam 24 katılımcı örnekleme dahil edilmiştir.

Katılımcılardan gönüllülük esasıyla veri toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve her bir katılımcıyla ortalama 30 dakikalık görüşmeler yapılmıştır. Verilerin analizinde nitel analiz programı kullanılmış olup, veriler betimsel analiz ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Görüşme formunda ders anlatmanın/sunumların amacı, faydası, öğretim üyelerinin rolü ve değerlendirme başlıklarına odaklanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ders sunumlarının amacına yönelik olarak araştırma-inceleme, öğretmenlik tecrübesi kazanma, öğreterek öğrenme ve teknoloji kullanımı gibi istendik amaçların yanı sıra, öğretim elemanlarına kolay gediği için ve öğretim elemanları alana hakim olmadığı için gibi istenmedik amaçlar da ortaya çıkmıştır. Ders sunumlarının faydasına yönelik olarak çıkan başlıklara göre kimi katılımcılar iletişim, öğrenme, tecrübe kazanma ve araştırma anlamında faydalı bulurken kimileri faydalı bulmamıştır. Öğretim üyesinin desteğine yönelik görüşler sunum öncesi ve sunum esnasında diye iki başlık altında incelenmiş ve öğretim üyelerinin desteğinin çoğunlukla yeterli görülmediği sonucu ortaya çıkmıştır. Değerlendirme ile ilgili olarak kimi derslerde kriterler verilirken, derslerin çoğunda öğrencilerin neye göre değerlendirildiklerini bilmedikleri ortaya çıkmıştır.

Bu araştırma, öğreterek öğrenme yönteminin uygulanması noktasında varolan durumu betimlemesi ve ileriye dönük uygulamalarda fikir vermesi açısından önemlidir. Araştırma bulgularından, hâlihazırda öğreterek öğrenme yöntemini kullanan ya da kullanmayı düşünen eğitimcilerin faydalanacağı düşünülmektedir. Bu yöntemin kullanımına ilişkin görüşler hakkında fikir sahibi olmak, yöntemin derslerde kullanım şekli ile ilgili yönlendirici olacaktır.

Anahtar Sözcükler: Öğreterek Öğrenme, Öğrenci Sunumları, Yapılandırmacılık

ABSTRACT

VIEWS ON THE IMPLEMENTATION OF LEARNING BY TEACHING METHOD IN TEACHING PROFESSION COURSES (CASE STUDY)

Sülü, Ayfer

Master's Thesis

İnönü University, Institute of Educational Sciences

Department of Curriculum and Instruction

Advisor: Asst. Prof. Dr. İsmail ŞAN

Haziran-2019, XIII + 76 sayfa

'Learning by teaching' is a method created by Jean-Paul Martin, professor of French language and literature in Germany in 1985. Although it was applied in foreign language teaching in the beginning, it has been used in different courses at different school types over time. The basic principle in this method is to give the student as much teacher responsibility as possible and to encourage as many students as possible to be highly active in the course. It is a holistic learning process that places students as a whole personality in the center of the teaching process. Generally, the method has been found to be quite effective, but in some cases, this method has been misused.

In recent years, the use of presentations at university-level courses has been increasing, and at some universities, courses are carried out in the form of student presentations for a whole semester. The main purpose of this research to investigate the opinions of students and lecturers about these presentations which are used as a part of learning by teaching method. In this context, at undergraduate level, a total of 13 senior students from 13 different programs at İnönü University Faculty of Education; at graduate level, 6 Master's students from the department of Curriculum and Instruction; and 5 lecturers from the same department were the sample group of the study. Data were collected on a voluntary basis. As a means of data collection, a semi-structured interview form was used and an average of 30 minutes of interviews were conducted with each participant. In the analysis of the data, a qualitative analysis program was used and descriptive and content analyses were applied. In the interview form, focus was on the purpose, usefulness of student presentations, role of lecturers before and during presentations and and evaluation of presentations.

According to the findings regarding the purpose of presentations, in addition to some desired purposes such as research and examination, gaining teaching experience, learning by teaching and technology use, some undesired purposes such as lecturers' unwillingness to teach and lack of proficiency also appeared. Some participants found the presentations useful in terms of communication, learning, gaining experience and research, while others did not find it useful at all. The opinions about the support of the lecturers were examined under two headings: before and during presentations. It was found out that the support was often thought as not enough. As for the evaluation, it was revealed that the students mostly did not know anything about the criteria used in evaluation process.

This research is important in terms of describing the situation in the application of the learning by teaching method and giving ideas about future applications. It is thought that the educators who already use or intend to use the learning by teaching method will benefit from the research findings.

Keywords: Learning by teaching, Student presentations, Constructivism

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ONUR SÖZÜ.....	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
KISALTMALAR LİSTESİ	xiii
BÖLÜM	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Problemi.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	2
1.3. Araştırmanın Önemi	2
1.4. Sınırlılıklar	3
1.5. Varsayımlar.....	3
BÖLÜM	4
2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	4
2.2. İlgili Çalışmalar	15
BÖLÜM	19
3. YÖNTEM	19
3.1. Araştırma Modeli.....	19
3.2. Araştırmanın Katılımcıları.....	20
3.3. Veri Toplama Araçları	21
3.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması.....	24
BÖLÜM	26
4. BULGULAR VE YORUM.....	26
4.1. Ders sunumlarının amacına ilişkin görüşler	27
4.2. Ders sunumlarının faydasına ilişkin görüşler	33
4.3. Öğretim elemanının desteğine/rolüne ilişkin görüşler.....	39
4.4. Değerlendirmeye ilişkin görüşler.....	45

BÖLÜM.....	53
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	53
5.1. Tartışma ve Sonuç	53
5.2. Öneriler	58
KAYNAKÇA.....	60
EKLER.....	66
EK 1. Görüşme Soruları.....	66
EK 2. Uzman Görüşü Alma Formu	71



TABLULAR LİSTESİ

Tablo No	Sayfa
Tablo 1 Örneklem grubuna ait bilgiler.....	21
Tablo 2 Verilerin Analizi Sonucu Ortaya Çıkan Tema ve Alt Temalar	24
Tablo 3 Ders anlatımı ile ilgili görüşlerin katılımcılara göre dağılımı.....	51



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil No	Sayfa
Şekil 1 Bilen ve bilinen arasındaki etkileşim: Bilgi ve öğrenme	5
Şekil 2 Sunumların amacına yönelik ortaya çıkan alt temalar	27
Şekil 3 Sunumların faydasına yönelik ortaya çıkan alt temalar	33
Şekil 4 Öğretim elemanının desteğine/rolüne yönelik ortaya çıkan alt temalar	40
Şekil 5 Değerlendirmeye yönelik ortaya çıkan alt temalar.....	46



KISALTMALAR LİSTESİ

EBG: Eğitim Bilimine Giriş

EP: Eğitim Psikolojisi

ÖİY: Öğretim İlke ve Yöntemleri

ÖTMT: Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı

ÖD: Ölçme ve Değerlendirme

ÖÖY: Özel Öğretim Yöntemleri

REHB.: Rehberlik

LdL: Lernen durch Lehren (Öğreterek Öğrenme)

EPÖ: Eğitim Programları ve Öğretim

MB: Meslek Bilgisi

BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve araştırmada geçen bazı kavramların kısaltmaları yer almaktadır.

1.1. Araştırmanın Problemi

Öğretmen adaylarının gelecek nesilleri eğitecek insanlar olduğu düşünüldüğünde, iyi bir eğitim almaları, güncel ders anlatım yöntemlerini takip edip uygulamaları, öğrencileri aktif olarak derse katabilmeleri büyük önem arz etmektedir. Bu anlamda öğretmen yetiştiren bir kurum olarak üniversiteler, verdikleri eğitim ile öğretmen adaylarına örnek olmayı, öğrenmeleri anlamlı ve kalıcı kılacak bir eğitim vermeyi hedeflemektedir. Kısakürek (1976) üniversitelerdeki yenileşme ile ilgili yapmış olduğu çalışmada Türkiye genelinde farklı üniversitelerdeki öğretim elemanı ve öğrencilere mevcut öğretim yöntemleri yerine daha etkin öğretim yöntemleri getirmek ile ilgili fikirlerini sormuş ve katılımcıların çoğu bu düşünceye katıldıklarını belirtmişlerdir. Ancak katılımcıların çoğu öğretim elemanının ders anlatımının yanında öğrencinin kişisel çalışmalarının derse katkısına yönelik olarak olumsuz görüş belirtmişlerdir. Bununla beraber, son yıllarda üniversite düzeyinde öğrencilerin derslere daha çok dahil olması amacıyla derslerde öğreterek öğrenme yöntemi kapsamında sunum kullanımını artmakta, kimi üniversitelerde dersler tamamıyla öğrenci sunumları şeklinde ilerlemektedir. Konuyla ilgili olarak yurt içinde ve yurtdışında yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların varolan bir durumu betimlemekten ziyade çoğunlukla deneysel olduğu görülmüştür (Aslan, 2017a, Aslan, 2017b, Hanbay, 2009, Serindağ, 2007, Constantin, Gloria ve Marinela, 2014, Grzega ve Schöner, 2008, Abendroth-Timmer, 2000, Skinner, 1994). Bu bakımdan öğrencilerin ve öğretim elemanlarının, içeriğini öğrenci

sunumlarının oluşturduğu derslerin durumuyla ilgili görüş ve yorumları önemli görülmüş ve daha önce araştırmacılarca karma yöntemle bir araştırma yapılmıştır (Şan ve Sülü, 2018). Araştırma sonunda ders sunumlarının kullanım sıklığının arttığı, uygulanış şekli, öğretim elemanının rolü ve değerlendirme açılarından öğrencilerce birtakım memnuniyetsizliklerin olduğu, sunum yapılan derslerin, olması gerekenin aksine, kimi öğrencilerce tekdüze ve verimsiz görüldüğü gibi problemler öğrenci görüşlerinin daha derinlikle incelenmesi gerekliliğini doğurmuştur. Yine bu anlamda, lisansüstü düzeyde ve öğretim elemanları nezdinde öğrenci sunumlarının durumu araştırmacılarca merak konusu olmuş ve daha önceden öngörülemeyen konu başlıkları ortaya çıkarması ve derinlemesine bilgi edinebilme imkanı vermesi açısından bu nitel çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; kimi üniversitelerde sıklıkla kullanılan, öğrencilerin sunum destekli ders anlatması şeklinde ilerleyen derslerle ilgili öğrencilerin ve öğretim elemanlarının görüşlerini incelemek, karşılaştırmak ve durumu betimlemektir. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

Öğretim elemanları, lisans ve yüksek lisans öğrencileri;

1. öğrencilerin ders anlatmasının amacına ilişkin ne düşünmektedir?
2. öğrencilerin ders anlatmasının faydasına ilişkin ne düşünmektedir?
3. öğretim elemanının rolüne yönelik ne düşünmektedir?
4. ders anlatımlarının değerlendirilme şekline yönelik ne düşünmektedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma eğitim fakültelerinde öğrencilerin sunum destekli ders anlatmasına dayalı öğreterek öğrenme yöntemine yönelik lisans ve yüksek lisans öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının fikirlerine yer vermesi ve uygulamanın olumlu ve olumsuz yönlerini ortaya çıkararak ileriye dönük uygulamalarda fikir vermesi açısından önemlidir.

Yapılan literatür taramasında, öğreterek öğrenme ile ilgili araştırmalarda öğrencilerin ders anlatırken sadece sunumlardan faydalanmadıkları, derslerde grup çalışması, ikili çalışma, tartışma gibi birçok farklı etkinliğin bir arada kullanıldığı derslere

odaklanıldığı görülmüştür. Yapılan çalışmaların neredeyse hepsi deneysel olup, öğreterek öğrenme ile ilgili varolan durumu betimleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca öğreterek öğrenme yöntemine ilişkin çalışmalara Alman literatüründe sıkça rastlanırken, Türkiye'deki çalışmalarda bu konuya fazla değinilmediği görülmüştür. Bu sebeple uygulamanın olumlu yönleri ve aksaklıkları ile ilgili fikir sahibi olabilmek için uygulamadan etkilenen üç kesimin: lisans öğrencilerinin, lisansüstü öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının konuya ilişkin görüşlerinin incelenmesi önemli görülmüş ve bu konunun araştırılma gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Araştırma bulgularından, Eğitim Fakültelerinde ders vermekte olan öğretim elemanlarının, öğretmen adaylarının, öğretmenlerin ve okul/bölüm yöneticilerinin faydalanacağı düşünülmektedir. Öğreterek öğrenme yöntemine ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı görüşleri hakkında fikir sahibi olmak, kullanım sıklığı ve şeklini görmek ileriye yönelik ders tasarımlarında yönlendirici olacaktır.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

- Kullanılan veri toplama aracından elde edilen bilgiler ile,
- Araştırmacının maddi imkân, zaman ve ulaşabildiği kaynaklar ile,
- 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz-bahar dönemleri ile,

sınırlıdır. Öğreterek öğrenme yöntemi kapsamında sadece öğrenci sunumlarının incelenmiş olması çalışmanın bir diğer sınırlılığdır.

1.5. Varsayımlar

Görüşmeler aracılığıyla veri toplamanın katılımcıların gerçek görüşlerini toplamak için uygun olduğu varsayılmıştır.

BÖLÜM

2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Bilgiler

Araştırmanın bu bölümünde ilk olarak öğrenme ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına değinilmiştir. Ardından, öğreterek öğrenme yönteminin tarihsel gelişimi, teorik altyapısı, uygulanışı ve yönteme ilişkin eleştirilere yer verilmiştir. Daha sonra, yöntem kapsamında sunumların kullanımına ve ilgili çalışmalara değinilmiştir.

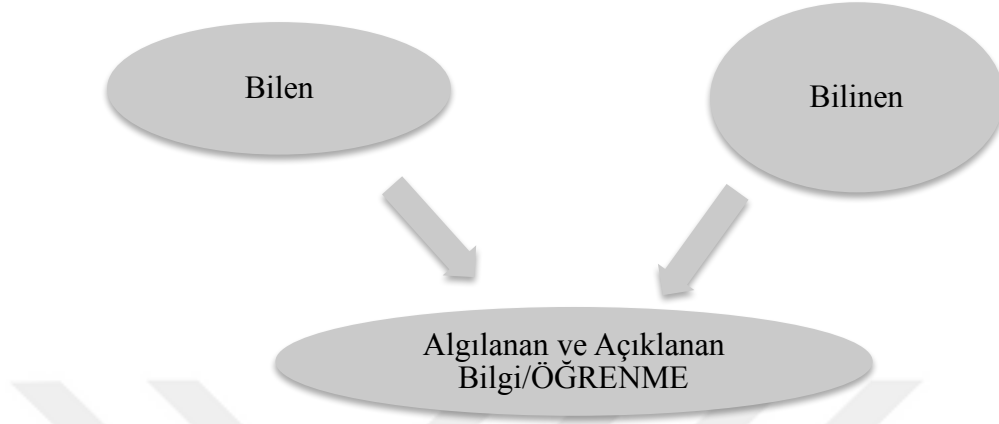
2.1.1. Öğrenme.

Öğrenme kavramını açıklayabilmek için öncelikle ‘bilme’ eyleminin anlaşılması gerekmektedir. Bilgi, bilme eylemi olmadan ortaya çıkmaz (Selvi, 2013). Bilme eylemi, öğrenme ile ilişkili olarak açıklanmaktadır. Bilme kavramı sözlükte “bir şeyin ne olduğunun bilincine varma; bilgi edinmenin amacı ve sonu” şeklinde açıklanmaktadır. “Bilmek” kavramı ise, “bir şeyi öğrenmiş olmak, bir şeyle ilgili bilgisi bulunma” (Püsküllüoğlu, 1994) şeklinde tanımlanmaktadır. Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere, öğrenme, bilen ve bilinenden bağımsız olarak tanımlanamayan bir kavramdır. (Selvi, 2013). Bu sebeple, öncelikle bilen ve bilinen kavramlarının açıklanması gerekmektedir.

Selvi (2013), bilen, bilinen ve öğrenme kavramlarını şu şekilde açıklamıştır:

“Bilen özne yani insan, bilinen ise nesne yani bilgiyi taşıyan olgudur. Öğrenme, bilen ile bilinen arasındaki etkileşime dayalı olarak, bilenin bilinen hakkında elde ettiği açıklamalardan ya da anlamlardan oluşmaktadır. Öğrenme, bireyin kendi anlamlarını oluşturmasıdır.” (s.27)

Şekil 1’de görüldüğü gibi bilen ve bilinen arasındaki etkileşim sonucunda açıklanan bilgi ya da algılanan bilgi ortaya çıkmaktadır.



Şekil 1. *Bilen ve bilinen arasındaki etkileşim: Bilgi ve öğrenme (Selvi, 2013, 27)*

Birey, bir günde binlerce olgu ile karşılaşır ve bu olgulardan bazıları dokunma, bazıları işitme, bazıları görme ya da duylardan en az ikisi veya daha fazlasına erişir. Birey bu olgulardan sadece algılayabildiklerini anlayarak bilgi şeklinde yapılandırmaya çalışır. Bireye çok fazla olgu ulaşmasına rağmen, algı alanine girenlerin sayısı oldukça azdır. Bu sebeple öğrenmeyi kolaylaştırmanın yollarından biri, bireyin algı gücünün artırılmasıdır (Selvi, 2013).

2.1.2. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı.

Temelini Piaget (1970, aktaran Grant, 2002), Bruner (1979, aktaran Takaya, 2008), Vygotsky (1979, 1986), ve Papert (1992)’ in çalışmalarından alan yapılandırmacı yaklaşım, kişilerin, davranışların ve çevrelerin karşılıklı olarak etkileşime girdiğini varsayan toplumsal bilişselciliğe dayanan felsefi ve psikolojik bir yaklaşımdır (Schunk, 2012). Yapılandırmacılık, öğrenmenin bağlamlarda gerçekleştiğini ve öğrencilerin öğrendiklerinin ve anladıklarının çoğunu olaylardaki deneyimlerinin bir gereği olarak biçimlendirdiklerini ya da oluşturduklarını belirten bir öğretimdir (Schunk, 2012).

Yapılandırmacılık akımının etkisiyle giderek önem kazanan öğrenci merkezli öğretim, eğitim kurumlarında gün geçtikçe daha çok uygulanmaktadır.

Yapılandırmacılık; yeni karşılaşılan bilgilerin önceki bilgilerle ilişkilendirilerek öğrenilmesi, böylelikle yeni öğrenmelerin önceden bilinen konulara bağlı olarak oluşturulmasını vurgulamaktadır (Sherman & Kurshan, 2005).

Öğrenciyi pasif konumdan aktif konuma geçiren yapılandırmacı yaklaşım, öğrenmenin her aşamasında öğrenciyi merkeze almaktadır. Bu şekilde gerçekleşen aktif öğrenmelerin hem daha kalıcı hem de daha anlamlı olduğu görüşü günümüz eğitim anlayışına hâkimdir. Bu eğitim anlayışı Türkiye’deki eğitime de yansımış ve öğrencinin aktif olmadığı, öğretmen merkezli Davranışçı Yaklaşımdan, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrenci ve etkinlik merkezli, öğrenci yaşantılarını, bireysel farklılıklarını dikkate alan ve çevreyle etkileşimine imkan veren öğretmenin rehber rolünde olduğu, öğrencinin ise araştırma yapıp aktif olduğu Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına geçilmiştir (MEB, 2005; Turan, 2006). Yapılan çalışmalar son on yılda yapılandırmacılık konulu yayınların artmakta olan bir trendi olduğunu göstermektedir (ProQuest, 2019).

Yapılandırmacı bakış açısının eğitime önemli yansımaları olmuş, eğitim öğretimde odak noktasının öğretenden değil öğrenen olduğu yapılandırmacılık yaklaşımı yaygınlık kazanmıştır (İncik ve Tanrıseven, 2012). Bu anlayışa göre bilgi başkası tarafından aktarılmamalı, kişinin kendisi tarafından yapılandırılmalıdır (Applefield, Huber & Moallem, 2000). Bu yaklaşımda öğretim, pasif konumdaki öğrencilere bilgi aktarımı şeklinde değil, öğrencilere aktif olma imkanı tanıyan problem çözme ve etkileşim şeklinde olmaktadır (Bruner, 1999; Akpınar ve Gezer, 2010).

Okullarda ve üniversitelerde öğrencilerin pasifliği en temel problemlerden biri olarak düşünülmektedir (Renkl, 1997). Pasif öğrenmenin sonuçları ciddidir: anlama yüzeysel kalır, edinilen bilgi uygulanamaz ve neticede hızlıca unutulur (Renkl, 1997). Yapılandırmacı öğretim ortamında, öğrenciler öğrenme sürecine aktif olarak katılır, öğrenciye yaşayarak deneyim kazanma ve öğrendiğini değerlendirme imkânları sağlanır. Yapılandırmacı yaklaşım, eleştirel düşünmeyi artıran, bireylerin kişisel farklılıklarını göz önünde bulunduran ve birey merkezli bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir (Sabancı ve Şahin, 2005). Bu açıdan yapılandırmacılık, öğretimden ziyade öğrenme üzerinde durur ve öğrencinin öğrenme isteğini arttıracak ortamların önemine dikkat çekerek öğretimin öğrencinin anlayışını kolaylaştıracak biçimde yapılandırılması gerekliliğini ortaya koymaktadır (Brooks ve Brooks, 1999). Etkinliği kanıtlanan birçok sınıf-içi uygulamanın

öğreterek öğrenmeyi içermesi dikkat çekicidir (Grzega, 2003; Luff, 1999; Meyer, 1994; Pfeiffer&Rusam, 1994; Renkl, 1997; Skinner, 1994). Öğreterek öğrenmede, öğrenciler geçici olarak öğretmenlik rolü üstlenerek kapsamlı bir konunun alt başlıklarından biriyle ilgili bilgi edinir ve ardından bu içeriği sınıf arkadaşlarına aktarırlar veya, alternatif olarak, öğrenciler metin okurken bir tartışma lideri rolünü üstlenirler (Renkl, 1997). Öğreterek öğrenme yöntemi, Jean Paul Martin (1986, 1988) tarafından ortaya atılmıştır.

2.1.2.2. Öğreterek Öğrenme Yöntemi.

Öğreterek Öğrenme Yöntemi (LdL), Almanya'da Fransız dili ve edebiyatı profesörü olan Jean-Paul Martin tarafından ortaya atılmıştır. Yöntemin orjinal ismi 'Lernen durch Lehren' olup ve literatürde LdL şeklindeki kısaltılması kullanılmaktadır (Grzega, 2005). Öğreterek öğrenme kavramını 1980'den bu yana geliştirmekte olan Martin, ilk etapta yabancı dil öğretimi alanında ortaya çıkmış olan bu yöntemi, zamanla diğer disiplinlerde de kullanmıştır (Martin, 1994, 1998, 2001, 2002).

2.1.2.2.1. Tarihsel gelişimi. Skinner (1994)'e göre öğreterek öğrenme kavramı modern bir öğretim kavramı değildir çünkü Seneca 2000 yılı aşkın bir süre önce öğretince öğreniriz diye yazmış (Latincesi docendo discimus) ve 20. yüzyılın sonlarında Jean-Pol Martin birçok çalışma yaparak 'Öğreterek Öğrenme' (Lernen durch Lehren) yöntemini geliştirmiştir (Skinner,1994).

1970'lerin başında yabancı dil öğretimi temel olarak davranışçı modele dayanıyordu ve ders kitapları taklit ve tekrara dayanan işitsel-dilsel yöntemle hazırlanıyordu. Dil öğrenimi taklit ve tekrara dayandığı için öğretmen de öğrenciler için tekrar edilmesi gereken bir rol-model konumundaydı ve yanlış cümleler tolere edilmiyordu. Bu şekilde öğretmen merkezli bir ders düzenlemesi, hata yapmaktan çekindiği için derse katılmayan öğrenci ve sonuç olarak da oldukça aktif bir öğretmen modeli ortaya çıkarmıştır. Davranışçılık modeline tepki olarak, iletişimsel dil öğretim yöntemi doğmuştur. Yöntemin amacı, öğrencilerin sınıf içindeki seslerini yükseltmektir. Bu sebeple öğrencilerin ilgisini çekecek, onları motive edecek konular seçilmektedir. Ancak dilbilgisi, cümlelerin doğruluğu gibi konular ikinci plandadır ve çoğunlukla gözardı edilmektedir (Grzega, 2005; Grzega&Schöner, 2008). Bu yaklaşımla öğrencinin derse katılım oranı arttıysa da öğretmen temel düzeydeki cümlelerle yetinmek zorunda kalmış ve dilin doğru kullanımı ve dilbilgisi öğretimi noktasında oldukça sıkıntı çekmiştir

(Martin, 1998). Martin bu soruna öğrencilerin dilbilgisi konularını kendilerinin anlatması şeklinde bir çözüm bulmuş ve Öğreterek Öğrenme Yöntemi(LdL) bu şekilde doğmuştur (Martin, 1986).

6 yıl boyunca her düzeydeki öğrenciyle bu yöntemi denemiş olan Martin, çoğu yabancı dil öğreticisinin aksine, dilbilgisinin oldukça verimli bir otantik dil kullanımı pratiği sağladığını düşünmektedir. Yöntem uzun yıllar farklı yaşlarda ve seviyelerdeki öğrencilere yabancı dil öğretmek için kullanılmış, birçok deneysel çalışma yapıp bu çalışmalar video kaydına alınmıştır (FWU, 1983, 1984, 1987a, 1987b, 1987c; Hanel, 1991; Martin 1994, 1996). Ancak yöntemin diğer derslerde kullanılabilirliği tekrar tekrar tartışma konusu olmuştur. Bunu görmek amacıyla Martin 1987'den itibaren diğer branşlardaki eğitimcilerden yöntemi deneyenlerin yöntemle ilgili görüşlerini Eichstatt Üniversitesi'ne göndermelerini istemiş, iki ayda bir bu katılımcılara bir iletişim mektubu gönderilmiş, yılda bir toplantı düzenlenmiştir. Bu toplantılarda yöntemi kullananlar deneyimlerini paylaşmışlar ve deneyimlerini raporlaştırmışlardır. Bu gruba dahil olan öğretmenlerle 1993'te yapılan bir anket sonucuna göre 'öğreterek öğrenme'nin etkileri şu şekilde gözlemlenmiştir: Avantajları: öğrencilerin aktif ve motive olması, artan dikkat, daha da önemlisi, öğrencilerin tutumları derslere göre değişiklik göstermemiştir. İkinci olarak, öğrencilerin konuşma becerisi gelişmiş, öğrenciler sorumluluk almayı öğrenmiş, yani disiplinler-arası anlamda da yöntemin avantajlarına rastlanmıştır. Yöntemle ilgili temel problem ise, öğretmen açısından büyük bir organizasyon yükü ve dersi büyük sınıflarda yürütmenin zor olması olarak belirtilmiştir (Martin, 1998).

2.1.2.2.2. *Teorik altyapısı.* Öğreterek öğrenme yönteminin teorik alt yapısı incelendiğinde, rol teorisi, Piagetci ve Vygotsyci bir perspektif içerdiği görülmektedir (Renkl, 1997).

Rol-teorisine göre, insanlar farklı sosyal beklentilerin olduğu bir rol üstlendiklerinde, bu kişilerin davranışlarında ve kendilerini algılayış biçimlerinde bir değişiklik olduğu öne sürülmektedir (Allen, 1983). Örneğin, bir öğretmenin işleyeceği konuyla ilgili yüksek düzeyde merakının olması ve konuya hakim olması beklenir. Bu beklenti, öğretmen rolü üstlenen öğrenciye de aktarılır ve öğrencinin iç motivasyonunu, öğrenme isteğini, sosyal davranışını ve öğrenilecek konuya olan bakışını etkiler (Renkl, 1997). LdL, bireyi bütün bir kişilik olarak öğretim sürecine kattığı için, bütünsel bir

yaklaşım sergiler. Öğrenci, öğretme süreçleriyle ilgili özgürce karar verebilirler. Alanda uzman olma hissi öğrencilerin özgüvenini artırır (Schelhaas, 1996).

Piaget'nin zihinsel gelişim kuramı üzerine kurulu olan bilişsel yapılandırıcılık, öğrenenin bilgiyi özümlediği ve uyum yoluyla oluşturduğu düşüncesine dayanır (Kutluca, 2013). Piaget'ye göre geleneksel eğitim anlayışı öğrenciyi sınırlandırıcıdır; öğretmen, çocuğun kalıtımla getirdiği merakı, bilişsel gelişimine uygun etkinliklerle desteklemeye çalışmalıdır (Senemoğlu, 2001). Öğrenciler özerk ve ilgilerini çeken aktivitelerle ilişkiler ve fikirleri yediden yapılandırarak keşfetmelidir. Anlama ancak aktif katılımı inşa edilir (Piaget, 1971; aktaran, Bock, 2001).

Vygotsky, öğrenmede sosyal etkileşimin rolünü vurgulamakta ve etkili eğitim öğretimi için öğrencilerin birlikte çalıştırılması ve tartışma ortamlarının oluşturulması gerektiğini belirtmektedir (Howe, 1996). Özden (2005) sosyal yapılandırıcılığı şu şekilde özetlemiştir: Gelişim ve öğrenme sosyal bir etkinlik olup, öğretmen öğrenme sürecini kolaylaştırıcı role sahiptir. Bu anlamda, öğrencilerin birbirleri ile çalışmaları ve etkileşim içinde olmaları öğretmen tarafından desteklenmeli; yeni bilgiler arkadaşlar ve öğretmenlerle tartışılarak öğrencilerin konuları benimsemeleri sağlanmalıdır.

Öğretmek öğrenme yöntemi (LdL) sosyal ve bilişsel yapılandırıcılık perspektifinde değerlendirildiğinde dikkat çeken yönleri şu şekilde özetlenebilir: Yöntem temel olarak bir çift veya bir grup öğrencinin ders konularının büyük bir çoğunluğunu sınıf katılımını ve sınıf-içi iletişimi aktif tutarak anlatmasına dayanmaktadır. Konu seçimi öğrenciler tarafından veya öğretmen tarafından yapılmaktadır (Grzega, 2005; Martin, 1986). Öğrencilerin görevi bir konuyu tekdüze bir şekilde sunmak değil, sınıf arkadaşlarının sorulara cevap bularak ders sonunda yapılandırılmış bir bilgiye ulaşmalarını sağlamaktır (Martin, 1986).

Böylelikle öğrenciler hem konuyu öğrenir hem de iletişimsel yeterliliğe sahip olurlar. Bunun yanında teknik ve sosyal becerileri de edinirler (Grzega, 2005). LdL bunun da ötesinde, yaratıcılık, bağımsızlık, öz-güven ve takım çalışması, kompleks düşünme, bilgiyi araştırma ve bulma becerisi, sunum becerisi, proje yapabilme yeterliliği, interneti kullanabilme becerisi, dakiklik, güvenilirlik ve sabır gibi temel anahtar özellikleri de gerektirmekte ve bunları geliştirmeyi amaçlamaktadır (Grzega, 2005). Yöntemin bu yönleri göz önünde bulundurulduğunda, bireyi bir bütün olarak geliştirmeyi amaçladığı anlaşılmaktadır.

2.1.2.2.3. *Uygulanışı.* LdL yöntemi özellikle Almanya'da yabancı dil, matematik, tarih, coğrafya gibi birçok derste kullanılmaktadır (Martin, 2002). Üniversite düzeyinde de sadece konuşma pratiği anlamında değil, dilbilim ve edebiyat derslerinde de kullanılmaktadır (Meyer, 1994; Pfeiffer&Rusam, 1994; Skinner, 1994; Luff, 1999; Grzega, 2003). 1985 yılında Jean Paul Martin tarafından Fransızca öğretimi için ortaya atılmış bir yöntem olsa da hemen hemen tüm derslerin öğretimi için farklı okul türlerinde kullanılmakta olan bir yöntemdir (Abendroth-Timmer, 2000). 1990'lardan beri LdL yöntemi farklı derslerde, farklı düzeylerde, 6 kişilik sınıflardan 65 kişilik sınıflara kadar farklı gruplarda kullanılmıştır ancak sayıca 50 nin üzerinde olan sınıflarda sınıf yönetimi konusunda sıkıntılar çıkabildiği için önerilmemektedir. İdeal sayı 20 ile 30 arasındadır (Grzega, 2005). Tez- antitez şeklindeki ikili konuşmalar, öğrencilerin bilişsel haritalarını oluşturma, bağlantı kurma ve genişletmelerine yardımcı olmaktadır.

Öğretmek öğrenme yönteminde temel prensip, öğrenciye mümkün olduğunca çok öğretmen sorumluluğu vermek ve olabildiğince çok öğrenciyi derste yüksek düzeyde aktif olmaya teşvik etmektir (Grzega, 2005). Geleneksel öğretimde öğretmen sınıfın önünde durmakta ve derse hazırlıklı olduğu umularak öğrencilere bilgilerini aktarmaya çalışmaktadır. Bu durum, öğrenci ve öğretmen arasında bir iletişim yaratmaktadır, öğretmen olası en iyi doğrulamayı yapabilmek ve öğrenileni notlandırabilmek için sınıfa cevabını önceden bildiği sorular sorar. Bu sebeple tüm dersler öğretmen tarafından işlenir ve öğretmen dersin merkezidir (Kelchner, 1994). Bu yönetime göre ders öğretmen tarafından başlatılmamalı, öğretmen değil, öğrenci merkezli olmalı. Bu yöntemin bir parçası olarak öğrenci merkezlilik, öğrencilerin her birine didaktik alt-beceri içeren ödevler vermeyi ve, daha da ideal olanı, öğrencilerin gönüllü olmasını içerir. Öğretimsel beceriler öğrencide sistematik olarak oluşturulmalıdır. Bu aşamada öğretmen danışman rolindedir, müfredat öğrenciyle beraber hazırlanır, öğrenciler derse bağımsız organize eder (Kelchner, 1994).

Öğretmen, öğreten kişi değil, yöntem ve teknik bilgisine sahip, bilgiye nasıl ulaşılacağını gösteren bir rehberdir (Grzega ve Schöner, 2008). Öğretmenin rolü konuları önceden seçmek ya da konu önermek, öğretim teknikleri ve ders içeriği ile ilgili rehberlik etmek, hazırlık aşamasında ve sınıfta uzman öğrencilere(konuyu anlatacak olan öğrenciler) yardımcı olmak, sınıfın tepkilerinden sınıftaki öğrenme sürecini gözlemlemek ve muhtemel problemlere rağmen her öğrencinin ders sonunda konuya ana hatlarıyla hakim olduğundan emin olmak. Öğretmen yalnızca öğrenciler arasındaki tartışmalar

tatmin edici bir şekilde cevaplanmadığında araya girer. Bu uygulama dersin hızını azaltsa da materyalin daha iyi anlaşılmasını sağlar (Abendroth-Timmer, 2000). Öğretmenin görevi sunumların çekici olmasını ve izleyicilerin sakin ve dikkatli olmasını sağlamaktır. Bu temel kurallar verilmediği sürece, yöntem işe yaramaz. Öğretmen çok dikkatli olmalı, sunum kurallarına uyulduğu konusunda sürekli hatırlatma yapmalı, dil hatalarını ortaya çıktıkça düzeltmelidir. Ders bu şekilde hız ve nitelik kazanır, iletişim tatmin edici hale gelir ve öğrencilerin yeni bilgiyi uygulama düzeyleri geleneksel bir derste gözlemlenenden çok daha fazla olur (Martin, 2004).

Bu yöntem bir ders modeli olarak kullanıldığında hazırlık, uygulama ve değerlendirme aşamalarından oluşur (Karakaya, 2007). Karakaya bu aşamaları şu şekilde anlatmaktadır:

Hazırlık aşamasında öğretmen öğrencileri ders modeli ve uygulaması hakkında bilgilendirerek öğrencileri hazırlar. Onlara kendi kendine öğrenme ve derse hazırlanma yöntemlerini anlatır; gerekli gördüğü taktirde bir örnek göstererek alt yapıyı oluşturur. Aşına olmayan öğrencilere bir LdL dersini izletilmelidir. Sadece bir okuma parçasını partneriyle ya da grup arkadaşlarıyla çalışıp ardından iki öğrencinin sınıf içi tartışma başlatmaları gibi küçük görevler verilebilir. Sınıfın geri kalanı ikili ya da grup çalışması yaparken moderatör olarak seçilen iki öğrenciye içerikle veya yönetsel kavramlarla ilgili önemli bilgiler öğretim elemanı tarafından verilir. Öğrencileri bu yönetime aşama aşama alıştırmaların bir diğer yolu ise bir bölümü özetlemesini ve tekrar yapmasını istemektir. Yapılan tekrarlar şu üç özelliğe sahipse başarılı sayılır: öğrencilerin bilgisini ölçecek bir görev, bir transfer görevi ve son olarak serbest çağrışım ya da tartışma görevi. Grzega (2005) ilk dersten önce email yolu ile yöntemin bir sayfalık tanımı, dersin önemlik planı, geçme kriterleri, ödevler, öğretim elemanının mail adresi, son tarihler, dersin amacını belirten bir tanıtım yazısı ve önerilen kaynaklar gibi bazı temel materyalleri göndermeyi önermektedir. LdL, öğretmen açısından daha fazla hazırlık ve özel öğretim gerektirir. Bu sebeple öğretmen zamandan tasarruf etmek için sıkça sorulan sorular dosyası oluşturup, bunları herkesin epostasına gönderebilir. Yine, ilk zamanlar her öğrenciye sonraki çalışmalarını için bireysel önerilerde bulunurken zamanla genel önerilerde bulunabilir.

Uygulama aşamasında öğrenci aktif konumda, öğretmen rolündedir. Sınıf yönetimi, kullanılan eğitim-öğretim teknikleri, diğer öğrenciler ile iletişim gibi konular tamamen öğrenciye bırakılmıştır (Karakaya, 2007). Öğrenciler sadece bir konuyla ilgili sunum yapmakla değil; konuyu sınıf arkadaşlarına öğretebilmek için kendi yöntem ve öğretim tekniklerini belirleyip uygulamakla sorumludurlar (Grzega, 2005). Ayrıca öğretim esnasında sınıf arkadaşlarını motive etmek, onların dikkatini çekmek, konuların anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek gibi sorumlulukları vardır. Bunları yapabilmek için de sadece konuyu sunmaları değil, farklı öğretim teknikleri uygulamaları gerekmektedir (Aslan, 2017; Grzega ve Schöner, 2008). Öğrenciler hem öğrenme hem öğretme sorumluluğunu üstlenirler (Aslan, 2015) ve kendilerini aynı anda öğretmen ve öğrenci olarak düşünmek zorundadırlar (Karakaya, 2007). Bu sebeple bu yöntemin öğretmen yetiştiren lisans programlarında oldukça faydalı olacağı düşünülmektedir (Aslan, 2017).

Son aşama olan değerlendirme aşamasına tüm sınıf katılır ve bilgi, uygulama ve sonuç değerlendirmesi şeklinde yapılır (Karakaya, 2007). Değerlendirme aşamaları dönemin ortalarında, okul bitmeden çok önce olmaktadır (Grzega & Schöner, 2008). Dönem ödevleri, web sayfaları, sözlü sınavlar ya da yazılı testler öğrenme hedeflerini ölçmek için kullanılabilir. Tüm bu metotlarda - fakat özellikle yazılı testlerde- öğrenciler 'yeniden üretme', 'tekrar organize etme', 'transfer etme' ve 'serbest çağrışım' becerilerini gösterebilmelidir. Bu anlamda öğrencilere bir miktar seçme hakkı vermek önerilebilir (Aşağıdaki 8 soruden 5'ini yanıtlayın gibi...). Dönem ödevleri ve web sayfaları ile ilgili olarak da içerik ve sayfa düzeni açısından gereklilik ve öğretim elemanının beklentilerini anlatan açıklayıcı notlar dağıtmak önerilen değerlendirme süreçlerindedir. Notlandırma öğrencilerin zayıf ve güçlü noktalarını açıklayan yorum şeklinde yapılmalıdır. Öğrencilere çalışmalarını gözden geçirip ikinci kez teslim etme şansı verilmelidir. Takım çalışmasına da mücade edilmelidir (Grzega, 2005). Bu aşamada sınıf yönetimi öğretmendedir; öğretmen, değerlendirmelerin subjektif olmamasına çalışır ve, akran değerlendirmesi yaptıracaksa, yapıcı eleştiriler yapmaları konusunda öğrencileri yönlendirir. Tüm bu süreçler sonunda yapılan çalışmalar raporlandırılır.

Özetlemek gerekirse, öğreterek öğrenme yöntemi sayesinde bireysel beceriler geliştirilerek bireyin kendi yöntemleriyle bilgiyi anlamlandırmasına olanak verilir; yaparak ve yaşayarak öğrenme gerçekleşir; öğrenciler aktiftir; dersler iletişim ve

etkileşim odaklı olduğu için sosyal öğrenme vardır; öğrenme süreklidir; öğretmen, kaynak, rehber kişi ve öğrenme için uygun ortamı hazırlayan konumundadır; öğretmen ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri önemlidir ve dersler proje temelli öğrenci sunumları, probleme dayalı sınıf tartışmaları gibi farklı şekillerde yürütülebilir (Aslan, 2017; Grzega ve Klüsener, 2011; Karakaya, 2007; Serindağ, 2007). Yöntem genel olarak etkili olsa da, Grzega (2005) kimi durumlarda yöntemin yanlış uygulandığına, öğrencilere konu dağıtarak ders anlattırıp, ders sonunda da sunuma yönelik yorum yapmayı öğretmek öğrenme diye düşünen eğitimcilerin varlığına dikkat çekmiş ve bu tür uygulamalardan kaçınılması gerektiği belirtmiştir.

2.1.2.2.4. Yönteme yönelik eleştiriler. LdL yöntemiyle ilgili bazı kaygılar da vardır. Öğrencilerin öğretmen rolünü ve yetkilerini almasıyla ilgili olarak, bu uygulamanın sınıf içinde manipüle edilmesi bir tarafa, öğretmenin hangi yetkilerini öğrenciye bırakacağı bir tartışma konusu olmuştur. Öğretmen, öğrencilerde ve kendinde ne tür eğitimsel gizlenme oluşturuyor? Yetkiyi öğrenciye devretme ne anlama geliyor? Öğrenci gerçekten de öğretmenin hareket ve karar verme özgürlüğünü devralıyor mu? Bu yetkiler tartışılabilir mi? Yetki transferinin ölçütleri ne? gibi sorular sıklıkla gündeme gelmiştir (Schlemminger, 1997). Schlemminger'in bu kaygıları haklı görülmüştür çünkü LdL yöntemi bu tür sapma tehlikelerini içerisinde barındırmaktadır. Ancak diğer taraftan, her yöntemin kendine göre tehlikeleri vardır ve bu anlamda öğretimsel yaklaşımlarla ilgili eleştiriler kaçınılmazdır (Martin, 1998). Öğretmenin inşa ettiği eğitimsel gizlenme ile ilgili olarak Martin'in cevabı şu olmuştur: Öğrencilere verilen görevler kolay, gerekli eğitim verildiği takdirde, öğrencilerin üstesinden gelebileceği görevlerdir. Belli taskların uygulanışı ile ilgili karar verme noktasında öğrencilere zaman içerisinde daha çok sorumluluk verilebilir ancak sınıftaki asıl sorumluluğun öğretmende olduğu herkese için nettir. Herkes, öğretmenin rehberliği olmazsa o dersin başarısızlıkla sonuçlanacağını bilir. Bu anlamda bir gizlenme söz konusu değildir, sadece yeni görev dağılımı söz konusudur. Yetkilerin devredilmesiyle ilgili olarak, yöntemsel ve anlatımsal açıdan öğrenci yeterli görüldüğü takdirde, yetkiler öğrenciye devredilebilir. Öğrencinin sınıftakileri derste memnun edebilme başarısını tecrübe etmesine tolerans gösterilmelidir. LdL yönteminde karşılıklı karar verme, bir saygısızlık boyutuna ulaşmaz, aksine bunu minimize eder çünkü öğrenci kendi anlatımı ve öğretim aktivitelerinin nasıl olacağıyla o kadar ilgilidir ki öğretmenle bir sorun yaşamaya vakit dahi bulamaz.

Yönteme ilişkin bir diğer eleştiri, derslerin yoğun içerikten yoksun olması ve daha az materyal ile dersin geçirilebilir olması şeklindedir (Grzega, 2006). Grzega'nın bu eleştiriye yanıtı, az olan çoktur şeklindedir. Öğrencilerin çok şeyi yüzeysel olarak anlamalarındansa az şeyi tam olarak öğrenmelerinin daha iyi olduğu savunulur ve nitelik nicelikten önemlidir denir.

Öğrencilerin bilgi yetersizlikleri ve konuya hakim olmamaları sebebiyle akademik materyalin sunumu ile başedememelerine yönelik kaygı da bir diğer eleştiridir (Grzega, 2006). Bununla ilgili Grzega (2006) öğretim elemanlarının öğrencilere zorlanmayacakları konuları/görevleri verebileceklerini ama zorlanmadan birşey öğrenilemeyeceğini belirtmektedir. Bu sebeple araştırma ve öğretim birbirinden ayrı düşünülmemeli, içiçe geçmelidir. Aslında bu yöntem 'öğretmek öğrenme ve araştırma' olarak düşünülmelidir. Üniversite, öğrenciler için büyük bir laboratuvara dönüştürülmeli ve öğrencilere kendilerini gerçekleştirmeleri için bir ortam sunmalıdır. Bu anlamda Maslow'un ihtiyaç hiyerarşisinden de faydalanmışlardır. Genelde öğrenciler hafife alınıyor ve onlara yüklenilmiyor. Öğrenme ve motivasyon psikolojisine göre ise öğrencilere biraz yüklenildiğinde bilişsel olarak daha çok verim alınacağı belirtilmektedir (Grzega, 2006).

LdL'in aldığı bir diğer eleştiri, öğrencilerce yürütülen derslerin derinlik göstermeyeceği ve akademik karakterden yoksun olacağı şeklindedir. Grzega (2006) LdL derslerinde, aksine, bir problemle ilgili daha çok derinlemesine araştırma yapıldığını savunmaktadır. Bilgi kaynağı olarak çoğunlukla internetten faydalandığı için güvenilir olmadığı yönündeki eleştirilere de öğrencilere nette araştırma yapma ve güvenilir kaynaklara erişmeyle ilgili öğretmenlerin rehberlik etmeleri gerektiğini söylemekte ve kontrol edilmediğinde yazılı kaynakların da saçmalıklarla dolu olabileceğini savunmaktadır. Ayrıca, veri tabanları, arama motorları, tartışma platformlarının çok daha zengin bir bilgi kaynağı sunduğunu belirtmektedir. Bir diğer eleştiri, öğrencilerin yapacağı sunumların hiçbir zaman mükemmel olmayacağı şeklinde. Ancak öğretim elemanlarının sunumları ne derece mükemmel? Mükemmellik tartışılabilir bir konu, önemli olan, öğrencilerin konuyla derinlemesine uğraşmaları ve süreç sonunda konuya hakim olmaları ve bilişsel haritalarında konuyu netleştirmeleridir (Grzega, 2006).

Bu yöntem, açık bir öğretim stili olması ve öğrencilerin yüksek derecede aktif olmasının zaman sorunları yaratacağı yönünde de eleştiri almaktadır. Grzega (2006), bu eleştiriye kabullenmekle beraber, zaman sorununu canlı tartışma ve sorulara bir engel

olarak görmemektedir. Planlanan konu bitmediği takdirde geri kalan bilgilerin yazılı olarak maille gönderilebileceğini ya da diğer derste tamamlanabileceğini belirtmektedir. Her bir oturumu planlamak, tartışma, konu anlatımı, soru-cevap gibi bölümlerin her birine ayrı ayrı zaman planlamalarını istemek de bir çözüm olarak önerilmektedir.

LdL genelde yapılandırılmamış izlenimi vermektedir. Bununla ilgili olarak Grzega (2006) LdL'in karakteri sebebiyle bunun anlaşılabilir ve doğal olduğunu belirtmektedir. Bu sebeple her dersin veya ünitenin sonunda önemli noktaların özetlenmesinden emin olunmalıdır.

2.2. İlgili Çalışmalar

Öğreterek öğrenme ile ilgili literatür incelendiğinde, genel kanı bu yöntemin etkili olduğu yönündedir.

2.2.1. Yurtiçi çalışmalar.

Aslan (2017a) karma desenlerden olan açımlayıcı desene yürüttüğü çalışmasında öğreterek öğrenme yönteminin fen bilgisi öğretmen adaylarının kimya dersine karşı tutumlarına etkisini incelemiştir. Çalışma kapsamında ilk olarak öğrencilerden 4-5 kişilik gruplar oluşturmaları ve grupların öğretmek istedikleri konuyu seçmeleri istenmiştir. Daha sonra bu konular bir döneme yayılacak şekilde planlanmış ve öğreterek öğrenme yönteminin uygulama basamakları izlenerek dersler hazırlanılmış ve sunulmuştur. Ders sonunda yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirecek aktivitelere yer verilmiş, sınıftaki herkesten bir ürün (mektup, hikaye, kavram haritası vb.) ortaya koymaları istenmiştir. Öğretmen her bir öğrenciyi ve tüm sınıfın öğrenme sürecini değerlendirmiştir. Araştırma bulgularına göre öğreterek öğrenme yöntemi öğretmen adaylarının Kimya dersine olan tutumlarını olumlu yönde etkilemiş; kimi katılımcılar Kimya dersinin artık daha anlamlı ve anlaşılır olduğunu belirtmişlerdir.

Aslan (2017b), öğreterek öğrenme ile ilgili yapmış olduğu bir diğer çalışmada yöntemin araştırma-sorgulama becerilerine olan etkisini incelemiştir. Karma yöntemlerden olan sıralı açıklayıcı desene çalışmasını yürüterek öğreterek öğrenme yönteminin fen bilgisi öğretmen adaylarının sorgulama becerilerine etki edip etmediğini, etki ettiyse bunun nasıl olduğunu incelemiştir. Türkiye'de bir devlet okulunda öğrenim görmekte olan 47 fen-bilgisi öğretmeni adayı ile bu çalışmayı yürütmüştür. Nicel veriler bir 'sorgulama becerileri ölçeği' ile ölçülürken, nitel verileri

yapılandırılmış görüşme formu ile yapılmıştır. Nitel ve nicel verilerden elde edilen bulgulara göre öğreterek öğrenme yöntemi katılımcıların sorgulama yeteneklerini olumlu yönde etkilemiştir.

Hanbay (2009) öğreterek öğrenme üzerine yapmış olduğu deneysel çalışmada bir lisenin hazırlık sınıflarından 60 öğrenciyi örneklem olarak almıştır. Altı hafta boyunca öğrenciler ikişerli gruplar halinde kendi seçtikleri konularla dersi yürütmüş, öğretici ise onlara rehberlik etmiştir. Araştırmacı bu altı haftalık sürede öğrencileri gözlemlemiş, onlarla görüşme yapmış ve öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası sınav sonuçlarını incelemiştir. Araştırma bulgularına göre bu süreç sonunda öğrencilerin derse ilgisi artmış, işbirlikli bir öğrenme ortamı olduğu için kaygı azalmış, öğrencilerin kendilerine güveni artmış ve öğretmene konuların ne kadar özüksendiğini daha iyi gözleme fırsatı vermiştir.

Serindağ (2007) öğreterek öğrenme yöntemi ile ilgili deneysel bir çalışma yaparak bu yöntemin Almanca öğretiminde kullanıldığında akademik başarıyı artırıp artırmadığını incelemiştir. Deney grubunda öğrenciler öğretmen rolünü üstlenmiş, kontrol grubunda ise bizzat öğretmen ders işlemiştir. İngilizce öğretmenliği 3. sınıf öğrencilerinden oluşan katılımcılar, iki hafta hazırlık, dört hafta uygulama süreci olmak üzere toplam altı hafta öğretmen rolünü üstlenerek ders işlemişlerdir. Bu sürecin her aşamasında öğretmen destek olmuştur. Araştırma sonucunda öğrencilerin bilgi edinmeleri ve akademik başarı düzeyi bağlamlarında deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Bu durum öğrencilerin de öğretmenle aynı etkililikte ders işlediklerini göstermektedir. Ancak öğrencilerin öğretmen rolünde olduğu grupta öğrenciler yabancı dilde daha fazla iletişime geçmiş, dilsel çekingenliklerinden kurtulma imkanına sahip olmuş, öğrenciler arası ilişkiler daha samimi olmuştur.

2.2.2. Yurtdışı çalışmalar.

Stollhans'ın (2016) yürüttüğü durum çalışmasında üniversite ikinci sınıf öğrencileri birinci sınıf öğrencilerine ders anlatmış ve bu dersler yüz yüze ya da video dersleri şeklinde yürütülmüştür. Bu, ikinci sınıf öğrencilerinin öğrendiklerini uygulamaları için bir fırsatken, birinci sınıf öğrencileri arkadaşlarının deneyimlerinden ve bilgilerinden faydalanmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre süreç sonunda öğrenciler takım çalışması, sunum ve iletişim becerileri ve yaratıcılık yönünden gelişmişlerdir.

Constantin, Gloria ve Marinela (2014), üniversite öğrencileri üzerine yaptıkları deneysel çalışmada seminer derslerine değinmiştir. Seminer dersleri, öğrencilere araştırma konuları verilen ve öğrenci öğretmen işbirliği ile yapılan araştırmalar sonucunda ortaya çıkan ürünün sınıfa sunulduğu dersler olarak geçmektedir. Deney grubunda dersin her aşaması, sınıfı idare etme, ders verme ve değerlendirme, öğrenciler tarafından yapılmıştır. Kontrol grubunda ise seminer sunan öğrenci, arkadaşları tarafından değerlendirilmemiş, ders işleme sürecine diğer öğrenciler katılmamıştır. Bu dersler motivasyon, dikkat, hatırlama, derse karşı olumlu tutum ve merak gibi kriterlere göre karşılaştırmışlardır. Çalışmanın bulgularına göre deney grubunda öğrencilerden daha yüksek puanlar edinilmiş ve öğrenci seminerlerinde tüm sınıfın sürece katılımının öğrencileri motive etme, derse karşı olumlu tutum geliştirme, dikkat ve hatırlama, işbirlikli çalışma gibi birçok açıdan olumlu sonuçlar verdiği görülmüştür.

Grzega ve Schöner'in (2008) yaptıkları araştırmada, LdL yöntemi üç yıl boyunca farklı derslerde uygulanmış ve ardından yöntemin etkililiğine yönelik öğrenci görüşleri alınmıştır. Bulgulara göre öğrenciler LdL yöntemini şu açılardan faydalı bulmuştur: Bilgilerin aktarımı öğrencilere daha yakın bir dilde olduğu için daha anlaşılır olmuştur. Sınıfta yüksek düzeyde iletişimsel aktiviteler ve takım çalışması vardır ve öğrenciler ders içeriğini keşfetme ve kavrama noktalarında oldukça aktif bir sürecin işlediğini düşünmektedir. Ders konusunu aktif olarak keşfetme, ders içeriğinin yüksek düzeyde anlaşılmasını sağlamıştır. Ezber gerektiren görevlerden ziyade bilginin aktarıldığı görevler daha çok verilmiştir. Ayrıca öğrenciler kendilerine güvenlerinin ve iletişim becerilerinin arttığını belirtmiştir. Bu sebeple araştırmacılar bu yöntemin üniversite düzeyinde yaygınlaşması gerektiğini düşünmektedir.

Abendroth-Timmer (2000), LdL yöntemini yabancı dil derslerinde uygulamış ve çalışmasında yöntemin etkilerini şu şekilde sıralanmaktadır: Konuyu anlatan öğrencilerin dil seviyeleriyle dinleyen öğrencilerinki benzer olduğundan, yeni konuyu dil ve içerik açısından daha hızlı anlamışlardır. Ayrıca, konuyu anlatanlar sınıf arkadaşlarının anlamakta zorlanacağı noktaları, konu kendilerine de yeni olduğu için, tahmin edebilmektedirler. Dinleyiciler ile konuyu anlatanlar arasındaki mesafe de çok olmadığı için öğrenciler gergin olmamakta ve derste daha çok soru sorup daha çok konuşmaktadırlar.

Skinner (1994) yöntemi üniversite düzeyinde Alman öğrencilere İngilizce öğretirken kullanmıştır. Uygulama esnasında 15-20 kişilik sınıflar dörder ya da beşer

kişilik gruplara ayrılmış ve ilk iki hafta dersin amacı anlatılıp bir kısa hikayenin, deneme veya makalenin kelime dağarcığını geliştirmek veya okuduğunu ve dinlediğini anlamayı test etmek için nasıl kullanılacağı gösterilmiştir. Öğrencilerce yürütülen sunumlar ve dersler için altın kural Başlarda belirsizlik ve tereddüt yaşayan öğrenciler, rollerini hızlıca benimsemiş ve derslerde giderek daha çok İngilizce konuşmaya, birbirlerine destek olmaya ve birbirlerini anlamaya başlamışlardır. Uygulama sonunda öğrenciler sadece İngilizce öğrenmekle kalmamış, günümüz toplumunda önemle ihtiyaç duyulan grupla iletişim kurabilme, eleştirel ve özgür düşünebilme gibi beceriler de geliştirmişlerdir.

Saunders (1992), çalışmasında öğrencilerin öğretim yapmasının iletişim becerilerini arttırmaya olan etkisini incelemiştir. Öğrenciler bu öğretmenlik deneyimlerinin hem iletişim becerilerini arttırdığını hem de sorumluluklarını daha çok yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Magin & Churches (1995), ve sonrasında da Ramaswamy vd. (2001), Saunders'ın çalışmasını geliştirmiş ve yöntemin iletişim becerilerinin yanında konuları öğrenmeye etkisini de incelemişlerdir. Katılımcılar yöntemin öğrenme noktasında da etkili olduğunu belirtmiştir.

Özetle, literatür incelendiğinde öğreterek öğrenme ile ilgili yoğun bir literatürün olmadığı, yapılmış çalışmaların çoğunlukla deneysel olduğu ve yöntemle ilgili olarak katılımcıların olumlu dönütlerinin olduğu görülmüştür. Ancak literatürde, yazarın araştırdığı kadarıyla, betimsel çalışmalar konusunda eksikliklerin olduğu ve bu sebeple varolan durumla ilgili belirsizlikler bulunduğu görülmüştür.

BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı, veri toplama aracının uygulanması ve verilerin analizi yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, öğrencilerin ve öğretim elemanlarının öğreterek öğrenme yönteminde sunum kullanımına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmış olup nitel desenlerden olan ‘durum çalışması’ şeklinde planlanıp yürütülmüştür. Durum çalışmaları, ‘nasıl’ ve ‘niçin’ sorularını temel almakta, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelenmesine olanak vermektedir (Creswell, 2014, Yıldırım ve Şimşek, 2016). Yürütülen bu araştırma ile yorumlayıcı bir yaklaşımla “ne oluyor?” sorusuna cevap aranmıştır.

Nitel araştırmalar, “gözlem, görüşme ve döküman inceleme gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik sürecin izlendiği araştırmalardır” (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 39). Nitel araştırmalarda elde edilen sonuçlar evrene genellenememekle birlikte, elde edilen sonuçlar, konuya ilişkin bir bakış açısı sağlaması bakımından önemlidir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırmada; karmaşık kişisel ve duygusal sorunların ortaya çıkarılmasına yardımcı olması, istenilen bilginin eksiksiz olarak ve derinlemesine elde edilebilmesi, alınan cevaplara anında dönüt vermeye imkân sağlaması, değişik ve anında değişebilen koşullara uyabilme esnekliğine sahip olması, soruların sayısı ve sırasını değiştirme serbestliği tanınması gibi özelliklerinden dolayı yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır (Ekiz, 2003; Çepni, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2016; Karasar, 2007).

3.2. Araştırmanın Katılımcıları

Öğretmen adaylarının, EPÖ lisansüstü öğrencilerinin ve EPÖ öğretim elemanlarının öğretmek öğrenme kapsamında yapılan sunumlara ilişkin görüşleri araştırmanın çalışma konusu olduğundan araştırma öğretmen adayları, lisansüstü öğrencileri ve öğretim elemanları ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan maksimum çeşitlilikten yararlanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemede amaç, “görel olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örneklemede çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2016, 119) Maksimum çeşitlilik örneklemesinin örnekleme dahil olan her durumun kendine has yönlerinin ayrıntılı bir şekilde tanımlanması ve büyük oranda farklılık gösteren durumlar arasında ne tür benzerlik ve ortaklıkların veya farklılıkların olabileceği ve bunun değerini ortaya çıkarması açılarından yararları vardır. Maksimum çeşitlilikteki amaç evrene genelleme değil, problemin farklı ve ortak boyutlarını ortaya koymaktır. Bu çalışmada maksimum çeşitliliği sağlamak amacıyla lisans düzeyinde İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde bulunan 13 programın tamamından en az bir kez sunum yapmış olan birer öğrenci; yüksek lisans düzeyinde EPÖ alanında öğrenim görmekte olan toplam 10 öğrencinin 6’sından; öğretim elemanlarından ise sunum yaptıran ve yaptırmayan öğretim elemanları olmak üzere 5 öğretim elemanından görüş alınmıştır.

Bu araştırmanın evrenini, İnönü Üniversitesi Eğitim fakültesinde öğrenim gören son sınıf öğrencileri, Eğitim Bilimleri Enstitüsü EPÖ bilim dalı lisansüstü öğrencileri ve EPÖ öğretim elemanları oluşmaktadır. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinde hizmet veren 10 bölümde (13 program) öğrenimlerine lisans düzeyinde dördüncü sınıf öğrencisi olarak devam eden öğrencilerden, her bölümden birer öğrenci olmak üzere toplam 13 öğrenci; Eğitim Bilimleri Enstitüsü EPÖ bilim dalında yüksek lisans eğitimi görmekte olan 6 öğrenci ve EPÖ bilim dalında ders vermekte olan 5 öğretim elemanı örneklem olarak alınmıştır. Araştırmada, katılımcılardan gönüllülük esasıyla veri toplanmış, gönüllü olmayanlar araştırmaya dahil edilmemiştir.

Çalışmanın örnekleme ait bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Örneklem grubuna ait bilgiler.

	LİSANS ÖĞRENCİLERİ	N	KOD
Cinsiyet	Erkek	6	
	Kadın	7	
Program Adı	İlköğretim Fen	1	L1
	Sınıf Öğretmenliği	1	L2
	Okulöncesi Öğretmenliği	1	L3
	Engellilerde Egzersiz	1	L4
	Müzik Öğretmenliği	1	L5
	DİKAB	1	L6
	Resim Öğretmenliği	1	L7
	İlköğretim Matematik	1	L8
	PDR	1	L9
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	1	L10
	Zihin Engelliler Öğretmenliği	1	L11
	BESYO	1	L12
	İngilizce Öğretmenliği	1	L13
Toplam		13	
	EPÖ YÜKSEK LİSANS ÖĞRENCİLERİ	N	
Cinsiyet	Erkek	1	Y1
	Kadın	5	Y2,Y3,Y4,Y5,Y6
Toplam		6	
	EPÖ ÖĞRETİM ELEMANLARI	N	
Cinsiyet	Erkek	5	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5
Toplam		5	
	GENEL TOPLAM	24	

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların üç farklı gruba göre dağılımı görülmektedir. 24 katılımcının cinsiyete göre dağılımına bakıldığında, 12'sinin erkek, 12'sinin kadın olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak, araştırmacılarca hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla uzman görüşü ve katılımcı teyidi (bireysel) alınmıştır. Görüşmeler telefon yoluyla veya yüz yüze görüşme şeklinde yapılmıştır.

Araştırmacılarca geliştirilen görüşme sorularının hazırlanmasında; soruların çok boyutlu olmaması ve kolaylıkla anlaşılması, yanıtlayıcıyı yönlendirici olmaması gibi ilkelere dikkat edilmiştir (Bogdan ve Biklen, 1992, aktaran Yılmaz ve Altinkurt, 2011). Görüşme formunun çalışmanın amacına ne ölçüde hizmet ettiğini, anlaşılabilirliği ve uygulanabilirliğini kontrol etmek amacıyla alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuştur. Görüşme formu, uzmanların önerileri doğrultusunda düzenlenmiştir. Araştırmanın iç geçerliğini (inandırıcılık) sağlamak amacıyla uzman incelemesi, katılımcı teyidi yapılmış ve katılımcılarla yapılan görüşmelerin süreleri uzun tutulmuştur. Ayrıca, veri inandırıcılığını arttırmak için toplanmış olan verilerden elde edilen bulguların tutarlılığı incelenmiştir. Bu bağlamda, bulgular görüşme formu geliştirilirken kullanılmış olan kavramsal çerçeve ile uyumluluk noktasında sürekli kontrol edilmiştir. Araştırmanın aktarılabilirliğini (dış geçerliğini) güçlendirmek için araştırma süreci ve süreç boyunca yapılmış olan işlemler ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Bununla ilgili olarak, araştırma modeli, çalışılan grup, veri toplama aracı ve süreci, verilerin analizi ve yorumu, bulguların düzenleniş biçimi ayrıntılı bir biçimde verilmiştir. Araştırmayı tutarlık (iç güvenilirlik) açısından arttırmak için bulgular doğrudan alıntılarla, yorum yapılmaksızın verilmiştir. Araştırmayı teyit edilebilirlik (dış güvenilirlik) açısından güçlendirmek amacıyla araştırmacı konumları, çalışılmakta olan durum ile ilgili ön deneyimleri, araştırmanın veri kaynağı konumundaki katılımcılar, toplanan verilerin analizi sürecinde kullanılan kavramsal çerçeve ve analiz yöntemlerine ilişkin ayrıntılı açıklamalar yapılmıştır. Ek olarak, farklı araştırmacıların talepte bulunması veya ileride başka bir çalışma kapsamında karşılaştırma yapabilmek amacı ile ham veriler saklanmış ve böylelikle dış güvenirliliğin de artırılması hedeflenmiştir.

İçerik analizinde güvenilirliği sağlama amacıyla genellikle kodlayıcılar arası tutarlılık göz önünde bulundurulmaktadır. Bu sebeple kodlamayı iki ayrı kodlayıcı yapmış ve daha sonra yapılan bu kodlamalar karşılaştırılarak ortak temalar oluşturulmuştur.

Araştırmada öğreterek öğrenme yöntemine ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı görüşlerini incelemek için kullanılmış olan görüşme formu EK 1' de verilmiştir.

3.3.1. Görüşme Formu.

Öğrencilerin ve öğretim elemanlarının öğrencilerin ders anlatmasına ilişkin görüşleri ile ilgili form oluşturulurken öncelikle alan taraması yapıldı ve konuyla ilgili

daha önceden hazırlanmış bir form bulunamadı. Bu sebeple EPÖ uzmanı eşliğinde görüşme formu hazırlandı. Görüşme formu hazırlanırken, daha önce araştırmacılarla yürütülmüş olan ‘Öğretmen Adaylarının Ders Anlatmaya İlişkin Görüşleri” başlıklı anketin açık uçlu sorularına verilen öğrenci yanıtlarından faydalandı (Şan ve Sülü, 2018). Görüşme formu oluşturulduktan sonra, dört uzmandan daha görüş alındı ve uzmanların önerileri doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılarak görüşme formuna son hali verildi. Uzmanlardan ikisi EPÖ alanında eğitim vermekte olan alan uzmanları, biri ölçme değerlendirme uzmanı, diğeri ise sorularda kullanılan cümlelerin anlaşılabilirliğini kontrol etmek amacıyla Türkçe bölümünden bir öğretim üyesidir. Lisans ve yüksek lisans öğrencileri için aynı görüşme formu kullanılmış, ancak öğretim elemanları için, konular aynı olmak şartı ile, soru kalıplarında değişikliklere gidilmiştir.

3.3.2. Veri toplama aracının uygulanması.

Araştırma verileri, katılımcıların rahat hissedebileceği ve ses kaydı yapmak için müsait ortamlarda, katılımcıların talep ettikleri zaman aralıklarında toplanmıştır. Görüşme soruları her katılımcı için, aynı sözcük ve anlamı çağrıştırmaları için aynı tonlamalarla yöneltilmiştir. Görüşmeler esnasında not alma tekniği ve ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Kaydedilen görüşmeler daha sonra çözümlenmiştir. Görüşmelerin çözümlenmesi sonucunda 118 sayfa veri elde edilmiştir. Verilerin yazıya dökümü esnasında dökümlerin doğruluğu sağlanmış, veriler belirlenen temalara göre işlenmiş ve bulgular doğrudan alıntılarla verilmiştir.

Veri toplama aracının uygulanma aşamasında, lisans düzeyinde ilk adım olarak Şan ve Sülü (2018)’nün Eğitim Fakültesi lisans dördüncü sınıflara uygulamış oldukları ‘ders anlatmaya yönelik öğrenci fikirleri’ konulu ankette kendileriyle görüşme yapılmasına izin veren öğrenciler ile iletişime geçilmiştir. Ulaşılabilen ve görüşmeyi kabul eden, her bölümden bir öğrenci olmak üzere toplamda 13 lisans son sınıf öğrencisi ile ortalama 30 dakikalık telefonla veya yüz yüze bireysel görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler esnasında öğrencilerden sadece Öğretmenlik Meslek Bilgisi (MB) kapsamında yer alan Eğitim Bilimine Giriş (EBG), Eğitim Psikolojisi (EP), Öğretim İlke ve Yöntemleri (ÖİY), Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (ÖTMT), Ölçme ve Değerlendirme (ÖD), Özel Öğretim Yöntemleri (ÖÖY) ve Rehberlik (REHB) dersleriyle ilgili cevap vermeleri istenmiş, alan derslerinde yaptıkları sunumlara yönelik görüş alınmamıştır. EPÖ programında yüksek lisans eğitimi gören öğrencilerden görüşmeyi

kabul eden altı öğrenci ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Altı öğrencinin üçüyle (Y2, Y3, Y4) odak grup görüşmesi, diğer üçü ile ise bireysel görüşmeler yapılmıştır. EPÖ alanında ders vermekte olan öğretim elemanlarından görüşmeyi kabul eden beş öğretim elemanı ile yine yaklaşık 30 dakika süren bireysel görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler, daha sonra analiz edilmek üzere ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

3.4.Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırma verileri çözümlenirken betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Betimsel analiz; toplanan verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenerek yorumlandığı, görüşme yapılan bireylerin görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak amacıyla sıklıkla doğrudan alıntılarının kullanıldığı ve ortaya çıkan sonuçların neden-sonuç ilişkileri çerçevesinde yorumlandığı analiz tekniğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Betimsel analiz tekniği üç etkinlik basamağı (verilerin azaltılması, verilerin sunumu, sonuç çıkarma ve doğrulama) çerçevesinde yapılmıştır (Türnüklü, 2000). Verilerin sunumunda, alıntı seçimi için çarpıcılık (farklı görüş), açıklayıcılık (temaya uygunluk), çeşitlilik ve uç örnekler ölçütleri dikkate alınmıştır (Ünver, Bümen ve Başbay, 2010). Araştırmanın aktarılabirlik özelliğini artırmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Görüşme formlarından elde edilen veriler ilk olarak nitel analiz programına aktararak birkaç kez okunmuş ve kodlamalar buna yönelik oluşturulmuştur. Sonrasında, kodlar bir araya getirilmiş, araştırma bulgularının ana hatlarını oluşturan temalar (kategoriler) ortaya çıkarılmış, betimsel ve içerik analizleri yapılmıştır.

Verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan tema ve alt temalar Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2. Verilerin Analizi Sonucu Ortaya Çıkan Tema ve Alt Temalar

1. Ders sunumlarının amacına ilişkin görüşler
1.1. Araştırma-incelemeye ilişkin görüşler
1.2. Öğreterek öğrenmeye ilişkin görüşler
1.3. Sunum/ öğretmenlik tecrübesine ilişkin görüşler
1.4. Alana hâkim olmamaya ilişkin görüşler
1.5. Kolaycılığa ilişkin görüşler
1.6. Teknoloji kullanımına ilişkin görüşler
2. Ders sunumlarının faydasına ilişkin görüşler
2.1. İletişime faydası
2.2. Öğrenmeye faydası
2.3. Tecrübe edinmeye faydası
2.4. Araştırma-incelemeye faydası
3. Öğretim elemanının rolüne/desteğine ilişkin görüşler
3.1. Sunumdan önce
3.2. Sunum esnasında
4. Değerlendirmeye ilişkin görüşler
4.1. Değerlendirme kriterleri
4.2. Ortalamaya etkisi

Araştırmada elde edilen verilere göre ana temaların oluşturulması sürecinde araştırmacılar bir araya gelerek, verilerin dört ana tema altında toplanması konusunda uzlaşmaya varmışlardır. Bu dört ana tema betimsel analiz yoluyla oluşturulmuş; alt temalar ise içerik analizi sonucunda ortaya çıkmıştır. Birinci ana tema olan “ders sunumlarının amacına ilişkin görüşler” başlığı altında araştırma-inceleme, öğreterek öğrenme, sunum/ öğretmenlik tecrübesi, alana hakim olmama ve kolaycılık şeklinde alt temalar oluşturulmuştur. İkinci ana tema olan “ders sunumlarının faydasına ilişkin görüşler” başlığı altında ise iletişime, öğrenmeye, tecrübe ve araştırma-incelemeye faydasına ilişkin dört alt tema oluşturulmuştur. Üçüncü ana tema olan “öğretim elemanının rolüne/desteğine ilişkin görüşler” başlığı altında ise sunum öncesi ve sunum esnası rolleri şeklinde alt temalar ortaya çıkmıştır. Son ana tema olan “değerlendirmeye ilişkin görüşler” başlığı altında, değerlendirme kriterleri ve ortalamaya etkisi alt başlıkları ortaya çıkmıştır.

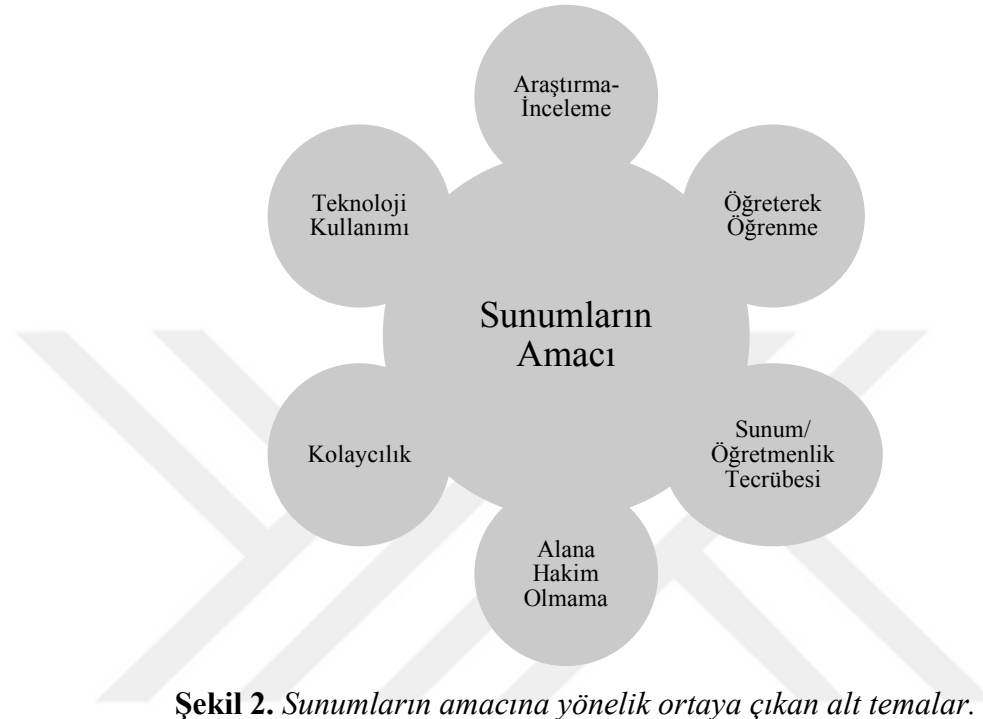
BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM

Katılımcıların görüşleri, gizlilik esasına dayanılarak, isimleri verilmeden kodlanarak aktarılmıştır. Buna göre lisans dördüncü sınıf öğrencileri “lisans öğrencisi”ni ifade etmesi açısından “L” olarak kodlanmış ve her katılımcıya kodunun yanında “L1, L2, ..., L13” şeklinde; yüksek lisans öğrencileri “Y” olarak kodlanmış ve her katılımcıya kodunun yanına “Y1, Y2, ..., Y6” şeklinde; öğretim elemanları ise “Ö” olarak kodlanmış ve kodun yanına “Ö1, Ö2, ..., Ö5” şeklinde numaralar verilmiştir. Araştırmanın bu bölümünde, görüşme formunda yer alan sorular alt problemlere göre gruplandırılmış ve bulgular sunulmuştur. Bulgular sunulurken her bir katılımcı grubu için oluşturulan temalar ayrı ayrı verilmiştir. Lisans grubunda Müzik, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümlerinden görüşülen öğrenciler, Eğitim derslerinde hiç sunum yapmadıklarını, sadece alan derslerinde sunum yaptıklarını belirtmişlerdir. Araştırma sadece Meslek Bilgisi (MB) derslerindeki öğrenci ders sunumlarına yönelik görüşleri incelemeyi amaçladığı için, bu üç bölümdeki öğrencilerin cevapları analize dahil edilmemiştir. Bunun dışında kalan 10 bölümden görüşme yapılan öğrenciler, bazı MB kodlu derslerin tamamen öğrenci sunumları şeklinde ilerlediğini belirtmişlerdir. Yüksek lisans grubunda görüşme yapılan katılımcıların tamamı derslerin çoğunun (üç ders dışında) tamamen öğrenci sunumları şeklinde ilerlediğini ifade etmişlerdir. Görüşme yapılan öğretim elemanlarından sadece biri lisans veya lisansüstü düzeyde hiç sunum yaptırmadığını belirtmiş (Ö5), bir öğretim elemanı sadece lisansüstünde sunum yaptırdığını belirtmiş (Ö1), diğer öğretim elemanları ise lisans ve lisansüstünde sunum yaptırdıklarını, ancak lisansüstünde daha çok tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

4.1. Ders sunumlarının amacına ilişkin görüşler

Yapılan sunumların amacına yönelik olarak görüşme formundaki soru, ‘*Sizce öğretim elemanları neden sunum yaptırıyor?*’ şeklindedir. Sunumların amacına yönelik olarak ortaya çıkan alt temalar Şekil 2’de verilmiştir:



Şekil 2. Sunumların amacına yönelik ortaya çıkan alt temalar.

4.1.1. Lisans öğrencilerinin görüşleri.

Alınan yanıtların analizi sonucunda dört alt tema ortaya çıkmıştır: araştırma-inceleme, öğretmek öğrenme, sunum/öğretmenlik tecrübesi ve kolaycılık. Kimi katılımcıların birden fazla amaç belirttiği de olmuştur. Bu beş alt temayı oluşturan kavramlar incelendiğinde öğrenciler tarafından en fazla vurgulanan noktanın *kolaycılık* alt teması altında öğretim elemanlarının iş yükünden kurtulmak için öğrencilere ders anlattırdıkları görüşü mevcuttur (L1, L2, L4, L8, L9, L13). Bu bağlamda bazı katılımcıların görüşleri şöyledir:

“onlara sorarsanız diyecekler ki işte uygulama olsun, kendini ifade edebilme yeteneği ama bana kalırsa biraz zahmetten kaçındıkları için, kendileri ders anlatmaktan, zaman harcamaktan, boğaz patlatmaktan çekindikleri için...” (L1)
 “öğretim görevlisi açısından daha rahat bir yöntem diyelim öğretmen sınıfta arkaya geçip oturuyo yani bu tabi ki işini yapmayan öğretmen için geçerli.” (L13)

“Uğraşmak istemiyorlar ders anlatmakla bence. Yani orada çok öğretmen olmuş muyuz? Olmamış mıyız? Ben onu değerlendirdiklerini düşünmüyorum.” (L8)

“Öğrencinin üstüne atayım şeklinde düşünüyorlar. Özellikle bir iki hocada bunu çok sezdim.” (L9)

İkinci olarak öğrenci görüşlerinin *öğretmenlik tecrübesi* noktasında yoğunluk kazandığı görülmüştür (L2, L4, L6, L7, L13). Bu başlıkla ilgili olarak bazı katılımcıların görüşleri şöyledir:

“Hepimiz öğretmen olacağız onun için tecrübe kazanıyorsun.” (L4)

“Belki hani öğretmen olacağız ileride işte öğrenciler biraz daha deneyim kazansın diye düşünmüş olabilir.” (L13)

“Bazıları dersten kaytarmak için yaptırıyor fakat bazıları da şöyle gerçekten, ciddi anlamda bizim öğretmenlik pedagojik formasyonumuza, öğretmenlik alan yeterliliğine, alan bilgisine vs. alanlara katkısı olsun diye sunum yaptırıyor.” (L2)

Kimi katılımcılar ders anlatma amacını *öğreterek öğrenme* kapsamında değerlendirerek (L2, L7, L12), konuların daha iyi anlaşılması için sunumlara başvurulduğu görüşünü şu şekilde belirtmişlerdir:

“alan bilgisine vs. alanlara katkısı olsun diye sunum yaptırıyor.” (L2)

“sunum yaptıktan sonra ailesini hem çevresini hemde tanıdıklarına karşı daha rahat oluyor pozitif anlamda ondan sonra edindiği bilgiyi kolay kolay unutmuyor.” (L7)

Ders anlatmayı araştırma-inceleme amacı açısından değerlendiren bir öğrenci olmuş ve bununla ilgili olarak “bir konu hakkında araştırma yaparken öğrenci kendi yapıyor ya, o araştırmayı hazır bilgiye ulaşmadan kendi araştırdığı için ömür boyu kendinde kalıcı izler bırakabilir” (L7) cümlesine yer vermiştir.

4.1.2. Yüksek lisans öğrencilerinin görüşleri.

Sunumların amacına yönelik olarak, lisans öğrencilerine de sorulmuş olan ‘*Sizce öğretim elemanları neden sunum yaptırıyor?*’ sorusu yüksek lisans öğrencilerine de sorulmuştur. Katılımcılar birden fazla görüş belirtmekle birlikte, çoğu derslerde sunum yapma amaçlarının *sunum/öğretmenlik tecrübesi* kazanma olduğunu belirtmişlerdir (Y1, Y2, Y3, Y4, Y6). Bu anlamda görüşlerin bazıları şu şekildedir:

“bir konuyu çalışıp geliyoruz, anlatıyoruz, arkadaşlarımıza etkili bir şekilde aktarmaya çalışıyoruz. Hocalar da bizim sunum becerilerimizin ne düzeyde olduğunu, öğretmenlik kabiliyetimizin ne düzeyde olduğunu ölçüyor olabilir.” (Y1)

“İyi bir sunum yeteneği nedir, ne değildir onu geliştirmemiz için olabilir.” (Y6)

“Akademisyenlik olacaksa ya da öğretim elemanı olacaksak falan sanki böyle hazırlık gibi olabilir.” (Y2)

Katılımcıların sunum yapmanın amacına yönelik olarak belirttikleri bir diğer görüş, *kolaycılık* olmuştur. Öğretim elemanlarının ders anlatmak istemeyişi, sorumluluktan kaçma gibi amaçlar ortaya çıkmıştır (Y6, Y2, Y3, Y4, Y5).

“bir çoğunun hepsinin değil ama dersin yükünden kurtulmak herhangi bir hazırlık yapmadan.” (Y3)

“ders anlatmanın bıkkınlığı da olabilir. Ne bileyim aklıma gelmiyor değil.” (Y6)

“Yani daha kolay buluyorlardı, hazırlık yapma derdi yok şey yok, gelip dinleyip gidiyorlardı sadece.” (Y5)

“Kimileri samimiler, bizi geliştirmesi için yaptırıyorlar, çünkü onlar da uğraşiyor bizimle beraber ama kimileri ders anlatma zahmetine girmek istemedikleri için.

“Biz sınıfta sunum yaparken odasında sigara içenler var mesela.” (Y4)

Öğrencilerin belirttiği bir diğer görüş, *alana hakim olmama*, kimi öğretim elemanlarının bilgi yetersizlikleri sebebiyle öğrencilere sunum yaptırmayı tercih ettikleri şeklindedir (Y3, Y4).

“Bazen alana çok hakim olamama, mesela soru sorunca cevap alamayınca biz o da olabiliyordu.” (Y3)

“Bir hocamızda özellikle meselenin bilgi yetersizliğiydi bence. Sorularımıza tatmin edici cevaplar veremiyordu ya da laf kalabalığı ile geçiştiriyordu çoğunlukla.” (Y4)

Sunumların amacını *araştırma-inceleme* kapsamında değerlendirenler de olmuştur. Bu anlamda belirtilen görüşlerden bazıları şu şekildedir: (Y6, Y3)

“Konuya hakim olma belki işte literatür tarama bir araya getirme onu şey haline getirebilmek.” (Y6)

“araştırma yeteneği yoksa, onu geliştirmek için de olabilir.” (Y3)

4.1.3. Öğretim elemanı görüşleri.

Görüşme yapılan öğretim elemanlarının öğrenci sunumlarının amaçlarına yönelik görüşleri sunum yaptıran ve yaptırmayanlar arasında farklılık göstermiştir. Lisans ve lisansüstü düzeyde öğrencilere ders sunumu yaptırmayan öğretim elemanı, sunumların yaptırılma amacının *araştırma-inceleme* ya da *öğreterek öğrenme* olmadığını, tamamen *kolaylıktan* kaynaklandığını belirtmiştir. Bu bağlamda öğrencilere ders sunumu yaptırmanın araştırma-inceleme stratejisine uymadığını şu cümlelerle belirtmiştir (Ö5):

“ derste sunum yaptırılacak aşama, bu konuları anlattıktan sonra, kavradıktan sonra öğrenciden uygulama basamağında bir materyal geliştirilmesini, eğer özgün bir materyal ise, sentez basamağında böyle bir materyali geliştirmesini, bu materyalden destek alarak 20 dakikalık şey 30 dakikalık bir örnek uygulama yapmasını istemek... Ancak bu düzeyde olursa bence etkili olur, doğru olur ama bunun dışında henüz daha temel bilgileri, kavramları öğrenmemiş öğrencilere gidin bunları araştırın, gelin demek aslında araştırma, inceleme stratejisine uygun değildir.”

Aynı öğretim elemanı öğrenci sunumlarını öğreterek öğrenme açısından da değerlendirmiş ve sunumların bu amaca da hizmet etmediğini şu şekilde anlatmıştır:

“Yani gerçekten öğrencilerin bu şekilde daha iyi mi öğrendiklerini düşünüyor? Eğer bu şekilde daha iyi öğrendiğini düşünüyorsa her öğrenciye aynı konuyu tekrar tekrar anlattırması lazım. Çünkü süreç boyunca 14 haftada her öğrenci birkaç konuyu öğrenmiş oluyor etkili bir şekilde. Yani bu yöntem etkili ise.”

Ö5'e göre sunumlar öğreterek öğrenme açısından değerlendirildiğinde sadece anlatana faydası vardır ve bu amaçla kullanılmaması gerekir.

“...öğrenci belki dönem boyunca bir kere sunum yapıyor ve sunumunu yapabilmek için bir hazırlık yapıyor evveliyatında ve o konuyu bireysel öğrenme yöntemleri ile kendi kendine öğrenip, arkadaşlarına da sunarken etkili bir şekilde konuyu öğrenmiş olabilir. Ancak bu böyle bir uygulamada sadece kendisi faydalıyor bundan.”

Lisans ve lisansüstü düzeyde öğrencilere ders sunumu yaptırmayan Ö5, sunum yaptıran öğretim elemanlarının amacının işin kolayına kaçmak olduğunu ve durumun aslında öğrencilerin de işine geldiğini şu cümlelerle belirtmiştir:

“Aslında işin özü çok konuşulmayan, söylenmeyen şey şu öğrenci için dönem boyunca tek bir konuyu hazırlamak, bunu PowerPoint ile sunmak aslında bir sınava girip karşılığında not almaktan oldukça kolay, makul bir pazarlık. Hoca için de kendi sorumluluğunu yerine getirmeyip, öğrencilere not karşılığında böyle bir angarya iş yaptırmak, o da yani onun için de makul. Yani pazarlıkta tabiri caizse alan razı satan razı gibi bir şey var.”

Bu bağlamda öğretim elemanının sarfettiği bir diğer ifade şu şekildedir:

“Öğrencilerden bu şekilde sunum yapmalarını diğer arkadaşlarına ya da sınıfına, sınıfa hazırlık yaparak, gelip bir konuyu anlatarak, öğrenmesini istemek; bir yöntem, etkili bir yöntemden ziyade bir kaçamak, bir tembellik, işini suistimal etmek, istismar etmek, öğrencileri de suistimal etmek, istismar etmek demek. Bu durumun taksonomisine göre açıkladığımız da aslında uygulama basamağında yapılması gereken bir şey. Sentez basamağında yapılması gereken bir şey... Yani aslında öğretmenin yerini alıyor. Karadeniz'deki hödük şeyin ataerkil yapının erkeklerin kahvede oturup kadınlara tarlada, pazarda sırtına çalıştırmasından farklı bir angarya değildir, burada hocanın kenarda oturup çay içip öğrencinin getirdiği pasta böreği yiyip öğrenciye, hatta belki gördüm ben odasında sigarasını tütürüp yanında öğrenciler varken.”

Ders sunumlarını sadece lisansüstü düzeyde yaptıran öğretim elemanı (Ö1), öğrencilerin teorik temeller konusunda zayıf oldukları için konulardaki derinlikleri göremeyecekleri düşüncesiyle lisans düzeyinde sunum yaptırmadığını, lisansüstü düzeyde ise *araştırma-inceleme, öğreterek-öğrenme ve sunum tecrübesi* kazandırma amaçlarıyla sunum yaptırdığını şu cümlelerle anlatmıştır:

“Lisansüstü eğitim bir noktada yani akademisyenliğin temelleri olacak ve bu yönüyle bakıldığı zaman da lisansüstünde bir konuyla bağlantılı, efendim, birtakım bilgileri derlemesi, duruma göre bunları çok yönlü olarak incelemesi, bu incelediklerini bir ortamda paylaşıp buradaki yapılan tartışmalarla oradaki çizmiş olduğu çerçeveyi çok daha rahat bir şekilde görmesini sağlamak.”

Diğer üç öğretim elemanı (Ö2, Ö3, Ö4), öğrencilere lisans düzeyinde ders sunumu yaptırmakla birlikte, lisansüstü düzeyde daha çok tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bunun gerekçesi olarak da şu cümleleri sarfetmişlerdir:

“Ama bir oran vermek gerekirse lisans düzeyinde sunum materyali hazırlattırıp öğrenciye ders anlatırma şeyine giriyor bu. Bunu hangi yoğunlukta yaptırıyor

diyorsanız işte o bir iki dersin dışında aslında fazla yaptırmıyorum açıkçası. Lisansüstünde tam tersi. Orada %20'ye %80 ise burada, %80'e %20. Roller değişiyor, lisansüstü dersler çok daha öğrenci merkezli gidiyor yani. Hem öğrenci sayısı az hem de lisansüstü eğitimi amacı formatı bağlamında çok daha öğrenci odaklı çok daha fazla gidiyor.” (Ö3)

“Lisans düzeyinde şöyle bir uygulama her dönem başında tüm gruplara söylüyorum. Sunum yapmak isteyen öğrenciler varsa benim daha önceden anlattığım bir konuyu anlatmak koşuluyla, 2 hafta öncesinden hazırlıklarını yapıp, bana bunu ispat etme koşuluyla sınıfta yaklaşık yarım saat hani yaklaşık yarım sürecek bir sunum yapmalarını istiyorum.” (Ö4)

Sunumların amacına yönelik olarak *araştırma-inceleme* (Ö2), *öğreterek öğrenme* (Ö3, Ö4), *sunum/öğretmenlik tecrübesi* (Ö4) ve *teknoloji kullanımı (lisansüstü düzeyde)* (Ö4) başlıkları ortaya çıkmıştır. Sarfedilen cümlelerden bazıları alt temalara göre sırasıyla şu şekildedir :

“gerçekten öğrenci konuyu klasik öğrenci sıfatından sıyrılarak bir konuyu gerçekten öğrenmek maksadıyla araştırdığında inceleyerek gelip sınıfta yeterli özellikleri göz önünde bulundurarak sunuyorsa son derece yararlı.” (Ö2)

“yani hem görsel, hem işitsel duyu organına hitap ettiğimiz için dinleyicilerin diyelim kalıcılığı daha fazla, yani kalıcılığa önemli etkisi var.” (Ö3)

“maksat diğerlerinin tekrar etmesi, öğrencinin konuyu öğretme kabiliyeti. Yani birisi sunuş yapıyor, diğer öğrenciler de dinleyici konumunda oluyor yani.”(Ö4)

“Eğitim Fakültesi'ndeki öğrencilerin, yetiştirilmesi gereken konulardan biri mesleki beceri. Bununda teorik anlamda yeterli olmadığını pratiğe dökmenin gerektiğini ve bu konuda istekli olanların desteklenmesi gerektiğini iddia ediyorum.” (Ö4)

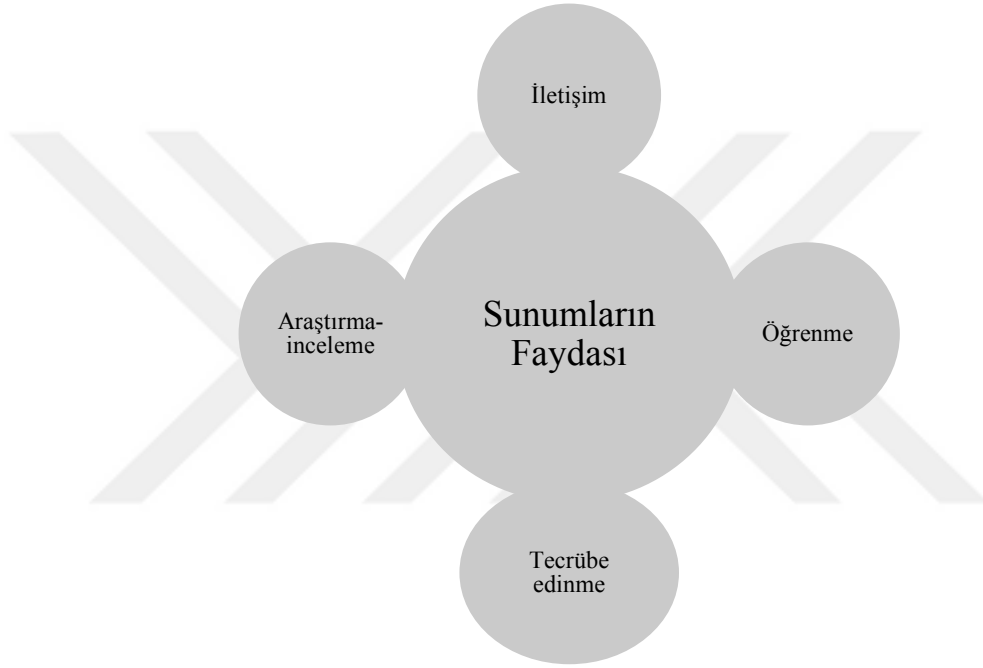
“Birçoğu öğretmen olarak geliyor. İşte Öğretim Elemanı olarak gelen de var. Yani gruba karşı konuşma özelliği ikinci planda. Orda teknoloji destekli sunu hazırlama konusunda biraz daha zorluyorum.” (Ö4)

Diğer iki katılımcıdan farklı olarak Ö4, lisans düzeyinde amacın daha çok öğretmenlik tecrübesi kazandırmak olduğunu, ancak sunumları zorunlu tutmadığını, sadece gönüllü öğrencilerin sunum yaptığını ifade etmiştir. Lisansüstü düzeyde ise

amacının öğrencileri geleneksel sunum anlayışından farklı şekillerde, daha güncel teknoloji destekli sunumlar yaptırmak olduğunu belirtmiştir.

4.2. Ders sunumlarının faydasına ilişkin görüşler

Yapılan sunumların faydasına yönelik olarak görüşme formundaki soru, ‘Sunumları faydalı buluyor musunuz? Hangi açılardan faydalı/ faydasız?’ şeklindedir. Sunumların faydasına yönelik olarak ortaya çıkan alt temalar Şekil 3’te verilmiştir:



Şekil 3. Sunumların faydasına yönelik ortaya çıkan alt temalar.

4.2.1. Lisans öğrencilerinin görüşleri.

Katılımcılar, iletişime, öğrenmeye ve tecrübeye faydasına ilişkin benzer görüşler belirtmişlerdir. Ders sunumlarının faydasına yönelik olarak lisans öğrencileri tarafından vurgulanan bazı görüşler şöyledir;

İletişime faydası konusunda kimi öğrenciler faydalı bulurken (L9, L12, L13), kimileri faydasız (L1, L2, L4, L9, L11) bulmuştur. Katılımcılardan L9, sunumla beraber soru-cevap veya tartışma yapılıyorsa sunumların iletişimi arttırdığını ancak çoğu derste bu şekilde olmadığı için sunumların iletişim ve öğrenme noktasında faydalı olmadığını ifade etmiştir. Faydalı bulan öğrencilerden L13, öğretim elemanı ile iletişimin hiç olmadığını, bu sebeple arkadaşlar arası yardımlaşmanın ve iletişimin arttığını şu şekilde belirtmiştir.

“Araştırma yaparken hocayla aramızda iletişim yoktu yani anlatırken de yoktu. Hocayla aramızdaki iletişim kopukluğundan dolayı böyle akran iletişimi arttı diyebilirim, yani hocadan ötürü akran iletişimi arttı.” (L13)

Sunumları iletişim açısından faydasız bulan katılımcılardan L1’in konuyla ilgili verdiği örnek dikkat çekicidir:

“Bence iletişimi hiç arttırmıyor. Hatta komik anlar yaşanıyor böyle sınıf içerisinde sunum sırasında. Mesela soru sorulmasını istiyor hoca sunum yapan kişiye, ayarlayanlar oluyor dersin önce sen bana sor şu soruyu sor, ben de sana şu cevabı vereyim. Bu soruların bu şekilde ayarlandığı bile oluyor.”

Sunumların *öğrenmeye faydasına* yönelik olarak belirtilen görüşler incelendiğinde, L1, L2, L9, kendi anlattıkları konuyu çok iyi öğrendiklerini, ancak diğer sunumlara yönelik hiçbirşey hatırlamadıklarını, öğrenme açısından faydasız bulduklarını ve her derste sunum yapılmasının dersi monotonlaştırdığını belirtmişlerdir.

“Sunum olduğunda sadece bana ait olan kısma karışıp yerime kenarıma çekilip hiçbir şeye karışmadan dersin bitmesini bekliyorum.” (L9)

“Üçüncü gruptaydım herhalde, ne benden önceki iki grubu dinledim ne de benden sonraki üç grubu dinledim, tek derdim benim sunumumdu. Onların ne anlattığı hakkında hiçbir fikrim yok ama şunu söyleyebilirim benim anlattığım konu hakkında her türlü detayı biliyorum.” (L1)

Bunun dışında, katılımcılardan L8, L11, L12 sunumları hem anlatan hem de dinleyen açısından öğretici bulduklarına şu ifadelerde yer vermişlerdir:

“Sunum yapma süreçlerinde çok fazla şey öğrendim... Böyle sunumlarda yani arkadaşlarımızı dinlemek ister istemez dikkat ediyoruz. İster istemez dinliyoruz. O bence biraz daha dinlenebilir oluyor. Daha öğretici oluyor. Yani böyle üzerinde uğraşan arkadaşlar oluyor. Mesela onların sunumlarından çok şey öğreniyoruz.” (L8)

“... kendimiz anlattığımız için konunun her kısmına hakim olmaya çalışıyoruz sınıfın soru sorabileceğimi düşünerek çok daha fazla çalışıyoruz ve öğreticiliği daha fazla oluyor. Dinleyenler açısından öğrenciler kendilerini iyi hazırlayıp sınıfa güzel bir sunum yapmaya çalıştığı için onların da yaptığı sunumların bize faydası var.” (L11)

Katılımcılardan L4, L7 ve L13 ise öğrencilerin ders sunumlarını hiçbir şekilde öğretici bulmamaktadır.

“Yani aslında öğrencinin anlatması iyi değil yani uzmanlaşmış birinin anlatması ve hani insanlara dinlettirmesi lazım. Onun için uzmanların anlatması, bütün derslerin aslında uzmanların anlatması gerekir.” (L13)

“... direkt slaytla bütün dönemi kapatmaya çalışıyor ve bu da bir süre sonra sıkıyor ve kalıcı olmuyor.” (L7)

“Zaten öğretmenler bunu ciddiyete bağlayıp ciddi bir şekilde vermiyorlar ki öğrenciler de ciddiye alıp gitsin ... araştırсын, sorsun. Hocalar bir kere ciddiye almadığı zaman öğrenci kesinlikle ciddiye almıyor.” (L4)

Sunum/öğretmenlik tecrübesine faydası açılarından katılımcılardan L2, L4, L6, L7, L8, L11, L12 sunumları öğretmenlik ve sunum tecrübesi kazanma noktalarında faydalı bulduklarını aşağıda verilmiş olan cümlelerde belirtmişlerdir:

“Bir süreden sonra alışıyorsun, ısınıyorsun ortama, etkili bir biçimde anlatmaya çalışıyorsun.” (L4)

“...böyle topluma karşı hitap etme durumumuz olacak bunun için çok avantajlı bir şey ama bunu sadece öğrenci üzerine yıkmak adına yapan öğretmenler var.” (L1)

“İlk sunum yaptığımda ben kekelemekten konuşamamıştım. Ama şu an sunum yapa yapa alıştım, gayet yapabiliyorum.” (L11)

4.2.2. Yüksek lisans öğrencilerinin görüşleri.

Ders sunumlarının faydasına yönelik olarak yüksek lisans öğrencileri sunumları, *sınıf-içi iletişim, öğrenme, sunum tecrübesi kazanma ve araştırma-incelemeye* faydaları yönleriyle değerlendirmişlerdir.

Sınıf-içi iletişimle ilgili olarak katılımcılar tarafından üç farklı görüş belirtilmiştir. Katılımcılardan Y4 ve Y5 sınıf-içi iletişimi arttırmadığını savunurken, Y1 sunumlar esnasındaki tartışmalar sayesinde iletişimin geliştirdiğini ifade etmiştir. Y2 ise sunum hazırlama aşamasında arkadaşlarla birbirlerine destek olduklarını, bunun da sınıf-içi iletişimi olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Bu görüşlerle ilgili öğrencilerin sarf ettiği cümleler sırasıyla şu şekildedir:

“Bilgiyi tartışabiliyor olmamız bence sınıf içindeki bu iletişimin öğrenmeye etkisi olumlu yönde idi.” (Y1)

“Sunumlar esnasında bir iletişim olmuyordu pek. Sadece ders sonunda soru filan olursa...” (Y4)

“Destek oluyorduk birbirimize o yüzden bizi birbirimize kaynaştırdı. Hazırlık yaparken de birbirimiz ile görüş alışverişi içerisinde bulunuyorduk.” (Y2)

Katılımcıların *öğrenmeye* yönelik beyan ettikleri görüşler incelendiğinde, yine farklı görüşlerin olduğu görülmüştür. Y1, sunumları öğrenmeye olan katkısı açısından hem dinleyen için hem de yapan için faydalı olarak gördüğünü ancak yine de dersin tamamını bu şekilde yürütmenin doğru olmadığını belirtmiştir.

“Sunumlarımız güzel ise arkadaşlarımız da anlattığımız konuyu daha iyi anlayabiliyor ise iyi olduğunu söyleyebiliriz... Bence öğrenmeye etkisi olumlu yönde, herkesin rahatça soru sorabiliyor olması veya bilgiyi tartışabiliyor olmamız bence sınıf içindeki bu iletişimin öğrenmeye etkisi olumlu yönde idi... ama her derste sunum yapılması veya farklı kişiler tarafından bazen nitelikli bazen niteliksiz sunumların yapılması iyi bir ders anlatım yöntemi değildir bence.” (Y1)

Katılımcılardan Y3 ve Y6, sadece kendi sunum konularını iyi öğrendiklerini belirtmiş, dinleyiciler açısından sunumların çok da öğretici olmadığını şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

“dinleyene hiç bir şekilde faydası yok. Biri sunacaksa ben hazırlanmam açıkçası. Herkes hazırlansın denilse bile hazırlanılmıyor. Sınıfta dediği kadarıyla kalmış oluyor. Sunum yapılan derslerin en büyük zararı da bu bence sadece kendi konuna çalışıyorsun, diğerlerine çok çalışmıyorsun. Dinleyen açısından bir faydası yok.” (Y3)

“Ben genelde dinlediklerim konusunda çok birşey aldığımı düşünmüyorum. Ama kendi hazırladıkları da epey emek harcıyorsun etkisi de oluyor... ben hayatta 5E’yi unutacağımı düşünmüyorum. Benim sunum konum oydu, üstüne sınavda çıkınca hem mutlu oldum hem de iyice pekiştirmiştim.” (Y6)

Öğrencilerin ders sunumlarının öğreticilik açısından faydasına ilişkin katılımcılardan Y2, Y4 ve Y5 ise ne yapana ne de dinleyene bir faydası olmadığını belirtmiştir. Bu anlamda katılımcıların sarfettiği şu cümleler ise dikkat çekicidir:

“Bir faydası var. Öğretim görevlisi kendini yormamış oluyor. Yani ne dersin başında, ne ortasında, ne de sonunda müdahale etmiyor. Sonunda bir toparlama olsa, orda bir zahmete girmiş olacak, ona da girmiyor. Öğrenci gelmiş, dersi anlatmış oluyor, bitirmiş oluyor ve sınıftakiler ne öğrendik acaba doğru mu öğrendik yanlış bilgi mi öğrendik sorularıyla sınıftan ayrılıyor... Yani ben mesela şu an sunum yaptığımız dersleri düşünüyorum, gerçekten hazırladığımız

derslerde de vize sınavında biz bunlarla ilgili bir şeyler işlemedik dedik. O sınav sorularını bir gördüm biz derste o sorularla alakalı hiçbir şey yapmadık dedim.” (Y2)

“Bence hiç öğrenmeyi sağlayamadılar. Yani hani çok tartışma dolu ama hani bir sonuca ulaşamıyorduk ki ya da mesela ben şahsen hiç konuşmuyordum açıkçası hani sunumlar esnasında falan. Böyle bir tartışma içerisinde olduğumuz, bir sonuca vardığımız bir sunum hatırlamıyorum şahsen. Bazı hocalarımız böyle uç sorular sorarak ya da bazen çok mantıksız bulduğumuz sorular oluyordu hani düşündürmeye çalışıyorlardı güya ama, daha ters tepiyordu. Böyle daha şey geliyordu bana ütöpik, böyle saçma...O yüzden çok böyle aktif öğrenmeyle bir alakası olduğunu da düşünmüyorum.” (Y5)

“Ben uzmanlardan derinlemesine bilgi alabilmek hayaliyle başladım yüksek lisansa ama bir ders hariç diğerlerinin tamamında benim gibi yüksek lisans öğrencileri ders anlattı. Yüksek lisansım boyunca bir şeyler öğrendim dediğim tek ders, hocanın anlattığı o dersti.” (Y4)

Katılımcılardan Y4, Y5 ve Y6 ‘Fayda’ ana teması altında *sunum veya öğretmenlik tecrübesi* konularına değinmiş ve bu anlamda çok da fayda görmediklerini belirtmişlerdir.

“Zaten bezmiş oluyorduk. Ben açıkçası öğretmenim de zaten. Otuz küsur saat derse giriyorum, kurslarım var ekstradan brüt yani. Her hafta böyle oturup sunum hazırladım hatta şu an oturup tezle uğraşmak bile daha kolay geliyor bana gerçekten birinci yılıma göre. Bu kadar yük altında hani uğraşıyorsun artık bitsin de gitsin yani orada da açıkçası böyle kendimi çok vererek sunum hazırlamıyordum yani sunumu hazırlayan arkadaş bile kendini tam veremiyorken diğer gelen arkadaşlardan nasıl bir şey bekleyebilirdim yani?” (Y5)

Araştırma-inceleme noktasında Y4 ve Y6 görüş belirtmiştir. Y6, sunumların araştırma açısından faydalı olduğunu düşünürken, Y4 bu anlamda yetersiz bulmaktadır.

“belki işte literatür tarama bir araya getirme onu şey haline getirebilmek bence o konuda daha faydalı geliyor sunumlar.” (Y6)

“yani araştırma becerimizi geliştirmenin yolu sunum değil. Bu çok basit kalır. Seminer, tez niye var? Araştırma-inceleme becerilerimizi geliştirmek için değil mi? Bir de zaten Bilimsel Araştırma Yöntemleri diye bir ders var yani. Bunlar

varken sunumların araştırma-incelemeye hizmet ettiğini söylemek kendini kandırmak bence.” (Y4)

4.2.3. Öğretim elemanı görüşleri.

Öğretim elemanlarının sunumların faydasına yönelik görüşleri incelendiğinde *sunum/öğretmenlik tecrübesi, araştırma-inceleme ve öğrenme* konularına değindikleri ortaya çıkmıştır.

Sunum veya öğretmenlik tecrübesi açısından faydalı bulan öğretim elemanlarından biri, sadece lisansüstü düzeyde sunum yaptıran Ö1’dir.

“...bir grup içerisinde bir bakalım ifade edebiliyor mu çünkü şöyle bir şey var hani genelde güncel hayatta bunu söylerler işte, siz ne kadar anlatırsanız anlatın sizin anlattıklarınız karşındakinin anlayabildiği kadardır, diye işte ben ikinciye yani yararını bu noktada görüyorum acaba düşüncelerini karşı tarafa anlatabilme becerisi yüksek mi?” (Ö1)

Yöntemi faydalı bulan bir diğer öğretim elemanı, lisans düzeyinde sadece gönüllü öğrencilere sunum yaptıran Ö4 ise öğretmenlik tecrübesi açısından faydasına şu şekilde değinmiştir:

“Kimisi hocam iyi ki yapmışım, şimdiye kadar yıldır burdayım ama hani bu kadar öğretmenliğin zor olduğunu fark ettim diyenler oluyor. Yani hazırlığın bu kadar uzun sürdüğünü.”

Araştırma-inceleme açısından değerlendiren öğretim elemanlarından Ö1 ve Ö2 sunumları bu anlamda faydalı bulduklarını şu şekilde ifade etmişlerdir:

“kendisine bir sorumluluk olarak verilen herhangi bir konudaki bilgileri ya da literatürde yer bulmuş olan bilgileri en azından sağlıklı bir biçimde derleyip derleyemediği ile bağlantılı fikir ediniyoruz.” (Ö1)

Lisans veya lisansüstü düzeyde hiç sunum yaptırmayan Ö5 ise aksi bir görüş belirtmiştir:

“...Çünkü araştırma, inceleme stratejisi bağlamında öğrenciyi araştırmaya sevk etmek demek öncelikle öğrencinin sunuş stratejisi ile temel kavramları almış olmasını, bu strateji ile bu kavramlar ile ilgili yorumları, açıklamaları, bağlantıları, kestirmeleri, ilişkileri görebiliyor olması, bunları kavramış olmasını gerektirir ki, bundan sonra ancak bu bilgisinin ve kavrayışının üzerine öğrenciden karşılaştığı bir problemi çözmek için bu altyapısına transfer etmesini beklesin ve bunları çıkıp

bir sınıf ortamında öğrenciye sunabilsin... Bu öğrenciye daha 1. Sınıftan itibaren siz temel konuları, kavramları arkadaşlarına anlatmasını isterseniz, siz de kenarda oturursanız bu etkili bir yöntem olmaz.”

Öğrenci ders sunumlarını öğrenmeye faydası alt başlığı altında değerlendiren beş öğretim elemanından ikisi (Ö1, Ö2) hem yapan hem dinleyen için faydalı olduğunu belirtirken, diğer öğretim elemanları (Ö3, Ö4, Ö5) öğrenme açısından en çok faydalanan kesimin sunumu yapan kişiler olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda sarfedilen cümlelerden bazıları şunlardır:

“Tabii bu duruma göre değişiyor özellikle öğrencilerin daha doğrusu o andaki ortamda bulunan insanların, efendim, başka bir takım yani uyarıcılardan olumsuz etkilenmemek koşuluyla eğer kendisini oraya o an için ait hissediyorsa tabii ki faydalıyor.” (Ö1)

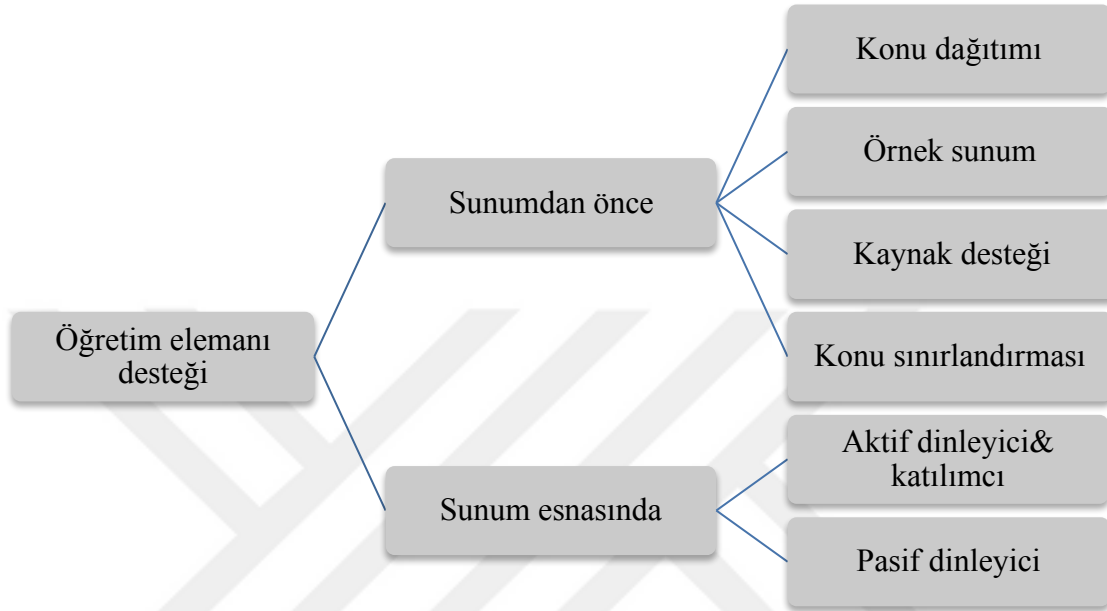
“Ben anlatıyorsam ayrıca da öğrenci sunum yapıyorsa yani hem görsel hem işitsel duyu organına hitap ettiğimiz için dinleyicilerin diyelim kalıcılığı daha fazla yani kalıcılığa önemli etkisi var.” (Ö2)

“Dinleyiciler açısından da tabii en büyük dezavantajı bu çok fonksiyonel bir ders anlatmış olsa da o ödevi yapan öğrenci çok kaliteli etkili bir slayt hazırlamış olsa da en büyük kârlı çıkan dediğimiz gibi burada neticede o yapan kişi tabii.” (Ö3)

“öğrenci belki dönem boyunca bir kere sunum yapıyor ve sunumunu yapabilmek için bir hazırlık yapıyor evveliyatında ve o konuyu bireysel öğrenme yöntemleri ile kendi kendine öğrenip, arkadaşlarına da sunarken etkili bir şekilde konuyu öğrenmiş olabilir. Ancak böyle bir uygulamada sadece kendisi faydalıyor bundan.” (Ö5)

4.3. Öğretim elemanının desteğine/rolüne ilişkin görüşler

Yapılan sunumlarda öğretim elemanının desteği ve rolüyle ilgili görüşme formunda yer alan soru, faydasına yönelik olarak görüşme formundaki soru, “Sunum sürecinde öğretim elemanından ne tür destekler aldınız? Süreçte rolü neydi?” şeklindedir. Katılımcılar öğretim elemanının rolüne ve desteğine ilişkin görüşlerini *sunum öncesi* ve *sunum esnası* olmak üzere iki farklı kategoride vermişlerdir. Öğretim elemanının desteğine yönelik olarak ortaya çıkan alt temalar Şekil 4’te verilmiştir:



Şekil 4. Öğretim elemanının desteğine/rolüne yönelik ortaya çıkan alt temalar.

4.3.1. Lisans öğrencilerinin görüşleri.

Öğretim elemanının *sunum öncesindeki* rolü ve desteğine yönelik olarak kimi öğrenciler (L1, L4, L8, L9, L13) öğretim elemanının sadece sunumun nasıl olacağına teorik olarak değindiğini ve sunum hazırlık sürecine bunun dışında dahil olmadığını ve kendilerinin de öğretim elemanından çekindikleri için yardım talebinde bulunmadıklarını belirtmiş, katılımcıların bazıları da (L2, L6, L7, L11, L12), konu dağıtımı, örnek bir sunum yapma veya gösterme, konuyu sınırlandırma ve kaynak yardımı konularında öğretim elemanlarının sürece müdahil olduklarını belirtmişlerdir. Her iki görüşe ait öne çıkan ifadeler aşağıdaki gibidir.

“konumuzu aldıktan sunum gününe kadar, öğretmenle herhangi bir iletişimimiz olmadı. Yani biz çekindiğimizden dolayı hem, hem de vermeyeceğine inandığımız için bir destek istemedik.” (L1)

“Hiçbir şekilde öğretim elemanın yanına gitmedim ve ha böyle giderseniz yanlış bir şey söylerseniz sizi azarlar ya, o korku hepimiz de vardı.” (L4)

“herkes çok heyecanlıydı yani ben bunu nasıl anlatacağım ama o nokta da hocamızın odasına gittiğinizde bire bir anlatabiliyordu yani yönlendirebiliyordu.”

(L6)

“... hocalarımızla sürekli diyalog içerisindeydik. Hem slaytta hem gün içerisinde ne anlatacağımıza dair provalar yaptık. Hani pat diye günün geldiği anda anlatayım falan filan şeyine girmeden öyle bir anlatma şeyimiz oldu.” (L7)

Konu dağıtımıyla ilgili olarak L2 kura çekimi yapıldığını, L4, L8 ve L13 öğretim elemanının konuları dağıttığını, L9 ve L12 ise konuları kendilerinin seçtiklerini belirtmiştir. Ancak tüm öğrenciler, öğretim elemanı tarafından önceden belirlenmiş konular arasından seçim yapmıştır. Bununla ilgili olarak söylenenlerden bazıları,

“Bir liste verdi, işte hangilerini anlatmak istiyorsunuz diye. Listeyi kendisi belirlemişti ama tabii listeyi verdiğinde herkes konuları almıştı. Sona kalınca da zaten çok bir tercih hakkınız kalmıyor.” (L9)

“Hocaların kendi dağıttıkları zaman oldu. Hatta bir hocamızla kavga etmeye yakın olduk. O konuyu istemiyordum.” (L8)

“Konu dağıtırken imza kağıdındaki sıraya göre, daha çok hocalar dağıttı bize. Geriye kalan araştırmasını, sunumunu biz yapıyorduk.” (L13)

Görüşme verilerinden anlaşıldığı kadarıyla, öğrenciler sunuma hazırlık aşamasında en çok konuyu sınırlandırma, doğru kaynaklara ulaşma ve sunumla ilgili teknik problemler açısından zorlanmış ve öğretim elemanının desteğine ihtiyaç duymuşlardır. Konuyla ilgili sarfedilen cümlelerden bazıları şu şekildedir:

“kaynak noktasında daha yol gösterici olabilirdi. Çünkü kaynak gerçekten önemli konuyu araştıracağımız şey ve bazen nasıl diyeyim? Hocalar böyle nasıl bir sunum istediklerine dair çok açıklayıcı olduklarını da düşünmüyorum.” (L9)

“konu çok uzun olduğunda bizim de konuyla ilgili bizimde konuyla ilgili hiçbir bilgimiz olmadığı da mesela diyoruz hangi tarafları önemli ne taraf hangisini almalıyız bir sürü kaynak var bir de kaynakta önerilmediği için hangisinden alacağımızı bilmediğimiz için çok zorlanıyorduk.” (L13)

Sunumlar esnasında öğretim elemanlarının rolü ve desteğine yönelik öğrenci görüşleri incelendiğinde iki öğretim elemanı profili ortaya çıkmıştır. Bunlardan biri sunum esnasında aktif olarak dinleyip sürece dahil olan bir öğretim elemanı, diğeri ise pasif bir konumda, sunumları dinleyip dinlemediğinden bile emin olunamayan bir

öğretim elemanı profili. Pasif olan öğretim elemanı ile ilgili sarfedilen cümlelerden biri şu şekildedir:

“... dinlemiyor bile. Çünkü ben dinlesem eksikleri söylerim herhalde sunumdan sonra.” (L8)

Sunumlar esnasında aktif olan öğretim elemanı ile ilgili olarak söylenen sözlerden biri ise:

“mesela hoca dersi dinliyor mesela senin sunumunu dinliyor senin sözünü kesiyor bazı yerlerde, şurayı unuttun, şura yanlış, şurayı düzeltelim, bu olmamış tekrar söyleyelim işte tekrar hazırlayıp getirelim, işte şöyle anlatsam daha iyi olur böyle anlatsan işte jest, mimik falan kullansan dediği zaman mesela böyle olduğu zaman biz anlıyoruz ama mesela hoca veriyor konuyu, parçalıyor, sen gel anlat, mesela yapıyoruz en sonunda hoca dinleyip, dinlemediğinden de tam emin değilim en sonunda hoca iyi falan deyip geçiştiriyor.” (L4) şeklindedir.

Katılımcılar ayrıca, sunum esnasında öğretim elemanlarının daha ılımlı, rahatlatıcı ve güler yüzlü olmalarını istediklerini şu ifadelerle belirtmişlerdir:

“bir öğrenci özellikle sunum yaparken ya da bir tahtanın önüne çıktığında, sadece birşey söylemesi gerektiğinde bile hocanın bir gülümsemesi yani onu birazcık rahatlatması daha böyle sınıf atmosferini çok daha ılımlı hale getirmesi çok daha önemli. Yani böyleydi benim yaptığım en son sunum mesela, yani bu bile önemli hocanın biraz daha gülümsemesi biraz daha ılımlı atmosferin olması çok daha verimli hale getirebiliyor aslında çok basit birşey ama herkes yapamıyor.” (L13)

4.3.2. Yüksek lisans öğrencilerinin görüşleri.

Öğretim elemanının sunum öncesindeki ve esnasındaki rolü ve desteğine yönelik olarak yüksek lisans öğrencilerinin görüşleri incelendiğinde, *sunum öncesinde*, öğrencilerin öğretim elemanlarına çoğunlukla kaynak desteği için başvurdukları ancak kimi öğrencilerin ihtiyaç duymadıkları ya da öğretim elemanından çekindikleri için herhangi bir yardım talebinde bulunmadıkları şu cümlelerde ifade edilmiştir:

“hani bende de belki problem olmuş olabilir, danışma adına. Hani ben de hiç gitmedim hocalarımın yanına açık söyleyeyim. Sadece bir ara ... hocanın dersinde kitap isteme amaçlı gitmiştim, konuyu bulmakta zorlanmıştım. Hani rehberlik ihtiyacı hissetmedim. Ben de gitmedim, onlardan da herhangi bir rehberlik gelmedi açıkçası.” (Y5)

Sunum öncesinde konu seçimine yönelik olarak tüm öğrenciler öğretim elemanı tarafından belirlenmiş bir liste içinden konuları kendilerinin seçtiğini belirtmiştir.

Katılımcılara sunum öncesinde en çok hangi anlamda desteğe ihtiyaç duydukları sorulduğunda ise literatür tarama, doğru bilgiye erişme, konuyu sınırlandırıp önemli noktaları farkedebilme, öğretim elemanının beklentilerini öngörme başlıkları ortaya çıkmıştır. Katılımcılar görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

“Benim o kritik noktaları yakalamak konusunda birazcık hocanın tarzını da sürekli insan düşünüyor, hangisi önemli olur hangisini istiyodur acaba hocalarda şu eksikliği de görüyorum tam olarak ne istediğini belirten bir yönerge ben hep isterim yani. O an o özellikle hangi şeye önem verir, hangisi önemsiz kalır onu birazcık sınırlandırma yapsa sanki biz de o literatür içerisinde boğulmayız.”

(Y6)

“Bilgi toplama süreci çok sıkıntılıydı yani evet bazı konular çok farklıydı ya da böyle aşırı güncel ya da böyle çok bilinen konular değildi. Açıkçası bilgi bulma aşamasında evet zorlandığım oluyordu. Hani sunuma dökmek falan işte onlar çok şey değil de, bilgi bulma süreci zorluydu biraz.” (Y5)

Öğretim elemanının *sunum esnasındaki* rolü ve desteğine yönelik olarak, lisans öğrencilerinin çizdiği profile benzer bir öğretim elemanı profile ortaya çıkmıştır. İlk profil, sunum esnasında aktif olarak dinleyip sürece dahil olan bir öğretim elemanı, diğeri ise pasif bir konumda, sunumları dinleyip dinlemediğinden bile emin olunamayan bir öğretim elemanı profili. Öğretim elemanlarının bu rollerine ilişkin olarak katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

“Dinliyor bazıları not alıyor eksiklerimiz konusunda iyi yaptıklarımız konusunda bazen kaygısız olanlar da oluyordu tabi yani belki işte şu da olabilir ne de olsa şu kaynaktan alıp yapmış ben dinlemedim olur zaten güveniyorum zaten yapmıştır zaten lisansüstü öğrencisinin yapmalı zaten olabilir.” (Y6)

“Bir bilgi yanlış olduğunda veya eksik bir bilgi olduğunda müdahale ederek bu bilgileri düzeltti. En sonda da sunum bittikten sonra sunumla ilgili değerlendirmelerini kısaca bizlere aktardı ve konuyla ilgili eksik kalan kısımları kendisi anlattı. Sunum esnasında öğretim elemanının rolü bence de bu şekilde olmalı.” (Y1)

“Sunum yaparken bizi can kulağıyla dinleyen, kaçırdığımız önemli noktaları vurgulayan, eksikleri tamamlayıp yanlışları düzelten hocalarımız vardı. Ama öte yandan, biz sunum yaparken, siz devam edin deyip sınıftan çıkıp odasında sigara içen, sunum sonunda biz çağırınca gelip yoklama alıp dersi bitiren hocalarımız da vardı. Çoğu sunumda yapıyordu bunu.” (Y4)

Katılımcılar sunum esnasında en çok konulara hakim olamama açısından sıkıntı yaşadıklarını, kimi sunumlarda hocanın tavrından ötürü yoğun bir stres altında olduklarını ve bu anlamda öğretim elemanının desteğine ihtiyaç duyduklarını şu cümlelerle belirtmişlerdir.

“Konuya hakim olamama bazen soru sorun olabiliyor. Her ne kadar konuya hazırlansak da bazen o konunun Hoca'nın bildiği kadar derin bilgilerine erişemiyoruz.” (Y1)

“...en büyük sorun strestir. Bununla ilgili hocalar hiçbirisi engellemediler sağolsunlar, yani rahatlatıcı birşey yapmadılar.” (Y5)

4.3.3. Öğretim elemanlarının görüşleri.

Öğretim elemanları, sunum öncesinde, hazırlık aşamasındaki rollerine ilişkin olarak, çoğunlukla literatür taraması, konuyu sınırlandırma, konu dağıtımı, konu hakimiyeti ve sunumun genel kontrolü konularında destek olduklarını belirtmişlerdir. Literatür tarama ve konuyu sınırlandırma ile ilgili olarak Ö1,

“...özellikle konusunun hangi boyutlarıyla açıklanabileceğini ya da açılabilirliğini göz önüne alarak bununla ilgili yardımlarda bulunuyorum, işte bunun şurasına da bakın, şu boyutunu da bakın diyerek oradaki mevcut literatürden bilgi biraz daha ayrıntılı elde etmesini sağlamaya çalışıyorum... konu olarak verildiği zaman bunları nerede nasıl bulabilirler ilgili yerlerdeki bilgiler onun işte konunun neresinden yaklaşacağına ilişkin destek birtakım açıklamalarla yapmaya çalışıyorum.” cümlelerine yer vermiştir.

Konu dağıtımıyla ilgili olarak, Ö1, Ö2 ve Ö3 öğrencilerin önceden belirlenmiş olan bir listeden kendilerinin seçtiğini; Ö4 ise lisans düzeyinde herhangi bir konu dağıtım sürecine girmediğini ancak öğrencinin seçtiği konunun mutlaka önceden öğretim elemanı tarafından anlatılmış bir konu olması gerektiğini şu ifadelerle anlatmıştır:

“Dağıtım yok. Yani öğrenciye diyorum ki anlattığım konulardan sen kendine uygun olanını seç.”

Katılımcılardan Ö1 ve Ö2, ilk haftalarda bazı temel bilgileri vermek amacıyla dersi kendilerinin işlediğini, öğrenci sunumlarına daha sonra geçildiğini belirtmişlerdir.

Diğer öğretim elemanlarından farklı olarak Ö3 ve Ö4, sunumları sadece gönüllü öğrencilerle yaptıklarını ifade etmişlerdir. Ö4, sunum hazırlık aşamasında her bir öğrenciyle ortalama üç kez yarım saatlik seanslar şeklinde biraraya gelip sunum üzerine çalıştıklarını ve sunumda geçen her ifadenin öğretim elemanının bilgisi dahilinde olduğunu belirtmiştir. Bu şekilde hem öğrencilerin etkili sunum yapmayı öğrendiğini, hem de zorlandıkları noktalarda onlara her an destek sağlayabildiğini şu cümlelerle anlatmıştır:

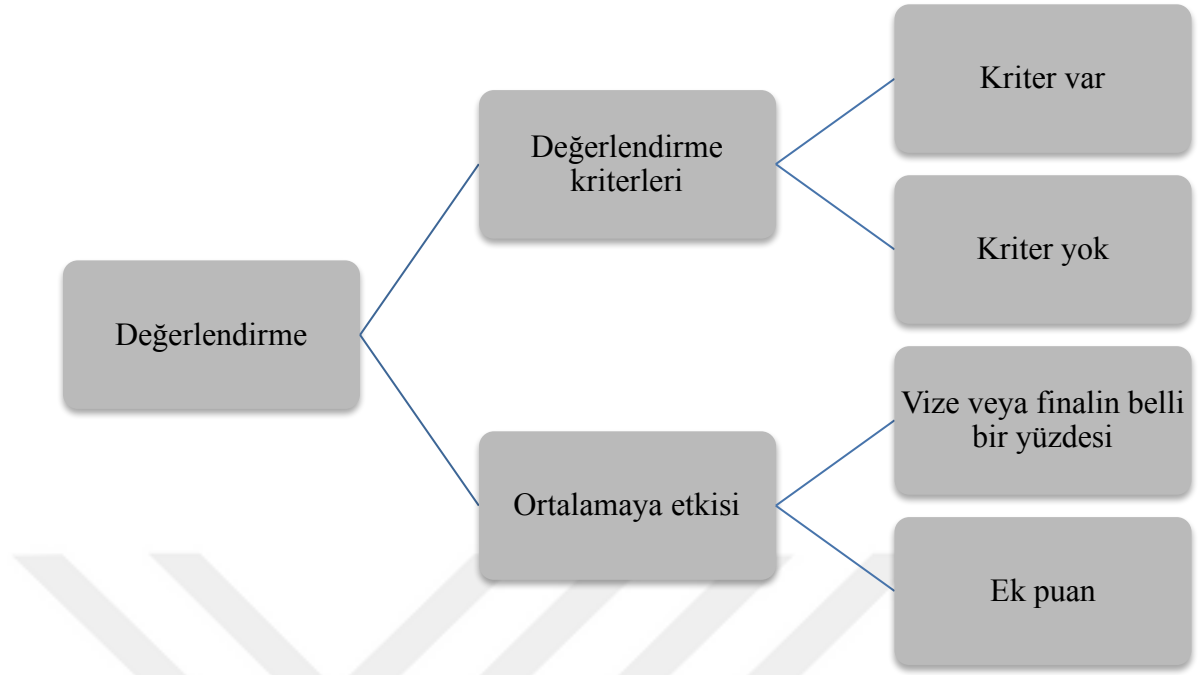
“her bir kelimeye hakim olmaları gerektiği imajı vermem gerek. Sunumda geçen ve onların hani üzerinde konuşamayacakları, anlamını eğitim literatüründen gösteremeyecekleri bir kelime kalıncaya kadar her bir kelimeyi teker teker soruyorum. Özellikle zorlandıklarını fark ettiğim kelimeler oluyor. Cümleler oluyor. Onun birkaç anlamı olabileceğini hissettirmeye çalışıyorum. Bu da onları tekrardan zorluyor.” (Ö4)

Öğretim elemanları *sunum esnasındaki* rollerine yönelik olarak, genelde çok büyük bir bilgi yanlışı veya eksikliği olmadığı müddetçe müdahale etmediklerini, sadece sunum bitiminde sunumla ilgili genel bir değerlendirmede bulunup eksikleri tamamdıklarını, önemli noktaları sorular sorarak pekiştirdiklerini şu ifadelerle belirtmişlerdir.

“derinlemesine yani bilgilerin söz konusu olduğu yerlerde sunum yapan arkadaşımız görüşlerini paylaştıktan sonra gruba dönüp zaman zaman işte burada verilmesi gereken mesaj neydi görebildiniz mi falan gibi ek sorularla onların da katkılarına almaya çalışıyorum. Buralarda herhangi bir belirsizlik ya da bir yanlış anlaşılma gibi durumlara rastlarsam o zaman da düzeltme yoluna gidiyorum.” (Ö1)

4.4. Değerlendirmeye ilişkin görüşler

Değerlendirmeye ilişkin görüşme formunda yer alan soru, ‘Sunum sonunda neye göre değerlendirildiniz?’ şeklindedir. Verilen cevapların incelenmesi sonucunda değerlendirme kriterleri ve ortalamaya etkisi alt başlıkları ortaya çıkmıştır. Değerlendirmeye ilişkin ortaya çıkan alt temalar Şekil 5’te verilmiştir:



Şekil 5. Değerlendirmeye yönelik ortaya çıkan alt temalar.

4.4.1. Lisans öğrencilerinin görüşleri.

Lisans öğrencilerinin görüşleri incelendiğinde kimi öğrenciler neye göre değerlendirildiklerini bilmediklerini belirtirken (L1, L2, L4, L8, L9, L12, L13), kimileri öğretim elemanlarının sunumlardan önce vermiş oldukları bazı kriterlere göre değerlendirdiklerini belirtmişler, ancak buna dair yazılı bir form almadıklarını belirtmişlerdir (L2, L6, L7, L9, L11). Değerlendirme kriterleri açısından belirsizlik yaşayan ve herhangi bir kriterin olmadığını belirten öğrencilerin ifade etmiş oldukları cümlelerden bazıları şunlardır:

“Bizim elimize hiçbir form verilmedi. Hatta hoca eliyle kapatırdı puanı biz görmeyelim diye... Nerede, ne hata yaptığımızı söylese bir daha yapmayız ki bir dahakine ama bize böyle bir dönüt vermiyor. Elimize herhangi bir ölçek vermiyor. Nasıl ölçüldüğümüzü bilmiyoruz.” (L1)

“neye göre değerlendirdiğini açıkça ben de bilmiyorum. Hani kimi iyi anlatıyor mesela düşük puan, kimi daha kötü anlatıyor mesela daha yüksek puan...” (L4)

“... kafasına göre veriyordu genelde.” (L12)

“ben bir ay çalışıyorum...dersten yarım saat önce sunum hazırlayan bir arkadaşımı gördüm ya. Biz o çocukla aynı notu aldık. Orada şey diyorum aslında,

hayır hocalar bizi değerlendirmiyor. Hoca aslında değerlendirmeyi de geçiyorum, dinlemiyor bile.” (L8)

Değerlendirme sürecinde neye göre değerlendirildiğini bilen, öğretim elemanı tarafından kendilerini birtakım kriterler verilen öğrencilerin bununla ilgili aktardıkları cümlelerden bazıları şu şekildedir:

“Bazı hocalarımız da işte eleştirel bir şekilde yaklaşım sununun şurası şu şekilde olsaydı, daha iyi anlatabilirdin ya da şurayı gerçekten iyi yakalamışsın. Gerçekten can alıcı noktası burası diye bizi yönlendiriyordu ve kendisi derse aktif katılıyordu. Hani gelin anlatın gidin değil de, bizi böyle sürekli işleyen, çalıştıran şekilde ama diğeri işte geçip en arkaya oturup birkaç not alıp ondan sonrasında tamam deyip sınıfın not ortalamasını 85-90 gibi çok yüksek bir rakamda tutan hocalardı yani. (L2)

“sınıf ile etkileşiminize bakacağım ya da işte ne bileyim slayt içeriğine falan bakacağım. Slaytın hazırlanış şekline, işte o yazı puntoları falan var. Hani onların doğruluğu, kaynakça gösterimi nasıl yapılmış? Metin içinde gösterilmiş mi falan? Bu tarz böyle kriterleri falan vardı ama her hoca vermiyordu bunu. Yani bazıları işte siz zaten biliyorsunuz ona göre sunacaksınız falan diyordu.”(L9)

Sunumların ortalamaya etkisine yönelik olarak, öğrencilerden gelen yanıtlar incelediğinde sunumların vize veya final notuna eklendiğini, yaklaşık olarak yüzde 30-40 arası bir etkiye sahip olduğunu belirtmişlerdir.

4.4.2. Yüksek lisans öğrencilerinin görüşleri.

Değerlendirme kriterlerine yönelik olarak yüksek lisans öğrencileri de yazılı bir form almadıklarını belirtmiş, bazı hocaların sunumlarla ilgili ne tür bir beklenti içinde olduklarını sözlü olarak ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Ancak katılımcıların cevaplarından anlaşıldığı kadarıyla, çoğu öğretim elemanı herhangi bir kriter vermemiştir. Bununla ilgili olarak öğrencilerin kurdukları cümlelerden bazıları şunlardır:

“Ben hala neye göre değerlendirdiğini anlamış değilim. Şöyle belli bir notlar çıktı ortaya ama neye göre çıktığını yani. Ve ben bu ayrımı kendim de yapamıyorum.

Sırf daha iyi not verdiği kişi o zaman ne yaptı diye düşünerek biraz karar vermeye çalışıyorum.” (Y6)

“Biz genelde ilk sunumdan sonra anlıyorduk. Hocanın tepkilerine göre” (Y3)

“Bir derste beş sunum yapılacaktı. Konular yetişmediği için bu şekilde yapılacaktı. Ben son sunacaklardandım, sıra gelmedi ama sunmadığım halde 100 aldım. Hoca herkese 100 verdi.” (Y4)

Sunumların ortalamaya etkisine yönelik olarak ders bazında değişiklik göstermekle birlikte genelde vize veya final sınavlarına katkı sağlayan bir uygulama olarak değerlendirildiğini belirtmişlerdir.

“...ikna edebiliyorsak işte vize notu olarak geçiyordu. bazılarıyla öyle anlaşma yapıyorduk hani en başlarda ama çoğu hocamızda herhalde sunumlar sadece etki ediyordu. Artık neye etki ediyordu bilmiyordum ama, sunum yapıp da hem vize hem final sınavı yaptığımız dersler de hatırlıyorum yani, evet sadece katkısı oluyordu. Vizenin %50'sini etkileyecek falan.” (Y5)

“Bir tanesine çok hazırlanmıştım yani gerçekten baya bir vakit harcamıştım ve sonra onun çok az etkilediğini öğrenmiştim. Oysa o kadar uğraşmıştım ki tamamen zaman kaybı olmuştu benim için.” (Y2)

4.4.3. Öğretim elemanlarının görüşleri.

Öğretim elemanları değerlendirmeye yönelik olarak öğrencilere net bir rubrik vermemekle birlikte, neye göre değerlendireceklerini sözlü olarak ifade ettiklerini ve bu anlamda konuya hakim olma, sunma biçimi, teknoloji desteği alma, bilgileri eksiksiz aktarmaları gibi kriterlere göre değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Ancak her ne kadar kriterleri öncesinde vermiş olsalar da ilk yapılan sunumların beklentileri netleştirdiğini belirten öğretim elemanları olmuştur. Bununla ilgili olarak öğretim elemanları şu ifadeleri kullanmıştır:

"Zaten ben bu gibi şeylerde sunumlarda özellikle ilk hafta sunum yapan öğrencilerimizi sadece diğer öğrenciler bir mesaj verme amacıyla çok ince bir şekilde ağır bir şekilde eleştiririm. Sunumun giriş bölümünde yapılması gerekenler, yapılmaması gerekenler aynı şey gelişim bölümünde aynı şeyi sonuç

bölümünde yapılması gerekenler, yapılmaması gerekenler işte bir öğretmenlik mesleğinin icrası olarak taşınması gereken yöntemi, kullanma biçimi, örneğin dersi katma özellikleri bu vurgular, dönütler, tekrarlar egzersizleri nasıl kullanacakları konusunda çok ağır bir eleştiriler yapıyorum ilk hafta öğrencilere ve diğerlerine de bundan ders almalarını açık bir şekilde söylüyorum tabii sonradan ki öğrenciler buna biraz daha fazla dikkat ediyorlar. tabii değerlendirmede ilk haftaki dezavantajdan mutlaka göz önüne alıyorum.” (Ö2)

“Teknoloji desteğini alma, sunum sırasındaki rahatlık, konuları aktarıırkenki işte bilgileri eksik sunmamaları gibi yani dediğim gibi rubrik var ama onu kullanarak değerlendirme yaptığım çok olmuyor. Zaten bu süreçten geçen bir öğrencinin işte 10 üzerinden minimum 8 alması gerekir.” (Ö4)

Yaptırılan sunumların ortalamaya etkisine yönelik olarak Ö1 lisans düzeyinde yüzde onu geçmemesi gerektiğini belirtmiş, lisansüstü düzeyde ise Ö1 ve Ö2 sunum sonunda bir rapor istediklerini ve bu rapor ve sunumun vize veya final yerine geçtiğini şu cümlelerle belirtmişlerdir:

“bu notların bir tanesini ara sınav kabul ediyorum. Bu uygulamaları ara sınav notu olarak veriyorum. Daha sonra final sınavında teorik olarak, daha önce vermiş olduğum teorik olarak bilgilerden yola çıkarak bir final sınavı yapıyorum.” (Ö2)

Ö3 ve Ö4 ise sunumların ek puan olarak ortalamaya katkı sağladığını şu şekilde ifade etmişlerdir:

“... örneğin öğrenci vizeden şu notu almış. Yani, ya hocam işte bu düşük notumu nasıl telafi ederim, bana bir ödev ver de hazırlayayım, oradan bana işte bir vize notu ver. Bazen bu bağlamda o zaman iyi, çok madem istiyorsan, al sana şu konuyu, işte ne bileyim, haftaya hazırlan gel. Hatta bir sunum materyali eşliğinde hazırla gel, o konuyu benim yerime işte, benim de yardımımıyla haftaya sen anlat.”

“Yani sunum yapmayanlar 100 puan üzerinden değerlendirilirken, onlar 110 puan üzerinden değerlendiriliyor.”

Lisans ve lisansüstü düzeyde öğrencilerin ders anlatmasını doğru bulmayan Ö5 ise, değerlendirmeye yönelik olarak birçok çelişkinin olduğunu söylemiştir.

“...bu uygulamalar madem öğretim elemanı tarafından faydalı görülüyor, dersin öğrenme öğretme sürecinin parçası olarak görülüyor, bunlara not verilmemeli.”

“Mesela bunu öğrencilere not karşılığı, vizeye ya da final sınav notu karşılığı yaptırıyor. Pekala o zaman bu öğrencinin mesela hazırlığı yaptığı sunum hangi ölçütlerle değerlendiriliyor? Bir rubriği var mı? Hoca bunu bir sınav olarak eğer puanlıyorsa, her sınav öncesinde bir öğrenme öğretme sürecini gerektirir. Hani? Hangi öğrenme-öğretme sürecinin sonunda öğrenci böyle bir sınava tabii tutuluyor? Ders sunumu yaparak ve bunun karşılığında bir not alıyor?”

“Eğer öğreterek öğrenme kapsamında sunum yapılıyorsa yani öğrenci daha iyi öğrensin diye sunum yapılıyorsa, o zaman karşısındaki öğrencilerin de konuyu öğrenip öğrenmediğini değerlendirmesi için bir sınav yapması lazım.”

“Sınav notu olarak değerlendirdiğiniz takdirde öğrencinin itirazı durumunda ne oluyor? Sunumu geriye dönük olarak nasıl kontrol edeceksiniz? Bir evrak yok ortada.”

Katılımcıların yarı-yapılandırılmış görüşme formunda sorulan sorulara verdikleri yanıtların betimsel analiz ve içerik analizine tabi tutulması neticesinde oluşturulan tüm temalar ve alt temaların katılımcılara göre dağılımı Tablo 3’te özetlenmiştir.

Tablo 3. Ders anlatımı ile ilgili görüşlerin katılımcılara göre dağılımı.

TEMALAR	GÖRÜŞLER		KATILIMCILAR
Ders sunumlarının amacı	Araştırma-inceleme		Ö1, Ö2
	Öğreterek öğrenme		L2, L7, L12, Ö1, Ö3, Ö4
	Sunum/ öğretmenlik tecrübesi		L2, L4, L6, L7, L13, Y1, Y2, Y3, Y4, Y6, Ö1, Ö4
	Alana hakim olmama		Y3, Y4
	Kolaycılık		L1, L2, L4, L8, L9, L13, Y6, Y2, Y3, Y4, Y5, Ö5
	Teknoloji kullanımı		Ö4
Ders sunumlarının faydası	İletişim	Faydalı	L9, L12, L13, Y1, Y2
		Faydasız	L1, L2, L4, L9, L11, Y4, Y5
	Öğrenme	Sadece sunana faydalı	L1, L2, L9, Y3, Y6, Ö3, Ö4, Ö5
		Sunan ve dinleyene faydalı	L8, L11, L12, Y1, Ö1, Ö2
		Faydasız	L4, L7, L13, Y2, Y4, Y5
	Tecrübe	Faydalı	L2, L4, L6, L7, L8, L11, L12, Ö1, Ö4
		Faydasız	Y4, Y5, Y6
	Araştırma inceleme	Faydalı	Y6, Ö1, Ö2
Faydasız		Y4, Ö5	
Öğretim elemanının desteği	Sunumdan önce	Destek var	L2, L6, L7, L11, L12, Y1, Y4, Y6, Ö1, Ö2, Ö3, Ö4
		Destek yok	L1, L4, L8, L9, L13, Y2, Y3, Y5, Y6
	Sunum esnasında	Aktif dinleyici	L4, L9, L2, Y6, Y1, Y4, Ö1, Ö2, Ö3, Ö4
		Pasif dinleyici	L8, L13, Y4, Y2, Y5
Değerlendirme	Kriterler	Kriter var	L2, L6, L7, L9, L11, Ö1, Ö2, Ö3, Ö4
		Kriter yok	L1, L2, L4, L8, L9, L12, L13, Y2, Y3, Y4, Y6

Tablo 3 incelendiğinde, ders sunumlarının amacına yönelik olarak en çok değinilen görüşlerin sunum/öğretmenlik tecrübesi ve kolaycılık olduğu, en az değinilen görüşlerin ise araştırma inceleme ve teknoloji kullanımı olduğu görülmektedir. Bu iki başlığa sadece öğretim elemanlarının değinmiş olması dikkat çekicidir. Alana hakim olmama ile ilgili olarak sadece yüksek lisans öğrencileri görüş belirtmişken, öğreterek öğrenme başlığı ile ilgili görüş bildirmeyen tek grup yüksek lisans grubudur.

Sunumların faydasına yönelik olarak, en yoğun faydanın tecrübe kazanma ile ilgili olduğu görülmüş, ancak yüksek lisans öğrencileri bu tür bir faydası olduğuna değinmemiştir. Öğrenmeye yönelik faydası ile ilgili ‘sadece sunana faydalı’ görüşü bütün

katılımcıların görüş belirtilmesi ve faydaya yönelik olarak en çok bahsedilen ikinci alt başlık olması yönleriyle dikkat çekicidir.

Öğretim elemanının sunum öncesi desteği ile ilgili olarak tablo incelendiğinde, görüşlerin çoğu sunum öncesi ile ilgili destek olduğuna yöneliktir (12 katılımcı), ancak bu anlamda görüş bildiren katılımcılardan dördünün öğretim elemanı olduğu görülmektedir (sunum yaptıran öğretim elemanlarının tamamı). Öğretim elemanı desteği ile ilgili olarak sadece öğrenci görüşleri değerlendirildiğinde, destek yok diyen katılımcı sayısının 9 olduğu, destek var diyenlerin ise 8 olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğretim elemanlarının sunum esnasındaki rollerine yönelik olarak da benzer bir durumun olduğu görülmektedir. Sunum esnasında öğretim elemanının aktif olarak dinlediği görüşüne öğrenci grubundan 6, öğretim elemanı grubundan 4 katılım varken, öğretim elemanının pasif olduğuna yönelik görüş bildiren öğrenci grubundan 5 katılımcı vardır, öğretim elemanı grubunda ise bu tür bir görüş belirtilmemiştir.

Son tema olan değerlendirmeye yönelik olarak tablo incelendiğinde, sunum yaptıran tüm öğretim elemanlarının kriterlere göre değerlendirme yaptıklarını belirttikleri ortaya çıkmıştır. Ancak öğrencilerin çoğunun belirli bir kritere göre değerlendirilmediklerini belirtmeleri dikkat çekicidir. Bu bulgunun yazılı bir değerlendirme formu olmayışından kaynaklandığı düşünülmektedir.

BÖLÜM

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmadan elde edilen sonuçlar literatürle karşılaştırılarak yorumlanmış ve uygulayıcı ve bu sonuçlar ışığında araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıfta öğrenim gören öğrencilerin, EPÖ bilim dalında eğitimlerine devam eden yüksek lisans öğrencilerinin ve EPÖ bilim dalında çalışmakta olan öğretim üyelerinin Eğitim derslerinde öğreterek öğrenme yöntemi kapsamında öğrencilerin ders anlatmasına yönelik görüşleri incelenmiştir. Çalışma kapsamında, katılımcıların öğrenci ders sunumlarının amacı ve faydası, öğretim elemanlarının rolü ve desteği ve değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış olup, veriler, nitel analiz programı kullanılarak, betimsel ve içerik analizine tabi tutulmuştur.

Araştırmanın ilk problemi olan ders sunumlarının amacına yönelik görüşler incelendiğinde, araştırma-inceleme, öğreterek öğrenme, sunum/öğretmenlik tecrübesi, alana hakim olmama, kolaycılık ve teknoloji kullanımı alt temaları ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan bu amaçlar literatürdeki amaçlarla karşılaştırıldığında, literatürde geçen sunum becerisi, bilgiyi araştırma ve bulma becerisi, internet/teknolojiyi kullanabilme becerisi, konuları öğrenme (Grzega, 2005) amaçları ile uyumlu olduğu görülmektedir. Alt temalarda ortaya çıkan ancak literatürde bulunmayan ‘kolaycılık’ ve ‘alana hakim olamama’ başlıkları dikkat çekicidir. Kolaycılıkla ilgili olarak katılımcılar, öğretim elemanlarının dersleri öğrencilere anlattırmayı daha kolay buldukları için ve ders anlatma

zahmetine girmek istemedikleri için bu uygulamaya yöneldiklerini belirtmişlerdir. Kolaycılık temasının lisans ve yüksek lisans öğrencilerinin en sık değindiği konu olması, ve bu durumun literatürde yer alan *LdL, öğretmen açısından daha fazla hazırlık ve özel öğretim gerektirir*, (Grzega, 2005) bilgisine taban tabana zıt olması, yöntemin uygulanışına yönelik bazı problemler olduğu kanısını yaratmaktadır. Bu temaya öğretim üyelerinden sadece bir tanesi, lisans ve lisanüstü düzeyde sunum yaptırmayan Ö5, değinmiştir. Literatürde yer almayan bir diğer başlık olan ‘alana hakim olmama’ temasına yüksek lisans grubundan iki öğrenci değinmiş ve bazı öğretim elemanlarının kendilerini yeterli görmedikleri için konu anlatmaktan kaçındıkları ve konuları öğrencilere anlattırdıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin varmış oldukları bu yargının sebebi incelendiğinde, sorulan sorulara öğretim elemanının cevap veremeyişi, olduğu görülmüştür.

Araştırmanın ikinci problemi kapsamında, ders sunumlarının faydasına ilişkin görüşler incelenmiş ve iletişime, öğrenmeye, tecrübe edinmeye ve araştırma incelemeye faydası şeklinde alt temalar ortaya çıkmıştır. İletişime faydasına lisans ve yüksek lisans gruplarından değinenler olmuş ancak öğretim elemanı grubundan değinen olmamıştır. Lisans ve yüksek lisans öğrencileri, sunumla beraber tartışma veya soru-cevap gibi bir yöntem de varsa ders sunumlarının sınıf-içi iletişimin arttırdığını, sunum destekli düz anlatım yapıldığında iletişimin olmadığını ve derslerin sıkıcı bir hale geldiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda, literatürde geçen sınıf katılımı ve sınıf-içi iletişimin aktif tutmak için sadece konuyu sunmaları değil, farklı öğretim teknikleri uygulamaları gerekmektedir (Aslan, 2017; Grzega ve Schöner, 2008) bilgisini destekler niteliktedir. İletişimle ilgili olarak literatürde yer almayan ancak bulgulara ortaya çıkan, araştırmalar esnasında ‘akranlarla yardımlaşmadan ötürü iletişimin artması’ başlığının sebebi irdelendiğinde, öğrencilerin öğretim elemanından destek alamayınca akranlarla iletişimlerinin ve yardımlaşmalarının arttığı görülmüştür. Bu durum, LdL’in ilk basamağı olan hazırlık basamağında olması gereken öğretmen desteğinin (Kelchner, 1994) zayıf olduğunu göstermektedir.

Yöntemin öğrenmeye faydasına tüm gruplardan değinenler olmuş, ancak çoğu katılımcı sadece sunum yapana faydası olduğunu belirtmiştir. Bu durumun sebebine yönelik olarak, öğrencilerin kendi sunum konularını araştırıp sunmalarından dolayı, öğrenciler hem öğrenme hem öğretme sorumluluğunu üstlenirler (Aslan, 2015) ve kendilerini aynı anda öğretmen ve öğrenci olarak düşünerek (Karakaya, 2007) daha etkili

öğrenme sağlarlar. Ancak öğreterek öğrenme yönteminde konuyu öğrenmesi hedeflenen kişi sadece sunan değil, tüm sınıftır. Bu bağlamda öğrencilerin vermiş oldukları yanıtların, konuya açıklık getirdiği düşünülmektedir. Öğrenciler sunumlar sürecinde sadece kendi sunumlarına odaklandıklarını, diğer sunumları doğru dürüst dinlemediklerini belirtmişlerdir. Bu tür bir süreç sonucunda, öğrencilerin sadece kendi sunumlarını kendileri açısından öğretici bulmaları beklendik bir durumdur. Çünkü aslında olması gereken, öğrencilerin bir konuyu tekdüze bir şekilde sunmaları değil, sınıf arkadaşlarının sorulara cevap bularak ders sonunda yapılandırılmış bir bilgiye ulaşmalarını ve aktif katılımı sağlamaktır (Martin, 1986). Lisans ve yüksek lisans grubundan kimi öğrenciler ise sunumları hiçbir şekilde öğretici bulmadıklarını belirtmiş ve konuyu alanın uzmanı olan öğretim elemanlarından dinlemeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bunun sebeplerine yönelik olarak öğrenci sunumlarının öğretim elemanları ve öğrenciler tarafından ciddiye alınmadığını, derslerin geçirildiğini, derinlikten yoksun olduğunu ve sürekli yapılan sunumlarla derslerin monotonlaştığı, aktif katılımın gerçekleşmediğini ve ders sonunda özetleme yapılmadığını belirtmişlerdir. Oysa LdL literatürüne göre, öğrenciler sadece bir konuyla ilgili sunum yapmakla değil; konuyu sınıf arkadaşlarına öğretebilmek için kendi yöntem ve öğretim tekniklerini belirleyip uygulamakla sorumludurlar (Grzega, 2005). Ayrıca öğretim esnasında sınıf arkadaşlarını motive etmek, onların dikkatini çekmek, konuların anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek gibi sorumlulukları vardır. Bunları yapabilmek için de sadece konuyu sunmaları değil, farklı öğretim teknikleri uygulamaları gerekmektedir (Aslan, 2017; Grzega ve Schöner, 2008). Öğrencilerin ifadelerinde hareketle, LdL derslerinin olması gerektiği gibi uygulanmadığı sonucuna varılabilir. Derslerin derinlikten yoksun olmasıyla ilgili olarak, bu durum LdL'in literatürde de aldığı eleştirilerden biridir. Bu konuya daha çok lisansüstü öğrencilerinin değinmiş olması, LdL'in uzmanlık gerektiren düzeylerde kullanılmaması gerektiği (Grzega, 2006) sonucunu çıkardığı söylenebilir.

Lisans düzeyindeki katılımcıların tamamı, sunumları öğretmenlik/sunum tecrübesi kazanma anlamında faydalı bulmuşlardır. Literatürde de aynı faydaya değinilmiş ve kendilerini aynı anda öğretmen ve öğrenci olarak düşünmek zorunda oldukları için (Karakaya, 2007) öğretmen yetiştiren lisans programlarında sunumların oldukça faydalı olduğu belirtilmiştir (Aslan, 2017). Lisansüstü düzeyde, öğretmenlik tecrübesi anlamında faydalı bulmadığını belirtenler olmuştur. Bununla ilgili olarak, halihazırda öğretmen

olarak çalışıyor olmaları, yeterince tecrübeye zaten sahip olmaları ve ders anlatma bıkkınlığı gibi sebeplere değinilmiştir.

Öğrenci ders sunumlarının araştırma-inceleme faydasına lisans düzeyinde hiç değinen olmamışken, lisansüstü düzeyde bir katılımcı faydalı, bir katılımcı faydasız nitelendirmesinde bulunmuştur. Faydalı bulan katılımcı literatürdeki bilgileri tarayıp bir araya getirme anlamında faydasına değinmiştir. Faydasız bulan öğrenci ise araştırma incelemenin çok daha derinlikli çalışma gerektirdiğini, sunumların bu anlamda basit kaldığını belirtmiştir. Öğretim elemanlarından ise ikisi bu anlamda faydalı bulurken biri öğrencilerin henüz bilgi ve kavrama basamağında bu tür bir araştırma yapmalarının araştırma-inceleme stratejisine uygun olmadığını ifade etmiştir. Bu durum, literatürde geçen LdL'in araştırıp bulma becerisini geliştirmeyi amaçladığı (Grzega, 2005) yönündeki bilgiyle çelişmektedir.

Araştırmanın üçüncü problemi olan öğretim elemanının rolü ve desteğine ilişkin olarak sunum öncesindeki rolü ve sunum esnasındaki rolü diye iki alt tema ortaya çıkmıştır. Sunum öncesindeki rolüyle ilgili görüş bildiren lisans ve yüksek lisans öğrencilerinden bazıları öğretim elemanlarının kaynak bulma, konuyu sınırlandırma, örnek sunum gösterme ve konu seçimi aşamalarında süreçte yer aldıklarını belirtmiş, kimi katılımcılar ise öğretim elemanlarının sadece dönem başında sunumun nasıl olacağına teorik olarak değindiklerini ve sonrasında konuları paylaştıklarını, bunun dışında süreçte pasif olduklarını ifade etmişlerdir. Desteğe ihtiyaç duydukları konularda çoğunlukla öğretim elemanından çekindikleri için yardım talep etmediklerini belirtmişlerdir. Öğretim elemanının sunum esnasındaki rolüne yönelik olarak da kimi öğretim elemanlarının aktif bir şekilde dinleyip, büyük bilgi yanlışlarında veya eksikliklerinde müdahale ettiği ve sunum sonunda konuyu toparladığına değinilirken kimi öğretim elemanlarının sunumları dinlemediği hatta bazı durumlarda sınıfta bile olmadığı yöntemin uygulanışında büyük yanlışlıklar olduğunu ve bazı öğretim elemanlarının işin kolayına kaçmak için bu tür bir yöntem uyguladıkları görüşünü destekler niteliktedir. Bu durum, LdL literatüründe anlatılan öğretmen rolünden oldukça uzak olmakla beraber, öğrencilerin yöntemle ilgili yaşadıkları problemlerin temel sebebi olarak da görülebilir. Literatürde anlatılan öğretmenin rolü, konuları önceden seçmek ya da konu önermek, öğretim teknikleri ve ders içeriği ile ilgili rehberlik etmek, hazırlık aşamasında ve sınıfta uzman öğrencilere (konuyu anlatacak olan öğrenciler) yardımcı olmak, sınıfın tepkilerinden sınıftaki öğrenme sürecini gözlemlemek ve muhtemel

problemlere rağmen her öğrencinin ders sonunda konuya ana hatlarıyla hakim olduğundan emin olmak şeklinde sıralanmıştır (Abendroth-Timmer, 2000). Araştırma sonucunda ortaya çıkan profil daha çok Grzega'nın (2005) tanımladığı yanlış anlaşılan LdL uygulamasına benzemektedir. Bu uygulamada öğretim elemanı konu dağıtıp öğrencilere sundurmakta, sunumlara bunun dışında dahil olmamakta, sadece sunum sonunda soru-cevap ya da özetleme yapmaktadır. Olması gereken uygulamada öğretmenin iş yükü artarken, çalışmamızda sadece bir öğretim elemanı iş yükünün arttığını belirtmiştir.

Araştırmanın son problemi olan değerlendirmeye ilişkin görüşler incelendiğinde, lisans ve yüksek lisans grubundaki öğrencilerin çoğunun neye göre değerlendirildiklerini bilmedikleri ve bazı derslerde gelişigüzel bir değerlendirme olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Birtakım kriterlerin olduğu derslerde de öğrencilere yazılı bir formun verilmediği, kriterlere sözlü olarak dönem başında değinildiği ve kimi öğretim elemanlarının öğrenciler tarafından yapılan ilk sunumları, kriterleri öğrenciler nezdinde netleştirmek için, tabiri caizse, kurban seçerek ağır bir şekilde eleştirdikleri ve böylelikle sonradan sunum yapacaklara kriterle ilgili mesaj göndermeyi amaçladıkları görülmüştür. Oysa LdL literatüründe değerlendirme aşamasına tüm sınıf katılır ve bilgi, uygulama ve sonuç değerlendirmesi şeklinde yapılır (Karakaya, 2007). Değerlendirme ile ilgili öğretim elemanları kriterlere göre değerlendirdiklerini belirtirken, öğrencilerin çoğunun belli bir kriter olmadığını beyan etmesi, öğretim elemanlarının kriterleri yazılı bir rubrik tarzında öğrencilere vermeyişinden, dönem başında bu kriterlere sadece sözel olarak değinmelerinden kaynaklanabilir.

Değerlendirmeyle ilgili elde edilen bir diğer sonuç, ortalamaya etkisine yöneliktir. Katılımcılar kimi durumlarda sunum notunun vize veya final yerine geçtiğini, kimi durumlarda vizenin veya finalin belli bir yüzdesini oluşturduğunu, kimi durumlarda ise vize veya finale ek puan getirdiğini belirtmişlerdir. Sunum değerlendirmelerinin çoğunlukla süreç değil sonuç odaklı olduğu da edinilen bir diğer bulgudur. Değerlendirmenin bu şekilde olması, yine literatürde önerilen değerlendirme şekline farklıdır. LdL literatüründe değerlendirme aşamaları dönemin ortalarında, okul bitmeden çok önce olmakta; dönem ödevleri, web sayfaları, sözlü sınavlar ya da yazılı testler öğrenme hedeflerini ölçmek için kullanılabilir (Grzega & Schöner, 2008). Sunumların kendisi ölçme değerlendirme materyali olarak kullanılmamakta, sürecin bir parçası sayılmaktadır. Bu durum, katılımcılardan Ö5'in uygulamalarda değerlendirme ile

ilgili birçok çelişkinin olduğu görüşünü desteklemektedir. Ö5 de sunumların bir ölçme değerlendirme aracı olarak nitelendirilemeyeceğini belirtmiştir. LdL’de notlandırma öğrencilerin zayıf ve güçlü noktalarını açıklayan yorum şeklinde yapılmalıdır. Öğretmen, değerlendirmelerin subjektif olmamasına çalışır ve akran değerlendirmesi yaptıracaksa, yapıcı eleştiriler yapmaları konusunda öğrencileri yönlendirir. Tüm bu süreçler sonunda yapılan çalışmalar raporlandırılır (Grzega, 2005).

Literatürde ilgili çalışmalar bölümünde değinilen çalışmalara bakıldığında, yüksek düzeyde öğrenci öğretmen iletişimi, işbirliği olduğu görülmektedir. Ancak bu çalışmada öğretim elemanının rolü yetersiz bulunmuş ve sunumların kimi öğretim elemanlarınca ciddiye alınmadığı görülmüştür. Özellikle öğrencilerin öğretim elemanının ders işlemek istemediği için sunum yaptırması şeklindeki görüşleri sunum yapma amaçlarının öğrenciler tarafından algılanış şeklini göstermesi açısından düşündürücüdür.

Yapılan çalışmalar sunum yapılan derslerde aktif katılım, tartışma gibi farklı etkinliklerin de olduğunu gösterse de, çalışmamızdaki bulgulara göre öğrencilerin sunum yaptıkları dersler genelde sıkıcı ve tekdüze geçmekte, kimi öğretim elemanları tarafından bu dersler önemsenmediği için öğrencilere tarafından da önemsenmemekte, öğretim elemanları sunumların hazırlık aşamasında çoğunlukla yetersiz olarak düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde, sunumların aktif öğrenme anlamına gelmediği, öğretim elemanlarının sunum yaptırış amaçlarını iyi belirlemiş olmaları gerektiği, sürekli kullanılması halinde derslerde tekdüzeliğe sebep olacağı, bu sebeple öğreterek öğrenme kapsamında farklı etkinliklere de yer verilmesi gerektiği sonuçları ortaya çıkmıştır.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulayıcılara yönelik öneriler.

Araştırma sonucunda edinilen bilgilere göre, öğreterek öğrenme yöntemi kapsamında sunumlar sıklıkla kullanılmakta, ancak uygulamada bazı aksaklıklar olması sebebiyle çoğu katılımcı bu dersleri etkili bulmamaktadır. Öğreterek öğrenme kapsamında öğrenciler ders anlatırken kullanılan tek materyal sunumlar olmamalı, derslerde öğrenmeyi teşvik eden farklı etkinlik ve materyallere yer verildiğinden emin olunmalıdır. Derse hazırlık aşamasına öğretim elemanları daha çok dahil olmalı ve öğrencilerle mümkün olduğunca birebir ilgilenmeli, bu sebeple, öğretmenlerin iş

yükünün fazla olduğu eğitim kurumlarında tercih edilmemelidir. Öğrencilerin anlattığı derslerin derinlikten yoksun olduğu görüşü sebebiyle uzmanlık gerektiren alanlarda tercih edilmemeli. Kalabalık sınıflarda uygulamada yaşanabilecek aksaklıklar fazla olabileceğinden bu tür sınıflarda tercih edilmemelidir. Değerlendirmeler süreç odaklı olmalı ve öğrencilere yazılı bir rubrik verilmelidir. Öğretmeler süreci yakından takip etmeli ve dersin sunum aşamasına kadarki tüm süreçlerde öğrencilere destek olmalı, rehber görevi üstlenmelidir. Aksi takdirde yöntemin etkili olmadığı görülmüştür.

5.2.2. Araştırmacılara yönelik öneriler.

Bu araştırmanın bulguları incelendiğinde, araştırmaya konu olan derslerde sadece sunum kullanıldığı ve bu derslerin etkili olmadığı görülmüştür. Literatürde yapılmış olan çalışmaların da deneysel oldukları göz önünde bulundurulduğunda, bu anlamda öğreterek öğrenme yönteminin doğru olarak kullanıldığı sınıf-içi uygulamalarla ilgili betimsel nitel ve nicel çalışmalara ihtiyaç duyulduğu ortaya çıkmıştır. Yapılacak olan nitel çalışmalarda gözlem ve görüşmelere yer verilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Abendroth-Timmer, D. (2000). Lernen durch Lehren als ganzheitliches Unterrichtsprinzip in: *Schlemminger, Gerhard u.a. (Hg.), Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht*. Berlin: Cornelsen, 110-118.
- Akpınar, B. & Gezer, B. (2010). Öğrenen merkezli yeni eğitim yaklaşımlarının öğrenme-öğretme sürecine yansımalar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 1-12.
- Allen, VL (1983). Impact of the role play on behavior and self-perceptions in JM Levine & MC Wang (eds.), *Teacher and student perceptions: Implications for Learning*, 367-389. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Applefield, J. M., Huber, R., & Moallem, M. (2000). Constructivism in theory and practice: Toward a better understanding. *High School Journal*, 84 (2), 35-53.
- Aslan, S. (2015). Is learning by teaching effective in gaining 21st century skills? The views of pre-service science teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(6), 1441-1457.
- Aslan, S. (2017a). The effect of learning by teaching on pre-service science teachers' attitudes towards chemistry. *Journal of Turkish Science Education*, 14 (3), 1-15.
- Aslan, S. (2017b). Learning by Teaching: Can It Be Utilized to Develop Inquiry Skills? *Journal of Education and Training Studies*, 5 (12), 190-198.
- Bock, P. K. (2001). *İnsan Davranışının Kültürel Temelleri, Psikolojik Antropoloji*. Ankara: İmge Yay.
- Brooks, J. G. and Brooks, M. G. (1999). In search of understanding: The case for constructivist classrooms. (Revised ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bruner, J. (1999). *The Process of Education*. Cambridge, Mass., London: Harvard University Press.
- Constantin, R.B., Gloria, R., & Marinela, R. (2014). A study on improving students' motivation for seminar classes. *Science, Movement and Health*, 14 (2), 565-569.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çepni, S. (2005). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*, Trabzon: Erol Ofset.

- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- FWU (1983): *Aktive Schüler lernen besser - Neue Wege im Französischunterricht*. München-Grünwald: Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht.
- FWU (1984): *Schüler organisieren ihren Unterricht selbst. Neue Wege im Französischunterricht*. München-Grünwald: Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht.
- FWU (1987a): *Schüler zwischen formaler Sprache und freiem Ausdruck - Neue Wege im Französischunterricht*. München-Grünwald: Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht.
- FWU (1987b): *Paris-Torcy. Schüler erkunden die Villes Nouvelles*. MünchenGrünwald: Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht.
- FWU (1987c): *Zum Aufbau von Basiswissen in der 11. Klasse - Neue Wege im Französischunterricht*. München-Grünwald: Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht.
- Grant, M. M. (2002). Getting a grip on project-based learning: Theory, cases and recommendations. *Meridian: A Middle School Computer Technologies Journal*, 5(Winter).
- Grzega, J. (2003), *LdL in universitären Kursen: Ein hochschuldidaktischer Weg zur Vorbereitung auf die Wissensgesellschaft*, <http://www.ldl.de/material/berichte/uni/ldl.pdf>
- Grzega, J. (2005). *Learning by Teaching: The Didactic Model LdL in University Classes*. <http://www.ldl.de/material/berichte/uni/uni.htm> (or via <http://www.grzega.de>).
- Grzega, J. (2006). Developing more than just linguistic competence: The model LdL for teaching foreign languages with a note on basic global english. *Humanising language teaching*, 8(5), Retrieved from http://www.globalvillage.pl/pdf/learn_by_teach.pdf.
- Grzega, J., & Klüsener, B. (2011). Learning by teaching through polylogues: Training communication as an expert in information and knowledge societies with LdL (Lernen durch Lehren). *Fachsprache: International Journal of Specialized Communication*, 33, 17-35.

- Grzega, J., & Schöner, M. (2008). The didactic model LdL (Lernen durch Lehren) as a way of preparing students for communication in a knowledge society. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 34, 167-175.
- Hanbay, O. (2009). "Kuantum öğrenme" temelli "öğreterek öğrenme" yönteminin ikinci yabancı dil olarak Almancanın öğrenilmesine etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 17-27.
- Hanel, P. (1991): "Lernen durch Lehren, oder Schüler übernehmen Lehrerfunktionen", In: *Staatsinstitut für die Ausbildung der Lehrer an Realschulen*, München. 31-34
- Howe, A. c., (1996). Development of science Concepts within a Vygotskian framework. *Science Education*, 80, 35-51.
- İncik, E.Y. & Tanrıseven, I. (2012). Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının öğrenci merkezli eğitime ilişkin görüşleri (Mersin Üniversitesi örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 172-184.
- Karakaya, Z. (2007). Yabancı dil öğretiminde bir ders yöntemi: öğreterek öğrenme. *Milli Eğitim*, 174, 28-42.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kelchner, R. (1994): "Lerner übernehmen Lehrfunktionen", In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 2/94, 187-191 (Siehe auch: Kelchner,R.(1994): Lyrik und Hermeneutik im fremdsprachlichen Literaturunterricht, Frankfurt/M.: Verlag Peter Lang.
- Kısakürek, M.A. (1976). *Üniversitelerimizde Yenileşme "Programlar ve Öğretim Açısından"*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Kutluca, T. (2013). Yapılandırmacı öğrenme-öğretme yaklaşımı. In G. Ekici & M. Güven (Eds.), *Yeni öğrenme-öğretme yaklaşımları ve uygulama örnekleri* (1st ed., pp. 619–652). Ankara: Pagem Akademi.
- Luff, I. (1999). I've been to the Reichstage: rethinking roleplay, *Teaching History*, 100, 8-17.
- Martin, J.P. (1986). Für eine Übernahme von Lehrfunktionen durch Schüler. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 395-403.
- Martin, J.P. (1988). Schüler in komplexen Lernumwelten. Vorschlag eines kognitionspsychologisch fundierten Curriculums für den Fremdsprachennunterricht, In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 294-302.

- Martin, J.P. (1994). Zur Geschichte von Lernen durch Lehren. In: Graef,R./ Preller,R.-D.(Hg), *Lernen durch Lehren*, 12-18.
- Martin, J.P. (1998). Das Projekt 'Lernen durch Lehren' - fachdidaktische Forschung im Spannungsfeld von Theorie und selbsterlebter Praxis. In: Liedtke, M. (Hg.): *Gymnasium: neue Formen des Unterrichts und der Erziehung*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 151-166.
- Martin, J.P. (2001). Französischunterricht als Vorbereitung auf die Arbeitswelt. In: Meissner, F.-J./Reinfried, M. (Hrsg.) *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht*. Tübingen: Narr, 301-309.
- Martin, J.P. (2002). Wissenscontainer: "Online-Communities und kollektive Lernprozesse". In: Neveling Christiane (Hrsg.) *Perspektiven für die zukünftige Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr, S.89-102.
- Martin, J.P, (2004). Wie in Deutschland Schulen gelingen. Eine Dokumentation von Reinhard Kahl und der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung in: *Treibhäuser der Zukunft*, ISBN 3-407-85830-2
- MEB (2005). İlköğretim 1-5. sınıf programları tanıtım el kitabı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEYER, M. (1994). Praxis- und Persönlichkeitsbezug in der Literaturwissenschaft: eine harte Nuß für eine brotlose Kunst?. In: MEYER, Michael (Hrsg.): *Vom Hörsaal zum Tat- Ort: Neue Spuren vom Hochschulunterricht?* Bamberg: Zentrum für Wissenschaftliche Weiterbildung der O.-F. Universität Bamberg 1994, 41-53.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Papert, S. (1992). *The children's machine: Rethinking school in the age of the computer*. New York: Basic Books.
- Pfeiffer, J. & Rusam, A. (1994). Autonomes Lernen. Die Methode 'Lernen durch Lehren' in universitären Deutschkursen. In: Wolff, Armin / Gügold, Barbara (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache ohne Mauern. Regensburg* (Materialien DaF, Bd. 35), 243-250.
- ProQuest (2019). ProQuest Dissertations & Theses Global. 15.01.2019 tarihinde <https://search.proquest.com/pqdtglobal/results/FA1B2B3FE83E4955PQ/1?accountid=16268> adresinden alınmıştır.
- Püsküllüoğlu, A. (1994). *Arkadaş Türkçe Sözlük*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ramaswamy, S., Harris, I., & Tschirner, U. (2001). Student peer teaching: An innovative approach to instruction in science and engineering education. *Journal of Science*

- Education and Technology*, 10(2), 165-171
- Renkl, A. (1997). *Lernen durch Lehren. Zentrale Wirkmechanismen beim kooperativen Lernen*. Deutscher Universitätsverlag: Wiesbaden.
- Sabancı, A. ve Şahin, A. (2005). *Öğretmenin etkinlik odaklı hayat bilgisi öğretiminde sınıf yönetimi değişkenleri açısından değerlendirilmesi: Bilen öğretmenden bulduran öğretmene doğru eğitimde yansımalar*. 14-16 Kasım. Yeni ilköğretim programlarının değerlendirilmesi sempozyumu, Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri.
- Saunders, D. (1992). Peer tutoring in higher education. *Studies in Higher Education*, 17, 211-218.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: an educational perspective*. Boston: Pearson Education.
- Selvi, K. (2013). Felsefe ve eğitim arasındaki ilişki: bilgi ve öğrenme. Gülay Ekici & Meral Güven (Ed.) *Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları ve Uygulama Örnekleri içinde* (s.2-38). Ankara: Pegem.
- Senemoğlu, N. (2001). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Gazi Kitabevi. Ankara
- Serindağ, E. (2007). The effect of learning by teaching method on the teaching/learning of German as a second foreign language. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 3(33), 36-42.
- Sherman T. M. & Kurshan B. L. (2005). Constructing learning: Using technology to support teaching for understanding. *Learning and Leading with Technology*, 32 (5), 10-13.
- Skinner, J. (1994). Learning by Teaching. *Zielsprache Englisch* 2/1994: 38-39.
- Stollhans, S. (2016). Learning by teaching: developing transferable skills. In E. Corradini, K. Borthwick and A. Gallagher-Brett (Eds), *Employability for languages: a handbook* (pp. 161-164). Dublin: Research- publishing.net.
- Şan, İ. & Sülü, A. (2018). *Are we exploiting active learning? A critical view on student presentations*. 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri, Antalya.
- Takaya, K. (2008). Jerome Bruner's Theory of Education: From Early Bruner to Later Bruner. *Interchange*, 39 (1), 1-19.
- Turan, M. (2006). Yeni ilköğretim programları. Gürol, M. (Ed.). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. (4. baskı). Ankara: Akış Yayıncılık.

- Türnüklü, A. (2000). Eğitim Bilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 543-559
- Ünver, G., Bümen, N. T. ve Başbay, M. (2010). Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Derslerine Öğretim Elemanı Bakışı: Ege Üniversitesi Örneği. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 155 (35), 63- 77.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1979). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2011). Göreve Yeni Başlayan Özel Dershane Öğretmenlerinin Kurumlarındaki Çalışma Koşullarına İlişkin Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (2), 635-650.

EKLER

EK 1. Görüşme Soruları

GÖRÜŞME SORULARI - ÖĞRENCİ

Yapılacak olan bu görüşmenin amacı öğrencilerin sunumlarla ilgili fikirlerini öğrenmek ve bu uygulamanın artılarını eksilerini ortaya koymaktır. Görüşmeler gizli tutulacak olup, bilimsel araştırma dışında herhangi bir şekilde paylaşılmayacaktır. Görüşme için öngörülen süre yaklaşık olarak 30 dakikadır.

Sunum yaptırmanın felsefesi

1. Sunum kabiliyetiniz ne düzeyde?
2. Sunumu iyi olan birini söyleyebilir misiniz? Öğretmeniniz, arkadaşınız, haber sunucusu veya herhangi bir sunum görevi yapan kişi olabilir.

Sonda: Bu kişinin sunumunda iyi olan yönler neler?

Sonda: Daha iyi olabilir mi?

Sonda: Bu kişi sunum becerisini bu hale getirmek için neler yapmış olabilir?

3. İyi bir sunumda neler olması gerekir?
4. Hiç sunum yaptınız mı?

Sonda: Hangi derslerden?

Sonda: Neden o dersler?

Sonda: Sunumun dışında başka bir yöntemle işlenebilir miydi?

Sonda: Bu yöntem ne olabilirdi?

Sonda: Neden?

5. Sizce öğretim üyeleri size niçin sunum yaptırıyor?
Alternatif soru: Sunum bu ders için ne anlam ifade ediyor olabilir?
6. Sunumları faydalı buluyor musunuz? (size/ arkadaşlarınıza/ öğretim elemanına faydası)...
Sonda: Neden faydalı/faydasız?
Alternatif soru: 1. Ne tür bir faydası oldu? 2. Olumsuz gördüğünüz yönleri var mıydı? (öğretmen adayı gözüyle mi öğrenci gözüyle mi?)
7. Size seçenek sunulsaydı, ne tür bir ders işleme yaklaşımını tercih ederdingiz?
Alternatif soru: Şimdiye kadar en verimli gördüğünüz ders işleme şekilleri nelerdi? (ipucu: oyunlarla öğretim, soru cevap vb.)

8. Sunum konusunda görüşünüzün nedenini neye bağlıyorsunuz? Sunuma hazırlık aşaması mı, sunum anı mı? Yoksa sunum sonrası değerlendirmeleri mi? (Öğrencinin cevabına göre soru kategorilerinin (Hazırlık, süreç, değerlendirme) yeri değişebilir.

Sunum hazırlığı süreci ile ilgili sorular

9. İyi bir sunu hazırlığında olması gerekenleri ne düzeyde gerçekleştirdiniz? (ipucu: çeşitli kaynaklar, sunumdaki tüm konu ve kelimelere hakim olma, sunumu kayda alma vb.)

Sonda: Yaptığınız sunumu başarılı buluyor musunuz?

Sonda: Bunda sunum hazırlığınızın etkisi ne düzeyde?

Sonda: Nasıl hazırlandınız?

Sonda: İyi bir sunum hazırlığı için hangi süreçlerden geçmek gerekiyor?

Sonda: Mesela ne kadar süre hazırlık gerek?

Sonda: Ne tür kaynaklar? Provalar? Vb.

Sonda: Zamanınız fazla olsa fazladan neler yapardınız?

10. Sunum hazırlığında hangi noktalarda (ipucu: kaynak tarama, sunum programını kullanma, verileri özetleme...) zorlandınız?

Sonda: Zorlanma nedeniniz neydi?

Sonda: Problemi çözmek için ne yaptınız?

Sonda: Başka neler yapılabilirdi?

11. Sunum konunuzu seçme süreci nasıl yürütüldü?

Sonda: Sunum yapmayı seçtiniz mi? Size seçenek sunuldu mu?

Sonda: Peki sunum konunuzu?

Sonda: Neden o şekilde olduğu hakkında bir fikriniz var mı?

Sonda: Siz olsanız konu dağıtımını nasıl yapardınız?

12. Sunum hazırlığı sürecini nasıl yürüttünüz?

Sonda: Sunum grupla mı bireysel mi yapıldı?

Sonda: Grubunuz nasıl oluştu?

Sonda: Neden o kişiler?

Sonda: Memnun kaldınız mı?

Sonda: Neden?

Sonda: Herkes eşit katkıda mı bulundu yoksa bir kişiye mi yığıldı?

Sonda: Sunum hazırlığınızı son güne mi bıraktınız yoksa verilen zamana mı yaydınız?

Sonda: Hazır sunumlar mı kullandınız kendiniz mi oluşturduunuz?

13. Sunum şekliyle ilgili ne tür bilgilendirmeler yapıldı?

Sonda: Sunum için rubrik veya benzeri bir form size verildi mi?

Sonda: Neye göre hazırlandınız?

Sonda: Öğretim elemanının beklentileriyle ilgili yapılan bilgilendirmeler yeterli miydi?

Sonda: Siz olsanız nasıl bilgilendirirsiniz?

14. Sunum hazırlarken öğretim elemanından ne tür destekler aldınız?

Alternatif soru: Süreçte rolü neydi?

Sonda: Sunum hazırlığınıza öğretim elemanınız ne düzeyde dahil oldu?

15. Sunum yapacak kişi derse gelmediğinde ders nasıl yürütülüyor?

Sunum süreci ile ilgili sorular

16. Sunum yaparken hangi yönlerden zorlandınız (ipucu: heyecan, gürültü, dinlenilmeme, konuya hakim olmama, sunum sonrası sorular, teknolojik sorunlar)?

Sonda: Bu sorunlarla nasıl başa çıktınız?

Sonda: Öğretim elemanı destek oldu mu?

17. Sunumların sınıf içi iletişim ve öğrenmeye etkisi sizce nasıldı?

18. Sunum esnasında ders öğretim elemanının rolü neydi?

Sonda: Sizce ne olmalı?

19. Derste sunumla beraber kullanılan bir yöntem var mıydı? (ipucu: soru-cevap, dramatizasyon, tartışma vb.)

Sonda: Ne derece etkiliydi?

Değerlendirme ile ilgili sorular

20. Ders öğretmeni olsanız, nasıl bir sunum değerlendirmesi yapardınız?

21. Sunum sonunda neye göre değerlendirildiniz?

Alternatif Soru: Herhangi bir değerlendirme formu (ipucu: öz-değerlendirme/ akran değerlendirme/ öğretim elemanı değerlendirmesi gibi) var mıydı?

- Sonda: Bu değerlendirme şekliyle ilgili daha önceden bilgilendirildiniz mi?*
22. Öz değerlendirme yaptınız mı?
Sonda: Yaparken not kaygısıyla mı yapıyorsunuz yoksa kendinizi geliştirme odaklı mı? (Sınıfta/ kendi başınızayken)
23. Arkadaşlarınızın hazırlamış olduğu sunumları nasıl buldunuz?
Alternatif Soru: Sunumların zayıf/güçlü yönleri nelerdi?
Sonda: Bu sunumların öğrenmenize bir katkısı olduğunu düşünüyor musunuz? Açıklayınız.
24. Sunum puanınızın ortalamanıza etkisi ne oldu?
25. Sunum yapılan derslerle ilgili genel önerileriniz var mı?
26. Sizce hangi derslerde sunum yapılması hangilerinde yapılmaması gerekir? Gerekçelendirebilir misiniz?
Sonda: Zorunlu mu gönüllülük esasına göre mi olurdu?



GÖRÜŞME SORULARI - ÖĞRETİM ELEMANI

Yapılacak olan bu görüşmenin amacı öğretim elemanlarının sunumlarla ilgili fikirlerini öğrenmek ve bu uygulamanın artılarını eksilerini ortaya koymaktır. Görüşmeler gizli tutulacak olup, bilimsel araştırma dışında herhangi bir şekilde paylaşılmayacaktır. Görüşme için öngörülen süre yaklaşık olarak 30 dakikadır.

Sunum yaptırmanın felsefesi

1. İyi bir sunumda neler olması gerekir?
2. Hangi derslerden sunum yaptırıyorsunuz?
Sonda: Bu derslerdeki tek ders işleniş yöntemi sunum muydu?
3. Niçin sunum yaptırıyorsunuz?
4. Sunumları faydalı buluyor musunuz? (size/ dinleye/ yapana faydası)...
Sonda: Neden faydalı/faydasız?
Alternatif soru: 1. Ne tür bir faydası oldu? 2. Olumsuz gördüğünüz yönleri var mıydı?
5. Sunumların dışında verimli gördüğünüz başka bir ders işleme şekli var mı?
Alternatif soru: Şimdiye kadar en verimli gördüğünüz ders işleme şekilleri nelerdi? (ipucu: oyunlarla öğretim, soru cevap vb.)
6. Sunum yapma sıklığı ve şekli noktasında yüksek lisans, formasyon ve lisans öğrencileri arasında bir fark olması gerektiğini düşünüyor musunuz?
Sonda: Ne açıdan?
Sonda: Bunu derslerinizde uyguluyor musunuz?
7. Derslerinizde sunumları kullanım şekliniz nasıl ve ne sıklıkla?
Sonda: Her öğrenci sunum yapıyor mu?

Sunum hazırlığı süreci ile ilgili sorular

8. İyi bir sunu hazırlığında neler olması gerekir?
Sonda: Bunları öğrencilerinize aktarıyor musunuz? (Sunum öncesi/sonrası/sureci)
9. Sunum hazırlığında öğrencilerinizin zorlandığı konular neler?
Sonda: Sizden yardım istiyorlar mı?
Sonda: Ne tür yardımlarda bulunuyorsunuz?
10. Sunum konuları nasıl dağıtılmalı?
Sonda: Siz nasıl dağıtıyorsunuz?
Sonda: Neden?
11. Sunum hazırlığı sürecine ne kadar dahil olursunuz?
Sonda: Bu anlamda neler yaparsınız?
12. İş yükünün öğrenciler arasında eşit dağılmasına önem verir misiniz?
Sonda: Bunu nasıl sağlarsınız?
13. Sizce öğrenciler sunum hazırlıklarını son güne mi bırakıyor?
Sonda: Sizce hazır sunumları mı kullanıyorlar kendileri mi oluşturuyorlar?
14. Sunum şekliyle ilgili ne tür bilgilendirmeler yaparsınız?
Sonda: Sunum şekliyle ilgili beklentilerinizi öğrencilere ayrıntılı bir şekilde anlatır mısınız?
15. Sunum yapacak öğrenci o hafta derse gelmediğinde ders nasıl yürütülüyor?

Sunum süreci ile ilgili sorular

16. Sunum yaparken sizce öğrenciler hangi yönlerden zorlanır (ipucu: heyecan, gürültü, dinlenilmeme, konuya hakim olmama, sunum sonrası sorular, teknolojik sorunlar)?
Sonda: Bu sorunlarla nasıl başa çıkma noktasında ne tür destekler sağladınız?
17. Sunumlarla ilgili sizin zorlandığınız noktalar var mı? (ipucu: hatasını söyleme, anında dönüt, düzeltme, teknolojik sorunlar, not verme ve bunu söyleme...)
Sonda: Bunlar nedir?
18. Sunumların sınıf içi iletişim ve öğrenmeye etkisi sizce nasıldır?
19. Sunum esnasında ders öğretim elemanının rolü ne olmalı?

Sonda: Bu rolleri ne kadar yerine getirirsiniz?

20. Derste sunumla beraber kullanılan bir yöntem var mı? (ipucu: soru-cevap, dramatizasyon, tartışma vb.)

Sonda: Ne derece etkili?

Sonda: Niçin kullanıyorsunuz/kullanmıyorsunuz?

Değerlendirme ile ilgili sorular

21. Sunum değerlendirmesi nasıl yapılmalı?

Sonda: Siz nasıl yapıyorsunuz?

22. Sunum sonunda öğrenciler neye göre değerlendirileceklerini biliyor mu? (ipucu: rubric, kontrol listesi..)

Sonda: Sunum öncesi veriliyor mu?

23. Öğrencilere öz değerlendirme yaptırır mısınız?

Sonda: (Evet) Nasıl? (Hayır) Niçin yaptırmıyorsunuz?

Sonda: Öz değerlendirmeler amacına ulaşıyor mu?

24. Akran değerlendirmesi yaptırıyor musunuz?

Sonda: (Evet) Nasıl? (Hayır) Niçin?

25. Dinleyicilerin sunum konusunu anladıklarından nasıl emin olunmalı?

Sonda: Bu anlamda siz ne yapıyorsunuz?

26. Sunumların dinleyiciler için olumlu /olumsuz yönleri nedir?

27. Sunum puanının ortalamaya etkisi ne olmalı?

Sonda: Siz nasıl kullanıyorsunuz?

28. Sunum yapılan derslerle ilgili genel önerileriniz var mı?

29. Sizce hangi derslerde sunum yapılması hangilerinde yapılmaması gerekir? Gerekçelendirebilir misiniz?

Sonda: Zorunlu mu gönüllülük esasına göre mi olurdu?

EK 2. Uzman Görüşü Alma Formu

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Uzman Görüşü Alma Formu

Sayın hocam,

Bu görüşme alma formu “Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinde Öğreterek Öğrenme Yönteminin Uygulanmasına İlişkin Görüşler (Durum Çalışması)” başlıklı yüksek lisans tez çalışmamızda İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören son sınıf öğrencilerinin, formasyon öğrencilerinin, Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalında öğrenim gören yüksek lisans öğrencilerinin ve ders öğretim elemanlarının ders sunumlarına ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla hazırlanmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılacak olan görüşme formunda sorulması tasarlanan sorular ve formun denemelik taslağı, araştırmacılarca hazırlanmış olup aşağıda sunulmuştur. Görüşmeler 20-30 dakika sürecek olup telefonla veya yüz yüze yapılacaktır. Görüşmeler ses kayıt cihazı ve telefona yüklenecek olan görüşme kayıt programı ile kayıt altına alınacak ve veriler analiz edilirken NVivo nitel veri analiz programından faydalanılacaktır.

Sizden bu soruları 1-3 arasında puanlama yaparak değerlendirmenizi rica ediyorum. Sorular hakkında (varsa) önerilerinizi açıklama kısmında belirtirseniz sevinirim.

1. Uygun değil
2. Kısmen uygun
3. Uygun

Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Öğr. Gör. Ayfer SÜLÜ
Danışman: Dr. Öğr. Üy. İsmail ŞAN

Görüşme Soruları (Öğrenci)		Değerlendirme Kriterleri			Açıklama
		1	2	3	
1. Sunum kabiliyetiniz ne düzeyde?		Sorunun anlaşılabilirliği			
		Sorunun yansız/ varsayimsız oluşu			
		Sorunun odaklılığı			
		Soru sıralamasının uygunluğu			
2. Sunumu iyi olan birini söyleyebilir misiniz? Öğretmeniniz, arkadaşınız, haber sunucusu veya herhangi bir sunum görevi yapan kişi olabilir. <i>Sonda: Bu kişinin sunumunda iyi olan yönler neler?</i> <i>Sonda: Daha iyi olabilir mi?</i> <i>Sonda: Bu kişi sunum becerisini bu hale getirmek için neler yapmış olabilir?</i>		Sorunun anlaşılabilirliği			
		Sorunun yansız/ varsayimsız oluşu			
		Sorunun odaklılığı			
		Soru sıralamasının uygunluğu			
3. İyi bir sunumda neler olması gerekir?		Sorunun anlaşılabilirliği			
		Sorunun yansız/ varsayimsız oluşu			
		Sorunun odaklılığı			
		Soru sıralamasının uygunluğu			
4. Hiç sunum yaptınız mı? <i>Sonda: Hangi derslerden?</i> <i>Sonda: Neden o dersler?</i> <i>Sonda: Sunumun dışında başka bir yöntemle işlenebilir miydi?</i> <i>Sonda: Bu yöntem ne olabilirdi?</i>		Sorunun anlaşılabilirliği			
		Sorunun yansız/ varsayimsız oluşu			
		Sorunun odaklılığı			
		Soru sıralamasının uygunluğu			

<p><i>Sonda: Neden?</i></p>			
<p>5. Sizce öğretim üyeleri size için sunum yapıyor? <i>Alternatif soru: Sunum bu ders için ne anlam ifade ediyor olabilir?</i></p>	<p>Sorunun anlaşılabilirliği Sorunun yansız/ varsayimsız oluşu Sorunun odaklılığı Soru sıralamasının uygunluğu</p>		
<p>6. Sunumları faydalı buluyor musunuz? (size/ arkadaşlarınızla/ öğretim elemanına faydası) ... <i>Sonda: Neden faydalı/faydasız?</i> <i>Alternatif soru: 1. Ne tür bir faydası oldu? 2. Olumsuz gördüğünüz yönleri var mıydı? (öğrenen adayı gözüyle mi öğrenci gözüyle mi?)</i></p>	<p>Sorunun anlaşılabilirliği Sorunun yansız/ varsayimsız oluşu Sorunun odaklılığı Soru sıralamasının uygunluğu</p>		
<p>7. Size seçeneğ sunulsaydı, ne tür bir ders işleme yaklaşımını tercih ederdimiz? <i>Alternatif soru: Şimdiye kadar en verimli gördüğünüz ders işleme şekilleri nelerdi? (ipucu: oyunlarla öğretim, soru cevap vb.)</i></p>	<p>Sorunun anlaşılabilirliği Sorunun yansız/ varsayimsız oluşu Sorunun odaklılığı Soru sıralamasının uygunluğu</p>		
<p>8. Sunum konusunda görüşünüzün nedenini neye bağlıyorsunuz? Sunuma hazırlık aşaması mı, sunum anı mı? Yoksa sunum sonrası değerlendirmeleri mi? (Öğrencinin cevabına göre soru kategorilerinin (Hazırlık, süreç, değerlendirme) yeri değişebilir.</p>	<p>Sorunun anlaşılabilirliği Sorunun yansız/ varsayimsız oluşu Sorunun odaklılığı Soru sıralamasının uygunluğu</p>		
<p>9. İyi bir sunu hazırlığında olması gerekenleri ne düzeyde gerçekleştirdiniz? (ipucu: çeşitli kaynaklar, sunumdaki tüm konu ve kelimelere hakim olma, sunumu kayda alma vb.) <i>Sonda: Yapılığınız sunumu başarılı buluyor musunuz?</i> <i>Sonda: Bunda sunum hazırlığınızın etkisi ne düzeyde?</i></p>	<p>Sorunun anlaşılabilirliği Sorunun yansız/ varsayimsız oluşu Sorunun odaklılığı Soru sıralamasının uygunluğu</p>		

<p><i>Sonda: Nasıl hazırlandınız?</i></p> <p><i>Sonda: İyi bir sunum hazırlığı için hangi süreçlerden geçmek gerekiyor?</i></p> <p><i>Sonda: Mesela ne kadar süre hazırlık gerek?</i></p> <p><i>Sonda: Ne tür kaynaklar? Provalar? Vb.</i></p> <p><i>Sonda: Zamanınız fazla olsa fazladan neler yapardınız?</i></p>			
<p>10. Sunum hazırlığında hangi noktalarda (ipucu: kaynak tarama, sunum programını kullanma, verileri özeteleme...) zorlandınız?</p> <p><i>Sonda: Zorlanma nedeniniz neydi?</i></p> <p><i>Sonda: Problemi çözmek için ne yaptınız?</i></p> <p><i>Sonda: Başka neler yapabiliridi?</i></p>	<p>Sorunun anlaşılabilirliği</p> <p>Sorunun yansız/ varsayimsız oluşu</p> <p>Sorunun odaklılığı</p> <p>Soru sıralamasının uygunluğu</p>		
<p>11. Sunum konunuzu seçme süreci nasıl yürütüldü?</p> <p><i>Sonda: Sunum yapmayı seçtiniz mi? Size seçenek sunuldu mu?</i></p> <p><i>Sonda: Peki sunum konunuzu?</i></p> <p><i>Sonda: Neden o şekilde olduğu hakkında bir fikriniz var mı?</i></p> <p><i>Sonda: Siz olsanız konu dağıtımını nasıl yapardınız?</i></p>	<p>Sorunun anlaşılabilirliği</p> <p>Sorunun yansız/ varsayimsız oluşu</p> <p>Sorunun odaklılığı</p> <p>Soru sıralamasının uygunluğu</p>		
<p>12. Sunum hazırlığı sürecini nasıl yürüttünüz?</p> <p><i>Sonda: Sunum grupla mı bireysel mi yapıldı?</i></p> <p><i>Sonda: Grupunuz nasıl oluştu?</i></p> <p><i>Sonda: Neden o kişiler?</i></p> <p><i>Sonda: Memnun kaldınız mı?</i></p> <p><i>Sonda: Neden?</i></p> <p><i>Sonda: Herkes eşit katkıda mı bulundu yoksa bir kişiye mi yüküldü?</i></p> <p><i>Sonda: Sunum hazırlığınızı son güne mi bıraktınız yoksa verilen zamana mı yaydınız?</i></p> <p><i>Sonda: Hazır sunumlar mı kullandınız kendiniz mi oluşturdunuz?</i></p>	<p>Sorunun anlaşılabilirliği</p> <p>Sorunun yansız/ varsayimsız oluşu</p> <p>Sorunun odaklılığı</p> <p>Soru sıralamasının uygunluğu</p>		

13. Sunum şekliyle ilgili ne tür bilgilendirmeler yapıldı? <i>Sonda: Sunum için rubrik veya benzeri bir form size verildi mi? Sonda: Neye göre hazırlandınız? Sonda: Öğretim elemanının beklentileriyle ilgili yapılan bilgilendirmeler yeterli miydi? Sonda: Siz olsanız nasıl bilgilendirirsiniz?</i>	Sorunun anlaşılabilirliği					
	Sorunun yansız/ varsayimsız oluşu					
	Sorunun odaklılığı					
14. Sunum hazırlarken öğretim elemanından ne tür destekler aldınız? <i>Alternatif soru: Süreçte rolü neydi? Sonda: Sunum hazırlığınızda öğretim elemanınız ne düzeyde dahil oldu?</i>	Sorunun anlaşılabilirliği					
	Sorunun yansız/ varsayimsız oluşu					
	Sorunun odaklılığı					
15. Sunum yapacak kişi derse gelmediğinde ders nasıl yürütüldü? <i>Sonda: Sunum yapacak kişi derse gelmediğinde ders nasıl yürütüldü?</i>	Sorunun anlaşılabilirliği					
	Sorunun yansız/ varsayimsız oluşu					
	Sorunun odaklılığı					
16. Sunum yaparken hangi yönlerden zorlandınız (ipucu: heyecan, güdültü, dinlenilmeme, konuya hakim olmama, sunum sonrası sorular, teknolojik sorunlar)? <i>Sonda: Bu sorunlarla nasıl başa çıktınız? Sonda: Öğretim elemanı destek oldu mu?</i>	Sorunun anlaşılabilirliği					
	Sorunun yansız/ varsayimsız oluşu					
	Sorunun odaklılığı					
17. Sunumların sınıf içi iletişim ve öğrenmeye etkisi sizce nasıldı? <i>Sonda: Sizce ne olmalı?</i>	Sorunun anlaşılabilirliği					
	Sorunun yansız/ varsayimsız oluşu					
	Sorunun odaklılığı					
18. Sunum esnasında ders öğretimin elemanının rolü neydi? <i>Sonda: Sizce ne olmalı?</i>	Sorunun anlaşılabilirliği					
	Sorunun yansız/ varsayimsız oluşu					
	Sorunun odaklılığı					
19. Derste sunumla beraber kullanılan bir yöntem var mıydı? (ipucu: soru-cevap, dramatisasyon, tartışma vb.) <i>Sonda: Ne derece etkiliydi?</i>	Sorunun anlaşılabilirliği					
	Sorunun yansız/ varsayimsız oluşu					
	Sorunun odaklılığı					
20. Ders öğretmeni olsanız, nasıl bir sunum değerlendirmesi yapardınız? <i>Sonda: Ne derece etkiliydi?</i>	Sorunun anlaşılabilirliği					
	Sorunun yansız/ varsayimsız oluşu					
	Sorunun odaklılığı					

21. Sunum sonunda neye göre değerlendirildiniz? <i>Alternatif Soru: Herhangi bir değerlendirme formu (ipucu: öz-değerlendirme/ aktarı değerlendirme/ öğretim elemmanı değerlendirme gibi) var mıydı? Sonda: Bu değerlendirme şekliyle ilgili daha önceden bilgilendirildiniz mi?</i>	Sorunun odaklılığı					
	Soru sıralamasının uygunluğu					
	Sorunun anlaşılabilirliği					
	Sorunun yansız/ varsayimsız oluşu					
	Sorunun odaklılığı					
22. Öz değerlendirme yaptınız mı? <i>Sonda: Yaparken not kaygısıyla mı yapıyorsunuz yoksa kendinizi geliştirme odaklı mı? (Sıfıfa/ kendi başınızayken)</i>	Soru sıralamasının uygunluğu					
	Sorunun anlaşılabilirliği					
	Sorunun yansız/ varsayimsız oluşu					
	Sorunun odaklılığı					
	Soru sıralamasının uygunluğu					
23. Arkadaşlarınızın hazırlanmış olduğu sunumları nasıl buldunuz? <i>Alternatif Soru: Sunumların zayıf/güçlü yönleri nelerdi? Sonda: Bu sunumların öğrenmenize bir katkısı olduğunu düşünüyor musunuz? Açıklayınız.</i>	Sorunun anlaşılabilirliği					
	Sorunun yansız/ varsayimsız oluşu					
	Sorunun odaklılığı					
	Sorunun anlaşılabilirliği					
	Sorunun odaklılığı					
24. Sunum puanınızın ortalamamıza etkisi ne oldu?	Sorunun anlaşılabilirliği					
	Sorunun yansız/ varsayimsız oluşu					
	Sorunun odaklılığı					
	Soru sıralamasının uygunluğu					
	Sorunun anlaşılabilirliği					
25. Sunum yapılan derslerle ilgili genel önerileriniz var mı?	Sorunun yansız/ varsayimsız oluşu					
	Sorunun odaklılığı					
	Soru sıralamasının uygunluğu					
	Sorunun anlaşılabilirliği					
	Sorunun yansız/ varsayimsız oluşu					
26. Sizce hangi derslerde sunum yapılması hangilerinde yapılmaması gerekir? <i>Gerekelendirilebilir misiniz? Sonda: Zorunlu mu gönüllülük esasına göre mi olurdu?</i>	Sorunun odaklılığı					
	Soru sıralamasının uygunluğu					
	Sorunun anlaşılabilirliği					
	Sorunun yansız/ varsayimsız oluşu					
	Sorunun odaklılığı					