

**Sınıf Öğretmeni Adaylarının
Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının
Demokratikliğine İlişkin Görüşleri**

(Yüksek Lisans Tezi)

Duygu YILMAZ

2012

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ
YAPILANDIRMACI ÖĞRENME ORTAMLARININ
DEMOKRATİKLİĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Duygu YILMAZ

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Salih Zeki GENÇ

Çanakkale – 2012

TAAHHÜTNAME

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının Demokratikliğine İlişkin Görüşleri” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

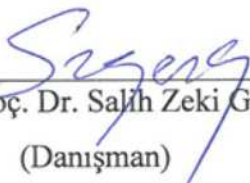
03/07/2012

Duygu YILMAZ

İmza


Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼ę¼'ne

Duygu YILMAZ'a ait "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yapılandırıcı Öğrenme Ortamlarının Demokratikliğine İlişkin Görüşleri" adlı çalışma, jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalında **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak oybirliği ile kabul edilmiştir.


Üye Doç. Dr. Salih Zeki GENÇ
(Danışman)


Üye Doç. Dr. Çavuş ŞAHİN


Üye Doç. Dr. Hasan ARSLAN

Tez No : 436983
Tez Savunma Tarihi : 03/07/2012


ONAY
Doç. Dr. Aziz KILINÇ
Enstitü Müdürü
17.07.2012

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YAPILANDIRMACI ÖĞRENME ORTAMLARININ DEMOKRATİKLİĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Bu araştırma yapılandırmacı öğrenme ortamlarının demokratikliğini öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirmeyi amaçlamıştır.

Araştırmanın evrenini Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi ve Başkent Üniversitesi Sınıf Öğretmeni Anabilim Dalı 3. ve 4. sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi ve Başkent Üniversitesi'nde 2010-2011 eğitim-öğretim döneminde öğrenim görmekte olan 403 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında Bay, Gündoğdu ve Kaya (2010) tarafından geliştirilen, 56 maddeden oluşan "Demokratik Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 7 alt boyuttan oluşmakta olup; cinsiyet, sınıf, öğretim türü ve üniversite değişkenlerine göre incelenmiştir. Katılımcıların cinsiyetine, sınıfına ve öğretim türüne göre verilerin farklılaşma durumunun belirlenmesi için bağımsız örneklem t-testi; üniversite değişkenine göre farklılaşma durumunun belirlenmesi için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının, yapılandırmacı öğrenme ortamlarını genel olarak demokratik buldukları, bu ortamların gereken demokratik değerleri taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır.

ABSTRACT

THE LEVEL OF THE DEMOCRACY OF THE CONSTRUCTIVIST LEARNING ENVIRONMENT ACCORDING TO THE OPINIONS OF THE TEACHER TRAINEES

The aim of this study is to reveal the level of the democracy of the constructivist learning environments according to the opinions of the teacher trainees.

The population of this study is consisted of the 3th and 4th grade teacher trainees studying in Primary Education Department in Çanakkale Onsekiz Mart University, Atatürk University and Başkent University. The sample of this study consists of 403 teacher trainees studying in Çanakkale Onsekiz Mart University, Başkent University, Atatürk University in 2010-2011 Academic Year. The data is gathered through a 56 items “democratic constructivist learning environment scale” by Bay, Gündoğdu ve Kaya (2010).

The opinions of the teacher trainees are examined with this scale which is divided into seven sub categories in terms of gender ,grade, teaching types, university variables. In order to determine the differentiation level of data in terms of participants’ gender, grades and teaching types independent sample t-test is used; in terms of the university variable one-way ANOVA is used.

Considering the results of the survey, it is concluded that primary school teacher trainees think constructivist learning environment is generally democratic and has the essential democratic values.

ÖNSÖZ

Sürekli değişim ve gelişim içerisinde olan dünyada, yenilikleri ve gelişmeyi kavrayan, kendi öğrenmelerini kendisi yapılandıran, eleştirel ve soyut düşünme becerisine sahip, karşılaştığı problemlere çözüm üretebilen, bunun yanında kendi üzerine düşen görevlerin de farkında olan bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısıyla bireylerden beklenen de değişime uğramış ve dışarıdan bilgi yüklemesi yapmak yerine bilgi üretmesi beklenmektedir. Öğrencilerin bilgi üretmesi beklentisine cevap veren yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının, 2004-2005 eğitim-öğretim yılında pilot uygulaması yapılmış, 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren tüm ülkede uygulanmaya başlanmıştır. Böylelikle öğrenme ortamları da buna göre düzenlenmeye başlanmıştır.

Bu araştırma, sınıf öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamlarını demokratik bulup bulmadıklarını incelemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmanın gerçekleşmesinde birçok insanın emeği bulunmaktadır. Başta araştırmama büyük katkısı olan, değerli görüş ve önerileri ile bana yol gösteren ve her yorulduğumda beni sabırla destekleyen tez danışmanım, değerli hocam, Sayın Doç. Dr. Salih Zeki Genç'e sonsuz teşekkür ediyorum. Bana tüm samimiyetiyle inanan, her seferinde beni destekleyen anneannem Fatma Topaloğlu'na, annem Zekiye Yılmaz'a, babam Mehmet Yılmaz'a, teyzem Sevil Güven'e ve ailemin diğer tüm fertlerine, araştırmalarımnda veri toplama aşamasında bana yardımcı ve destek olan arkadaşım Seda Küplü'ye ve ismini sayamadığım, emeği geçen, yanımda olan herkese teşekkür ederim.

Duygu YILMAZ
Çanakkale, 2012

İÇİNDEKİLER

	SAYFA
TAAHHÜTNAME	
JÜRİ ONAYI	
ÖZET	i
ABSTRACT	ii
ÖNSÖZ	iii
İÇİNDEKİLER	iv
KISALTMALAR	viii
TABLolar LİSTESİ	ix

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem.....	1
1.1.1. Bilgi Nedir?	2
1.1.2. Geçmişten Günümüze Ülkemizde Uygulanan Öğrenme Yaklaşımları.....	3
1.1.3. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı.....	4
1.1.3.1. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramının Tarihsel Gelişimi	4
1.1.3.2. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı Nedir?	6
1.1.3.3. Yapılandırmacı Öğretimin Temel Öğeleri.....	10
1.1.3.4. Yapılandırmacı Öğrenme Faaliyetlerinin Aşamaları.....	11
1.1.3.5. Yapılandırmacı Öğrenmenin İlkeleri.....	12
1.1.3.6. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarında Öğretmenin Rollerini.....	14

1.1.4. Yapılandırmacı Sınıf Ortamı.....	15
1.1.4.1. Yapılandırmacı Sınıf Ortamı Nasıl Olmalıdır?	15
1.1.4.2. Geleneksel Sınıf Ortamı.....	22
1.1.4.3. Geleneksel Sınıf Ortamı İle Yapılandırmacı Sınıf Ortamlarının Karşılaştırılması.....	22
1.1.5. Demokrasi.....	25
1.1.5.1. Demokrasi Kavramı.....	25
1.1.5.2. Demokratik Sınıf Ortamı.....	27
1.1.5.3. Demokratik Öğretmen Davranışları.....	33
1.1.5.4. Demokratik Bir Okulun, Sınıfın ve Öğrenme-Öğretme Sürecinin Taşınması Gerekli Özellikler.....	39
1.1.5.5. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımını Uygulamasının Sınıfta Davranış Yönetimine İlişkin Etkileri.....	41
1.1.5.6. Geleneksel Eğitim ile Demokratik Eğitimin Karşılaştırılması.....	42
1.1.6. Yapılandırılmış Demokratik Öğrenme Ortamı.....	43
1.2. Problem Cümlesi.....	60
1.3. Araştırmanın Amacı.....	61
1.4. Araştırmanın Önemi	61
1.5. Sayıtlılar	62
1.6. Sınırlılıklar.....	62
1.7. Tanımlar	62
1.8. İlgili Araştırmalar	63
1.8.1. Türkiye’de İlgili Yapılan İlgili Araştırmalar.....	63
1.8.2. Yurtdışında Yapılan İlgili Araştırmalar	74

BÖLÜM II

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli.....	77
2.2. Evren ve Örneklem	77

2.3. Verilerin Toplanması	78
2.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması.....	80

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM

3.1. Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının Demokratikliğine Yönelik Görüşlerinin Alt Boyutların Dağılımı ve Ortalamaları	81
3.2. Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	83
3.3. Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşlerinin Sınıf Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	87
3.4. Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşlerinin Öğretim Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	92
3.5. Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşlerinin Üniversite Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	97

BÖLÜM IV

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Tartışma ve Sonuçlar	104
4.2. Öneriler	109

KAYNAKÇA	111
-----------------------	-----

EKLER LİSTESİ	125
----------------------------	-----

KISALTMALAR

çev.	:	Çeviren
der.	:	Derleyen
DEK	:	Demokratik Eğitim Kurultayı
ed.	:	Editör
MEB	:	Milli Eğitim Bakanlığı
No.	:	Numero/Numara
Vol.	:	Volume
Y.Ö.O:		Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. 1. Geleneksel Sınıflar İle Yapılandırmacı Sınıfların Karşılaştırılması.....	24
Tablo 1. 2. Öğretmenlerde Bulunması Gereken Demokratik Değer ve Davranışlar.....	38
Tablo 1. 3. Geleneksel Eğitimle Demokratik Eğitimin Karşılaştırılması.....	43
Tablo 2. 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı.....	78
Tablo 3. 1. Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının Demokratikliğine Yönelik Görüşlerinin Alt Boyutların Dağılımı ve Ortalamaları.....	82
Tablo 3. 2. Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının “Adalet”i Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Değişimi.....	83
Tablo 3. 3. Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının “Takdir-Saygı”yı Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Değişimi.....	84
Tablo 3. 4. Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının “Otonomi-Özerklik”i Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Değişimi.....	84
Tablo 3. 5. Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının “Farklı Düşüncelere Saygı-Farklılıkları Kabul”ü Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Değişimi.....	85
Tablo 3. 6. Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının “Eleştirel Düşünce”yi Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Değişimi.....	86
Tablo 3. 7. Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının “Ortak Anlayış”ı Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Değişimi.....	86

Tablo 3. 8. Öğretmen Adaylarının Yapılandırıcı Öğrenme Ortamlarının Olabilirlik'i Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Değişimi.....	87
Tablo 3. 9. Öğretmen Adaylarının Yapılandırıcı Öğrenme Ortamlarının “Adalet”i Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Sınıf Değişkenine Göre Değişimi.....	88
Tablo 3. 10. Öğretmen Adaylarının Yapılandırıcı Öğrenme Ortamlarının “Takdir-Saygı”yı Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Sınıf Değişkenine Göre Değişimi.....	88
Tablo 3. 11. Öğretmen Adaylarının Yapılandırıcı Öğrenme Ortamlarının “Otonomi-Özerklik”i Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Sınıf Değişkenine Göre Değişimi.....	89
Tablo 3. 12. Öğretmen Adaylarının Yapılandırıcı Öğrenme Ortamlarının “Farklı Düşüncelere Saygı-Farklılıkları Kabul”ü Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Sınıf Değişkenine Göre Değişimi.....	90
Tablo 3. 13. Öğretmen Adaylarının Yapılandırıcı Öğrenme Ortamlarının “Eleştirel Düşünce”yi Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Sınıf Değişkenine Göre Değişimi.....	90
Tablo 3. 14. Öğretmen Adaylarının Yapılandırıcı Öğrenme Ortamlarının “Ortak Anlayış (İşbirliği-Ekiple Çalışma-Kararlara Katılım)”ı Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Sınıf Değişkenine Göre Değişimi.....	91
Tablo 3. 15. Öğretmen Adaylarının Yapılandırıcı Öğrenme Ortamlarının “Olabilirlik”i Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Sınıf Değişkenine Göre Değişimi.....	92
Tablo 3. 16. Öğretmen Adaylarının Yapılandırıcı Öğrenme Ortamlarının “Adalet”i Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Öğretim Türü Değişkenine Göre Değişimi.....	92
Tablo 3. 17. Öğretmen Adaylarının Yapılandırıcı Öğrenme Ortamlarının “Takdir-Saygı”yı Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Öğretim Türü Değişkenine Göre Değişimi.....	93

Tablo 3. 18. Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının “Otonomi-Özerklik”i Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Öğretim Türü Değişkenine Göre Değişimi.....	94
Tablo 3. 19. Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının “Farklı Düşüncelere Saygı-Farklılıkları Kabul”ü Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Öğretim Türü Değişkenine Göre Değişimi.....	94
Tablo 3. 20. Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının “Eleştirel Düşünce”yi Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Öğretim Türü Değişkenine Göre Değişimi.....	95
Tablo 3. 21. Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının “Ortak Anlayış”ı Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Öğretim Türü Değişkenine Göre Değişimi.....	96
Tablo 3. 22. Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının “Olabilirlik”i Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Öğretim Türü Değişkenine Göre Değişimi.....	97
Tablo 3. 23. Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının “Adalet”i Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Üniversiteye Göre Değişimi.....	97
Tablo 3. 24. Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının “Takdir-Saygı”yı Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Üniversiteye Göre Değişimi.....	98
Tablo 3. 25. Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının “Otonomi-Özerklik”i Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Üniversiteye Göre Değişimi.....	99
Tablo 3. 26. Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının “Farklı Düşüncelere Saygı-Farklılıkları Kabul”ü Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Üniversiteye Göre Değişimi.....	100
Tablo 3. 27. Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının “Eleştirel Düşünce”yi Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Üniversiteye Göre Değişimi.....	101

Tablo 3. 28. Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının “Ortak Anlayış”ı Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Üniversiteye Göre Değişimi.....	102
Tablo 3. 29. Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının “Olabilirlik”i Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Üniversiteye Göre Değişimi.....	103

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlere, araştırmanın önemine, sayıtlılara, sınırlılıklara, tanımlara ve ilgili araştırmalara yer verilmektedir.

1.1. Problem

Yapılandırımcı yaklaşım, öğrenmenin bilginin aktarılması sonucu oluşmayacağını ancak soru sorma, araştırma, problem çözme gibi öğrenci aktiviteleri ile gerçekleşebileceğini savunmaktadır. Yapılandırımcı yaklaşımda bireyler, bilgiyi pasif biçimde almamakta, bilgiyi kendileri yapılandırmaktadırlar. Hem bu sebeple hem de bireylerin geçmiş yaşantıları aynı olmadığı için kavramlarla ilgili şemaları ve yeni bilgiyi yorumlamaları da birbirlerinden farklılık göstermektedir. Ön yaşantılar, bilgi ve öğrenmeler, yeni yaşantıları yorumlama şeklini etkileyeceğinden bilgiyi yapılandırma ve yeni öğrenmeler üzerinde etkili olmaktadır (Özerbaş 2007: 613).

Yeni ilköğretim programının felsefi temeli yapılandırımcılıktır. Yapılandırımcı öğrenme kuramının, öğrenci merkezli olması, aktif öğrenmeyi öne çıkarması, bireysel farklılıkları dikkate alması gibi ilkeleri vardır. Bireysel farklar, öğrencilerin, bilişsel, duyuşsal, toplumsal ve fizyolojik bireysel farklılıklara sahip olduklarını belirtmektedir. Duyuşsal farklardan biri de öğrencilerin öz-yeterlilik inançlarıdır. Bu ilkelere göre gerçekleştirilen bir öğrenme durumunda öğrenci güçlü ve zayıf yönlerinin farkına vararak, kendini geliştirmenin yollarını öğrenecektir (Çetin 2007: 7).

Geleneksel anlayışta öğretmen aktifliği ve öğretmenin dediklerinin yapılması söz konusuysen; yapılandırımcı anlayışta öğrencinin aktifliğinden ve demokratik bir şekilde kendini ifade etmesini sağlayan bir ortamdan söz etmek mümkündür.

Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğrenme ortamlarında öğrenenlere de büyük sorumluluklar düşmektedir. Öğrenenlerin etkin, sosyal ve yaratıcı olmaları öngörülmektedir. Öğrenenler öğrenme ortamlarında daha fazla aktiftirler ve kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını alırlar. Öğrenenlerin mücadeleci, girişimci, meraklı ve sabırlı olması önemlidir (Erdem ve Demirel 2002).

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarının oluşturulmasında belirli ilkeler vardır. Bu ilkeler içerisinde, öğrenenlerin kendi deneyimlerinden öğrenme fırsatlarının sağlanması, öğrenenlerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alması, sosyal etkileşim, çoklu ortamların kullanımı, otantik görevlerin verilmesi gereklidir (Kesal ve Aksu 2005).

1.1.1. Bilgi Nedir?

Uzunoğlu (1997 3); bir şeyin bilgi olabilmesi için bilgiye sahip olan kişi tarafından sorgulanması, analiz edilmesi, değerlendirilmesi ve yeniden kişinin zihninde anlamlandırılması gerektiğini ifade etmektedir. Aynı zamanda; insanın başka insanlardan edindiği bilgilerin, o insana geçtiğinde bilgi özelliğini kaybettiğini, ancak kişinin bunları kendi zihninde tekrar işleyip değerlendirdiğinde ve sorgulamaya tabi tuttuğunda bilgi formuna tekrar dönüşeceğini ifade eder.

Von Glasersfeld (1995 ve 1996)'e göre; bilgi, nasıl tanımlanırsa tanımlansın aslında kişilerin kafalarında ve kişinin kendi deneyimlerine bağlı olarak bildiği şeylerin üzerinde şekillenir (Arslan 2007: 46).

Uzunoğlu (1997: 4), bilgiyi; algılama, işleme, değerlendirme ve muhakeme sonucunda zihinde üretilen ve dış dünyadaki bir şeyi açıklayan veya tahminleyen bir anlam parçası veya kümesi olarak tanımlamakta ve kişilerin bilgi üretebilmesi için dış dünyadan veri toplaması, bunun için de gözlem ve deney yapması, okuması, sonra bu verileri algılayabilmesi ve zihninde işleyerek malumata dönüştürmesi gerekmekte olduğunu söylemektedir.

Bilgi toplumunun yeni üretim dinamikleri, toplumsal yaşamın geleneksel anlayışlarını, yerleşik kurumların yapı ve içeriklerini değiştirdiği gibi eğitim anlayışında da değişiklikleri gerektirmiştir. Bu süreçte eğitimin yeni tanımı şöyle yapılabilir (<http://www.beyaznokta.org.tr>, 25.04.2011):

“Kişide kendi öğrenme profili hakkında farkındalık yaratılması yoluyla, daha üst zihinsel yeteneklerini ortaya çıkarıp geliştirmesi ve bu arada da değişen çevresel

koşullara uyum gösterebileceği bilgi, beceri ve davranışları sürekli olarak güncelleyebilmesi için uygun öğrenme ortamlarının yaratılması süreci.”

Bilgi artık her yerededir. Onu sınırları belli kurumlara hapsedmek mümkün değildir. Bu nedenle okulların artık bilgi aktaran kurumlar olmaktan çıkarılıp bilgi üretebilen ve bireylere anlama, analiz etme ve problem çözme gibi becerileri kazandırır hale getirilmesi gerekmektedir. Örgütsel öğrenme kuramına göre, örgütlerde tıpkı canlı organizmalar gibi öğrenirler ve öğrenmenin temelinde bilginin bir şekilde algılanması şarttır (Şimşek 1997: 89).

Bilgi toplumunda okulun işlevinin değişmesiyle birlikte eğitim programlarında da yeniliğe gidilmiş ve yapılandırmacı eğitim yaklaşımı eğitim sistemine girmiştir. Yapılandırmacı eğitim sisteminin öncesinde ülkemizde birçok öğrenme yaklaşımı uygulanmıştır. Bunlar aşağıda kısaca özetlenmiştir.

1.1.2. Geçmişten Günümüze Ülkemizde Uygulanan Öğrenme Yaklaşımları

Toplumsal yapıda değişmelerin meydana gelmesiyle eğitimdeki ilgi odağı da değişmiş ve öğrenmeye doğru kaymıştır. Demokratikleşme ve insan hakları alanlarındaki gelişmeler öğrenmenin de demokratikleşmesine, kişinin ilgi, yetenek ve tercihlerinde odaklanmasına, alternatif eğitim programları ve okul çeşitliliğinin artmasına ve öğrenmenin bireyselleşmesine yol açmıştır (Genç ve Eryaman 2007).

Bugüne kadar öğretme-öğrenme süreçleri farklı boyut ve hızda gelişim göstermiştir. Süreç incelendiğinde 1930'lardan önceki dönem, eğitim uygulamalarının daha çok felsefi düzeydeki spekülatif fikir tartışmalarına yöneldiği bir dönemdir (Alkan 1995: 85).

1930'lardan sonra eğitim uygulamaları bilimsel veriler ışığında önce fiziksel bilimler, daha sonrada davranışsal bilimlerin egemen olduğu bir dönemdir. 1960'lı yıllarda davranışçı kuram 1970'lerde ise bilişçi kuramın öğretim uygulamalarında etkili olduğu görülmektedir. 1960 ve 1970 tarihleri arasındaki dönemde eğitim teknolojilerini kuramsal yönden etkileyen iki gelişmeden biri davranışçı yaklaşım diğeri ise sistem yaklaşımıdır. 1970 ve 1980'lere gelindiğinde öğrenci olaylarının yaygınlaştığı ve geleneksel değerlerin reddedildiği dönemdir. Bu dönemde daha çok kişilik ve insancılık konusuna önem verilmiştir. Öğretimde 1970'lerin sonuna doğru ise, öğretimde bilişsel yaklaşımın öğrenme-öğretim süreçlerinde etkili olmaya başladığı görülmektedir. Böylece bilişsel hareket bireysel farklılıkları dikkate alarak anlama, kavrama ve transfer konularında eğitim

için çok önemli verileri ortaya koyduğu görülmüştür. Yukarıda kısaca sözü edilen kuramlardan davranışçı öğrenme teorisinin ilgisi, bilginin nasıl kazanıldığı üzerinde değil, davranışların nasıl kazanıldığı üzerinde odaklanmıştır (Özerbaş 2007: 610).

Diğer bir açıklamayla davranışçı öğrenme, insan zihnindeki fikirlerin düşüncelerin veya bilgilerin genişletilmesinden ziyade, insanların davranış repertuarlarını genişletmeyi amaçlar. Çünkü davranışçı öğrenme kuramına göre öğrenme, basit biçimde etki-tepki formülüyle açıklanabilmektedir (Saban 2000).

Davranışçı kuram öğrenmeyi açıklarken öğrencinin zihinsel etkinliklerine pek yer vermemekte, buna gerekçe olarak da zihinsel etkinliklerin dışarıdan yeterince gözlemlenemiyor olmasını göstermektedir. Öğrencilerin öğrenirken hangi etkinliklerde bulunacakları önceden onlar adına öğretmen ya da uzmanlar tarafından kararlaştırılır. Bunun sonucunda, bilgilerin kalıcılığının sağlanması ve farklı bağlamlara transferinde sorunlarla karşılaşmaktadır (Deryakulu 2000: 63).

Bilgi işlemeye dayalı bilişsel kurama göre öğrenme dışsal uyarıcıların içsel ya da zihinsel süreçlerle işlenmesi yoluyla oluşmaktadır. Bu kurama göre dış çevreden duyu organları aracılığıyla algılanan bilgiler, zihinde tıpkı bir bilgisayarın verileri işlemesi gibi işlenmektedir. Her ne kadar bilişsel yaklaşım kuramsal tartışma boyutunda önceliği içsel etkinliklere veriyor gözüke de uygulamada yine temel kaygı, davranışçılıktaki gibi öğrencinin dışındaki çevrenin düzenlenmesine yönelmiştir (Özerbaş 2007: 610). Tüm bu öğrenme yaklaşımlarından sonra öğrenme-öğretme sürecindeki arayışlar sonucu yapılandırmacı öğrenme ön plana çıkmaya başlamıştır. 2004-2005 eğitim-öğretim yılında da okullarda uygulanmaya başlanmıştır.

1.1.3. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı

1.1.3.1. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramının Tarihsel Gelişimi

Tarihsel olarak incelendiğinde yaklaşımın kökenlerinin; Socrates, Platon ve Aristo'nun çalışmalarına, Immanuel Kant'ın bilgi yaklaşımına, Henrich Pestalozzi ve Giambatista Vico'nun düşünceleri ile geçen yüzyılda John Dewey ve William James gibi Amerikan pragmatistlerinin çalışmalarına, bilişsel psikoloji alanındaki çalışmaları ile bilinen Jean Piaget'nin görüşlerine, Nelson Goodman ve Hillary Putnam'ın felsefi yazılarına, Edinburgh'un Barnes-Bloor okulunda yapılan bilgi sosyolojisi alanındaki

çalışmalara, George Kelly'nin bireysel psikolojisine, Bruner'in keşfedici öğrenme ve Vygotsky'nin dil teorisine dayandığı söylenebilir (Bulut 2006: 38).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, temelini bilişsel öğrenme kuramından alan ve daha sonra birey, öğrenme ve zihinde yapılandırma kavramlarını merkeze alarak nesnelci (davranışçı ve bilişsel) kuramlardan ayrılan ve davranışçı öğrenme kuramının eleştirisi olma özelliği taşıyan bir öğrenme kuramıdır (Gürol ve Tezci 2002: 33).

Erdem ve Demirel (2002: 82) yapılandırmacılığı, öğrencilerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmeye başlamış olduğunu, daha sonra öğrencilerin bilgiyi nasıl yapılandırıklarına ilişkin bir yaklaşıma dönüştüğüne dikkat çekmektedir.

Socrates, “öğretmen ve öğrenenler, karşılıklı konuşup sorular sorarak içlerindeki gizli bulunan bilgiyi yorumlamalı ve oluşturmalıdır” fikrini savunduğundan ilk büyük yapılandırmacı olarak kabul edilebilir (Erdem ve Demirel 2002: 82).

Fakat günümüze ışık tutan yapılandırmacı yaklaşımın esas temelleri 20.yy başından itibaren Jean Piaget, Lev Vygotsky, William James, Bruner ve John Dewey gibi isimlere dayanmaktadır (Güngör 2005: 6).

Yapılandırmacı yaklaşımın temel kurucularından olan Piaget, yapılandırmacı yaklaşımı bir öğrenme yaklaşımı olarak değil, bir gelişme olarak tanımlar. Piaget'ye göre (1954); öğrenme, dışarıdan bireyi harekete geçiren, gelişme ise içten geliştirilen bir süreçtir. Piaget gelişmeyi süreçlerle daha ilgili olan ve bu süreçleri çevreye uyum ve çevrenin içsel düzenle özümlemesi arasında devimsel ilişkiye dayanan denge ve dengesizlik kuramı ile açıklamaktadır (İlter 2002: 12).

Lev Vygotsky de yapılandırmacı yaklaşımda önemli bir isimdir. Bazı eleştirmenler, öğrenmede sosyal çevrenin önemi üzerinde durması sebebiyle Vygotsky'nin yapılandırmacı olmadığını öne sürerken, diğerleri çocukların yapılandırmacı olarak kendi görüşlerini oluşturdukları üzerine yoğunlaştığını vurgularlar. “Toplumdaki Zihin” Vygotsky'nin bazı görüşlerinin anlaşılır hale getirildiği eseridir. Vygotsky, çocukların bilimsel kavramları, kendi görüşleri ile yetişkin görüşleri arasındaki çatışma sonucu öğrendiklerine inanır. Yetişkin dünyasından kendisine sunulan bir kavramla, çocuk yalnızca yetişkinin ne söylediğini ezberleyecektir. Çocuk, onu kendi ürünü haline getirmek için kavram ve ona sunulan fikirle olan bağlantısını kullanmalıdır. Ama Vygotsky'ye göre

olağan görüşler ve bilimsel kavramlar arasındaki ilişki her zaman doğrusal bir gelişim izlemez. Aksine, önceki kavramlar ve öğretilen bilimsel kavramlar iç içe girer ve çocuk daha önceki genellemelerinden edindiği düşünceleri ve kendisine sunulanları kullandıkça bu kavramlar birbirini etkiler (Arslan 2007: 48).

Vygotsky, aynı zamanda yapılandırmacılık yaklaşımının sosyal boyutunu gün ışığına çıkarmıştır. O'na göre birey içinde bulunduğu sosyal etkileşim aracılığıyla bilgiyi yapılandırmakta ve oluşturmaktadır (Güngör 2005: 6).

1.1.3.2. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı Nedir?

Türkçe literatürde “constructivism” yerine kullanılan çok sayıda sözcük bulunmaktadır. Bunlardan bazıları yapıcılık, yapılandırmacılık, oluşturmacılık, yapısalcılıktır. Yapısalcılık sözcüğü structuralism teriminin karşılığı olarak Türkçe literatürde uzun süredir kullanılmaktadır. Ancak bu sözcük constructivism karşılığı olarak kullanıma uygun bir terim değildir (Şimşek 2004: 133). Birçok araştırmacı “constructivism” kavramını Türkçe karşılık olarak farklı sözcükler kullanarak aktarmaya çalışmışlardır. Bu kavramı, Kara ve Özgün-Koca (2004), Baki ve Bell (1997), Gürol ve Tezci (2001), Asan ve Güneş (2000), Yıldırım ve Akar (2004), Kabapınar (2004), Gürol ve Atıcı (2001), Semerci (2003), Yanpar (2003) “*oluşturmacılık*”; Yurdakul ve Demirel (2004), Şaşan (2002), Özden (2005) “*yapılandırmacılık*”; Aşkar Aktamış, Ergin ve Akpınar (2003) “*yapısalcılık*”; Alkan ve ark. (1995), Deryakulu (2001) “*yapıcılık*”; Koçoğlu ve Köymen (2002), Turan (2001) “*yapısalcı(oluşturmacılık)*” olarak ifade etmeye çalışmışlardır. Yapılan çalışmada genellikle yapılandırmacılık ifadesi kullanılmaktadır.

Arslan (2007 43-44)’in aktarımına göre, yapılandırmacılık (constructivism) son otuz yılda eğitim uygulamalarını en çok etkileyen felsefelerden biri olmuştur. Bunun öncelikli nedeni, ülkelerin eğitim sistemlerinde ortaya çıkan ciddi nitelik sorunlarına çözüm aramalarıdır.

Yapılandırmacı yaklaşımı esas alan öğretim, eğitim önceliklerini öğrencilerin öğrenmesine dayandırmaktadır. Kısaca yapılandırmacılık; yeni karşılaştığımız bilgileri önceki bilgilerimizle ilişkilendirerek öğrenmek, böylece daha önceden bildiğimiz konulara bağlı olarak yeni öğrenmeler oluşturmaktır (Sherman ve Kurshan 2005).

Bilgi çağının eğitimi, toplumların birbirlerine kalın sınırlarla kapalı olduğu ve birbirleri arasında etkileşimin daha az olduğu dönemlerdeki gibi ağırlıklı olarak belirli

değerleri aktaran ve önceki kuşakların yaptıklarını yineleyen değil, yeni şeyler yapabilme yeteneği olan insanları yetiştirmeyi temel amaç edinmelidir (Erdoğan 1998: 93).

Şimşek (2001), yapılandırmacı görüşün, bilginin ne olduğu ve bir şeyi bilmenin ne anlama geldiğine ilişkin olarak nesnelci görüşten oldukça farklı bir felsefi anlayışa sahip olduğunu ve temelinde, bilginin dış dünyada bireyden bağımsız olmadığını ve dışarıdan bireyin zihnine aktarılmadığını, tersine etkin biçimde birey tarafından zihinde yapılandırıldığı görüşü yer aldığını ifade etmektedir.

Constructivism kavramının karşılığı olarak oluşturmacılığı kullanılan bilim insanlarından biri olan Yanpar (2006: 92)'a göre; oluşturmacılık, öğrenme ve eğitim bağlamlarında, terim olarak bilginin oluşturulmasına işaret eder ve bu anlayışta, bilginin, bilenden ayrı bir şekilde doğada var olmadığı belirtilir. Oluşturmak fiilinin işteş olması bu kuramın sosyal bir etkileşim içerdiğini ifade etmektedir. Özden'e (2005: 95) göre yapılandırmacılık, bilginin öğrenen tarafından yapılandırılmasını ifade eden bir kavramdır.

Yapılandırmacı kuram, öğrencilere birtakım temel bilgi ve becerilerin kazandırılması gerektiği görüşünü inkâr etmez, fakat eğitimde bireylerin daha çok düşünmeyi, anlamayı, kendi öğrenmelerinden sorumlu olmayı ve kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmeleri gerektiğini vurgular. Dolayısıyla yapılandırmacı kuramın temelinde başkalarının bilgilerini olduğu gibi öğrenenlere aktarmak yerine, insanların kendi bilgilerine yine kendilerinin yapılandırması gerektiği görüşü yatar (Saban 2004: 167).

Öğrenciler okulda öğrendiklerini iş hayatlarında karşılaşılabilecekleri çeşitli ve beklenmeyen durumlara uygulayabilmelidirler. Klasik, bilgi aktaran kişi olarak öğretmen ve ders kitabına bağlı öğretim; düşünen, eleştiren, yorumlayan ve öğrendiklerini anlamlandıran öğrenciler yetiştirmede kesinlikle başarısız olmuştur. Öyle ise, sınıfın odak noktasını öğretmen egemenliğinden kurtarıp, yapılandırmacı bir yaklaşımla öğrenci merkezli hale getirmek gerekmektedir (Hanley 2005).

Bilim yapma geleneğindeki paradigmatik değişme ve buna bağlı olarak bilginin doğası hakkındaki yeni değerler öğrenme ve öğretme süreçlerinde değişmeler meydana getirmiştir. Bu alandaki başlıca değişme, öğrenme ve öğretme süreçlerindeki ilgi odağının "öğrenme" den yana kaymasıdır. Öğrenme ve öğretme hakkındaki yeni bilgiler öğrenmenin parmak izi kadar kişiye özgü bir olgu olduğunu, uygun öğrenme olanağı sağlandığında öğrenemeyecek kişinin olmadığını ortaya çıkarmıştır (Genç ve Eryaman 2007: 91).

Yapılandırmacı öğrenme kuramına göre öğrenme, zihinsel bir süreçtir ve öğrenmenin gerçekleşmesi yeni bilgilerle önceki bilgiler arasında bağlantı kurulmasıyla gerçekleşir. Yapılandırmacılık, öğretimle ilgili bir kuram değil, bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuramdır. Bu kuram bilgiyi temelden kurmaya dayanır (Demirel 2000: 78). Deryakulu (2000: 61)'na göre, öğrenenler tüm öğrenme süreci boyunca edilgen değil etkin olmakta, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaktadırlar.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, bireyin bilgi edinmeye başlarken boş bir zihinle yola çıkmadığını, yeni öğrendiği konu veya kavramla ilintili hazır zihin yapılarını harekete geçirdiğini, kendi bildikleriyle eklemlenebilen hususları özellikle seçip öğrenmeye yatkın olduğunu, öğrendiği yeni bilgileri zihninde etkin olarak kendisinin yeniden yapılandırıdığını vurgular (MEB 2005: 14).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre bilgi, bireylerin nesnelere olan ilişkisi sürecinde, bireyler tarafından inşa edilmektedir. Öğrenme toplum ve bilişsel süreçlerden bağımsız değildir. Geleneksel eğitim anlayışında bilgi kitaplar veya diğer materyaller aracılığıyla öğrenene sunulmakta, sunulan bilgi ve sunuş şeklinde esneklik olmamaktadır. Fakat yapılandırmacı yaklaşıma göre bilgi durumsaldır. İçinde bulunulan duruma göre anlam kazanabilir (Akyol 2007: 243). Farklı ülkelerde yaşayan bireylerin kültürel geçmişleri ve içinde yaşadıkları çevrenin özellikleri ile ilişkili olarak bilgiyi farklı biçimde yapılandırmaları da doğaldır (Acat, Anılan ve Anagün 2007: 481).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre bilginin yapılandırılabilmesi için ön bilgiye ihtiyaç vardır. Bu ihtiyacın karşılanabilmesi için yapılması gereken çalışmalardan biri; derse hazırlık amacıyla, dersten önce yapılan araştırmalardır. Hazırlık çalışmaları kapsamında önemli bir husus da amaç belirlemedir. Amaç belirleme, derse başlamadan hemen önce öğrencilere onların hedef belirlemelerini kolaylaştıracak çeşitli soruların yönlendirilmesiyle gerçekleştirilebilir (Öz 2006: 87).

Yapılandırmacılık standartlaştırılmış öğretim programlarına karşı çıkarak, öğrencilerin ön bilgilerini ve hazır oluştuklarını dikkate alan problem çözmeye dayalı programları savunmaktadır. Çocuk içinde yaşadığı çevrede kendi anlamını oluşturmaktadır. Bilgi öğretmenin doğrudan doğruya çocuğa aktaracağı bir şey değildir. Bilgi mutlaka kullanıcı tarafından zihinsel olarak işlenmeli, manipüle edilmeli ve değişikliğe uğratarak yeniden yapılandırılmalıdır. Öğretmen, öğrencilerin cevabından hareketle öğretim stratejilerini ayarlamalı ve öğrenciler arasında diyaloglar oluşturarak, farklı sorular

sorarak, dikkat çekerek ve çocukların farklı düşünmelerini sağlayarak onları analiz etmeye, yorumlamaya ve tahmin etmeye teşvik etmelidir (Akyol 2007: 244)

Yapılandırmacı yaklaşıma göre bilgi kazanılırken, kişi sahip olduğu eski bilgilerle etkileşim kurar ve yeni bilgi buna göre yapılandırılır. Bu sırada bilgiyi alan da, veren de zihinsel enerji harcar. Oysa öğretmen merkezli sınıflarda zihinsel enerjiyi genellikle öğretmen harcar. Öğrencinin yeni bilgiyi alma arzusu 10–12 dakikayı geçmez. Yapılandırmacı öğrenci merkezli sınıflarda ise öğrencinin zihinsel enerjisi dersin büyük bir bölümünde yüksektir. Öğretmenin zihinsel enerjisi de, öğrencilere bilgiyi yapılandırmaları için ders boyunca rehberlik ettiğinden dolayı yüksektir. Öğrencilerin merakının artması öğretmenin çabasını artırır. Daha verimli ve eğlenceli bir öğretim ortamı oluşur. Sağlıklı öğrenme ortamı; merakı, eleştirel düşünmeyi ve bilginin kalıcılığını artırır (Lord, 1998). Öğrenciler kendi öğrenmelerini kontrol edebilirler (Brooks ve Brooks 1999).

Yeni anlayışa göre; eğitim, bilginin aktarılmasına yönelik değil bilgi üretmeye yönelik düzenlemeler olarak görülmelidir. Yeni eğitim anlayışında bilginin geçici olduğu, derinliğine kavrama, eleştirel düşünme yetenekleri ile öğrenmeyi öğrenmenin vurgulandığı, öğretmen-öğrenci arasında etkileşimine yer verildiği çok yönlü zihinsel gelişim amaçlanmaktadır (Aytaç 2000).

Yapılandırmacı yaklaşım öğrenmenin bilginin aktarılması ile oluşmadığını ancak soru sorma, araştırma, problem çözme gibi öğrenci faaliyetleri ile gerçekleştirebileceğini savunmaktadır. Öğrenme bilgiyi pasif biçimde almak değil, bilgiyi yapılandırmaktır. Bireylerin geçmiş yaşantıları aynı olmadığı için bir kavramla ilgili şemaları ve yeni bilgiyi yorumlamaları diğer bir bireyinki ile aynı olamaz. Ön yaşantılar, bilgi ve öğrenmeler yeni yaşantıları nasıl yorumlayacağımızı etkilemektedir. Diğer taraftan yorumlar da bilgiyi yapılandırma ve yeni öğrenmeler üzerinde etkili olmaktadır. Hazır bilgiyi birisinden ya da bir yerden almak öğrenme olarak düşünülmemelidir. Öğrenmek için öğrenci zihinsel ve çoğunlukla fiziksel olarak etkin olmalıdır. Öğrenci kendi cevaplarını, kavramlarını keşfettiğinde ve kendi yorumlarını yarattığında öğrenir; bilgi yapılarını inşa eder. Farklı biçimlerde uygulanabilen yapılandırmacı yaklaşımların ortak felsefesi öğretmenin yönettiği, kontrol ettiği ve bilgiyi aktardığı öğretmen merkezli sınıfları reddetmeleridir (Hanley 2005).

1.1.3.3. Yapılandırmacı Öğretimin Temel Öğeleri

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğretim, öğrencinin bilmesi gereken sabit bir bilginin olduğu fikrine dayanır. Yapılandırmacı ders isleyişte içerik genel hatlarıyla bellidir, ancak sınırlar kesin değildir. Yapılandırmacı öğretimde öğrenci kendi kavramlarını oluşturur. Problemlere ilişkin kendi çözüm yollarını geliştirir (İlgen 2010: 69).

Yapılandırmacı öğretimin temel öğeleri Özden (2003: 68-71) şu şekilde belirlemiştir:

1. Önceki bilgilerin harekete geçirilmesi: Öğrenilen her yeni şey, bireylerin daha önce öğrendikleriyle ilgili zihinlerinde var olan bilgi yapısı ile doğrudan ilgili olduğundan, bu bilginin ne olduğunun tanımlanması önemlidir. Ön bilgilerin harekete geçirilmesi öğrencilere, yeni deneyim için yeni bir bilgi yapısının gerekli olup olmadığını anlamlarına yardım eder. Öğretmenler ise bu on bilgiler sayesinde, öğrencilerin halihazırda sahip oldukları bilgilerin üzerine inşa edebilecekleri öğrenme yaşantılarını daha iyi planlayabilirler.

2. Yeni bilginin kazanılması: Bilgi, öğrencilerin kendi zihinlerinde var olan yapılarına uyup uymadığına karar vermelerine yardımcı olacak tarzda sunulmaktadır.

Bu nedenle öğretmen bilgiyi bir bütün olarak ele almalı, öğrencilerin öğrenmesine yardım etmelidir. Eğer öğrencilerin bilgileri ezberlemeleri yerine onları anlamaları hedefleniyorsa öğrencilerin “bütünü”, onun “ilgili parçalarını” ve bu parçalar ile bütün arasındaki ilişkiyi görmeleri gerekir. Öğretimde bütüne odaklanmak, konu ile ilgili birkaç önemli kavram veya fikir seçip, onları öğretim sürecinin merkezi yapmak demektir.

3. Bilginin Anlaşılması: Öğrenciler bir konu hakkında yeni bilgiler ve beceriler ile karşı karşıya kaldıklarında, onlar için anlama ve kavrama süreci başlamış olur. Öğrenciler önce, belli bir konuya ilişkin olarak kazanılan yeni bilgiyi, yine o konu hakkında bildikleri ile karşılaştırırlar. Eğer yeni bilgi, daha önceden edinimlerle çelişmiyorsa, o konudaki zihinsel yapı güçlendirilir, çelişiyorsa bu durumda var olan zihinsel yapı değiştirilir.

4. Bilginin Uygulanması: Öğretmenler öğrencilerin yeni konu ile ilgili bilgi yapılarına uygun öğrenme etkinliklerini sağlayarak onlara yardım edebilir. Bilgi için etkili ve verimli öğrenme etkinlikleri arasında otantik, sosyal, ilginç ve bütüncül kavramları sayılabilir. Çünkü öğrenciler problemleri çözerken, bildiklerini uygulamaya koymak zorunda kalırlar. Otantik problemler, gerçek hayatta karşılaşılan problemleri içerir.

İlginç etkinliklerin planlanması ise, öğrencilerin aktif katılımı için gereklidir. Bütüncül etkinlikler ise, geniş kapsamlı ve çok yönlüdür. Sosyal niteliği olan etkinlikler, bireysel olanlardan daha yararlıdır, çünkü öğrenciler grup içerisinde çalışırken, ileri sürdükleri fikirlere yönelik grup üyelerinden dönüt alabilir.

5. Bilginin Farkında Olunması: Bireyin belli bir bilgiyi kullanarak bir problemi çözmesi ile kendisini o problemin çözümüne ulaştırılan stratejinin ne olduğunu fark etmesi iki ayrı şeydir. Dolayısıyla öğrencilerin sahip oldukları bilginin farkında olmalarını sağlayacak etkinlikler, onların geriye donup ne yaptıklarını gözden geçirilmesine imkân veren etkinliklerdir. Bunlar, örnek olay incelenmesi, rol oynama, proje çalışmaları, öğrendiklerini başkalarına öğretme veya yazıya dökme gibi etkinlikler olabilir.

Öğrenme sürecinde, bireyler elde ettikleri yeni bilgilere kendilerine özgü bir anlam yüklemektedirler. Dolayısıyla bireyin öğrenmesi, kendisine sunulan bilgilerin ham biçimiyle değil, kendi zihninde yapılandığı biçimiyle gerçekleşmektedir.

1.1.3.4. Yapılandırmacı Öğrenme Faaliyetlerinin Aşamaları

Yapılandırmacı öğrenme faaliyetleri beş aşamada gerçekleştirilebilir (Brooks ve Brooks 1993);

1. Dikkat çekmek (engage): Öğrenciler ilk olarak öğrenme göreviyle karşılaşmakta, geçmiş yaşantıları ile su andaki yaşantıları arasında bağlantı kurmaktadır. Soru sormak, bir problemi tanımlamak, ilginç bir olayı anlatmak, öğrencinin dikkatini çekmekte ve öğrenme görevine odaklanmalarına yardımcı olmaktadır.

2. Keşfetmek (explore): Öğrenci materyal ve öğrenme göreviyle doğrudan etkileşime girmektedir. Grupla çalışırken paylaşmayı ve iletişimi sağlayan ortak yaşantılar gerçekleşmektedir. Öğretmen materyalleri sunarak ve öğrencilere rehberlik ederek “yönlendirici” görevini üstlenmektedir.

3. Açıklamak (explain): Öğrenciler soyut yaşantıları iletişimsel forma dönüştürmektedir. Çalışma gruplarında öğrenciler arkadaşlarının bilgilerini desteklemekte, gözlemlerini, fikirlerini, sorularını ve hipotezlerini açıklamaktadır. Dil, iletişim aracıdır ve öğrencilerin keşfettiklerini açıklamalarını sağlar. Öğretmen, anlama düzeyine ve olası yanlış kavramlara karar verebilir. Yazma, resim, video ya da kasete alma gibi öğrenci gelişimi ve ilerlemesini kaydeden araçlar kullanılabilir. Öğrenenler boyama, çizim, üç

boyutlu şekiller yaparak, kitap yazıp şarkı söyleyerek ya da drama hazırlayarak yeni bilgilerini yansıtabilir.

4. Bilgiyi anlamlandırmak (elaborate): Öğrenciler öğrendikleri kavramları genişletmekte, diğer ilgili kavramlarla ilişki kurmakta ve bilgisini gerçek yaşamda kullanmaktadır.

5. Değerlendirmek (evaluate): Değerlendirme devam eden bir süreçtir. Öğretim sürecinin her aşamasında yer almaktadır. Bu süreçte şu teknikler kullanılabilir; öğretmen gözlemleri, öğrenci görüşmeleri, öğrenci tümel dosyaları, proje ve probleme dayalı öğrenme ürünleri.

1.1.3.5. Yapılandırmacı Öğrenmenin İlkeleri

Yapılandırmacılığın prensiplerini Akyol (2007: 244) şu şekilde açıklamıştır:

1. Öğrenme anlam araştırma sürecidir. Bundan dolayı öğrenme, öğrencilerin üzerinde anlam kurabileceği -öğrencinin ön bilgiye sahip olduğu- konularla başlamalıdır.

2. Anlamak hem parçaların hem de bütünü anlamasını gerekli kılmaktadır. Fakat parçalar bütünü içerisinde anlamlandırılmalıdır. Bundan dolayı öğrenme süreci bağlamdan ayırılmış parçalar yerine bütüncül olarak temel kavramlar üzerinde durulmalıdır.

3. Nitelikli öğretim, öğrencilerin dünyada olup bitenleri algılamak için kullandığı zihinsel modellerin tanınmasıyla yakından ilişkilidir.

4. Birey açısından öğrenmenin amacı sadece başkasını kurduğu anlamı ezberlemek ve tekrar etmek değil kendi anlamını kurmaktır. Öğrenmeyi ölçmek için durum belirlemeyi (Assessment) öğrenme sürecinin bir parçası haline getirmek gerekmektedir.

5. Öğrenme öğrenenin dünya ile etkileşimi sonucu oluşur ve durumsaldır.

6. Öğrenme sosyal bir etkinliktir ve zaman içerisinde gerçekleşir. Anlık değildir. Fiziksel etkinlikler gerekli fakat yeterli değildir.

Yapılandırmacılığın temel ilkelerini ise Özden (2003: 62–63) ise şu şekilde açıklamıştır;

1. Öğrenme, pasif bir alma süreci değil, aktif bir anlam oluşturma sürecidir.

2. Öğrenme kavramsal bir değişmeyi içerir. Öğrenme, bireylerin çeşitli kavramlarla ilgili daha önceki anlayışlarını daha karmaşık ve daha geçerli hale getirmek için yeniden yapılandırılmasıdır.

3. Öğrenme öznedir. Öğrenme, bireylerin öğrendiği şeyleri çeşitli semboller, imgeler, grafikler veya modeller yoluyla içselleştirmesidir.

4. Öğrenme durumsaldır ve çevresel şartlara göre şekillenir. Öğrenciler öğrendiklerini uygulamak yerine, gerçek hayat problemlerine benzer özellikteki problemleri çözmeyi öğrenirler.

5. Öğrenme sosyaldır. Öğrenme, bireylerin bakış açılarını paylaşma, bilgi alışverişinde bulunma ve işbirliği içinde başkalarıyla olan etkileşimleri sayesinde gelişir.

6. Öğrenme duygusaldır. Zihin ve duygu birbiriyle ilişkilidir. Bireyin kendi becerileri hakkında sahip olduğu görüşler ve farkındalıklar, öğrenme amaçlarının belirginliği, kişisel beklentiler ve öğrenmeye karşı olan motivasyon, öğrenmeyi etkiler.

7. Öğrenme gelişimseldir. Öğrenme bireyin sosyal, fiziksel, duygusal ve zihinsel gelişimi ile doğrudan ilgilidir.

8. Öğrenme süreci merkezlidir. Öğrenme, öğretmenin veya ders kitabının etrafında değil, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları etrafında yoğunlaşır.

9. Öğrenme sürekliendir. Öğrenme belli bir yer ve zamanda başlayıp belli bir yer veya zamanda durmaz, aksine sürekli olarak devam eder.

10. İnsanlar öğrenirken öğrenmeyi öğrenirler.

11. Öğrenme için bilgi gereklidir.

12. Öğrenme zaman alır.

Kaptan ve Korkmaz'a (1999: 60) göre yapılandırmacılığın yönlendirici temel ilkeleri şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Öğrencileri Konuya İlgilendiren Problemlere yönlendirmek: Öğrencilerin test edilebilir bir tahminde bulunmalarını gerektirir, pahalı olmayan aletlerin kullanılması gerekir, çoklu problem çözme yaklaşımlarının kullanılabilmesini sağlayacak kadar karmaşık olmalıdır, grup çalışmasından faydalanmalıdır. Bu yaklaşımı temel alan etkili bir

öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenme süreci; Merak uyandırma ve planlama, araştırma ve keşfetme, çözümlenme ve derinleştirme, paylaşma ve yaşantıya uygulama,

2. Öğrenmeyi En Genel Olan Kavramlarla Yapılandırmak

3. Öğrencilerin Bireysel Görüşlerini Ortaya Çıkarmak ve Bu Görüşlere Değer Vermek

4. Eğitim Programlarını Öğrencilerin Görüşlerine Hitap Edecek Şekilde Değiştirmek

5. Öğrenmelerin Değerlendirilmesini Öğretim Bağlamında Ele Almak

1.1.3.6. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarında Öğretmenin Roller

Günümüz öğretmenin, öğrencinin ilerisinde olması, yol gösterebilmesi, danışmanlık ve kolaylaştırıcılık rolünü oynayabilmesi için öncelikle kendisini eğitme ve geliştirebilme sorumluluğunu yüklenmesi gereklidir (Fındıkçı 1998: 88).

Yapılandırmacı bakış açısı etkinliklerde çok daha fazlasını içerir. Öğrencilere öğretmenlerin içini bilgilerini boşalttıkları boş kanallar olarak bakılmaz, onlara öğrenen insan olarak daha fazla saygı gösterilir. Yanlış oluşmuş kavramlara yönelebilmesi için öğretmenin öğrencinin başlangıçtaki yanlış anlamalarının neler olduğunu bilmesi gerekir (Korkmaz ve Kaptan 1999: 67).

Erdem (2001), yapılandırmacılıkta, öğretmenin konuşmaktan çok dinlemeyi tercih etmesi gerektiğini, yapılandırmacı sınıflarda yönetimin çok önemli olduğunu ifade eder.

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğretmen okulların kendi problemlerini çözebilen bireyler yetiştirmesi gerekmektedir. Oysa okullarda sıklıkla karşılaşılan öğretmen merkezli, öğrenciye etkin olma sansı tanımayan, bilginin yalnızca hatırlandığı etkinlikler mekanik öğrenmeyi gerçekleştirmekten ileriye gidememektedir. Öğrencilerin öğrenme sürecinde etkin olabilmeleri için, öğretmenin rehberliğine ihtiyaçları vardır. Öğretmen öğrenci etkinliği ve öğrenmesini izleyen pasif bir birey değildir, öğrenciyi desteklemesi gerekir (Özerbaş 2007: 615).

Koç (2006) yapmış olduğu araştırmada öğretmen rol ve görevlerine ilişkin şu bulguları bulmuştur:

1. Öğretmenin en önemli görevlerinden birisi, farklı yöntem, teknik ve materyaller kullanmasıdır. Öğrenciler, özellikle karikatürleri, drama çalışmalarını, grup arasında

yapılan çalışmaları ve zengin araç-gereç kullanımını öğrenme ve etkileşim açısından etkili bulmuşlardır.

2. Önbilgileri açığa çıkarma, çelişkiler yaratma, açık uçlu sorular sorma ve araştırmaya yöneltme yoluyla öğrencilerin düşünmelerine olanak tanınmalıdır.

3. Öğrenci görüşlerine göre, öğretmenin en önemli rollerinden birisi de, öğrenmeye rehberlik yapmasıdır.

4. Özgün görevler planlama,

5. Düşünmeye yardımcı olma,

6. Öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki sorumluluğunu arttırma,

7. Öğrencilerin kendi öğrenmelerine etkin katılımını sağlama,

8. Öğrenenler arasında etkileşimi sağlama

9. Tartışmalarda tarafsız olmadır.

1.1.4. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı

Yapılandırmacı bir eğitimin gerçekleşmesi için eğitim ortamlarının da mutlaka buna uygun şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.

Wilson'a göre yapılandırmacı öğrenme ortamı, öğrenenlerin problem çözme eylemleri ve öğrenme amaçlarını takibinde bilgi kaynağını ve gereçleri kullanırken birlikte çalıştıkları ve birbirlerine destek çıktıkları bir yerdir (Kesal ve Aksu 2005: 118).

1.1.4.1. Yapılandırmacı Sınıf Ortamı Nasıl Olmalıdır?

Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan öğrenme ortamlarında öğrenciler öğrenmeyle ilgili bilgi, tutum ve inançlarını değerlendirmek için desteklenirler. Bu öğrenme ortamları öğrenenleri destekleyici, öğrenenlerin öğrenmelerini yansıtmasını sağlayan bir ortamdır (Bay ve Karakaya 2009: 41).

Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğrenme ortamının en önemli amacı, öğrencilerin derin ve anlamlı öğrenmelerini sağlamaktır (Rikers, Gog ve Pass 2008: 352).

Şaşan (2002: 50), yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre sınıfın, bilgilerin aktarıldığı bir yer olmadığını; öğrenmenin, öğrenci etkinlikleriyle sağlandığı,

sorgulamaların yapıldığı, düşünme, sorun çözme ve öğrenme becerilerinin geliştirildiği bir yer olduğunu belirtmiştir. Yıldırım ve Dönmez (2008: 666) ise sınıfın, öğretmenlerin rehberliğinde öğrenci merkezli öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirildiği bir eğitim ortamı olarak tanımlamıştır.

Karadağ ve Korkmaz (2007: 40)'ın ifade ettiklerine göre; yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında, öğrenenler demokratik bir sınıf ortamında günlük yaşam problemlerinin karmaşıklığını çözerek yaşam boyu kullanacakları bilgileri oluştururlar.

Yapısalcı ortamda öğretmen, öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun seçenekler sunar, yönergeler verir, her öğrencinin kendi kararını kendisinin oluşturmasına yardımcı olur. Herhangi bir sorunla karşılaşan öğrencinin sorununu hemen çözmek yerine, sorunun bizzat öğrenci tarafından çözümlenmesi yönünde çaba gösterir. Öğrencinin açıkça yanlış yapması durumunda bile hemen hataya işaret etmek yerine, hatanın bizzat öğrenci tarafından görülerek düzeltilmesine yardımcı olur (Yaşar 1994: 515-521).

Öğretmen, sınıf ortamında tek bir konunun tek bir anlayış çerçevesinde öğretilmesinden çok, öğrencilere hedef gösteren ve bu hedefe, her öğrencinin kendi ilgi ve yeteneğine uygun olarak ulaşma koşulları yaratabilmelidir. İşte o zaman üreten, farklı düşünebilen, farklılıkların yaratıcılığı doğurduğu bir sınıf ortamı yaratılabilir (Celep 2008: 9).

Demokratik bir sınıf ortamının öğrenciler için en büyük faydalarından biri, öğrencilerde kendi kendilerini disipline edecek kabiliyetlerin gelişmesidir. Öğrenciler herhangi bir otoritenin ya da yönlendirmenin etkisinde kalmadan kendi kararlarını verebilen bireyler olarak yetişirler. Öğretmenlerin sınıfta öğrencilere adil, eşit ve dürüst davranması, öğrencilerin güven duydukları bir sınıf ortamının oluşmasını sağlar (Turan ve Güler 2009: 51).

Yapılandırılmış sınıflarda müfredat büyük kavramlara vurgu yapar. Etkinlikler genel olarak birincil veri kaynaklarını ve değiştirilebilir materyali içerir. Öğretmenler genel olarak öğrencilerle onların sorularını ve bakış açılarını öğrenmeye çalışarak etkileşim kurarlar. Değerlendirme özgündür; öğretimle iç içedir ve öğretmen gözlemleriyle öğrencilerin çalışmalarının belgelerinin bulunduğu dosyaları içerir. Öğrenciler çoğunlukla gruplar halinde çalışır. Temel nokta, öğrenme ortamını öğrencilerin yeni bilgi ve becerileri etkili bir şekilde inşa edebilecekleri şekilde yapılandırmaktır (Schuh 2003: 430).

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarının geleneksel ortamlardan pek çok farklılıkları bulunmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme ortamları, bireylerin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almalarını ve etkin olmalarını gerektirir. Çünkü öğrenilecek öğelerle ilgili zihinsel yapılanmalar bireyin bizzat kendisi tarafından gerçekleştirilir. Bu nedenle yapılandırmacı öğrenme ortamları, bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına, dolayısıyla, zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak biçimde düzenlenir (Yaşar 1998: 70). Bu tür öğrenme ortamlarında öğrenci çevresini daha fazla kontrolü altında tutmakta ve öğrenme amaçları ile daha fazla ilgilenmektedir. Zengin eğitim ortamı, öğrencilerin bilgiye ulaşımını kolaylaştıracak ve daha kolaylıkla sentez yapabilmelerini sağlayacaktır (Anagün ve Anılan 2005: 480).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenenler edilgen olarak bilgiyi almak yerine etkin olarak öğrenme sürecine katılırlar ve kendi bilgilerini oluştururlar. Bundan dolayı sınıf içi uygulamalar bilgi oluşturmayı destekler yönde olmalıdır; öğrencilerin özerkliğini, sorgulamasını, kendisi için bilgi oluşturmasını ve değerlendirmenin öğrenme sürecinde yapılmasını ön plana çıkarmalıdır. Bu tür eğitim dönüşüme ve değişime katkı sağlayabilir. Yapılandırmacı yaklaşım öğrenme sürecinde “ötekini” de dikkate almayı gerektiriyor. Çünkü öğrenmenin karakteri özellikle Vygotsky’e göre kolektiftir. Bu düşünce diğer bireylere karşı hoşgörü ve saygıyı da getirecektir ki bu da demokratik bir toplum olmanın gereklerindedir (Akyol 2007: 243).

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını gerektiren proje tabanlı öğrenme yaklaşımı, beyin fırtınası, benzetişim, drama vb yöntem ve teknikler kullanılır. Yapılandırmacı yaklaşımda otantik aktivitelerde önemli bir role sahiptir. Otantik aktiviteler öğrenenlerin yapması gereken gerçek yaşamla ilgili karmaşık görevlerdir. Bu aktivitelerin temel amacı, öğrenenleri gerçek yaşamın karmaşık problemlerine hazırlamaktır. Otantik aktivitelerin gerçek yaşamla ilişkili olması, öğrenenlere tam olarak tanımlanması ve gerçek yaşamdaki gibi karmaşık olması, öğrenenlerin çeşitli kaynaklar kullanarak farklı bakış açılarını sunmalarını sağlaması ve işbirliğini gerektirmesi önemlidir (Yaşar 1998: 75).

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarının oluşturulmasında belirli ilkeler vardır. Bu ilkeler içerisinde, öğrenenlerin kendi deneyimlerinden öğrenme fırsatlarının sağlanması, öğrenenlerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alması, sosyal etkileşim, çoklu ortamların kullanımı, otantik görevlerin verilmesi gereklidir (Özden 2003: 62).

Durmuş (2001: 95) yapılandırmacı anlayışı yansıtan sınıf ortamı şöyle olması gerektiğini belirtmiştir:

1. Ortak bir konuşma zeminin oluşturulması için öncelikli olarak temel kavramlar ele alınmalıdır.

2. Bilginin inşa edilmesi sürecinde öğrencilere tecrübe kazanacakları ortamlar oluşturulmalıdır.

3. Öğrencilere konu ile ilgili verilecek örnekler günlük yaşamlarından olmalıdır. Bu sayede örnekler öğrenci için anlamlı olacaktır.

4. Farklı yaklaşımlar kabullenilmeli ve teşvik edilmelidir.

5. Öğrencilerin kendi görüş ve düşüncelerini ifade etmelerine, savunmalarına imkân verilerek kendi bakış açılarını sahiplenmeleri sağlanmalıdır.

6. Sınıfta çeşitli materyaller kullanılarak öğrencilerin bilgiyi tecrübe etmelerine imkân verilmelidir.

7. Ortama, “sınıflandır”, “analiz et”, “tahmin et”, “yarat” gibi anlamı pekiştirecek kelimeler hâkim olmalıdır.

7. Öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle olan diyaloglarını arttıracak ortamlar kurulmalıdır.

8. Bilginin yeniden üretilmesinden ziyade, bilginin oluşturulmasına önem verilmelidir.

9. Öğrencilerin tepkileri dersi sürüklemeli, bu tepkiler ders öğretme yönteminde ve içeriğinde değişikliklere neden olabilecek temel bir işleve sahip olmalıdır.

10. Öğrencilerin birbirini anlama sürecinde, ortaya konan fikirlerle çatışma oluşturacak fikirler sunularak, öğrenciler kabul ettikleri fikirleri savunmaya teşvik edilmelidir.

11. Öğrencilerin birbirleriyle işbirliği içerisinde çalışabilecekleri grup çalışmaları yapmaları konusunda teşvik edilmelidir.

Yaşar (1998), yapılandırmacı eğitim ortamında öğrencilerin sergilemesi beklenen kimi davranışları şöyle sıralamaktadır:

Öğrenme ortamında etkin olma, öğrenme sürecinde sorumluluk üstlenme, çevredeki her türlü fırsat ve olanaklardan yararlanma, birlikte çalıştıkları grubun üyelerini ve kendilerini nesnel olarak değerlendirme, grupta kendilerine yönelik her türlü eleştiriyi hoşgörüyle karşılama, öğrendiklerini yeni ortamlarda uygulama, bilgi kaynakları ve öğretim materyallerini kullanma.

Yapılandırmacı anlayışa uygun düzenlenen öğrenme ortamları, bireyin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almalarını gerektirir; çünkü öğrenilecek öğelerle ilgili zihinsel yapılandırmalar, bireyin bizzat kendisi tarafından gerçekleştirilir. Bu nedenle yapılandırmacı öğrenme ortamları bireyin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına, dolayısıyla zengin yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak biçimde düzenlenir. Bu tür öğretim ortamları sayesinde bireyler, zihinlerinde daha önce yapılandırdıkları bilgilerin doğruluğunu sınaama, yanlışlarını düzeltme ve hatta önceki bilgilerinden vazgeçerek yerine yenilerini koyma fırsatı elde ederler (Yaşar 1998: 70).

Deryakulu (2000: 63), oluşturmacı anlayışın başarılı uygulandığı ortamların, gerçek demokrasinin yaşandığı yerler olduğunu, hem eğiticinin hem de öğrencinin etkin olarak çalıştığını vurgulamaktadır. Öğrencinin, öğrenme ortamına, sorgulayarak, zihinsel çaba göstererek, araştırma yaparak, bilinen ya da sunulan gerçekleri sorgulayarak başkalarıyla etkileşimde bulunduğunu ve yeniliğe açık tutumlar geliştirerek katkı sağladığını ifade etmektedir.

Oluşturmacı bir eğitimci aşağıdaki hususları dikkate alır (Brook ve Brooks, 1993):

1. Öğrencinin özerkliğini ve girişimciliğini teşvik eder.
2. Gerçek materyallerin yanı sıra etkileşime dayalı ve gerçeği modelleyen materyaller de kullanır.
3. Öğrencilerin kendi hedeflerini belirlemelerini sağlar.
4. Öğretim teknikleri ve içerik konusunda öğrenciye tercih hakkı tanır.
5. Öğrencilerini soru sorma ve araştırma yapmayı teşvik eder.
6. Mutlak ya da sorgulanamayacak doğrularla değil, deneyim, ortam ve kültürün gerekliliklerine göre doğrulara tartışarak ve paylaşarak ulaşılması gerektiğini vurgular.
7. Bireylerin öz benlik ve kişisel haklarına saygıyı kendisi örnek olarak gösterir.

8. Öğrencilerin gerçek yaşamla ilgili deneyimleri yaşamaları için problem çözmeyi gerektiren etkinlikler hazırlarlar ve bunlara eleştirel yaklaşımlarını ister.

9. Soru yönelttiğinde bekleme süresi tanır ve soruların amacı ilişkilerin güçlenmesi yönündedir. Özellikle kavramların/olguların kullanılmasını teşvik eder. Bu şekilde bireylerin kendilerini ifade etmelerini kolaylaştırmış olurlar.

Tenenbaum, Naidu, Jegede ve Austin (2001: 87), yapılandırmacı öğrenme ortamının temel özelliklerini tartışmalar ve görüşmeler, kavramsal çelişkiler, düşünceleri diğerleriyle paylaşma, materyal ve kaynaklarla çözüme ulaşma, yansıtma ve kavramları keşfetmeye motive olma olarak belirtmişlerdir. Tezci ve Gürol (2003: 52)'e göre, yapılandırmacı öğrenme ortamında bireyin yaratıcılığının ön plana çıkarılması amaçlanır. Bu bakımdan eğitim uygulamalarının öğrenenlerin bilişsel yeteneklerini geliştirebilen bir yapıda olması gerekmektedir (Yanpar 2010: 3).

Öğrenciler, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalı, sınıf düzeyi arttıkça artan sorumluluklarının farkına varmalıdır. Bu şekilde bilimsel ve teknolojik kavram dağarcıklarını geliştiren, soru soran ve sorgulayan, kendi problemlerini kuran ve çözen, tartışan, sınıf dışındaki öğrenme fırsatlarını da değerlendiren birey ortaya çıkabilir. Ayrıca, öğrenci kendisi ve çevresi için güvenlik konularında bilinçli davranmalı ve grup çalışması becerilerini geliştirmelidir. Bu nedenle yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrencileri düşündürmeye yöneltmek ve problemlere çeşitli çözüm yolları geliştirmede onları desteklemek gerekmektedir. Çünkü problemlerin çözümünde farklı bakış açılarının kazandırılması bilginin yapılandırılmasında önemlidir (Çınar, Teyfur ve Teyfur 2006: 52). Öğrenme görevleri basitleştirildiğinde, öğrencilerin karmaşık problemleri nasıl çözeceklerini öğrenmeleri engellenmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme etkinlikleri öğretmen tarafından belirlenmez, öğretmen ve öğrenenler etkinliklere birlikte karar verirler (Koç ve Demirel 2004: 178).

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında, öğretmenin, problem merkezli öğrenme yaşantıları düzenlemesi ve buluş yoluyla öğrenme yaklaşımını kullanarak öğrencilerin kendi semalarını kurmalarına olanak vermesi beklenir. Öğrenciler, aktif bilişsel katılım sağlayabilmeli, küçük gruplarda çalışmalar yapabilmelidirler (Oğuz 2005: 193).

Cunningham, Duffy, ve Knuth (1993) çalışmalarında yapılandırmacı öğrenme ortamı hazırlamanın ilkeleri şu şekilde maddeleştirilmiştir:

1. Bilgiyi yapılandırma süreciyle deneyim sağlamak: Yapılandırmacılıkta önemli olan, bilgiyi edinmekten ziyade bilginin yapılandırılma süreci; diğer bir deyişle öğrenmeyi öğrenmektir. Öğrencilerin bilgiyi yapılandırılması sağlandığında, kendileri için uygun öğrenme yöntemleri, problem çözme stratejileri geliştirirler.

2. Farklı bakış açılarından değerlendirme konusunda deneyim sağlamak: Gerçek hayatta problemlerin genelde tek bir çözümü yoktur. Öğrenciler farklı bakış açılarından bakma, değişik yollardan çözüme ulaşmak konusunda cesaretlendirilmelidirler.

3. Gerçek ve ilişkili içeriklerde öğrenme sağlamak: Öğrenciler genel olarak okulda öğrendiklerini günlük hayatta kullanamamaktadırlar. Yapılması gereken içeriklerin gerçek hayata aktarılabilir bir şekilde düzenlenmesi ve aktarılması için de en uygun şekilde verilmesidir. Öğrenenler edindikleri bilgilerin gerçek hayattaki yerinin ayırıcına varmalı, kullanılacağı ortamı görmelidir.

4. Öğrenme sürecinde öğrencinin aktifliğini ve sahiplenmesini sağlamak: Öğrenme süreci öğrenci merkezli olmalı, öğretmenden ziyade öğrenciler aktif rol üstlenmeli, öğretmen yalnızca rehberlik etmelidir. Öğrenci üstünde çalışacağı problemi seçmede serbest bırakılmalıdır; öğretmen görev yöneticiliği yerine öğrencinin ilgisini çekecek problemi bulmasına yardım edecek kişi pozisyonundadır.

5. Sosyal deneyimlerle öğrenmeyi sağlamak: Sosyal etkinliklerin entelektüel gelişimde rolü büyüktür; öğrenmenin, öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci arasındaki işbirliğinin bir yansıması olduğunu söylemek mümkündür.

6. Öğrenciyi kendini farklı yollarla ifade etme konusunda cesaretlendirmek: Konuşma ve yazma en temel iki ifade yolu olsa da, sadece bu yolların kullanılması, öğrencilerin dünyaya bakışını da sınırlandırmaktadır. Video, bilgisayar, fotoğraf, ses gibi diğer iletişim yollarıyla daha zengin ortamlar oluşturulmalıdır.

7. Bilgiyi yapılandırma sürecindeki kişisel farkındalığı arttırmak: Yapılandırmacılığın getirdiği en büyük katkılardan biri öğrencilerin yaptıkları şeyi nasıl yaptıklarını bilmelerini sağlamak, çözdükleri problemi niye o yolla çözdüklerini bilme kabiliyeti kazandırmaktır. Öğrenenden beklenen, bir problem çözme sürecinde kendi düşüncesini en yüksek oranda yansıtmasıdır. Böylece farklı çözüm yolları geliştirebilir ve bambaşka düşünce sistemleri kazanabilir.

1.1.4.2. Geleneksel Sınıf Ortamı

Geleneksel eğitim anlayışı, öğretmen merkezli bir yaklaşımı temel alır. Geleneksel anlayışta, öğretim sürecinin kontrolü tamamen öğretmenin elindedir. Böyle bir anlayış, öğretmene, önceden belirlenen hedefler doğrultusunda hazır bilgileri öğrencilere aktarma, öğrencilere ise bu bilgileri hazır kalıplar halinde alma ve istendiğinde geri verme rollerini yüklemiştir. Bu yüzden, geleneksel öğretim anlayışı, öğretim sürecinde öğrenciyi pasifleştirmiş, öğrenci hazır bilginin pasif alıcısı, öğretmen de aktarıcısı olmuştur (Özdemir, Yalın ve Sezgin 2008: 199).

Geleneksel sınıflarda, temel becerilere vurgu yapılır. Küçük parçalar halinde sunulan müfredat okulu ve araştırma kitaplarını kullanır. Öğretmenler, öğrencilere bilgileri genellikle didaktik olarak verirler ve sorulara doğru cevap vermelerini beklerler. Öğrencilerin öğrenmesi, değerlendirilmesi öğretimden farklıdır ve genellikle testlerle yapılır. Öğrenciler çoğunlukla yalnız çalışır (Brooks ve Brooks 1993: 17).

Geleneksel görüşte, bilginin bireyin dışında bir yerlerde olduğu, bu bilgilerin öğretmenler tarafından öğrencilere hazır kalıplar şeklinde sunulması gerektiği düşünülür. Bu nedenle, geleneksel eğitim anlayışında öğretmenin rolü, öğrencilere bilgi aktarmaktır (Özdemir, Yalın ve Sezgin 2008: 207).

Geleneksel yaklaşımda, öğrencilerin duydukları ve okuduklarını, anlamlandırmadan, sorgulamadan ve yorumlamadan doğrudan öğrendikleri düşünülür, iyi bir öğretimin göstergesinin de öğretmenin konuyu iyi anlatması olduğuna inanılır. Geleneksel görüşte, öğrenme sürecinin başarılı olmasının göstergesi, öğrencilerin kendilerine öğretilenleri tekrar etmeleridir. Yapılan sınavlarda öğretilenler sorulur, öğrencilerden de hazır bilgileri tekrar etmeleri istenir. Öğrenci, öğretilenleri tekrar edebildiği ölçüde başarılıdır (Özdemir, Yalın ve Sezgin 2008: 207).

1.1.4.3. Geleneksel Sınıf Ortamı İle Yapılandırmacı Sınıf Ortamlarının Karşılaştırılması

Geleneksel sınıflar genellikle öğretmen konuşmasına dayalıdır ve bir ders kitabı vardır. Öğrencilerin mutlaka öğrenmesi gereken sabit, değişmeyen dünya fikri bulunmaktadır. Bilgiler parçalara bölünür, öğretmenler pasif öğrencilere bilgi ve anlamaları transfer etme yollarını araştırırlar. Öğrenci soruları ve öğrenciler arası etkileşim

azdır. Yapılandırmacı sınıflarda ise bilgi nesnel gerçekler değildir, matematik ve bilim kesin dünya yerine olabilecek dünyayı tanımlamaya yarayan modellerdir. Öğretmenin rolü, öğrenci ilgisini çekmek için problemler, sorular ve kavramlar etrafında bilgiyi organize etmektir. Öğretmen öğrencilerin yeni bakış açıları geliştirmelerine ve önceki öğrenmeleri ile bağlantı kurmalarına yardımcı olmaktadır. Fikirler geniş kavramlarla bütüncül olarak sunulur ve sonra parçalara ayrılır. Etkinlikler öğrenci merkezlidir; öğrencilerin kendi sorularını sormaları, deney yapmaları ve sonuçlara ulaşmaları için etkinlikler düzenlenir (Özerbaş 2007: 610).

Tablo 1. 1. Geleneksel Sınıflar İle Yapılandırmacı Sınıfların Karşılaştırılması

GELENEKSEL SINIFLAR	YAPILANDIRMACI SINIFLAR
Eğitim programı, temel becerilerin kazanılmasına ağırlık verir ve parçadan bütüne doğru islenir.	Eğitim programı, kavramlara ağırlık verir ve bütünden parçaya doğru islenir.
Önceden hazırlanmış bir öğretim programına sıkı sıkıya bir bağlılık söz konusudur.	Öğretim sürecinde öğrencilerin istekleri, ilgileri, ihtiyaçları ve çeşitli konularla ilgili soruları geniş yer tutar.
Eğitim programıyla ilgili etkinlikler, ders kitapları ile sınırlıdır.	Eğitim programıyla ilgili etkinlikler, geniş ölçüde birincil derecedeki kaynaklara dayanır.
Öğrenciler, öğretmenin bilgiyle dolduracağı “boş kutular” veya “boş depolar” olarak algırlar.	Öğrenciler, kendi öğrenmelerinden sorumlu olan, çevreden edindikleri bilgilere kendi zihinlerinde anlam veren ve bu nedenle de öğretimde aktif olan bireyler olarak algılanırlar.
Öğretmenler, bilgiyi öğrenciye aktaran yegâne kaynak olarak algılanırlar.	Öğretmenler, öğrenme sürecinde bir öğrenen olarak, öğrencilerle karşılıklı etkileşime girerler ve öğrenme çevresini düzenlerler.
Öğretmenler, öğrenci başarısını ve öğrenmesini değerlendirmek için sorulara kesin ve tek doğru cevap beklerler.	Öğretmenler, öğrencilerin belli bir konu hakkında çeşitli görüş ve fikirlerini anlamak için çaba sarf ederler.
Öğrenci değerlendirmesi, tamamıyla öğretimden ayrı bir süreç olarak algılanır ve genellikle testlerle eğitim programının sonunda gerçekleştirilir.	Öğrenci değerlendirilmesinin öğretim sürecine entegrasyonu sağlanır ve değerlendirme eğitim programı devam ederken öğretmen gözlemleri veya öğrenci çalışmalarının toplanması ve sergilenmesi gibi çağdaş yaklaşımlarla gerçekleştirilir.
Öğrenciler, sınıfta genellikle yalnız çalışırlar.	Öğrenciler, sınıfta genellikle grup içinde ve diğerleriyle birlikte çalışırlar

(Saban 2002: 178)

1.1.5. Demokrasi

1.1.5.1. Demokrasi Kavramı

Bir yönetim biçimi olarak demokrasi genel anlamıyla, siyasi gücün halkın yetkisinde olması demektir. Demokrasi kavramının sözlük anlamına bakıldığında “halkın egemenliğine dayanan yönetim şekli” ve (TDK 2010), “üstün iktidarın halkta bulunduğu veya halk tarafından doğrudan ya da özgür bir seçim sistemi içinde seçilmiş temsilcileri aracılığıyla kullandığı halk tarafından yönetimdir” (TDV 1992: 9) diye tanımlandığı görülmektedir. Lincoln’un deyişiyle demokrasi, “halkın, halk için halk tarafından ve halk için yönetilmesidir” (Gözütok 2007: 329).

“Demokrasi” sözcüğü Yunanca’da halk anlamına gelen “demos” sözcüğü ile güç, yönetim anlamına gelen “kratos” sözcüklerinin birleştirilmesinden oluşturulmuştur. Başlangıçta Eski Yunan’a dayanan demokrasi, Yunanlılar tarafından sistem olarak yapısal değişmelere uğratılmış ve M.Ö. 6. ve 4. yüzyıllar arasında Atina Devleti’nde belirgin biçimde gelişmeler kaydedilmiştir (Gözütok 2007: 329).

Dahl (1993: 6)’a göre demokrasi, “kollektif ve bağlayıcı kararlar almanın benzersiz bir yöntemi”dir. Bu süreçte, her bir bireyin istekleri adil biçimde ele alınır ve her bir bireyin yapılan tercih üzerinde adil bir etkisi vardır (Taçman 2006: 32).

Cüceloğlu (2000: 38), demokratik bir eğitimin niteliklerinin, bireysellik (bireye kendi yaşamını özgürce yaşama yolların öğretmekle yaşamanda bütünlük sağlama), sosyallik (farklı düşünceleri anlayışla kabul etme), millilik (milli bilinci güçlendirme), evrensellik (dünyadaki bireyleri bütünü birer parçalar şeklinde düşünme) şeklinde sıralandığını ifade etmiştir. Demokratik bir eğitimin amaçlarını da kişinin kendini ve ötekini tanıma amacıyla birlikte düşünmesi ve bunlarla birlikte hareket etmesini öğrenmesi olarak tanımlamıştır.

Demokratik bir toplum, farklılıkların varlığı ile zenginleşir. Çoğunluğu oluşturanların azınlığı yok sayması, görmezden gelmesi bir yandan azınlığa zarar verirken, bir yandan da demokrasiye zarar verir (Gözütok 2007: 331).

İnsanlar demokratik bir düzende yaşamak ve bunu sürdürmek istiyorlarsa bu tür yaşamın ne anlama geldiğini ve nasıl işlediğini öğrenmelidirler (Kaya 2006: 125). Okullar, yetişkinlik yaşamında demokratik rollerini oynamaları için vatandaşlarını hazırlamada önemli bir rol oynamalıdır (Print ve Ornstrom Skovgaard 2002: 208). Yani,

demokratik yaşama biçiminin bireylere kazandırılmasında, okul önemli rol oynamaktadır. Okulda öğretmen tarafından oluşturulan iletişim ortamının özellikleri, öğrencilerin demokratik davranış kazanıp, pekiştirmelerini etkileyecektir (Kıncal 2000: 432).

Demokrasinin hedeflerinden biri, toplum için en uygun kararı almaktır. Bunun en sağlıklı yolu, bütün insanlara ve onların görüşlerine saygı göstermekten geçer. Bütün yurttaşlara tartışma ve soru sorma hakkı tanınması, alınan kararların herkes tarafından kabul edilme olasılığını arttırır (Gözütok 2007: 331).

Demokrasinin gerektirdiği niteliklere sahip vatandaşlar yetiştirmek eğitim sisteminin bir görevidir. Demokratik bir eğitimin amaçladığı birey profili; sorgulayan, araştıran, demokrasinin ve onun değerlerinin önemini bilen, bu ilkeleri yaşantısında uygulayan, toplum bazında yerleşmiş olan düşünce ve doğruları hiçbir şeyin etkisi altında kalmaksızın tamamen aklın ve bilimin süzgecinden geçirdikten sonra kabul eden kişiler yetiştirmektir. Demokratik bir eğitimde amaç bireylerin demokrasinin niteliklerine sahip çıkmasıdır. Eğer vatandaşların çoğunluğu bu kurallara sahip çıkmazsa demokrasi yozlaşarak ve yozlaşan demokrasi de kolaylıkla otokrasiye dönüşebilecektir.(Başaran 1987: 112). Demokrasi yaşayarak öğrenilen bir değerler sistemi olduğu için, uygulamadan doğabilecek hatalar ve eksikliklerden korkulmaması gerekir. Ancak böyle bir uygulamayla demokrasi, olgunlaşmış istenilen düzeye ulaşabilecektir. Değerlerin kısa sürede kazanılması mümkün değildir. Bunların yine okullarda sabırla öğretilmesi ve beslenmesi gerekmektedir (Özbudun 1998: 8).

Çağdaş okul, açık sistem özelliği taşımak zorunda olduğundan okulun toplumu etkilemesi ve toplumun okuldan etkilenmesi söz konusudur. İnsanı önceleyen demokratik toplumun demokratik okulunda da öğrenci merkezlik esastır. Böylesi bir okuldan yetişen bireyler, demokratik kültürü bir yaşam biçimi haline getirmişlerdir. Dewey (1965: 8) demokratik kültürle donanmış insanın temel özelliklerini şu şekilde açıklamıştır:

1. Başkalarının fikirlerine saygı gösterir.
2. Grup halinde çalışmada ehliyetlidir.
3. Hoşgörülüdür.
4. Geçimlidir.
5. Görevinin bilincindedir.

6. Sorumluluklarını yerine getirir.
7. Önerilerde bulunmada inisiyatifini gösterir.
8. Çoğunluğun kararlarına uyar.

1.1.5.2. Demokratik Sınıf Ortamı

Demokrasi kültürünü toplumda egemen kılmak yetişmekte olan bireyleri bilinçlendirmekle, başka bir deyişle eğitmekle mümkündür (Yeşil 2002: 31).

Eğitimin genel amacı yetişmekte olan bireylerin topluma sağlıklı ve verimli bir şekilde uyum sağlamalarını gerçekleştirmektir. Eğitim bireye toplumsal hayatta yaşayabilmesi için gerekli olan bilgi, beceri, tutum ve davranışları kazandırır (Atasoy 1997: 9). Demokrasi ile eğitim arasındaki ilişkiyi ilk olarak John Dewey, 1916 yılında yayınladığı “Demokrasi ve Eğitim” eserinde ele almıştır. Ona göre eğitimin, bireyin yaşam biçimine yön vermesi ve buna dönük yöntemleri kullanması gerekmektedir. Dewey, okulda kazanılan bilginin, etkinliklerle ya da mesleklerle bağlantısının kurulması ve yaşamla bütünleşen bir ortamda verilmesi ile bunun sağlanabileceğini savunmuştur (Geray 1993: 96).

Bir toplumda insanların temel hak ve özgürlüklerine saygı gösterilmesi, her şeyden önce bu hak ve özgürlüklerin herkes tarafından bilinip öğrenilmesiyle mümkündür. Bu da ancak etkin bir eğitim süreci ile gerçekleştirilebilir. Bu bağlamda bir yaşam biçimi olan demokrasiyi öğrenebilmek, eğitim yoluyla demokratik becerileri kazanmaya bağlıdır. Bu doğrultuda demokratik beceriler de salt bilgi aktarımıyla değil, toplumsallaşma süreci içerisinde demokratik davranış modelleri örnek alınarak ve pratiği yapılarak kazanılmaktadır (Aydoğan ve Kukul 2003: 24). Demokrasi ya da demokratik becerilerin çocuklara soyut kavramlar yumağı olarak değil, bu becerilerin yaparak yaşayarak öğretilmesinin bir zorunluluk olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır (Biçer 2009: 114-115). Buradan yola çıkarak yaparak yaşayarak öğrenme ilkesini içeren yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, demokrasinin uygulanmasını sağlayan öğrenme ortamlarını içerdiği söyleyebiliriz.

Birbirine kopmaz bağlarla bağlı olan demokrasi ve eğitim, aynı zamanda aynı vizyonun parçalarıdır. Eğitim belli hedefler doğrultusunda bireye düşünmeyi, bilgiye ulaşmayı, iletişim kurup, işbirliği yapmayı, başkalarının haklarının başladığı yerde durmayı

vb. davranışları kazandırır. Demokrasi eğitimi ise, bireylerin karar alabilecek, düşüncelerini paylaşabilecek ve başka insanların da aynı şekilde görüş belirtmelerine imkân verecek bir yapıya sahip olabilmeleri için demokratik bir eğitim-öğretim ortamı oluşturmayı amaçlar. Demokratik eğitim, bu ve bunun gibi demokratik değerleri öğretebildiği ölçüde etkili ve kalıcı olabilecektir (Karatekin, Kuş, Sönmez 2010: 89).

Demokratik eğitimin çerçevesi yasa ve yönetmeliklerle çizilmiştir. Demokrasi bilincini öğrencilere kazandırmak yasal bir zorunluluktur. Eğer demokrasiyi yaşamak, giderek daha demokrat bir ulus olmaya yönelmek istiyorsak öğrencilerimizi daha demokrat yöntemlerle, demokrat bir ortamda yaşatarak yetiştirmek zorundayız (Bilgen 1994: 27).

Demokrasi, toplum yaşamını ilgilendiren her konunun tam bir fikir özgürlüğü içinde tartışılıp karara bağlandığı bir yönetim biçiminin adı olduğuna göre; böyle bir yönetimde hiç kimsenin fikirlerini zorla başkalarına kabul ettirmesine, hoşgörüsüzlüğe, bunun eyleme dönüşmesi demek olan bağnazlığa ve militarist baskıya asla yer yoktur. Çünkü demokrasi; çoğunlukta olanların, azınlıkta kalanların da hak ve özgürlüklerine saygı göstererek, ülkeyi yönetme kültürünü edinmiş oldukları bir yönetim biçimi şeklinde algılanmayı gerektirir. Bu da düşünme yeteneğine sahip, sorumlu ve yetkin bireylerin, o toplumun tümünü ilgilendiren konu ve sorunlar hakkında bağlayıcı kararların alınmasına eşit olarak katılmaları demektir. Böyle bir demokrasinin var olması, sürdürülmesi ve yaşanarak gerçekleştirilmesi ise her şeyden önce iyi eğitilmiş ve bu eğitimi sayesinde olgu ve olayların neden ve niçinlerini sorgulayan bireyler gerektirir. Çünkü çevresinde olup-bitene karşı duyarlı, özerk, eleştirel, katılımcı ve sorumlu davranma yeteneği kazanmış bireyler; demokrasi, insan hakları, barış, özgürlük ve eşitlik ilkelerine saygılı bir toplumun temelidir. Bu şekilde bireyler yetiştirme sorumluluğu açısından eğitim sürecine önemli sorumluluklar düşmektedir (Semiz 2010).

Dewey (1915), toplumsal kuruluşun en üretken sistemi olarak kabul ettiği demokrasinin kişinin yeteneklerini geliştirmesini teşvik ettiğinden dolayı toplumdaki diğer şekillere göre üstün durumda olduğunu düşünmektedir.

Demokratik hayatın bir yaşam biçimi haline gelebilmesi, okulla toplumun birbiri ile ilişkili kılınması ile mümkün olabilir. Bunun olabilmesi de okulların demokratik bir yapıya kavuşmasını zorunlu kılar. Demokratik bir okul oluşturma, sosyal yaşamın okula taşınması ve okulun toplumun, toplumun da okula ait olmasıyla mümkün gözükmektedir (Turan ve Güler 2009).

Rainer ve Guyton (1999: 121-122)'un ifade ettiğine göre; çoğu eğitimci; demokratik teori, değer ve inançlar ile eğitim arasında doğrudan bir ilişki kurmaktadır. Örneğin, Goodlad, sosyal ve politik demokraside eğitimi incelemiş ve eğitimle demokrasi arasında içinden çıkılmaz bir ilişkinin olduğunu ifade etmiştir (akt. Yeşil 2002: 41)

Demokratik bir kültürün oluşması için eğitimin demokrasi kültürünü yaşatan bir süreç olması şart görünmektedir. Bu da ancak okul denilen örgütlenmiş sistemlerde olabilir. Yaşam haline gelmesi, tek tek sınıflarda böyle bir kültürün ortaya çıkmasına bağlıdır. Sınıflarda demokrasi eğitiminin yaşam biçimi haline gelmesi, demokrasinin toplumda bir yaşam biçimi haline gelmesinin temel koşuludur (Okumuş 2010: 941).

Demokratik okullar demokratik kişilerce amaçlarına ulaştırılır. Demokratik okul ise her şeyden önce demokratik değer ve kültürünü sindirmiş yönetici, öğretmen ve diğer personelin bir arada bulunması ile öğretimini gerçekleştirir.(Aydoğan ve Kukul 2003: 24).

Demokratik bir okulun taşınması gereken özellikler şunlar alabilmelidir (Levin 1998; akt: Güven ve Akkuş 2004: 220-221):

1-Ahlaki ilke ve sorunlar teknik olanlardan üstün tutulmalıdır.

2-Nedenler ve bilgi, görev sıralaması ve yetkinin üzerinde olmalıdır.

3-Okuldaki her şey soruya açık olmalı ve eğer ikna edici nedenler varsa değişikliğe gidilmelidir.

4-Farklı görüşler saygı ve hoşgörüyle karşılanmalı, başkalarının düşüncelerini anlamaya rıza göstermeli ve diğerlerinin doğru bizim yanlış olabileceğimiz akıldan çıkarılmamalıdır.

5-Örgütteki herkes okulda katılıma sadece hoşgörüyle yaklaşmakla kalmamalı, onu yaratmak için aktif olarak çalışmalıdır.

6-Okulda farklılık ve çeşitliliğe saygı göstermelidir. Bunlar birbirine karşıt değil, birbirini zorlayan eylemler olarak görülmelidir.

7-Okul yetkinin ve gücün alternatif kaynaklarını kabul ve teşvik etmelidir. Bazı konularda iyi olanların, örgüt içerisindeki konum ve statülerine bakılmaksızın, yetenekleri ve katkıları kabul ve takdir edilmelidir.

Okulda demokratik bir ortamın oluşturulması için okuldaki farklı ortamların mümkün olduğunca öğrencinin beklenti ve gereksinimlerine cevap verecek biçimde

düzenlenmesi ve öğrencilerin okul içindeki ve dışındaki etkinliklere katılmalarının teşvik edilmesi gerekir (Kıncal 2002: 106). Okuldaki sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif etkinliklerin varlığı öğrencilerde demokratik eğitimin amaçladığı niteliklerin oluşturulmasında katkıda bulunur. Bu etkinliklere katılan öğrenciler, ırk, dil, din, cins ve etnik farklılık gözetmeden her tür ayrımcılığa karşı bir dünya görüşü geliştirir. Ülkesinin kültürel zenginliklerine saygılı, bu kültürel birikimin zenginleştirilmesi için bilinçli bir uğraş veren, bununla birlikte evrensel kültür değerlerini de benimseyen insanlar haline gelirler (DEK 2004: 260). Çünkü sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif etkinlikler barışı ve hoşgörüyü destekler, dayanışmayı ve işbirliğini geliştirir (Sarı 2007: 90).

Demokrasiyi yurttaşlarına öğretebilmiş ülkelerde, okul öncesi eğitim kurumlarından başlayarak bütün öğretim kademelerinde demokrasi eğitiminin yapıldığı görülmektedir (Gözütok ve Alper 2002). Anayasasında, yasalarında, eğitim amaçlarında ve eğitim ilkelerinde demokrasiye karar vermiş bir ülke olan Türkiye Cumhuriyeti'nin de demokrat insan özelliklerini yurttaşlarına kazandırması gerekir. Bu gereklilikten hareketle son yıllarda, ilköğretimin ilk yıllarından başlayarak lise son sınıfa kadar devam eden demokrasi ve insan hakları eğitimine yönelik program geliştirme, öğretim materyali hazırlama ve öğretmen eğitimi çalışmaları yapılmaya başlanmıştır (Alper 2004).

Öğretmen, sahip olduğu özellikleri ile bir model olarak öğrencileri etkiler. Öğretmen davranışları, eğitim süreci sonunda kazandırılacak öğrenci davranışlarının belirleyicisidir. Öğretmenin öğrenciye demokratik anlayış, tutum ve idealleri benimsetebilmesi için, bu değerleri kendi yaşamının ayrılmaz bir boyutu haline getirmiş olması gerekir (Gözütok, Gülbahar ve Köse 2007: 139).

Okul, öğrencinin demokratik yaşamı yaşayarak öğrendiği ortamlar haline getirilerek, demokratik kültürün örneği olabilir. Okulların artık “demokratik okul” olması beklenmekte ve bunun için de okulda bireyler, kendi basına öğrenmeye, iletişime girmeye, yanlış yapmaya, yanlışını düzeltmeye, bağlanmaya ve sevmeye bırakılmıştır (Harrison 2003: 82). Demokratik eğitimde geleneklere saygılı, ama onun esiri olmadan eleştirebilen, daha iyilerini geliştirmeyi düşünebilen kişiler yetiştirilir (Karasar 1985: 100). Demokratik eğitim, yetişmekte olan bireylere demokratik kültürün değerlerini kazandırmaya uygun bir yaklaşım gerektirir. Demokratik bir okulda olgulara büyük değer verilir; insanlar kurallardan önemli kabul edilen bu ortamlarda korkunun yerini güven almıştır (Dewey 1965: 10).

Yapılandırmacılık kuramı, eğitime bütüncül bir dünya görüşü, işbirliği, çeşitlilik ve eşitliğe saygı, özerklik ve öz farkındalığı¹ destekleme, başarıya doğru rehberlik etme, dünyadaki ilişkileri sorgulama, eğitim uygulamalarını değerlendirme, hayatı her açıdan tartışma, dünya ve toplumlardaki güç ilişkilerine karşı eleştirel olma gibi görüşler getirerek, son aşamada gerçek demokrasinin gelişmesine katkı sağlamak amacındadır (Yurdakul 2005).

Eğitim ve öğretim faaliyetleri, genellikle sınıf ortamında meydana gelmektedir. Sınıf ortamının niteliği öğretme-öğrenme süreçlerini büyük ölçüde etkilemektedir. Sınıf içinde öğrencilerin öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla ilişkileri ile öğretmenlerin öğrencileriyle ilişkileri sınıf ortamının havasını belirlemektedir (Taçman 2006: 33).

Demokrasi, özelliği gereği sayfalarca süren teorik bazı bilgilerin ezberlenmesi ile değil, yaşayarak öğrenilebilir. Bu nedenle, demokrasi ancak demokratik bir ortamda, demokratik kuralların uygulamaya geçirilmesiyle öğrenilebilir. Eğitimin her kademesindeki öğretmenler, öğrencilerine karşı hoşgörülü, haklara saygılı, kişiliklere saygılı, tarafsız, tartışmaya açık, yol gösterici, yardımcı, tutarlı demokratik davranışlar içine girebilirlerse, bu kuşkusuz yıllar boyunca ve sayfalar uzunluğunca verilebilecek demokrasi derslerinden çok daha etkili olacaktır (Gömleksiz 1988: 14).

Bilgi toplumunun özelliklerini yaşadığımız şu günlerde bireylerin birçok niteliğe sahip olması gerekmektedir. Bu nitelikleri araştırma yapabilmek, sorun çözebilmek, yaratıcı ve eleştirel düşünebilmek, empati kurabilmek ve demokratik değerlere sahip tutumları sergileyebilmek olarak ifade edebiliriz. Değişimin ve dönüşümün çok hızlı olduğu günümüzde bu özelliklere sahip ve bunları yaşantısına geçirebilmiş bireylere olan ihtiyaç çok daha fazladır. Bu da ancak demokrasinin bir yaşam biçimi olarak algılandığı demokratik ortamlarda mümkün olacaktır (Genç ve Kalafat 2008: 212).

Eğitim ve öğretimin amacı; özgür düşünceli, kişilik sahibi, öğrendikleri arasında neden-sonuç ilişkisi kurabilen, bilgiyi yaratıcı biçimde kullanabilen insanlar yetiştirmektir (Duman 2008: 288). Demokrasi, ancak kendisine uygun bir ortamda gelişir (Büyükkaragöz

¹ Öz farkındalık bireyin temel özelliğidir. Bireyin kendisinin kim olduğunu, yaşamının yönünü, üstlendiği veya kendisine yüklenen misyonu, fiziksel, zihinsel, duygusal ve ruhsal yönlerini keşfedip farkına varmasıdır. İnsanoğlu yolculuğuna bu duraktan başlar. “Neyim, kimim, ne veya kim olmalıyım, neye sahibim veya sahip olmalıyım?” gibi soruları kendine sorarken farkındalık çitasına göre kendi geleceğine yön vermeye başlar (<http://www.gencgelisim.com/v2/content/view/296/2/>, Erişim Tarihi: 15.01.2012).

ve Çivi 1999). Genç ve Kalafat'ın ifade ettiği; demokrasinin bir yaşam biçimi olarak algılanabileceği en uygun demokratik ortamların, okullar olduğu söylenebilir.

Okulda, öğrencilere kendilerini ilgilendiren konulardaki kararlara ve özellikle de okul faaliyetlerine katılmalarının sağlanması önem taşımaktadır. Öte yandan öğretmenin rolü sadece bilgi vermekle sınırlanmamalı, öğretmen öğrencilerine tenkit edebilme, tarafsız düşünebilme imkânını sağlayabilmelidir (Büyükkaragöz ve Çivi 1999).

Demokrasi eğitimi, öncelikle demokrasinin ve onun özünün ne olduğunu ve ne olmadığını öğretmekle başlamalıdır. Eğer öğrenciler demokrasiyi içtenlikle benimseyen vatandaşlar olacaklarsa eleştirel ve değerlendirci bir bakış açısıyla onu diğer yönetim biçimlerinden ayırabilmelidir. Demokratik eğitim, amacı, programları ve yöntemleri demokrasinin dayandığı temel ilkelere göre saptanan; öğretim çalışmalarında, öğretmen-öğrenci ilişkilerinde, eğitsel etkinliklerde, öğrencinin birey olarak değerine ve bütünlüğüne, birlikte çalışmaya, karşılıklı saygıya, hoş görüye, kişiliğe değer ve önem veren; bizzat demokrasi ilke ve kurallarının, insan haklarının yaşatılarak öğretildiği eğitim olup özgürlüğe zaman içinde gelişme yetisi kazandıran eğitimidir. Hedefi, bağımsız, dünyaya bakışında sorgulayıcı ve çözümleyici olan ve yine de demokrasinin kuralları ile uygulamaları derinlemesine bilen yurttaşlar yetiştirmektir (TDV 1992: 42).

Demokratik eğitimin gereği insanın potansiyellerini tam olarak ortaya çıkarmak olmalıdır. Ülkenin kalkınması ancak yaratıcı düşünen, geniş perspektifli insanlar ile olacaktır. Bu bağlamda eğitimin amacı belli kalıplar içerisine sıkıştırılmış vatandaşlar yetiştirmek değil, potansiyellerini optimum düzeyde geliştirmiş insanlar yetiştirmektir (Özden 2005: 87).

Sınıfta demokratik bir ortam oluşturmak, eğitimin beklenen sonuçları doğurması bakımından önemlidir. Demokratik bir sınıf ortamında yetişen öğrenciler hem akademik olarak daha başarılı olmakta hem de demokratik yaşam tarzını içselleştirmektedir. O halde öğretmenlerin demokratik bir sınıf ortamı oluşturma konusunda bilinçli ve istekli olması önemli görülebilir. Demokratik bir okul ve sınıf ortamının oluşmasına en büyük katkının ise demokratik değerleri içselleştirmiş öğretmenler tarafından sağlanacağı düşünülmektedir (Karadağ, Baloğlu ve Yalçınkayalar 2006: 68).

1.1.5.3. Demokratik Öğretmen Davranışları

Kişi toplumun genel değerler sistemini önce ailesinden daha sonra ise okuldan ve çevresinden öğrenir. Çocuk küçük yaşta duygusal yönelimleri ve değerleri ailede almaya başlar. Otoriter aile yapısı çocuğun demokratik değerler kazanmasına yardımcı olmaktan uzaktır. Bu durumda demokratik kültürün benimsetilmesinde en büyük rol sosyalleştirici bir kurum olan okullara düşmektedir. Okullar bu rolünü çağdaş öğretim programları, uygun öğretim ortamları ve öğretmenleri ile yerine getirebilir. Öğretmenler bilgi, beceri ve değerleri kendi demokratik tutumları ile birleştirerek öğrenciye sunabildikleri zaman öğrencilerinde demokratik değerler geliştirebilirler (Taçman 2006: 37).

Anayasasında, yasalarında, eğitim amaçlarında ve eğitim ilkelerinde demokrasiyi amaçlamış bir ülke olan Türkiye Cumhuriyeti'nin demokrat insan davranışlarını vatandaşlarına kazandırması gerekir. Demokrasi ancak demokrasiyi davranış biçimi olarak özümsemiş ve demokrasi ilkelerini geliştirerek yaşama uygulayabilmiş insanlardan oluşan toplumlarda yaşar ve gelişir. Eğitim, bireye toplum kültürünü yansıtmaya fonksiyonunu yerine getirirken diğer tüm değerlerle birlikte demokrasi kültürünü de bireylere kazandırır. Bu süreçte, birey davranışlarını etkileyebilecek unsurlardan en önemlisi öğretmendir. Öğretmen sahip olduğu özellikleriyle öğrencileri etkiler. Öğretmen davranışları, eğitim süreci sonunda kazanılacak öğrenci davranışlarının belirleyicisidir. Öğretmenin öğrenciye demokratik anlayış, tutum ve idealleri benimsetebilmesi için bu değerleri kendi yaşamının ayrılmaz bir boyutu haline getirmiş olması gerekir. Öğretmen demokrasiyi yaşam biçimi olarak benimsemeli ve tüm gözlenebilen özellikleriyle öğrenciye ve özel yaşamındaki çevresine bunu sergileyebilmelidir (Gözütok 1995).

Öğretim elemanı bir taraftan demokratik bir sınıf ortamı hazırlayıp öğrencilerine tartışmalar yaptırarak, diğer taraftan da demokratik tartışma becerilerini etkili bir şekilde göstererek tartışma eğitimciliği açısından geleceğin öğretmenlerine iyi bir model oluşturmalıdır. Nitekim araştırmalar da tartışma becerilerinin gözlenerek ya da yaşanarak öğrenilebileceğini göstermektedir (Yeşil 2002: 162-163)

Demokratik öğretmen, farklılıkların farkındadır. Farklılık olması ve teşvik edilmesi gereken bir olgudur. Demokratik öğretmen, öğrencilerin farklılıklarını bir zenginlik olarak görür, kınamaz, yargılamaz, kızmaz. Bu tür algı ile yetişen bir öğrenci de, yaşamın içindeki farklılıkları destekler, farklılıklardan rahatsız olmaz (Yapıcı 2004: 3).

Demokratik öğretmen farklılıkları sever (saygı, sevmekten türeyen bir algı olarak düşünülmelidir, bir şeyi sevmeye zorlanamayız ancak bir şeye saygı duymaya zorlanabiliriz; yasa, gelenek, kural vb. ile.). Sınıfta farklı düşünen, yaşayan, davranan öğrencilerini anlamaya çalışır. Benimsemese bile onlara güvenilir bir sınıf atmosferi sunar. Farklı bakış açılarını dinler. Olumlu ve olumsuz yönleri betimler. Olumluları da söyler olumsuzları da... Öğrencilerin birbirlerinin farklılıklarını anlayış göstermelerine rol model olarak katkıda bulunur. Bu atmosferden yetişen öğrenci, farklılıkları sevmeyi öğrenebilir. Yargılamadan dinlemeyi, empati kurmayı, bir arada bulunmaktan rahatsız olmamayı öğrenir (Yapıcı 2004: 3).

Durmuş ve Demirtaş (2009: 128)'a göre öğrencilerde öz disiplini geliştirmek için demokratik bir sınıf ortamı oluşturmak gereklidir. Her öğrenciye eşit davranarak onların değerli olduğunun hissettirilmesi gerekir. Öğrenci kendisini değerli hissettiğinde sınıf arkadaşlarının fikirlerine saygı gösterip onların düşüncelerine değer verir. Bunun sonucunda bireylerin kendilerine olan saygısı artar. Bundan dolayı öğrenci sınıf içinde daha olumlu davranışlar sergileyebilir.

Demokratik öğretmen sosyal bir varlık olarak toplumsal birlikteliğe inanır. Demokratik öğretmen, sosyal bir varlık olmanın gereği olarak sosyal birlikteliğe destek olur. Grup çalışmalarına, işbirliğine önem verir. Demokratik öğretmen, farklı insanlarla birlikteliğin, yaşama anlamlandırmanın yegane yolu olduğunun bilincindedir. Bir arada yaşamının ve etkinlikte bulunmanın hazzını kazandırır. Böylece sosyal kutuplaşmaların önüne geçmiş olur (Yapıcı 2004: 3).

Wood (1988), okulda demokrasi eğitimi öğretmen ile başlar. Öğretmenin demokrasiye bağlılığı, okulda ve sınıfta demokrasiyi hayata geçirmeyi destekler. Demokrasi, nasıl öğreneceğimiz, ne öğreneceğimiz ve okulları nasıl organize edeceğimiz hakkındaki tartışmanın çekirdeğini oluşturur (akt. Yavuz 2005: 131).

Demokrat yurttaşların eğitimi ilk önce, demokrasiyi oluşturan değerlerin özümsemesini gerekli kılmaktadır. Bunun için de, demokrasinin değerleri ve işleyiş biçimleri yaşanmalı ve uygulanmalıdır; katılma, danışma, açıklık, adalet, tarafsızlık, dürüstlük, kendi kendine disiplin tüm bunlar sadece kitaplardan öğrenilmez; gerçek ortamlarda bunları yaşamayla gerçekleşebilir, bunları uygulayanların birbirlerine karşı ve öğrencilerine karşı olan tutum ve davranışlardan öğrenilebilir (Büyükdüvenci 1990: 591).

Demirbolat Ottekin (2009: 89) çağdaş toplumun beklenti ve taleplerine cevap vermeyi, bireyin bireyselliğini, yaratıcılığını, aktif ve sorumlu vatandaşlığını öne çıkarmaya çalışmanın öğretmenin rollerinden olduğunu ifade etmektedir.

Eğitim-öğretim sürecinde, öğrencinin öğretmenlerin tutumlarından, ilgilerinden, değerlerinden yalnızca bilgi düzeyinde değil tutum ve davranış düzeyinde tüm kişiliğiyle etkilendiği görülmektedir. Demokrasi demokrat insanlardan oluşan toplumların rejimi olduğundan, demokrat insanlar da demokrasiyi yaşayan eğitim kurumlarında yetişir. Eğitim ve öğretimin amacı; özgür düşünceli, kişilik sahibi, öğrendikleri arasında neden-sonuç ilişkisi kurabilen, bilgiyi yaratıcı biçimde kullanabilen, demokratik tutum ve davranışları kazanmış bireyler yetiştirmektir. Demokrasinin eğitim kurumlarında bir yaşam biçimi olması öğretmen, öğrenci ve eğitim ortamını etkileyen diğer değişkenler arasındaki ilişkilerin insan haklarına ve demokrasi ilkelerine uygun olarak işlemesiyle mümkündür. Bu çerçevede eğitimde bilinçli bireyler yetiştirme çabaları sonucunda, bireyin kendi öğrenme süreçlerini kontrol etmelerini sağlamayı öğretme, bir başka deyişle bilişsel farkındalık² önemlidir (Saban ve Saban 2009: 109).

Varış (1991), “Demokratik yönetimlerde eğitimin görevi demokrasi ilkelerine uyum sağlayabilecek ve geliştirebilecek nitelikte bireyler yetiştirmektir. Bu ilkelere uyum sağlayabilecek nitelikte bireylerden oluşturulmamış toplumlarda demokrasi yaşatılamaz ve kolaylıkla otokrasiye dönüşebilir” ifadesini kullanarak eğitim kurumlarına demokrasi yaşatmak adına çok büyük bir sorumluluk düştüğünü belirtmiştir..

Öğretmenin güç durumuyla ilgili özellikler, onu, sınıfta gücü paylaşmaya, demokratik bir ortam oluşturmaya götürür. Demokratik bir sınıf ortamında öğretmen, ne yetkeci ne de serbest bırakıcı olmamalıdır. Öğrenci, sınıf kurallarının belirlenmesinde söz hakkına sahip olmalı, ödül veya ceza nedeniyle değil, işini yapmanın gerçek yararlarını bilerek ve bunun süreçlerine katılarak işine güdülenmelidir. Demokratik bir lider olarak öğretmen, öğrencilerin görüşlerini alır, yapılacak işler konusunda onlarla uzlaşır, çalışma düzenlerini seçme hakkı tanır (Başar 2004: 66).

Gençlerin ailede kazandığı demokratik değerleri geliştiren en önemli unsur öğretmendir. Eğitim sisteminin başarısı temelde sistemi işleyip uygulanacak olan öğretmenlerin ve diğer eğitim personelinin niteliklerine bağlıdır. Bundan dolayı “Bir okul

² Flavell (1987, 21)’a göre, kendisinin ya da başkasının duyguları ve hareketleriyle ilgili duyuşsal alanda bir bilgiye sahip kişinin durumu bilişsel farkındalık olarak tanımlanabilir.

ancak içindeki öğretmenler kadar iyidir” denilebilir (Büyükkaragöz ve Üre 1994: 29-30). Demokratik yaşam biçiminin ve demokrasi kültürünün öğrenileceği yerlerin başında okullar ve sınıflar gelir. Öğretmenlerin sınıfta demokratik bir yönetimin gereklerine uygun davranışlar sergilemeleri demokrasinin öğrencilerce öğrenilmesi açısından oldukça önemlidir (Durmuş ve Demirtaş 2009: 124). Bu yönüyle, hem görevi hem de hizmet öncesi eğitimi bakımından öğretmen demokratik yönetimin ve demokratik yaşama biçiminin temelini oluşturan anlayış, tutum ve idealleri geliştirmede olumlu hizmetler yapmaya durumu en uygun olan kişidir. Öğretmenlerin böyle bir hizmette bulunabilmesi için şüphesiz demokrasinin temel değerlerinden haberdar olması, bu değerlerin kendi hayatı ile ilgili oldu bu kadar öğrencilerinin hayatları üzerinde de ne derece etkileri olduğunu bilmesi gerekmektedir (Büyükkaragöz ve Üre 1994: 29-30).

Genç (2006: 44)’da yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin, demokratik yaşam kültürünü geliştirecek manevi, ahlaki yeteneklerin yerleşmesi konusunda üzerine düşen görevlerin neler olduğunun bilincinde ve demokratik ilkelere değer verdiğini sadece sözleriyle değil sergiledikleri davranışlarıyla da göstererek demokratik yaşamın en temel destekleyicisi olmaları gerektiğini belirtmiştir.

Şengül (2006: 16), geleneksel eğitim anlayışının öğrencileri okuldan uzaklaştırdığını ve olumsuz tutum sergilemelerine sebep olduğunu; çağdaş eğitim anlayışıyla şekillenen eğitimin, eğitimde olumlu sonuçların alınacağına bir göstergesi olduğunu ve bu eğitimi benimseyen öğretmenlerin sınıf içerisinde demokratik, etkileşimli bir ortam oluşturduklarını ifade etmiştir.

Demokrasiyi yaşatma ve geliştirme bağlamında öğretmenin çalışmalarında ve ders dışı etkinliklerde, öğretmen-öğrenci ilişkisinde, ana babalar ile olan temaslarda bireye, bireyin yetenek ve düşüncesine, birlikte çalışmaya, karşılıklı sevgi ve saygıya, hoşgörü ve kişiliğe, eşit eğitim olanaklarına önem ve ağırlık veren bir eğitim türü olan demokratik eğitim gereklidir (Öncül 2000: 291). Bununla beraber, iyi bir öğretmen, öğrencilerinin demokratik kazanımları gerçekleştirebilmeleri için özendirici bir ortam ve uygun fırsatlar hazırlamalıdır (Genç 2006: 44).

Topal (2007) doktora tezinde öğrencilere istedikleri öğrenme çevresinin öğretmen tarafından sağlanmasının, öğrencilerin sınıf (okul) ortamına bağlılığını artırarak, olumlu tutum ve davranış geliştirmelerinin de yolunu açacağını ve öğretmenin oluşturacağı böyle

bir ortamın (demokratik) öğrenme-öğretme sürecinin kalitesi ve akademik başarının yükselmesinin önündeki engellerin önemli ölçüde azaltacağını belirtmiştir.

Davranış düzenlemeleri boyutu öğretmene, öğrenci davranışları ile yakından ilgilenme ve istenmeyen davranışları istenen davranışlar ile değiştirme ve düzeltme sorumluluğu yüklemektedir (Ağaoğlu 2002). Sınıf içi etkinliklerin, eğitim ortamının istenen davranışı sağlayabilir hale getirilmesi, sınıf ikliminin olumlulaştırılması, sorunların henüz ortaya çıkmadan sezilmesi yoluyla istenmeyen davranışların önlenmesi, sınıf kurallarına uyulmasının sağlanması, ortaya çıkan istenmeyen davranışların değiştirilmesi bu boyutta ele alınmaktadır. Sınıfta gerçekleştirilen eğitim ve öğretim etkinliklerini engelleyen her türlü davranış istenmeyen davranış olarak tanımlanmaktadır. İstenmeyen davranışlar bu davranışı gösteren bireyi, sınıfın tümünü, öğretmeni, okulu ve aileyi etkileyebilir (Başar 2004). Sınıf yönetimi, sınıfta istenmeyen davranışların ortaya çıkmasını önlemeyi ya da en aza indirmeyi ve bu davranışları olumlu davranışlara dönüştürmeyi hedeflemektedir (Demirtaş 2010). Bununla birlikte, sınıfta demokratik bir ortamın oluşturulması, öğrencilerin istenen yönde davranışlar kazanmalarına yardımcı olur. Demokratik bir ortamda öğrencilerin, sorularına cevap aldıkları oranda araştıran, keşfettikçe onurlanan, bilmenin ve yapabilmenin tadını alan bireyler olmaları beklenir (Öktem 1994).

Eğitim-öğretim sürecinde öğretmenin düşünsel tutumu, duygusal tepkileri, çeşitli alışkanlıkları öğrenciyi etkilemektedir. Öğrenciler öğretmenlerinin tutumlarında, ilgilerinden, gereksinimlerinden, değerlerinden kişilik özelliklerinden tutum ve davranış geliştirme açısından büyük ölçüde etkilenmektedirler. Gözütok'un da (1995) vurguladığı gibi "demokrasiye inanmayan, demokrasiyi savunmayan, demokratik tutumlara sahip olmayan bir öğretmenin öğrencilerinde demokratik davranışlar geliştirmesi imkansızdır". Özellikle çocuğun kişilik gelişiminde çok önemli bir yere sahip olan ilköğretim döneminde çocuğa verilecek demokrasi eğitimi büyük önem taşımaktadır. Taçman (2006), bu nedenle, günümüzde ilköğretim öğretmenlerinin, öğrencilerin yaşamları boyunca kendilerini etkileyecek demokratik davranışları kazanmaları konusundaki görevlerini istenilen ölçüde yerine getirip getirmediğine ilişkin araştırmaların yapılması gerektiğini vurgulamış ve ilköğretim öğretmenlerinin sınıf ortamında demokratik tutum ve davranışlarının saptanması büyük önem taşıdığını belirtmiştir.

Yapılandırmacı öğretmenler, açık fikirli, kendini yenileyebilen, bireysel farklılıkları dikkate alan, bilgi aktarıcılığı yerine uygun öğrenme yaşantılarını sağlayan ve öğrencilerle birlikte öğrenmeyi ilke edinen bir role sahiptirler (Sünbül 2007). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı uygulaması hem öğretmen hem de öğrenci rollerinin değişmesine yol açmıştır. Bu yaklaşımın uygulandığı sınıflarda yeni rollerin sergilenmesi gerekmektedir. Bu rollerin ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı uygulamasının, sınıf yönetimi etkinliklerini önemli ölçüde etkileyeceği söylenebilir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulandığı sınıflardaki sınıf yönetimi etkinliklerinin irdelenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir (Yıldırım ve Dönmez 2008: 665).

**Tablo 1. 2. Öğretmenlerde Bulunması Gereken Demokratik Değer ve Davranışlar
(Küçükahmet 2002)**

Değerler	Davranışlar
Adalet:	Adaletin gerekliliğine inanır. Adil davranır. Çalışma arkadaşlarının adil davranmasını sağlar.
Eşitlik:	Eşitliğe inanır. Çalışanlara eşit davranır
Özgürlük:	Hak ve özgürlüklerin bilincindedir. Özgürlüğün sınırlarını bilir. Özgürlükleri kısıtlayıcı eylemi yoktur.
Yaşama saygı:	Yaşamın kutsallığını bilir. Yaşama sevinciyle doludur. Başkalarının yaşamını sınırlayıcı eylemleri yoktur.
Hoşgörü:	Hoşgörünün gerekliliğine inanır. İletişimde toleranslıdır. Uzlaşmadan yanadır. Cömerttir. Sabırlıdır
Duyarlılık:	Toplumsal değerlere duyarlıdır.

Demokratik değerler içinde hangisinin daha önemli olduğu gibi bir tartışma yapılabilirse de, bu değerlerin birbirlerini destekledikleri ve çoğunlukla iç içe girdikleri görülmektedir. Hoşgörü olmadan saygının; adalet, eşitlik, karar alma ve seçme fırsatı olmadan katılım ve sorumluluğun; eleştirel ve analitik düşünce olmadan ifade

özgürlüğünün anlamı olmaz. Sınıfta karşılıklı hoşgörü ortamının oluşması, sınıfın üyelerinin birbirlerini daha iyi tanımlarıyla mümkün olur (Turan ve Güler 2009: 50).

1.1.5.4. Demokratik Bir Okulun, Sınıfın ve Öğrenme-Öğretme Sürecinin Taşınması Gereken Özellikler

Demokratik bir okulun, sınıfın ve öğrenme-öğretme sürecinin taşınması gereken özellikleri Duman (2008: 309-310) şu şekilde aktarmıştır:

1- Ben ve öteki yüzleşmesi empatik ve sempatik bir yaklaşımın bu ortamlarda olması gerekir.

2- Öncelikle duyuşsal bağlamda ahlaki ilke ve dolayısıyla da varoluşçuluğun hümanist ve demokratik bağlamda yorumlanması ve uygulanması gerekir.

3- Nedenler ve bilgi, görev sıralaması ve yetkinin üzerinde olmalıdır. Yetki bir eylemin doğrulanması için yalnız basına gerekçe oluşturmamalıdır.

4- Okuldaki, sınıftaki ve öğrenme-öğretme sürecindeki ilişkilerde diyalojik ve diyalog demokrasisi oluşturulmalıdır.

5- Okulda, sınıfta ve öğrenme-öğretme sürecinde “ilişki politikaları” açık olması gerekir. Çünkü demokratik bir eğitim çoğulculuğu ve işbirlikli öğrenmeyi, her öğrenciye göre tam öğrenmeyi hedefler. “Sınıftaki ilişki politikalarının bir ucunda bir örnekliliği amaçlayan düzenlilik bulunur. Düzenlilik kurallı olmayı, bir işi yapmanın bir yoluna alışkanlığı, böylece de öğrenilene odaklanmayı getirir. Değişkenlik öğrencinin dikkatini çeker, bir örnekliliğin sıkıcılığından kurtarır, merak ilgi uyandırır, yeni öğrenme yolları, ilişkileri verilir”(Gage ve Berliner 1984:614).

6- Sınıftaki güç ilişkisi kullanımda öğretmen ve öğrenciler öğrenme-öğretme sürecini olumlaştırıcı işbirliğine gitmesi gerekir. Öğretmen, yasal konumdan kaynaklanan gücünü kullanırken, ilişki koparıcı davranışlardan kaçınmalıdır (Pauly 1991:47-54).

7- Sınıftaki öğrenme-öğretme sürecinin akademik başarının, öğrencilerin istek ve işbirliğine bağlı olduğu unutulmaması gerekir. Öğretmen öğrencilere karşı saygılı olmalı bazen lider, bazen üye rolü oynamalıdır (MEB 1989; Jakobsen ve diğerleri 1985: 223; Clark ve Peterson 1986:289; Pauly 1991:60).

8- Sınıf ortamında demokratik bir atmosfer oluşturmak için düzen ve kurallar şarttır. Demokratik eğitim bireye yaşamaya değer bir hayat için düzen ve kurallar eğitimi sunar. Sınıf etkinliklerinde kendilerinin ve basaklarının davranışlarından sorumlu olan öğrenciler, daha dikkatli davranacaklardır (Clark ve Peterson 1986:289; Açıköz 1992:129-132).

9- Demokratik bir sınıf-öğretme-öğrenme sürecinde öğretmen, ne yetkeci, ne de serbest bırakıcı olmamalıdır. Öğrenci sınıf kurallarının belirlenmesinde söz hakkı olmalı, ödül ve ceza nedeniyle değil, işini yapmanın gerçek yararlarını bilerek ve öğrenme-öğretme süreçlere katılarak güdülenmelidir (Cangelosi 1988: 28).

10- Demokratik davranılan grubun başarısının arttığı, arkadaşlarına karşı olumlu tutumlar geliştirdikleri ve öğrenme-öğretme süreçlerindeki etkinliklerden hoşlandıkları ortaya çıkmıştır (Jacobsen ve diğerleri 1985: 239).

11- Sınıftaki öğrenme-öğretme süreçlerinde farklı görüşler saygı ve hoşgörüyle karşılaşmalı, başkalarının düşüncelerini anlamaya empati kurmaya çalışılması gerekir.

12- Eleştirel, yaratıcı, yapıcı ve bilimsel düşünmenin en temel ilkelerinde biri de demokratik bir değerler yapısına sahip olan diğerlerinin doğru bizim yanlış olabileceğimiz ilkesi hiçbir zaman akıldan çıkarılmamalıdır.

Yapılandırmacı sınıflarda, öğrencilerin merak ve ilgilerinin canlı tutulması önemli görülmektedir (Özden 2005). Öğrencilerin içsel olarak güdülenmeleri ön plana çıkmaktadır (Özyürek 2001). Öğrenciler, sınıfın düzenlenmesi ve öğrenme etkinlikleri ile ilgili karar sürecine katılırlar. Deryakulu (2000)'na göre, öğrencinin sınıf yönetiminin her aşamasında söz hakkının olması, sınıf iklimini büyük ölçüde demokratikleştirmektedir. Büyükkaragöz ve Çivi (1999), öğrencilerin kendilerini ilgilendiren konulardaki kararlara ve özellikle de faaliyetlere katılmalarının sağlanmasının önem taşıdığını ve öğretmenlerin öğrencilerine tarafsız düşünebilme imkanı sağlayabilmeleri gerektiğini belirtmektedir.

Yurdakul (2004)'un araştırmasına göre yapılandırmacı öğrenme süreci eğlenceli, zevkli ve keyif vericidir. Öğrencilere sorumluluk verilmesi ise öğrencilerde duygusal, olumlu tepkilerin oluşmasını ve öğrencilerin mutlu olmasını sağlamaktadır.

1.1.5.5. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Uygulamasının Sınıfta Davranış Yönetimine İlişkin Etkileri

Bireylerin demokrasiyi bir yaşam biçimi olarak benimsemelerinde eğitimin önemli bir rolü vardır. Yarınlarımızda söz hakkı olacak olan gençlerimize, okul hayatlarında hem kendi beklentilerine hem de toplumun istek ve çıkarları doğrultusunda kendilerini geliştirme ve yenileme şansları verilmelidir (Şen 1997: 599).

Yapılandırmacı sınıflarda davranış yönetiminin öğrenci odaklı olduğu söylenebilir. Bu sınıflarda öz denetim ve öz yönetimin gerçekleştirilmesine önem verilmektedir. Çünkü bu yaklaşımda öğrencinin bilgiyi ve dolayısıyla davranışı yapılandırılmasına fırsat verilir. Öğrenci kendi öğrenmesi üzerinde yetkilendiriliyorsa kendi sorun davranışlarını yönetme konusunda da yetkilendirilmelidir (Yıldırım ve Dönmez 2008: 667).

Okullarımızda genellikle, öğrencilere düşünme, ifade etme, tartışma, katılma vb. demokratik davranışları sergileme imkânı tanımayan, öğretmen merkezli “anlatma” yöntemi kullanılmaktadır. Bu yöntem, insan hakları ve demokrasi ile ilgili temel bilgilerin edinilmesinde etkili olabilir; ancak tutum ve davranış kazandırmada etkili olması oldukça güçtür (Yeşil 2004: 38).

Yıldırım ve Dönmez (2008)’in yapmış olduğu araştırma sonucunda, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı uygulamasının sınıfta davranış yönetimine ilişkin etkilerinin şöyle tespit etmişlerdir:

1. Yapılandırmacı yaklaşım, sınıf kurallarının belirlenmesinde nedenlerin açıklanmasının ön plana çıkmasını, demokratik bir sınıf ortamının oluşmasını ve öğrencilerde işbirliği, güven, sorumluluk gibi duyguların gelişmesini olumlu yönde etkilemektedir.
2. Öğrenciler etkin olduklarından sınıf ortamında gürültünün oluştuğu; fakat bu gürültünün rahatsız edici düzeyde olmadığı vurgulanmıştır.
3. Bu yaklaşımın sınıfta istendik davranışların kazandırılmasını ve öğrencinin grup içinde nasıl davranması gerektiği bilincine varmasını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Özden (2005)’e göre bu yaklaşımda öğrencinin aktif katılımına, sorumluluk üstlenmesine, kendi bakış açısını oluşturmasına ve kendi düşüncelerini geliştirmesine izin verilmektedir. Yurdakul (2004)’un yaptığı araştırmaya göre bu yaklaşım öğrencilerde

sorumluluk duygusunun gelişmesine ve bunun sonucunda da öğrencilerde olumlu duygusal tepkilerin oluşmasına, öğrencilerin mutlu olmasına katkıda bulunmaktadır.

Demokrasi, etkin katılımı gerektirir. Bu sağlanabildiği takdirde tutumların değişimine ilişkin önemli bir adım atılmış olunur (Tanhan 2009: 251).

1.1.5.6. Geleneksel Eğitim ile Demokratik Eğitimin Karşılaştırılması

Geleneksel-otoriter toplumlardaki eğitim uygulamalarında öğretmen ve içerik ön plandadır. Öğrenci pasif, öğretmen sürekli aktiftir. Demokratik eğitimde, geleneklere saygılı olmakla birlikte, daha iyi bir şekilde düşünebilen hür düşünceli insanların yetiştirilmesi esastır. Öğrenci sürekli aktiftir. Öğretmen sınıf içinde rehber rolündedir. Öğrencileri düşünmeye, araştırmaya yöneltmek, demokratik eğitimin özünü oluşturmaktadır.

Demokratik eğitim, “amacı, programları ve yöntemleri, demokrasinin dayandığı temel ilkelere göre düzenlenen eğitimidir”. Geleneksel eğitim ile demokratik eğitim arasındaki farkların ortaya konulması, demokrasi eğitiminin niteliğinin de daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır. Stiles ve arkadaşları geleneksel eğitim ile demokratik eğitimi karşılaştırmışlar ve aralarındaki farklılıkları aşağıdaki gibi belirtmişlerdir (akt. Büyükkaragöz ve Çivi 1999):

Tablo 1. 3. Geleneksel Eğitimle Demokratik Eğitimin Karşılaştırılması

Geleneksel Eğitim	Demokratik Eğitim
1.Temel bilgi alanları ile ilgili gerçekler ve olgular için çalışır.	1. Demokratik hayat için, tutum ve anlayış geliştirmeye çalışır.
2.Üniversiteye hazırlar.	2. Demokrasi içinde bir hayata hazırlar.
3.Belli bir başlangıç ve sonuç içindeki konuların öğretimini yapar.	3. Fertleri başarılı bir hayat ulaştırmak için konu alanlarını uygulamalı şekilde kullanır.
4.Öğrenmede, olguların hatırlatılması ve kaydedilmesi ile ilgilenir.	4. Öğrenmede, düşünme ve kalıcı davranış değişiklikleri yaratmayla ilgilenir.
5.Öğrenme için özet ve aktarmalı yaşantılar sağlar.	5. Öğrenme için toplum hayatında geçerli yaşantılar sağlar.
6.Zihinsel gelişimle ilgili disiplinleri pekiştirir.	6. Fertlerin çevreleriyle ilişkilerine yönelik deneysel etkileşim sağlar.
7.Yetişkinlerin istediği doğrultuda alışkanlık geliştirir.	7. Grup hedeflerine bilinçli katılım ve kendini denetleme alışkanlığı geliştirir.
8.Yarışmacı bir tutumu esas alır.	8. İşbirliği içinde birlikte çalışmaya yönelik tutumu esas alır.
9.Öğrenmede, öğretmenin yönlendirdiği monoton bir uyum esastır.	9. Öğrencilerin kendi gelişim ve öğrenmelerini yönlendirmelerine yarayacak çaba, yetenek ve yaratıcılık esastır.

1.1.6. Yapılandırılmış Demokratik Öğrenme Ortamı

Touraine (2002: 12) demokrasinin, devlet anlayışından, insan haklarına, düşünce özgürlüğüne kadar birçok konudaki temel ilkeleri, yargıları, tutumları “ötekilerle” paylaşmayı kapsadığını ve demokrasi, ötekini kabul etmenin bir yolu olduğunu ifade eder. Toplumumuzun daha demokratik olabilmesi, demokratik ölçütlere uygun siyasal bir düzeni oluşturabilmesi ve insanların kişilik olarak demokratik değer, tutum ve inançlara sahip

olabilmeleri için, aklın, duygunun ve bilimin uyumsallaştırılmasının gereğini öngörmektedir. Demokratik yönetimin dayandığı bu ilkeler tüm toplumsal kurumlar için olduğu gibi eğitim kurumları için de geçerlidir (Duman 2008: 291-292).

20. yy.da sosyal, kültürel, ekonomik ve teknolojik değişmeler, bilim alanındaki yeni gelişmeler ve buluşlar, demokratik düşünceler ve insan haklarındaki gelişmeler, eğitimden beklentilerin artmasına yol açmış ve geleneksel eğitime baskı yaparak amaç ve işlev bakımından eğitimi birey yararına değiştirmeye zorlamıştır. Zihinsel gelişime önem veren anlayış yerini yeni anlayışlara bırakmıştır (Yeşilyaprak 2003: 2).

Hicks'e göre etkin bir vatandaş; sorunlara küresel bağlamda bakar, ortak ve sorumlu çalışır, kültürel farklılıkları kabul eder, eleştirel ve sistematik düşünür, ayrılıkları şiddete başvurmadan çözer, çevreyi korumak için yaşam tarzını değiştirir, İnsan haklarını savunur, siyasete katılmaktan da geri durmaz (Yılmaz, Tunç ve Bengiç 2009: 84).

Temel amacı demokrasi anlayışının özündeki değer ve tutumları toplum içinde siyasi ve sosyal boyutlarıyla yaşam biçimi ve kültür olarak yerleştirmek (Güleç ve Özdemir, 2004) olan demokrasi eğitimi, bireylere demokrasinin ilke ve kurallarının ve insan haklarının yaşatıldığı demokratik ortamlarda sunulmalıdır (Gömleksiz, Kan ve Cüro 2010: 125).

Yapısalcı eğitim felsefesi doğrultusunda geliştirilen yeni eğitim programları, Türk Eğitim Sisteminin değişen demokratik yüzünü temsil etmektedir. Bu durum aynı zamanda, Türk eğitiminin geleneksel insana bakış paradigmasının³ sorgulandığının bir göstergesidir (Tanhan 2009: 248).

Yapılandırmacı programın uygulanmasın öğrencilere demokratik öğrenme ortamları sunulmalıdır. Öğrencilerin kendilerini özgür ve güvende hissedebilecekleri, soyut ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilecekleri, bilgiyi geçmiş yaşantılarıyla anlamlı bütünlük oluşturabilecek şekilde oluşturabilecekleri sınıflar olmalıdır. Öğrenciler bu ortamlarda, günlük yaşam problemlerinin karmaşıklığını çözerek yaşam boyu kullanacakları bilgileri oluştururlar. Öğrenme içeriği ile etkileşimde bulunarak bütünü parçalarını yorumlar, parçalardan anlamlı bilgiyi oluştururlar. Öğrencinin ne öğreneceğinden çok, neden ve nasıl öğreneceği önemlidir. Kısa zamanda çok bilgi

³ Eğip bükmeye dönük, kontrol etmek amaçlı, baskıcı ve güven duymayan

yüklemesinin yapılması yerine az bilginin derinlemesine çalışılması önemlidir (Erdem ve Demirel 2002: 84).

Köktaş (2006)'nın ifade ettiğine göre sınıf atmosferi; öğrenmeyi artırma ve öğrencilerin kendilerini güvende hissetmeleriyle doğru orantılıdır ve bu atmosfer öğretmenin öğrencileriyle nasıl bir etkileşimde bulunduğu olarak belirlenir.

Köktaş (2006), olumlu bir sınıf atmosferi için gerekli özellikleri ise şu şekilde belirtmiştir:

1. Üretken-çalışmaya yönelik odaklanma,
2. Grup bağlılığı,
3. Öğretmen ve öğrenciler arasında açık, sıcak bir ilişki,
4. Öğrenciler arasında işbirliğine dayalı, saygılı etkileşimler,
5. Düşük düzeyde gerginlik kaygı ve çatışma,
6. Mizah,
7. Yüksek beklentiler
8. Sınıf etkinlikleriyle ilgili olarak öğrencilere sık sık bilgi verilmesidir.

Bacanlı (2001), sınıf atmosferinin öğrencilerin rahat ve derste yapılan etkinliklere yönlendirici olmasını sağlaması gerektiğini belirtir.

Öğrenci öğrenmesinden kendisini sorumlu hissedebilmeli ve belli bir çerçevede yapılan açıklamalar ve hedefler doğrultusunda etkin bir öğrenme çabasına girebilmelidir. Bu anlamda en önemli faktör öğrenmenin gerçekleştiği ortamı gerçek yaşantıları gösterecek şekilde düzenleyebilmektir. Düzenlenen bu ortamda öğrenci başarısı olumlu yönde etkilenecektir (Künkül 2008: 20).

Demokratik bir sınıf çevresi, sorumluluk ve karar vermenin paylaşılmasını vurgulamaktadır. Yine aktif ve işbirlikli öğrenmeyi destekleyecek bir çevre, öğrenmede bireysel ve toplumsal deneyim ve yaşantıların önemi, esnek kuralların oluşturulması ve öğretmen performansından daha çok öğrencilerin öğrenmesi üzerinde odaklanması genel olarak kabul edilmiş ve demokratik bir sınıfı tanımlayan uygulamalar olarak tanımlanmaktadır (Lester ve Onore 1990; McNeil 1986; Dewey 1916; akt. Bay, Gündoğdu ve Kaya 2010: 651).

Günümüzde, artık okullarda beklenen en önemli görev, demokratik, yaratıcı, üretici, eleştirel ve çok yönlü düşünebilen, öğrenmeyi öğrenen, problem çözebilen, insanlara saygılı ve düşüncelere hoşgörü ile bakabilen sorumlu vatandaşlar yetiştirmektir (Aybek 2007).

Çeşitli araştırmacıların sorumlu vatandaşlığa yönelik ortaya koyduğu bazı ölçütler vardır (Evertson ve Enemer 1982; akt. Aybek 2007). Bu ölçütler şunlardır:

Sorumlu vatandaşlar, demokratik bilgi ve becerilere sahip olmalıdır,

İletişim ve sosyal becerilere sahip olmalıdır,

Düşüncelerini ifade edebilmelidir,

Birlikte işbirliği içinde çalışmalı ve

Eleştirel ve problem çözme becerilerine sahip olmalıdır.

Yapılandırmacılık yaklaşımında öğrenen, yetenekle düşünme arasında bir geçiş yasar. Yeteneklerini soyut düşünme becerisine dönüştürürler. Öğrenenlerin, yeni bilgileri öğrenirken geçmiş yaşantılarını ve eski öğrenmelerini açığa çıkaran bu düşünme yeteneği bilgiyi yapılandırma süreci olarak karsımıza çıkmaktadır (McCarthy 2007: 23).

Gray (1997) yapılandırmacı öğrenme ortamlarında aktivitelerin öğrenen merkezli olduğu, öğrenenlerin aktif katılımlarının olduğu, öğretmenin görevinin öğrenenleri cesaretlendirmek ve onların özerkliğini, sorumluluğunu desteklemek olduğunu ve sonuç olarak yapılandırmacı öğrenme ortamlarının demokratik olduğunu ifade etmektedir (<http://saskschoolboards.ca/research/instruction/97-07.htm>; 26.06.2011).

Okullarda demokratik ortamlardan bahsedebilmenin şartları arasında da, okullarda okulun tüm öğelerinin kendilerini ilgilendiren kararlara katılımının sağlanması belirtilmektedir (Kepenekçi 2003: 46). Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğrenme ortamlarında da öğrenme yaşantıları düzenlenirken, öğrencinin kendi kararlarını verebildiği, kendi öğrenme planını yaptığı ve uyguladığı, gelişimini izlediği, çalışmalarını değerlendirdiği uygulamalar vardır (Gagnon ve Collay 2001). Bu uygulamalar demokratik bir ortamın özelliklerinden öğrenen *özerkliğini (otonomi)* desteklemektedir.

Günlü (2003: 4), özerkliği; özgürlük kavramıyla ilişkilendirip ve bu bağlamda özerkliğin kendi başlıktan çok, bireyin eylemlerine kendi iradesinin yön verdiği olumlu bir özgürlük biçimi olarak tanımlamaktadır. Özdoğan (1997) ise, özerkliği bireyin

kendisinin içten gelen gereksinimlerini nasıl gidereceğini düzenlemesi, kurallarını kendisinin koyması, bu kurallara uygun davranması ve iç denetimli olması şeklinde ele almaktadır. Zencirci (2003), özerklik kavramının özgürlük ile yakın ilişkili bir kavram olup her ikisinin de kaynağını bireyin serbest iradesinden almakta olduğunu belirtmiştir.

Okuldaki özerklik, eğitimin etkililiğinde çok önem taşımaktadır. Özerklik okul örgütündeki bireyleri toplumun ve öğrencilerin değişen gereksinimlerine göre öğretim yapma konusunda güçlendirmektedir (Sergiovanni ve Moor 1985; akt: Zencirci 2003: 47).

Zencirci (2003: 54), eğitimde demokrasinin yaratılması ve demokrasi öğretiminin etkili bir şekilde yürütülebilmesi için demokrasinin en önemli temel kavramlarından olan katılımın, özgürlüğün ve özerkliğin okullarda etkinleştirilmesi önem taşıdığını belirtmektedir.

Otonom öğrenen öğrenciler, öğrenme sorumluluğunu alan, öğrenme amaçlarını bilen, kendi öğrenmesini kontrol eden yöneten ve değerlendiren, konu ve strateji seçimini yapabilen, öğretilen şeyi anlayan, öğrenme hedeflerini belirleyen, öğretmenin acık desteği olmadan öğrenen, öğrenme stratejilerini seçip uygulayan, kendi öğrenme hızını ayarlayan ve kendini değerlendirebilen özelliklere sahiptir. Bu özellikler aynı zamanda otonom öğrenmenin gerçekleşmesinde göz önünde bulundurulması gereken aktivitelerdir (Tok 2011: 62).

Öğrencilerin, düşüncelerini savunmalarında, kanıtlamalarından, yargılamalarından ve diğerleriyle paylaşımlarından öğretmenler değil, öğrencilerin kendileri sorumludur. Bu görevler öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerinin gelişmesini sağlar (Chen 2003: 21).

Brooks ve Brooks (1993)'a göre öğrenmenin kontrolü bireydedir. Öğrenmeye öğretmeniyle birlikte yön verir. Öğrenenlerin önceki yaşantıları, öğrenme stilleri, bakış açıları ve hazır bulunuşluk düzeyleri öğrenmelerine yön veren etmenlerdendir. Öğrenen kendi kararlarını kendi alır.

Lin ve diğerlerine (1996) göre, birey zihinsel özerkliğini kullanarak öğrenme sürecinde etkili rol almak için eleştirel ve yapıcı sorular sorar, diğer öğrenenlerle ve öğretmenle iletişim kurar, fikirleri tartışır. Öğrenen, öğrenme ortamlarındaki öğretici sorularıyla diğer bireylerin gelişiminde de katkıda bulunur (Şaşan 2002: 52).

Yapıcı bir öğretim öğrencilerin kendi öğrenmeleriyle ilgili daha fazla sorumluluk almalarını destekler. Özerk öğrenciler, kişisel amaç ve yaklaşımlarını kendileri belirler;

öğrendiği bilgiler arasındaki ilişkileri kendileri ararlar; bu ilişkileri bulabilmek için soruyu sorup yanıtlarını oluştururlar ve sonuçlarını kendi aralarında tartışır. Öğrencilere kendi öğrenmelerini yönlendirebilmeleri için onlara daha fazla sorumluluk verilmesi gerekmektedir. Öğretmen bu süreçte öğrenciyi belli bilgileri, belirli bir biçimde öğrenmesi için yönlendiren biri değil, öğrencinin kendi öğrenme amaçlarını gerçekleştirmek üzere seçtiği yolda yardım ve rehberlik eden biri konumundadır (Brooks ve Brooks 1993).

Okulun bütün işlerine sorumluluk alarak katılan öğrenciler; iş sorumluluğu duyan iyi bir yurttaş olmayı, yönetmeyi bilen önder olmayı, kendi kendini yönetmeyi bilen, başkalarının hak ve hürriyetlerine saygı göstermeyi, arkadaşlarıyla işbirliği yapmayı ve yardımlaşmayı, okul düzenine uymayı öğrenirler (Büyükkaragöz 1989: 195-196).

Demokratik sınıf ortamında, yapılandırmacı öğretmenin rehberliğinde öğrenciler problemi derinlemesine incelemekte, gerekli bilgi kaynaklarına ulaşmakta, fikirlerini özgürce tartışabilmekte, hipotezler üretmekte, probleme çeşitli çözüm yolları önermekte, farklı düşünceleri eleştirebilmekte ve kendi fikirlerini de yeniden gözden geçirebilmektedir. Son olarak da öğrenenler kendi bilgi yapılarını ve anlamlarını değerlendirmekte, kendisini geliştirmek için neler yapması gerektiğine karar vermektedir (Koç ve Demirel, 2004: 178). Eğitim ortamları salt bilginin aktarıldığı bir yer olmaktan öte, bilginin paylaşıldığı, eleştirinin yapıldığı ve problemler çözüm önerilerinin geliştirebildiği ortamlar olmalıdır (Demir 2009: 30).

Okullarda demokrasinin ilkelerinin işleminde öğretmenlere de önemli görevler düşmektedir. Etkili bir okulda öğretmenler bir rehberdirler, Bireylerin gelişimi onun davranışlarına bağlıdır. Bu nedenle öğretmen eğitim sürecinin en etkili bir ögesi durumundadır (Binbaşıoğlu 1993: 24).

Celep (2001: 20)'e göre, öğretmenlerin öğrencilere söz hakkı vermeleri, onları dinlemeleri, söyledikleri ile alay etmemeleri, söylediklerine değer vermeleri, onlar arasında ayırım yapmamaları, hoşgörülü olmaları, öğrencilerin kendilerine saygı gösterildikleri ve değerli olduklarını hissedebilecekleri bir sınıf ortam oluşturmaları ve sınıfın öğretmenlerin tekelinde olmadığını, öğrencilerle birlikte kullanılan bir yer olduğu duygusunu öğrencilere vermeleri gerekmektedir.

YÖÖ'da öğrenenlerin değerlendirme sürecine katılabilmelerine olanak sağlanır. Öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmeleri bu süreci basit ve verimli şekilde yaşayabilmeleri bakımından önemlidir. Ayrıca öğrenenlerin kendilerini ve akranlarını

değerlendirebilmeleri bu süreçlerin daha adaletli olmasını sağlayabilir (Bay, Karakaya ve Gündoğdu 2010: 651).

Furman ve Shields (2007: 127), eğitimde demokratik toplum yaklaşımı, değişik yaşam biçimlerine sahip öğrencileri demokratik katılıma hazırlama iken, eğitimde sosyal adalet, eğitimde sosyal ve ekonomik eşitsizliklerin bazılarını düzeltmeye çabalamayı kapsadığını belirtmektedir.

Eğitim, toplum içinde insanın kimlik bulmasını, kendini gerçekleştirmesini ve toplumda üretici bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç ancak insan haklarının öğretilmesi ve yaşatılmasıyla gerçekleşecektir. Ayrıca demokrasi için de insan hakları eğitiminin bir ön koşu olduğu da açıktır. Çünkü haklarını bilen ve başkalarının haklarına saygılı olan, sınırsız haklara sahip olmadığını kavrayan bireyler sayesinde demokrasinin gerçekleşmesi sağlanabilecektir. Ancak insan hakları eğitimi almış insanlar, haklarını ve sorumluluklarını bilirler ve bu kişilerin arttırılmasıyla demokrasi gerçekleşebilir. Kendini demokrasi ve insan hakları eğitimi ile özdeşleştiren birey, bütün ilişkilerinde evrensel değerleri göz önünde bulundurur. Böylelikle demokrasi gerçekleşir ve iyi insan, iyi yurttaş, onurlu ve erdemli insan yetişmiş olur (Tanırlı 2007: 56).

Bay, Karakaya ve Gündoğdu (2010: 651), işbirlikli çalışma sürecinde öğrenenlerin kendi seçtiği arkadaşlarıyla uyum içinde çalışmalarının, ekipteki öğrenenlerin öğrenme sürecini olumlu yönde etkileyebilecek düşünceleri desteklemelerinin, kararlara katılabilmelerinin, birlikte çalışmaktan hoşlanmalarının, farklı rollere girmelerinin (Kaye, 1992) ve sonuç olarak bu süreçlerde “*ortak anlayış*” oluşturabilmelerinin hem yapılandırmacı öğrenme ortamları hem de demokratik bir öğrenme ortamından beklenen özellikler olduğunu ifade etmektedir.

Yapılandırmacı öğrenme ortamının temel ögesi öğrenendir. Öğrenenle demokratik bir sınıf ortamında günlük yaşam problemlerinin karmaşıklığını çözerek yaşam boyu kullanacakları bilgilerini oluştururlar. Yapılandırmacı yaklaşımda sınıf ortamı, öğrenenleri öğrenmeye motive etmek ve öğrenenlerin konuya ilgisini çekmek için öğrenmeye uygun olarak düzenlenir. Bu düzenlemenin nasıl olacağına öğretmen ve öğrenenler birlikte karar verirler (Şaşan 2002: 51).

İşbirlikli süreçte öğrenenlerin grup arkadaşlarının düşüncelerine önem göstermesi, grup içindeki çatışmaların grup içinde çözülmesi, öğrenenlerin kendi çalışmalarını sunumları (akran öğretimi) sırasında diğer grupların bu sunumları etkili bir biçimde

dinlemesi, saygı kuralları çerçevesinde düşüncelerini aktarması ve sunum yapan grup tarafından bu eleştirilerin saygıyla karşılanması demokratik bir öğrenme ortamının unsurlarından olan “*farklı düşüncelere saygı- farklılıkları kabul*” değerinin oluşmasına hizmet etmektedir (Bay, Kaya ve Gündoğdu 2009: 5).

Demokratik eğitimin amaçlarından birincisi öğrencinin kendini tanımasıdır. Öğrenci kişilik gelişimi sırasında kendini tanır, bireysel haklar ve özgürlüklerinin neler olduğunu öğrenir, toplumun neresinde olmak istediğine karar verir (Çalık 2002: 45).

Demokratik eğitimin ikinci amacı ise başkalarını tanımaktır. Temelini eşitlik, özgürlük, hak, hukuk gibi değerlerin oluşturduğu demokratik sistemlerde kişi, kendi bireysel hak ve özgürlüklerini öğrenirken mensubu olduğu toplumun tarihî, ekonomik, kültür ve ahlâkî yapısında ötekinin düşüncesine ne kadar önem verildiğini, bu durumdan dolayı ülkede nasıl sorunlar yaşandığını görerek öğrenir (Çalık 2002: 46).

Akran öğretimi, Tekin İftar (2003: 77) tarafından literatürde öğrencinin bilgiyi öğretmenin kontrolünde sınıf içinde ya da dışında akranına aktarması olarak tanımlanır (Gearheart, Weishahn ve Gearheart 1992; Greenwood, Carta ve Maheady 1991; Olson ve Platt 2000; Tekin-İftar 2003; Utley ve dig.1998).

Akran öğretiminin yapılabilmesi için öğreten akranların öğretim yöntemini ve öğretim konusunu iyi bilmeleri gerekir. Öğretmen akran öğretimi başlatacağı zaman, Öğreten akranların kullanacakları öğretim yöntemlerini güvenilir biçimde kullanabilmelerini sağlamalıdır. Diğer bir deyişle, öğretmen, öğreten akrana, uygulamayı planlanan basamaklarla uygulayabilmesi için öğretim sunmalıdır (Yıldırım ve Tekin İftar 2002: 68).

İlkokul çağı öğrencilerin gruplara katılma çağıdır. Bir ilkokul öğrencisinin akran ya da oyun gruplarından birine katılması hem çocuk için bir ihtiyaç hem de sosyalleşmesi adına bir zorunluluktur. Bu doğal süreç öğretmenler açısından eğitimde kullanılması gereken bir fırsattır. Öğretmen sınıf içerisinde gerçekleştireceği grup çalışmalarında bu doğal gruplaşmalardan yararlanabilmeli ve bu gruplardan yola çıkarak demokratik bir eğitim ortamı oluşturabilmelidir (Başaran 2005: 151).

Akran öğretimi yönteminde öğreticinin konuyu öğrenciye anlatırken veya anlatacağı biçime sokarken tekrar ettiğini ve daha iyi öğrendiğini vurgulayan çalışmalar mevcuttur. Ayrıca, öğrencilerin öğretme süreci hakkında duygu ve düşüncelerini paylaşma fırsatı

bularak öğrenme hakkındaki görüş ve bilgileri artmaktadır (Carpenter, Bloom ve Boat 1999: 147).

Demokratik eğitimde akranların bir araya gelmesi, kaynaklara ilişkin yarışmaya değil de daha çok karşılıklı gelişme ve öğrenmeye dayanan akranların diyalogunu mümkün kılar. Demokratik okulların öğrenme ve birlikte yaşama davranışı üzerine yapılanması nedeniyle ortak ilgileri olan insanlar arasında pek çok toplantı yapılır. Derslerde ve öğrenme merkezlerinde ortak ilgisi olan farklı yaş gruplarından öğrenciler birbirleriyle tanışır (öğrenme süreci genellikle her biri üç ardışık yaştan oluşan 3 yaş grubuna bölünür). Okul parlamentosunun kararlarını yerine getiren yürütme kurullarında, kişiler bütün topluluğu bir araya getiren ortak etkinliklerle ilgilenirler. Burada diyalog, fikir paylaşımı, karşılıklı öğrenme ve karşılıklı ikna çabalarıyla karakterize edilir. Demokratik eğitimde akranlar arası diyalog ayrıca öğrenciler arası doğal olarak gelişen rastlantılarla şekillenir. Derslerin ve farklı kurulların ötesinde, okul bahçesi de öğrenme durumlarının gerçekleşmesi için bir fırsattır. Çocukların kendi kurallarını koydukları oyunlar, oyunun sınırları içinde özgür harekete olanak sağlar; eşitliğin değerini, başkalarına yardım etmeyi, yarışma yerine yardımlaşmayı ve iş birliğini öğretir (Hecht ve Ram 2010: 38).

Bireyler dış görünüşleri bakımından birbirinden farklı oldukları gibi, bilişsel özellikleri bakımından da birbirinden farklıdır. Eğitim öğretim etkinlikleri farklı özelliklere sahip bireylere ulaşabildiği zaman başarılı olabilir. Bu da bireyi merkeze alan, çağdaş eğitim öğretim yaklaşımlarıyla gerçekleşebilir (Akamca ve Hamurcu 2005: 178).

Öğretim sürecine giren her öğrenci bir bireydir ve farklı biyolojik yapıya sahip, farklı çevrelerden gelen öğrencilerin olaylara bakış açısı, yorumlayışı birbirinden farklıdır. Bu farklılıklar öğrencilerin önceki yaşantıları, ilgileri, yetenekleri, öğrenme stili vb. birçok özelliğinden kaynaklanmaktadır (Açıkgöz 1998).

Akran öğretimi çocuğun akranları arasındaki olumlu sosyal etkileşimi arttırmak için sıklıkla kullanılan yöntemlerdendir. Genellikle iki çeşit akran öğretimi modeli uygulanmaktadır. Birinci model aynı ya da farklı yaştaki öğrencilerin düşük yetenekteki ya da küçük yastaki çocuklara yardım etmesi için akran destek eğitimi verilmesi şeklindedir. Ayrıca akran eğitimcilerinin daha büyük yasta olmalarının daha faydalı olacaklarına dair bir eğilim vardır (Houston-Wilson, Liberman, Kasser ve Horton 1997: 39). Tüm sınıfı kapsayan akran öğretimi modelinde ise, öğrencilerin birbirlerine karşılıklı öğretim sunması söz konusudur. Bu düzenlemede öncelikle hangi çocukların eşleştirileceğine, her hafta

hangi eslerin değiştirileceğine, hangi eslerin daha uzun bir zaman bir arada çalışacağına, hangi etkinlikler için kimlerin bir arada çalışacağına karar verilmesi gerekmektedir (Barfield, Hannigan-Downs ve Lieberman 1998: 217).

Akran eğitiminin olumlu özelliklerini şöyle ifade edebiliriz⁴:

- Akran grubu, üyelerini akran eğitim programında cesaretlendirir ve üyelerin programa katılımını artırır.
- Akranlar, kendi aralarında daha rahat konuşur, tartışır ve öğrenirler.
- Grupta rahat bir ortam bulur. Otoriteden uzakta daha rahat konuşur, hareket ederler. Otoritenin yanında yapamadığı uğraşları, akran, grubunda yapar. Kendini daha iyi ifade ederler.
- Akran grubu yoluyla genç, otoriteler karşısında daha bağımsız olma yeteneğini kazanır.
- Akranlar, arkadaşları için tehdit edici değil, eğlendiricidir.
- Akran grubunda gencin görüş açısı genişler.
- Akran gruplarında özdeşim ile yeni davranışlar kazanılır.
- Kazanılan bilgi ve beceriler gencin yetişkin yaşamında da işine yarar.
- Liderlik yeteneği olan gençlere liderlik deneyimi sağlar.
- İşbirliği ve takım ruhunu öğrenim gelişir.
- Birbirlerine rol model olma ve birbirlerini etkileme kabiliyetine sahiptir.
- Gençlerin sorumluluk almalarına neden olur.
- Akran eğitiminde eğitimci ile hedef kitlenin aynı dili konuşur.
- Akran eğitimcilerin ulaşılması, güç gruplara kolay ulaşabilmeleri önemlidir.
- Akran grubunda eşit statüye sahip olduğunu hissetme ile işbirlikçi öğrenme ilişkisi kurulur.
- Akranlar işbirlikçi öğrenmede birbirlerine yardım etmeye çalışırlar.

Demokratik birey, farklılıkların farkındadır, eğitilmiş birey ise kendisine gösterilen farklılıkların farkındadır (Yapıcı 2004: 3).

Demokratik birey farklılıkları sever (saygı sevmekten türeyen bir algı olarak düşünülmelidir, bir şeyi sevmeye zorlanamayız ancak bir şeye saygı duymaya

⁴ http://www.tedistanbul.k12.tr/fen_bolumu/d2008_2009/akran_egitimleri_projesi_1.html, Erişim Tarihi: 03.01.2011)

zorlanabiliriz; yasa, gelenek, kural vb. ile.). Eğitimli birey farklılıklara saygı duyar, bu duyuşsal davranış ise (tutum değil), okulun ondan beklediği bir roldür (Yapıcı 2004: 3).

Demokratik birey sosyal bir varlık olarak toplumsal birlikteliğe inanır. Eğitimli birey, sosyal bir varlık olarak benzerliklerin birlikteliğine inanır (Yapıcı 2004: 3).

İnsanların birbirlerini, farklılıkları ile (somut veya soyut) algılamaları, tanımaları, tartıőmaları sosyal kabul edilebilirlik açısından daha yararlı ve etkili bir yöntem olarak dūőünülebilir. Çünkü her insanın temel gereksinimlerinden biri de onaylanmak ve kabul görmektir (Erden ve Akman 2007).

Demokratik kùltür, özenin özgürlüğünü Őart koőar, özgürlük ise ötekinin varlığına bağlıdır. Hoőgörü, farklı olana katlanmak onu mazur görmek olarak da dūőünülemez. Çünkü hoőgörüde farklı olanı kabul ediő, onu benimseyiő vardır. Hoőgörüde farklı olanı saygıdeğer bulmak önemlidir (Walzer 1998: 27). Demokrasinin de, hoőgörünün de aradığı insan ideali, peőin hükümden, dogmatizmden ve fanatizmden kendini kurtarmıő insandır (Gündoęan 2009: 76).

Bouillon (1998: 30), toplumsal anlamda hoşgörüyü, başkalarının kendimizden farklı olan ve paylaőmadıęımız görüş, fikir ve duygularını özgür bir biçimde dile getirmek imkânı tanıma tavrı Şeklinde tanımlamaktadır.

Dewey'e göre demokrasi birlikte iletişim deneyiminden oluşan bir arada yaşama Őeklidir. Bireyleri birlikte iletişime zorlayan demokrasi sınıf, ırk, milli, sınırlar gibi engelleri ortadan kaldırarak diğer bireylerin davranışlarının dikkate alınmasını gerekli kılar (Yılmaz, Tunç ve Bengiç 2009: 84).

Yapılandırmacı anlayıőa göre, bir ortam için tek doğru yerine; aynı ortam içinde geçerli olabilecek diğer Őeenekleri, farklı doğruları dūőünen bireyler yetiőtirmek esastır. Çünkü farklı dūőünme Őekilleri geliőmeyi ve hayatı olumlu yönde etkileyebilir. Öęrencileri arkadaőları, öğretmenleri, aile bireyleri, akrabalar, yöneticiler, çevredeki insanlar etkilemekte böylece onlar birden fazla kaynaktan bilgiler edinip yapılandırmaktadırlar. Öęrenen, dünya bilgisini iőbirlięine dayalı olarak oluőturmaktadır (Vygotsky 1978). Bu da yapılandırmacı öğrenme anlayıőının bu yönüyle demokratik eğitim anlayıőını desteklediğini gösterebilir.

Öğrencilerin desteklendiği ve birbirlerine saygı duyacağı bir sınıf ortamının oluşması önemli görülmektedir (Kuran 2005: 81). Alkove ve McCarty (1992)'ye göre

yapılandırmacı eğitim ortamında öğrenenlerin sorumluluk duyguları gelişir, öğrenenler hoşgörülü olurlar ve etkili bir öğrenen-öğrenen etkileşiminin kurulması için çaba gösterirler.

Demokrasinin temel bileşenlerinden olan, farklılıkları hoşgörüyle karşılamada, biri tolerans, diğeri de kabullenme olmak üzere iki önemli özellik kendini göstermektedir. Demokratik toplumlarda yaşayan bireylerin temel özelliklerinden biri açık görüşlü olmalarıdır. Açık görüşlülük, tolerans ve kabullenme, çeşitli konulardaki problemlerin çözümlenmesi için uzlaşma sağlanması amacıyla karşılıklı iletişimin sağlanmasını mümkün hale getirecektir. Barış, şiddete dayanmayan sorun çözme yöntemleri ve karar verme sürecine katılım, demokratik toplumların gelişmişlik göstergesidir⁵.

YÖÖ'da, öğrenenlere saygı duyulması, düşüncelerin herkes tarafından etkili bir şekilde dinlenmesi kısacası öğrenenlerin önemli olduğunun hissettirilmesi söz konusudur. Öğrenenlerin öğrenme sürecine ilişkin düşüncelerinin dikkate alınması, kararlara katılımlarının, özerkliklerinin desteklenmesi öğrenenlere "saygı" duyulduğunun öğrenenlerin davranışlarının "takdir" edildiğinin göstergeleridir (Bay, Karakaya ve Gündoğdu 2010: 5).

Tozlu (1998: 24), demokratik değerlerin bireyler açısından en önemlisi, insan şahsiyetine duyulan saygı ve bunun doğal sonucu olarak bireysel iradeye verilen önem olarak belirtmiştir. Yaşar (1998: 71) da; insanı, yalnızca insan olması nedeniyle değerli görmenin, düşüncesine, iradesine, şahsiyetine saygı göstermenin, demokrasinin en temel değeri olduğunu ifade etmiştir.

Saygı eğitimi, okulda tek başına öğretilen veya anlatılan bir konu veya ders değildir. Bu bilinçle ilk önce saygı eğitiminde okul ve aile işbirliği sağlanmalıdır. Aileye ve çevreye saygı eğitiminin bir parçası oldukları hissettirilmelidir. Öğretmenlerin saygı değerinin nasıl gördüğü ve algıladığı, saygı eğitimi açısından önemli ve yol göstericidir (Türk 2009: 39). Perese (2005: 6)'nin geliştirdiği saygı eğitimi modeli, bu anlamda genel hatlarıyla yapılandırıcı eğitim anlayışına dayanır:

Etkinlikler, öğrencilerin bildikleri üzerinden hareket etmek, demokratik sınıf atmosferi oluşturmak, yakın çevrenin imkânlarını eğitim sürecine dahil etmek, öğrencilerin keşif ve araştırmalarına imkân sağlamak, sonuca değil sürece odaklaşmayı esas almak, birden fazla gelişim alanı üzerinden hareket

⁵ Citizenship Education for Democracy in the 21st Century 1998, 1–14, akt. Kıncal, 2004; 78

etmek, öğretmenin işini kolaylaştırmak ve öğrencilerin eğitim sürecine eğlenerek katılmasını sağlamak prensipleri esas alınarak hazırlanmalıdır.

Okul içerisinde öğretmen tarafından oluşturulan etkili bir aile ve okul işbirliği ile topluma saygılı, demokrasi bilincini özümseyen bireyler yetiştirmemiz içten bile değildir (Türk 2009: 40).

Saygı, sadece temel değerlerden biri değil, aynı zamanda birçok değer de temelidir. Örneğin, eşitlik değerinin temelinde eşit saygı vardır. Bunun yanı sıra saygı, insanlara daha fazla sevgi ve daha az korku; daha fazla mutluluk ve daha az acı; daha fazla başarı ve daha az başarısızlık yolunda bilgi yüklü sezgileri ve pratik fikirleri bir araya toplayan bir kuşatıcı bir değer olma niteliğindedir (Loomans ve Loomans 2005: 11).

Değerler eğitimi sürecinde, öğrencide olması gereken en önemli değerlerden biri saygıdır. Saygı öğrencilerin kendilerini tanımaları, evrensel düşünceleri oluşturmaları ve toplumu ile sosyalleşmeleri için vazgeçilmez bir değerdir (Yazıcı, 2008: 31). Okulda, toplumda ve ailede saygı eğitimi vazgeçilmezdir. Burada en önemli görev ise bu işi, düzenli ve planlı yapacak olan eğitim sistemine düşmektedir. Eğitim sistemi içinde saygı eğitimi aktif, olumlu ve uygulamacı öğretmen ile katılımcı öğrenci esası başarılarak amacına ulaşacaktır (Türk 2009: 32).

YÖÖ'da öğrenenlerin öğrenme sürecine ilişkin hatta yeri geldiğinde öğretmenin kullandığı yaklaşıma ve diğer grupların çalışmalarına ilişkin görüşlerini açıklama fırsatı vardır. Bu demokratik bir değer olarak "*eleştirel düşünce*"nin gelişimine katkı sağlar. Yine öğrenenlerin kendilerini ve akranlarını değerlendirebilmeleri de önemli bir unsurdur (Bay Karakaya ve Gündoğdu 2010: 5).

Eleştirel düşünme, demokratik toplumlarda eğitimin en önemli amaçlarından biridir. Toplum yaşamının her alanındaki hızlı değişim, bireylerin bu yaşama etkin biçimde katılabilmeleri için eleştirel düşünebilmelerini zorunlu kılmaktadır. Gittikçe karmaşıklaşan yaşamda, sorunların çözümü ve kararların alınmasına kaynaklık eden bilgiler hızla değişerek çoğalmaktadır. Tüm insanlar kendi doğaları gereği düşünürler. Ancak etkili düşünme becerileri ve alışkanlıkları kazandırılmamışsa, insanlar genelde önyargılı, eksik, yanlış ve amaca dönük olmayan bilgilere dayalı olarak düşünürler (Doğanay ve Ünal 2006: 209).

Şahinel (2002: 4), eleştirel düşünmeyi, öğrencilerin önbilgilerini uygulamaya koyması ve kendi düşüncelerine değer biçerek ön öğrenmeleri değiştirmesi olarak

tanımlarken, Cüceloğlu (1993: 255) kendi düşünce süreçlerimizin farkında olarak, başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak kendimizi ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmeyi amaçlayan aktif ve organize bir zihinsel süreç olarak tanımlamaktadır.

Norris (1985) ise eleştirel düşünmeyi, öğrencilerin tüm bildiklerini bir konuya uygulayarak kendi düşünme becerilerini değerlendirip davranışlarını değiştirmeleri olarak tanımlamıştır.

Beyer (1987)'e göre, eleştirel düşünme, bilginin doğruluğunun, kesinliğinin değerlendirilmesidir ve inançların, argümanların ve bilgi iddialarının bir değeridir (akt. Aybek 2007).

Cüceloğlu (1994: 216-217) bir bireyin kendini geliştirerek eleştirel düşünmeye ulaşabilmesi için aşağıda belirtilen üç temel adımı atması gerektiğini ifade etmiştir:

1. Kişi düşünce sürecinin bilincine varmalı: Düşünceyi kendi başına olan, insan denetiminin dışında bir süreç kabul edecek yerde, düşünce sürecinin bilincine varmalı ve bilinçli olarak yön verebileceğini bilmeli. Bu girişimci tutumu gerektirir.

2. Kişi başkalarının düşünce süreçlerini inceleyebilmeli: Başkalarının düşünce süreçlerini inceleyebilen kişi, kendi düşünce süreçleri ile karşısındakinin düşünce süreçlerini karşılaştırma olanağına kavuşur. Karşısındakinin kullandığı düşünce stratejilerini ve sonuca ulaşmak için kullandığı adımları inceleyen insan, kendinin daha etkili düşünmesine olanak sağlar. Bu yaklaşım kişinin kendi kalıplarının bilincinde olmasını ve onların dışına çıkarak yeni görüşlere kendini açık tutmasını gerektirir.

3. Öğrendiği bilgileri günlük yaşamında uygulayabilmeli: Uygulama olmadan, eleştirel düşünme alışkanlığı elde edilemez. Eleştirel düşünmeyi sürekli uygulayan kişi, farkında olmadan, eleştirel düşünmeyi zamanla alışkanlık haline getirir.

Eğitim, bilgiyi üreten, kullanan, tüketen ve bilgiye ulaşan insanları yetiştirme sürecidir. Herhangi bir alanda ki değişme ve gelişmelerden etkilendiği için eğitim günün koşullarına uygun hale getirilmelidir. Günümüzde bireylerin kullanımına sunulan bilgi miktarı ve çeşitliliği karşısında birey, eleştirel düşünme becerisiyle bilgiyi ayıklayarak aldığı bilgiyle öğrenmeyi başarır. Eleştirel düşünme, demokratik bir toplumu oluşturur (Yağcı 2008: 39).

Eleştirel düşünme bilgi çağının demokratik yaşamın vazgeçilmez bir ögesi durumundadır. Eğitimin işlevi günümüzde değişmektedir. Bilgiye ulaşma yollarının öğrenilmesi, problem çözümede uygun yolların bulunması, eleştirel düşünme becerisi ile birleştirilerek uygulanması eğitimde hedef haline gelmiştir (Çıkrıkçı 1996: 212).

Eleştirel düşünme, birçok zihinsel etkinliği içeren çok yönlü bir süreçtir. Eleştirel düşünen bir birey karşılaştığı problemlere gerçekçi çözümler üretir, yeni fikirlere açıktır, olaylara ve kişilere farklı açılardan bakması gerektiğini bilir, başkalarının fikirlerine saygı duyar, paylaşımcıdır, kendisiyle ve toplumla barışıktır. Bireylerin bu becerileri kazanmaları, yaşamları boyunca karşılaştıkları problemlere sağlıklı çözümler üretme konusunda yardımcı olacaktır. Çünkü eleştirel düşünme; problem çözme, yaratıcı düşünme, analiz etme, karar verme gibi birçok önemli becerinin kullanılmasını sağlayan zihinsel bir süreçtir. Eleştirel düşünme becerisi kazanmış bireylerin davranışları elbette, bu beceriyi kazanmamış bireylere göre farklılık gösterecektir (Yağcı 2008: 46).

Demokratik toplum, karşılaştığı bilgileri sorgulayarak anlamaya çalışan, başkalarının etkisi altında kalmadan özgürce ve bağımsız olarak kararlar verebilen ve olaylara farklı açılardan bakabilen özerk bireylere gereksinim duyar (Doğanay ve Ünal 2006: 209).

Sınıfta demokratik bir ortam oluşturmak için işbirliğiyle beraber, bilgini paylaşılması, öğrencilerde eleştirel ve yaratıcı düşünmenin geliştirilmesi de gerekir. “Eleştirel bilinç, bireyin içinde yaşamış olduğu sosyal, politik ve ekonomik değişkenleri çözümleyebilmesi, toplumda gücün eşit dağılımı ve demokratikleşmenin de temel gereğidir (Turan 2001).

Yani eleştirel düşünme bir problem durumunun deneyimlerimizden, bilgilerimizden, becerilerimizden yola çıkarak akıl yürütmeye dayalı farklı çözüm yollarını değerlendirip sonuca varmaktır. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi, ancak eleştirel düşünme becerilerine yer veren programı uygulamakla olur. Eğitim sistemi içerisinde bu beceriler, eğitimin her kademesinde öğrencilerin zekâ ve yetenekleri doğrultusunda düzenlenecek yöntem ve tekniklerle öğrencilere kazandırılabilir (Yağcı 2008: 36).

Seferoğlu ve Akbıyık (2006: 198), sınıflarında eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretmenler, öğrencilerin bilişsel gelişimlerine önemli katkılarda bulunmakta ve eleştirel düşünmeye yönelik olan olumlu tutumu artırdığını ve derslerde eleştirel düşünme becerileri düzenli olarak kullanıldığında, öğrencilerin eleştirel düşünme sürecine katılmaları artma

eğiliminde olduklarını vurgulamaktadır. Patrick (1986) eleştirel düşünmenin konu alanına bağımlı olarak öğretilmesinin, derste öğrenilen becerilerin benzer konu alanlarında ve ders dışında benzer durumlarda kullanılmasını sağlamada etkili bir araç olduğunu belirtmektedir.

Toplumda daha demokratik daha iyi vatandaşlar yetiştirebilmek için okullarda verilen vatandaşlık eğitiminde bir takım değişikliklerin yapılması gerekmektedir. Öncelikle iyi bir vatandaş olmanın en önemli ölçütlerinden birisi eleştirel düşünme becerilerine sahip olmaktır. Eleştirel düşünme becerilerini okullarda kazandırabilecek kişiler ise öğretmenlerdir. Bütün öğretmenlerin özellikle de vatandaşlık eğitimini veren öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini öğrencilere kazandırabilmesi için öncelikle kendilerinin bu becerilere sahip olması ve davranışlarıyla öğrencilere rol model olması gerekir (Acun, Demir ve Göz 2010: 113).

Bu nedenle, gelişimden sorumlu en önemli faktörlerden biri olan eğitimin, endüstri çağını enformasyon çağından ayırt eden değişikliklere ihtiyacı vardır. Bu değişikliklerin özünde yatan gerçek ise, eğitim reformunun ve yeniden yapılanmanın anahtarı olan akılcı ve eleştirel düşünmeyi öğrenmek olacaktır (Aybek 2007).

Öğrencilerin sınıfta aktif bir rol üstlenmesi, sınıf ortamının demokratik kurallar çerçevesinde özgürleştirilmesine bağlıdır. Özgür bir sınıf ortamında, öğrenci gerçekleştirmek istediği etkinlikleri rahatlıkla uygulayabilmektedir. Ortamın demokratik yapıda olması ise, öğrencileri karşılıklı haklarını göz ardı etmemelerine ve oluşturdukları etkinliklerde eşit paylaşım ve sorumluluk almalarına neden olmaktadır (Önen 2005: 44).

Çağdaş kuramlardan “yapıcı” kurama göre, öğrenme insan zihninde bir yapılanma sonucu meydana gelir. Birey dışarıdan gelen uyarıcıları aktif olarak özümlemeler ve davranış oluşturur. Dolayısıyla bu kurama göre her öğrenci öğrenme sürecinde aktif hale getirilmeli ve kendi öğrenmesinden sorumlu olmalıdır. Bu nedenle öğretmen yöntem çeşitliliğine gitmeli ve problem çözmeye dayalı öğrenme gibi çağdaş öğretim yöntemlerine yer vererek öğrencilerin daha yaratıcı ve eleştirel düşünmesini sağlamalıdır (Aybek 2007).

Doğanay (2006: 241)’a göre eleştirel düşünme becerisine sahip bireylerin özellikleri şöyledir:

- 1. Aktiftir:** Kendini etkileyen olayın dışında kalmaz.
- 2. Azimli:** Karşılaştığı sıkıntılar karşısında hemen yılmaz.

3. Tarafsız: Herhangi bir kişiye veya otoriteye bağımlı değildir.

4. Yenilikçi: Yeniliklere açıktır.

5. Sorgulayan: Her görüşünün niçin'ini açıklar.

6. Şüphesizdir: Var olan bilgiyi olduğu gibi kabul etmez; bu konuları farklı bakış açılarıyla, farklı kaynaklardan yararlanarak, derinlemesine inceledikten sonra yargıda bulunur.

7. Teknik terimler kullanır: Konuştuğu konu, olay, durum hakkında alanla ilgili kelimeler kullanır.

8. Fikir alış verişinde bulunur: Çevresindeki bireylerle düşüncelerini paylaşır ve onların düşüncelerini de dinler.

9. Empati kurabilir: Kendisini karşısındaki birey ya da bireylerin yerine koyarak olaylara onların penceresinden bakabilir.

10. Tarafsızdır: Önyargılardan uzak ve hiçbir gruba fanatikliği yoktur. Çünkü fanatiklik eleştirel düşünmeyle zıt kutuplardadır.

Öğrenciler bilgiyi kendileri keşfederler. Yeni bilgiyi eski bilgiyle ilişkilendirir ve yeni bilgi ışığında kendi öğrenmelerini oluştururlar. Bu süreçte öğrencilerin zihni güç kazanır ve doğru yönlendirmeye öğrenciler nasıl düşündüklerine ve dünya hakkında neler bildiklerine yönelik eleştirel bir bakış açısı kazanırlar (Strommen ve Lincoln 1992: 468).

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesinde demokratik bir eğitim anlayışı gerekmektedir. Öğretmen merkezli ve öğretmenin tek otorite olarak kabul edildiği bir eğitim anlayışında bireylerin sağlıklı ve eleştirel düşünme becerileri kazanmaları söz konusu olamaz. Bu nedenle öğrencilere demokratik bir sınıf iklimi hazırlanmalıdır (Yağcı 2008: 199).

Sönmez (1993)'e göre öğrenme ve öğretme ortamlarını öğrencinin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek biçimde düzenlenmelidir. Bunu sağlayacak, en önemli kişi ise öğretmenlerdir. Öğretmen, çocukların çok boyutlu düşüncelerini sağlamak için uygun strateji, yöntem ve teknikleri eğitim ortamında kullanmalıdır. Yaratıcı ve eleştirel düşünmenin oluşması için buluş yolu, araştırma, soruşturma ve tam öğrenme stratejileri, güdümlü tartışma, örnek olay, küçük ve büyük grup tartışması, münazara,

drama, deney, gözlem, gösterip yaptırma yöntemleri ile sokratik tartışma⁶, beyin fırtınası, problem çözme gibi teknikler eğitim ortamında işe koşulabilir. Öğrencinin kendini özgür hissedeceği, bir öğrenme-öğretme ortamı olmalıdır. Öğrencinin problemin farkına varmasına, onu anlayıp sınırlamasına, denenceler kurmasına ve diğer öğrencilerle birlikte çalışmasına imkan ve fırsat verilecek şekilde eğitim ortamı düzenlenmelidir. Ayrıca, öğrenciler eğitim ortamında sürekli desteklenip, yöreklendirilmeli ve yeni tutarlı ürünler ortaya koyduklarında davranışları pekiştirilmelidir (akt. Aybek 2007).

Ancak, eğitim sistemi ile eleştirel düşünebilen, sorgulayabilen bireyler yetiştirebilmek için her şeyden önce bu nitelikleri taşıyan öğretmenler yetiştirmemiz gerekmektedir. Çünkü ezberden uzak, çağdaş öğretim yaklaşımlarının kullanıldığı, özgür ve esnek, öğrencinin kendini ifade ettiği, düşüncelerini serbestçe tartıştığı, korku ve otoritenin olmadığı bir sınıf ortamında ancak düşünebilen, sorgulayabilen bireyler yetiştirebiliriz. Böyle bir ortamı sağlayacak en önemli kişiler ise öğretmenlerdir. Bu nedenle öncelikle öğretmenlerin böyle bir ortam yaratabilmesi için gerek hizmet öncesi gerekse hizmet sonrasında, eleştirel düşünme bilgi ve becerisini geliştirecek şekilde sürekli olarak yetiştirilmesi gerekmektedir (Aybek 2007).

1.2. Problem Cümlesi

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarının demokratik olup olmadığına ilişkin öğrenci görüşleri alınmıştır.

Tezin amacına uygun ve tezin kuramsal çerçevesi kapsamında konunun açıklanması için gerekli bilgi kategorileri belirleyen araştırma soruları şunlardır:

1.Öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamlarının;

- Ortak anlayışı
- Adaleti
- Farklı düşüncelere saygıyı
- Eleştirel düşünceyi
- Olabilirliği

⁶Öğretmenin soru-cevabı da kullanarak sınıfta etkili bir tartışma ortamı oluşturmasına dayanır. İlk aşamada öğretmen, evet-hayır sorularıyla öğrencileri önceki öğrenmelerinden şüphe eder duruma getirir ve ironi oluşturup, yani zihinsel dengesizlik yaşatarak yanlış bilgileri fark etmelerine yardımcı olur. İkinci aşamada ise yanlışını fark eden öğrenciye önceden planlanmış sorular sorarak doğru bilgi buldurur (<http://www.egitimfakultesi.net/kpssforum/yontemteknik-yeni-yaklasimlar-t5473.0.html>, Erişim Tarihi: 12.07.2011).

- Takdir- saygıyı ve
- Özerkliği- otonomiye sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Sınıf öğretmeni adaylarının “yapılandırmacı öğrenme ortamlarının demokratikliğine ilişkin görüşleri” cinsiyet değişkenine bağlı olarak farklılık göstermekte midir?

3. Sınıf öğretmeni adaylarının “yapılandırmacı öğrenme ortamlarının demokratikliğine ilişkin görüşleri” sınıf değişkenine bağlı olarak farklılık göstermekte midir?

4. Sınıf öğretmeni adaylarının “yapılandırmacı öğrenme ortamlarının demokratikliğine ilişkin görüşleri” öğretim türüne değişkenine bağlı olarak farklılık göstermekte midir?

5. Sınıf öğretmeni adaylarının “yapılandırmacı öğrenme ortamlarının demokratikliğine ilişkin görüşleri” üniversite türüne bağlı olarak farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamlarının demokratikliğine ilişkin görüşlerini belirlemektir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Ülkemizde uygulanmakta olan eğitim sistemi, genel olarak öğrencilerin merkezde olduğu, öğretmenlerin ise öğrencilere rehberlik etme görevinde buldukları bir eğitim sistemidir. İlköğretimde öğrencilere temel yaşam becerileri kazandırmanın yanı sıra öğrencilerin etkili birer birey olmaları için gerekli bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazanmaları amaçlanır. Bu amaçların yanı sıra öğrencilerin eleştirel düşünmeyi öğrenmeleri, başkalarının haklarına saygı duygu, farklılıkları kabul, özerklik kazanma ve demokratik olma gibi bir çok değere de sahip olması amaçlanmaktadır. Bu amaçlara ulaşılmasında en önemli görev sınıf öğretmenlerine düşmektedir.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının bir basamağı da üniversitelerdir. Yapılandırmacılığın beş temel ilkesi göz önüne alındığında “Öğrencilerin bireysel görüşlerini ortaya çıkarmak ve bu görüşlere değer vermek” ve “Eğitim programını öğrenci

görüşlerine göre yönlendirmek” ilkelerinden yola çıkılarak sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamlarını nasıl gördükleri ve bu ortamları demokratik bulup bulmadıklarını merak uyandırmaktadır.

Bu doğrultuda sınıf öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamlarını demokratik bulma durumlarının cinsiyet, sınıf, öğretim türü ve üniversite değişkenleri açısından belirlenmesiyle konu ile ilgili literatürdeki boşluğu dolduracağı ve gelecekteki araştırmalara kaynaklık edeceği düşünülerek araştırmaya değer görülmektedir.

1.5. Sayıtlar

Bu araştırmanın dayandığı temel sayıtlar şunlardır:

1. Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrenciler, uygulanan anket sorularını gerçek görüşlerini yansıtacak biçimde içten ve yansız olarak yanıtlamışlardır.
2. Seçilen örneklem grubu evreni temsil edebilecek niteliktedir.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2010–2011 eğitim-öğretim yılı ile,
2. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi ve Başkent Üniversitesi’nde öğrenim görmekte olan,
3. Sınıf öğretmenliği Anabilim Dalı 3. ve 4. sınıf öğretmen adayları ile
4. Ölçme aracında yer alan 56 soruyla sınırlandırılmıştır.

1.7. Tanımlar

Yapılandırmacılık: Bilginin bireysel ve sosyal olarak öğrenen tarafından oluşturduğunu kabul eden; öğrenenin objelerle ve olaylarla etkileşerek kendi kavramsallaştırdıklarını ve problemlerin çözümlerini yapılandırdığı; öğrencilerin kendilerinde var olan bilgiyle beraber yeni bilgiyi kendi öznel durumlarına uyarlayarak öğrendikleri düşüncelerini temele alan öğrenme yaklaşımıdır (Özden 2003).

Demokrasi: Bir yönetim biçimi olarak demokrasi genel anlamıyla, siyasi gücün halkın yetkisinde olması demektir. Demokrasi kavramının sözlük anlamına bakıldığında “halkın egemenliğine dayanan yönetim şekli” ve (TDK 2010), “üstün iktidarın halkta

bulunduğu veya halk tarafından doğrudan ya da özgür bir seçim sistemi içinde seçilmiş temsilcileri aracılığıyla kullandığı halk tarafından yönetimidir” (TDV 1992: 9) diye tanımlandığı görülmektedir. Lincoln’un deyişiyle demokrasi, “halkın, halk için halk tarafından ve halk için yönetilmesidir” (Gözütok 2007: 329).

Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı (YÖÖ): Wilson’a göre yapılandırmacı öğrenme ortamı, öğrenenlerin problem çözme eylemleri ve öğrenme amaçlarını takibinde bilgi kaynağını ve gereçleri kullanırken birlikte çalıştıkları ve birbirlerine destek çıktıkları bir yerdir (Kesal ve Aksu 2005: 118).

Demokratik Öğrenme Ortamı: Demokratik hayatın bir yaşam biçimi haline gelebilmesi, okulla toplumun birbiri ile ilişkili kılınması ile mümkün olabilir. Bunun olabilmesi de okulların demokratik bir yapıya kavuşmasını zorunlu kılar. Demokratik bir okul oluşturma, sosyal yaşamın okula taşınması ve okulun toplumun, toplumun da okula ait olmasıyla mümkün gözükmektedir (Okutan 2010: 940).

Yapılandırmacı Demokratik Öğrenme Ortamı: Demokratik bir sınıf çevresi, sorumluluk ve karar vermenin paylaşılmasını vurgulamaktadır. Yine aktif ve işbirlikli öğrenmeyi destekleyecek bir çevre, öğrenmede bireysel ve toplumsal deneyim ve yaşantıların önemi, esnek kuralların oluşturulması ve öğretmen performansından daha çok öğrencilerin öğrenmesi üzerinde odaklanılması genel olarak kabul edilmiş ve demokratik bir sınıfı tanımlayan uygulamalar olarak tanımlanmaktadır (Dewey 1916; akt. Bay vd. 2010: 4).

1.8. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma ile ilgili daha önce yapılmış olan yurtiçi ve yurtdışı çalışmalara yer verilmektedir.

1.8.1. Türkiye’de Yapılan İlgili Araştırmalar

Gömleksiz (1988) tarafından, demokratik sınıf ortamı üzerine yapılan bir araştırmada öğretim elemanları ve öğrencilerin, demokrasi ilkelerine katılımları ile bu ilkeler doğrultusundaki sınıf içindeki davranışları arasında anlamlı farkların olup olmadığını incelenmiştir. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görevli 41 öğretim elemanı ve 316 öğrenci üzerinde gerçekleştirilen bu araştırmanın bulguları, gerek öğretim

elemanlarının, gerekse öğrencilerin, demokrasi ilkelerine katılımları ile farklar bulunduğunu ortaya koymuştur. Sonuç olarak,

- Öğretim elemanları ile öğrencilerin demokrasi ilkelerine oldukça yüksek katılım gösterdikleri ve iki grup arasında anlamlı ayrılıklar olduğu saptanmıştır.
- Öğretim elemanlarının demokrasi ilkelerine katılımı ile bu ilkelere uygun sınıf içindeki davranışları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.
- Öğrencilerin, demokrasi ilkelerine katılımları ile ilkelere uygun sınıf içi davranışları arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır.

Gömleksiz (1993), işbirlikçi öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve erişiyeye etkisini araştırmış, araştırmada uygulanan yöntemlerin öğrencilerin demokratik tutumlarına ve başarılarına etki edip etmedikleri sorusunun cevabını bulmaya çalışmıştır. Çalışmanın sonundaki bulgular işbirlikçi öğrenme yönteminin kullanıldığı deney gruplarının, geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol gruplarından demokratik tutum ve erişiyeye yönünden daha olumlu sonuçlar verdiği araştırmacı tarafından belirtilmiştir.

Büyükkaragöz, Yılmaz ve Kesici (1996) yaptıkları bir araştırmada sınıf öğretmenlerinin demokrasi ve insan haklarına ilişkin tutumlarını araştırmış, araştırma sonunda:

- Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumlarının iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir.
- Öğretmenlerin demokratik tutumları cinsiyet açısından değerlendirildiğinde, kadınların erkeklere göre daha demokratik tutuma sahip oldukları ortaya çıkmaktadır. Yaş açısından değerlendirildiğinde 25 yaşın altında olan öğretmenlerin diğerlerine göre daha demokratik tutuma sahip oldukları görülmektedir.
- Mesleki kıdemi az olanlar mesleki kıdemi yüksek olanlardan daha demokratik tutuma sahiptirler.
- Görev bölgelerine göre yapılan değerlendirmelere göre ikinci derece görev bölgesinde çalışanlar, bir ve üçüncü bölgede görev yapanlara göre daha demokratik tutuma sahiptirler. Belde ve kasabalarda çalışanlar diğer yerleşim birimlerinde çalışanlara göre daha demokratik tutuma sahiptirler.

Büyükkaragöz ve Kesici (1996)'nin ortak araştırmasında ilkokul öğretmenlerinin demokrasi ve hoşgörüye yönelik tutum düzeyleri saptanmaya çalışılmıştır. Yapılan araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Cinsiyetler açısından kadınların erkeklere oranla hoşgörü ve demokratik tutum düzeyleri daha yüksektir.
- İlkokul öğretmenleri arasında görev yerlerinin il, ilçe, kasaba ya da köy olma durumuna göre fark araştırıldığında ise il ve ilçede çalışanların, kasaba ve köyde çalışanlara oranla daha hoşgörülü ve daha demokratik tutuma sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Aydoğan ve Kukul (2003) tarafından yapılan araştırmada da, öğretmenler ve öğretim üyelerinin bazı konularda demokratik tavır sergilemedikleri tespit edilmiştir.

Gürşimşek ve Göregenli (2004) tarafından yapılan “Öğretmen adayları ve öğretmenlerde demokratik tutumlar, değerler ve demokrasiye ilişkin inançlar” adlı çalışmanın örneklemini Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesinde farklı branşlarda öğrenim gören 211 öğretmen adayı ve İzmir ilinde resmi okullarda görev yapan 155 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler, Polarity Ölçeği, Schwartz Değerler Ölçeği, Eğitim Sisteminin Algılanan Demokratikliği Ölçeği, Kontrol İnancı Ölçeği ve Sistemi Meşrulaştırma Ölçeği yoluyla toplanmıştır. Adalet demokratik değerinin “orta”; karara katılımın ise, düşük düzeyde algılamaya sahip olduğu tespit edilmiştir.

Şahin (2004)'in Çanakkale Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Demokratik Sınıf Ortamı İle İlgili Görüşlerini incelediği çalışmasında; 249 öğretmen adayını örneklem almıştır. Çalışmanın sonucunda, öğretmen adaylarının demokratik sınıf ortamı açısından demokratik değerlerle ilgili yapılan analizi sonucunda;

- Cinsiyet faktörüne göre kız ve erkek öğretmen adaylar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.
- Sınıf seviyesine göre 3. sınıf öğretmen adaylarının diğer sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmektedir.
- Öğretmen adayların kendilerini demokratik görme düzeylerine göre görüşleri arasında bir fark bulunmamıştır.

- Öğretmen adayların arkadaşlarını demokratik görme düzeylerine göre görüşleri, “hiç” düzeyinde demokratik bulanlarla ile “diğer” düzeylerde görüş bildirenler arasında önemli fark bulunmuştur.
- Öğretmen adayların öğretim elemanlarını demokratik görme düzeylerine göre görüşleri, “bazen” demokratik bulanlarla “genellikle” demokratik bulanlar arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Akgün, Gözütok, Karacaoğlu (2005)'nin “İlköğretim Programlarının Öğretmen Yeterlilikleri Açısından Değerlendirilmesi” adlı çalışmalarında öğretmenlerin yapılandırmacılığın gerekliliği olarak öğrenci görüşlerine değer vermedikleri, sınıfta olumlu, demokratik bir etkileşim ortamı oluşturmadıkları sonucu bulunmuştur.

Nalçacı ve Ercoşkun (2006)'da yapmış oldukları “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında Sosyal Bilgiler Öğretmeliği Ana Bilim Dalında öğrenim gören 294 öğretmen adayı örneklem grubuna alınmıştır. Veri toplamak için, Gözütok (1995) tarafından geliştirilen "demokratik tutum ölçeği" ile kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Sonuçta;

- Demokratik tutumların cinsiyet açısından değişkenlik gösterdiği saptanmıştır. Kızların demokratik tutum puan ortalamaları, erkeklerin demokratik tutum puan ortalamalarından daha yüksek çıkmıştır.
- Öğretim şekli, sınıf, tercih sırası, anne ve babanın öğrenim durumuna göre ise değişkenlik bulunmamıştır.

Tatlı (2007)'nin “Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Yapılandırmacı Öğretmen Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri” adlı yüksek lisans tez çalışmasında sınıf öğretmenlerinin 4. ve 5. sınıflar Fen ve Teknoloji Dersinde yapılandırmacı öğretmen rollerini yerine getirme düzeylerinin Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 4. sınıf öğrencilerinin Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında yaptıkları gözlemlere dayanılarak incelenmesi amaçlanmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen ölçekle elde edilmiş ve elde edilen veriler tek yönlü Anova yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmada;

- Burdur il merkezindeki sınıf öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Derslerinde yapılandırmacı öğretmen rollerini çoğunlukla yerine getirdikleri sonucu bulunmuştur.
- Öğretmenlerin meslekteki hizmet yıllarına göre farklılık göstermediği bulunmuştur.
- Kadın öğretmenlerin yapılandırmacı öğretmen rollerini erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde yerine getirdikleri görülmekle birlikte genel olarak her iki cinsiyetteki öğretmenlerin de yapılandırmacı öğretmen rollerini çoğunlukla gerçekleştirdikleri gözlemlenmiştir.

Kerimgil'in (2008), yapılandırmacı öğrenmeye dayalı bir öğretim programının öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme ve demokratik tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla yaptığı yüksek lisans tezinde sınıf ortamına ilişkin demokratik tutumları sekiz alt boyutta (eşitlik, bilimsellik, açıklık, düşüncelere saygı, birlikte çalışma, katılım, sınıf oyununa başvurma ve azınlık hakları) toplamıştır. Deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık çıkmıştır. Kontrol grubunda ise son test aleyhine sonuçlar çıkmıştır. Deney grubunun son test-kalıcılık testi sonuçlarına göre öğretmen adaylarında demokratik tutumlarda değişiklik gözlenmezken kontrol grubunun son test kalıcılık puanları arasında farklılık çıkmıştır. Demokratik tutumlarında düşüş gözlenmiştir. Buna göre çıkan sonuçlar şöyledir;

- Yapılandırmacı öğrenmeye dayalı bir öğretim programı, sınıf içi demokratik tutumlarda olumlu kalıcı bir etki oluşturmuştur.
- Deneysel çalışmalarda yapılandırmacı öğrenim programı uygulanırken, uygulama süresinin uzatılması yansıtıcı düşünmenin gelişimi için daha uygun olabilir.
- Öğrencilerin sınıf içindeki demokratik tutumlarını geliştirmek için sınıflarda yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturulmalıdır.

Balım, Kesercioğlu, İnel ve Evrekli (2009), yapmış oldukları çalışmada, fen öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlamışlardır. Çalışmanın örneklemini Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesindeki üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmuştur. Adaylara araştırmacılar tarafından geliştirilen fen öğretmen adaylarına yönelik yapılandırmacı yaklaşım görüş ölçeği uygulanmış ve elde edilen veriler farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Verilerin analizleri doğrultusunda;

- Öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşlerinin olumlu yönde olduğu belirlenmiştir.
- Cinsiyet, yaş, sınıf ve lise mezuniyet durumu bağımsız değişkenlerine göre öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşlerinin anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Ağlagül (2009)'ün “Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerilerinin Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinin çalışma grubunu 117 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak için, öğretmenlere “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği”, öğretmenler hakkında kişisel bilgi edinmek için kişisel bilgi formu ve öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yöntemi ve uygulamaları hakkındaki duygu ve düşüncelerini öğrenmek için hazırlanan görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın amacı; öğretmenlerin 2005 yılında uygulanmaya başlanan ilköğretim programının 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamları düzenleme becerilerini belirleme ve çeşitli değişkenlere göre farklılaşma durumunu tespit etmektir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamına göre düzenleme yaptıkları, cinsiyet ve mesleki deneyime göre farklılaşma göstermediği ortaya konmuştur.

Şentürk (2009)'un İlköğretim Programlarının Eleştirel Düşünmeyi Geliştirmesine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasının örneklemini 26 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 402 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilerek geçerliği ve güvenilirliği sağlanan anketle elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre;

- Öğretmenlerin çoğunluğunun eleştirel düşünmenin geliştirilmesi ile ilgili hizmet içi eğitim almadıkları tespit edilmiştir.
- Okuldaki teknolojik alt yapının oluşturulması ve bu konuda uygulama için gerekli olan materyallerin karşılanması gerektiği belirlenmiştir.
- Sınıf mevcutları azaltılarak veya kalabalık sınıflarda grup çalışması yaptırılarak eleştirel düşünmenin kazandırılabilmesi öğretmenler tarafından ifade edilmiştir.
- Katılımcılar, ilköğretim programının eleştirel düşünmeyi geliştirmeye uygun hazırlandığını belirtmişlerdir.
- Velilerin eğitime duyarlılığının artırılması için programla ilgili bilgilendirilmesi gerektiğidir.

- Öğretmenlerin görüşleri arasında cinsiyet, branş, mesleki kıdem ve mezuniyet durumları değişkenlerine göre genel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Kurak (2009)'ın "İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yaptığı Proje Çalışmalarının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" adlı yüksek lisans tez çalışmasının örnekleme Adana ili Seyhan, Çukurova, Yüreğir ve Sarıçam merkez ilçelerinde bulunan MEB' ye bağlı 70 ilköğretim okulunun dördüncü ve beşinci sınıfta görev yapmakta olan 382 öğretmenden ve bu ilköğretim okullarının dördüncü ve beşinci sınıflarında okuyan 208 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin yaptığı proje çalışmalarına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerini değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada sonucunda;

- Proje çalışmalarının hazırlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarının büyük oranda anlamına uygun bir şekilde yerine getirildiği ancak belli bölümlerinin öğretmen ve öğrenci boyutunda sıkıntılar yarattığı, belirlenmiştir.
- Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerin proje çalışmalarına yönelik görüşleri arasında anlamlı farklılık olmadığı ancak ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin proje çalışmalarına yönelik görüşleri arasında beşinci sınıf lehine anlamlı düzeyde fark olduğunu görülmüştür.
- Dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin proje çalışmalarına yönelik görüşleri arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı gözlenmiştir.
- Öğretmenlerin çalıştığı çevrenin sosyo-ekonomik durumunun, öğrencilerin ise içinde buldukları sosyo-ekonomik durumlarının projeye yönelik görüşlerini etkilediği sonucuna varılmıştır.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin proje çalışmalarının içeriğine ve uygulama sürecine yönelik görüşlerinin benzer özellikte olduğu sonucuna varılmıştır.
- Öğrencilerin uygulama sürecinde araştırma yapma, bilgiye ulaşma boyutlarıyla ilgili bir takım eksikliklerinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Güzel (2009)'in "İlköğretim Okullarında Uygulanan Öğrenci Merkezli Eğitim Modeliyle İlgili Yönetici ve Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi" adlı yüksek lisans tezi çalışmasının örneklemini Ankara ili Mamak, Yenimahalle ve Çankaya ilçeleri belediye sınırları içerisinde devlet ilköğretim okullarında görev yapan 73 yönetici, 184 sınıf öğretmeni ve 153 branş öğretmeni oluşturmuştur. İlköğretim okullarında uygulanan öğrenci merkezli eğitim modeliyle ilgili yönetici ve öğretmen görüşlerinin belirlenmesi

amaçlanmıştır. Yönetici ve öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitim modeliyle ilgili evet/hayır, var/yok şeklindeki maddelere verdikleri yanıtlar cinsiyet, mesleki kıdem ve görev değişkenleri arasındaki bağımlılık ilişkisi ki-kare testi ile, derecelmeli sorulara verdikleri yanıtlar ise göreve ve kıdeme göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile, cinsiyete göre t testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucu elde edilen bulguların;

- Yönetici, öğretmen, öğrenci ve velinin öğrenci merkezli eğitimle ilgili yeterince bilgilendirilmediklerini,
- Okulların altyapısının tam anlamıyla öğrenci merkezli eğitime uygun olmadığını,
- Yönetici ve öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitimin hedeflerini gerçekçi ve uygulanabilir bulduklarını,
- Yeni programın öğrencilerin seviyelerine uygun hazırlandığını ortaya koyar nitelikte olduğu düşünülmektedir.

Kazu ve Şentürk (2010)'ün “İlköğretim Programının Eleştirel Düşünmeyi Geliştirmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmasının örneklemini, 2007–2008 öğretim yılında Diyarbakır il Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 26 devlet ilköğretim okulunda görev yapan 402 branş ve sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın amacı; ilköğretim programının, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye uygun olup olmadığını belirlemektir. Araştırmada, öğretmenlerin konuya ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından hazırlanan anket kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda;

- İlköğretim programının eleştirel düşünmeyi geliştirmeye uygun hazırlandığı,
- Öğretmenlerin eleştirel düşünmeyi öğrencilere kazandırmak için yeterli hizmet içi eğitim almadıkları, okullarda yeterli öğretim materyallerinin olmadığı ve öğrencilerin uygulama yapabilecekleri alanların yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

İnel, Türkmen ve Everkli (2010)'nin “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yapılandırıcı Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin ve Tutumlarının İncelenmesi” adlı çalışmasının örneklemini Uşak Üniversitesinde okuyan 119 sınıf öğretmeni adayını oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarına, “Öğretmen adaylarına yönelik yapılandırıcı yaklaşıma ilişkin görüş ölçeği” ve “Öğretmen adaylarına yönelik yapılandırıcı yaklaşıma ilişkin tutum ölçeği” uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde öğretmen adaylarının yapılandırıcı yaklaşıma yönelik görüşleri ve tutumları cinsiyetlerine, lisedeki mezuniyet durumlarına ve sınıf düzeylerine göre değerlendirilmiştir. Verilerin analizi sonucunda erkek öğretmen

adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin görüşlerinin ve tutumlarının anlamlı düzeyde bayan öğretmen adaylarının görüşlerinden ve tutumlarından düşük olduğu belirlenirken; lisedeki mezuniyet durumu ve sınıf düzeyi değişkenine göre öğretmen adaylarının görüşleri ve tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Arkün ve Aşkar (2010)'ın yapmış oldukları “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarını Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi” adlı çalışmalarında 7’likert tipi ölçek geliştirme amaçlanmıştır. Yaptıkları alan taraması sonucunda ölçeği altı faktör üzerine kurulmuş (öğrenci merkezli, düşündürücü, işbirlikli, yaşamla ilgili, öğretim ve değerlendirmenin bir aradalığı ile farklı bakış açıları kazandıran) ve bu faktörleri içeren 30 madde yazılmış ve son olarak 29 maddeye düşürülmüştür. Çalışma 247 üniversite öğrencisi üzerinde uygulanmıştır.

Şen ve Şahin-Taşkın (2010)'in yaptıkları çalışmada, sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programı kapsamında yapılan değişiklikler ve bu programın uygulanması üzerine düşüncelerinin öğrenilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada, veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde Strauss ve Corbin'in (1998) gömülü teori yaklaşımı uyarlanarak kullanılmıştır. Çalışmada;

- Öğretmenlerin yeni ilköğretim programı ile sınıf içerisinde grup çalışmalarının arttığını ve bunun sınıf organizasyonunu etkilediğini belirtmişlerdir.
- Öğretmenler, sınıf mevcudunun ve sınıfın fiziksel ortamının sınıf organizasyonunu etkilediğini ifade etmişlerdir.
- Öğretmenler, yeni ilköğretim programıyla öğrenme-öğretme sürecinde öğrenci ve öğretmenden beklenen rollerin değiştiğini belirtmişlerdir.
- Birçok öğretmen yeni ilköğretim programının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini vurgulamaktadır.

Bay, Karakaya ve Gündoğdu (2010)'in “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının Demokratikliğine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri” adlı çalışması ölçme değerlendirme dersine devam eden 229 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak öğrenenlerin özerkliğini destekleyen, takdir, adalet, farklı düşüncelere saygı, farklılıkları kabul, ortak anlayış, işbirlikli çalışma, sorumluluk ve eleştirel düşünme gibi demokratik değerleri destekleyen öğrenme ortamları oluşturulmuştur. Araştırmada verilerin elde edilmesinde araştırmacılar tarafından geliştirilen “Demokratik yapılandırmacı öğrenme ortamı” ölçeği kullanılmıştır. Geçerlilik

ve güvenilirlik çalışması yapılan ölçek 56 maddeden oluşmaktadır. Geliştirilen ölçme aracı öğrenme sürecinin sonunda örnekleme alınan öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamlarının demokratik olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir.

Akpınar ve Gezer (2010)'in yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin, demokratik sınıf ortamı oluşturmayı benimsediklerinin anlaşılakta olduğunu ve bunun yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun olduğunu ifade etmişlerdir.

İlgen (2010)'in “Sınıf Öğretmenlerinin ve İlköğretim Öğrencilerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarını Değerlendirmeleri” adlı yüksek lisans tezinde araştırmanın örneklemini 100 öğretmen ve bu öğretmenlerin okuttuğu 1000 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında Sosyal Yapılandırmacılık ve Aktif Öğrenme Ortamları Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada;

- Öğrencilerin yapılandırmacı sınıf ortamını genel olarak cinsiyet ve sınıf seviyesine göre farklı algıladıkları ancak sınırlı sayıdaki alt ölçeklerde bu farkın 4. sınıflar ve kız öğrenciler lehine çıktığı gözlenmiştir.
- 16 yıl ve üzeri çalışan sınıf öğretmenlerin yapılandırmacı sınıf ortamını daha olumlu algıladıkları gözlenmiştir.
- Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamını oluşturmalarında rehberlik desteğini en az öğrenci velisinden, en çok ise rehber öğretmenden; teşvik desteğini en az rehber öğretmenden, en çok ise okul müdüründen; kaynak sağlama desteğini ise en az müfettişten, en çok ise meslektaşından gördükleri ortaya çıkmıştır.

Gömlüksiz ve Çetintaş (2011)'in yapmış olduğu öğretmen adaylarının cinsiyet, üniversite, bölüm, anne ve baba eğitim düzeyi, gelir düzeyi, kardeş sayısı değişkenleri açısından demokratik tutumlarının farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmışlardır. Araştırmaya Erzincan, 7 Aralık, Fırat, Dicle ve Cumhuriyet Üniversitelerinden 623'ü erkek, 548'i kız olmak üzere toplam 1171 öğretmen adayı katılmıştır. Bu öğretmen adaylarının 371'i sınıf öğretmenliği, 158'i fen bilgisi öğretmenliği, 132'si sosyal bilgiler öğretmenliği, 178'i matematik öğretmenliği, 39'u bedeni eğitimi öğretmenliği, 223'ü Türkçe öğretmenliği, 49'u resim öğretmenliği, 21'i de okul öncesi öğretmenliği programlarında öğrenim görmektedir. Araştırmada Gözütok (1995) tarafından Türkçeye uyarlanan "Demokratik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda;

- Öğretmen adaylarının demokratik tutumları cinsiyet, üniversite, bölüm, anne eğitim düzeyi, gelir düzeyi, kardeş sayısı değişkenleri açısından farklılaşırken, baba eğitim düzeyine göre farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir.
- Kızların demokratik tutumları erkeklere göre daha yüksek bulunmuştur. 7 Aralık Üniversitesi Eğitim Fakültesi’ndeki öğretmen adayları en yüksek demokratik tutum puanına sahip iken, Cumhuriyet Üniversitesi’ndeki öğretmen adayları en düşük tutum puanına sahiptir.
- Türkçe öğretmenliğindeki öğretmen adaylarının en yüksek tutum puanına sahip olduğu belirlenmiştir.
- Annesi üniversite mezunu olanların en düşük demokratik tutum puanına sahip olmalarıdır.
- Aileleri orta ve alt gelir düzeyinde olan öğretmen adaylarının demokratik tutumları, üst gelir düzeyindekilerin demokratik tutumlarından daha olumlu çıkmıştır.
- Öğretmen adaylarının kardeş sayısı azaldıkça demokratik tutum puanlarının düştüğü, kardeş sayısı arttıkça demokratik tutumların da arttığı görülmüştür.

Yeşilyurt (2011)’in yapmış olduğu “Yapılandırmacı Öğrenme Temelli Bir Öğretim Programının Oluşturulmasına İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmasının örneklemini Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programı son sınıfta öğrenim gören 39 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen veriler NVivo 8 nitel veri analizi programı kullanılarak içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Sonuçta;

- Öğretmen adaylarının görüşlerine göre, yapılandırmacı öğrenme temelli bir öğretim programında eğitim durumlarının (öğrenme-öğretme sürecinin) öncelikle öğrenci merkezli eğitim anlayışına uygun olması gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda eğitim durumlarının, öğrencinin aktif ve araştırmacı olmasını, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun tasarlanmasını ve farklı etkinliklerin yapılmasını sağlayıcı özellikleri taşıması gerektiği görüşleri vurgulanmıştır.
- Öğretmen adaylarının, eğitim durumlarının öğrenciyi motive edici, dikkatini çekici ve öğretmenin rehber konumda olmasını sağlayıcı şekilde düzenlenmesi gerektiği görüşünde yoğunlaştıkları belirlenmiştir.
- Diğer taraftan adayların görüşlerine göre, eğitim durumlarının öğrenciyi ezberden uzak tutması, onun araç-gereç kullanmasını özendirilmesi ve demokratik ortamda

kalıcı öğrenmesini sağlaması ile pekiştireç, dönüt-düzeltilme yapılması ve çoklu zekâ kuramına uygun olarak eğitim-öğretimin sürdürülmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

1.8.2. Yurtdışında Yapılan İlgili Araştırmalar

Hawley (1977), araştırmasında, öğrencilerin görüşlerini açıklama cesareti, görüşlere saygı duyma oranı ve öğrencilerin arkadaşlarının fikirleriyle ilgilenmeleri ile öğretmen tutumları arasındaki ilişki üzerinde durulmuştur. Beşinci sınıflar üzerinde yapılan bu araştırmada, söz konusu değişkenler arasında pozitif bir korelasyon bulunmuştur. Bununla birlikte, öğrencilerin algılamaları üzerinde, öğretmenlerin biçimsel davranışlarından çok tutumları etkili olmuştur. bu nedenle, Hawley, öğretmenin görünen –biçimsel- etkilere yönelik davranışlarından çok, açık etkileşime dönük davranışlarının daha etkili olduğu belirtmiştir.

Demoulin 1999 yılında üniversite 1. sınıf ve 4. sınıf öğrencilerinin demokratik olgunluk ve kişisel yetkinliklerini karşılaştırmış, araştırmaya 41'i birinci sınıfta, 101'i dördüncü sınıfta okuyan öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada:

- 4.sınıfların 1. sınıflara göre daha hoşgörülü olduğu, bunun dışında diğer kişisel olgunluk sonuçları arasında önemli farklılık olmadığı, sosyal bütünlük sonuçları açısından ise, 1. ve 4. sınıflar arasında farkın olmadığı saptanmıştır.
- Öğretmen yetiştirme programlarının demokratik toplumda başarılı olmak için gerekli olan kritik davranışları kazandıramadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırmada, 4. sınıf öğrencilerinin 1. sınıf öğrencilerine göre kişisel yetkinlik düzeyleri açısından daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Jennings, O'Keefe ve Shamlin 1999 yılında yaptıkları çalışmada;

- Sınıf içi tartışmaların demokratik etkinlikleri şekillendirmede etkili olduğunu vurgulamışlardır.
- Öğretmenlerin sınıfta demokrasiyi desteklemedikleri, demokratik yaşayışa izin vermeyen öğretmen yetiştiren programların yürütüldüğü ortamlarda demokratik öğretmenin yetiştirilemeyeceğini belirtmişlerdir.
- Demokratik bir sınıf ortamının öğretmenlere demokratik bir pedagoji eğitiminin verilmesiyle doğrudan ilişkisi olduğunu savunan araştırmacılar, sınıf tartışmalarına

gönüllü katılan öğrencilerin kendileri hakkında olumlu düşüncelere sahip olmalarına karşın, katılmaya zorlanan öğrencilerin kendileri hakkındaki düşüncelerinin olumluluk düzeyinin diğerine oranla daha düşük olduğunu ortaya koymuşlardır.

Aldridge Fraser ve Taylor (2000) Avusturalya ve Tayvan'daki liselerde yapılandırma öğrenme ortamlarının İngilizce ve Çince'deki kullanımının geçerliliğini araştırmışlar. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları ölçeği anketiyle yapılmıştır. Ölçek Avusturalya'da 50 sınıftan 1081 öğrenciye; Tayvan'da 50 sınıftan 1879 öğrenciye uygulanmıştır. Veriler güvenilirlik ölçeği ile tekrar test edilip faktör analizi yapılmıştır. Sınıflar arasındaki farklılaşmaya bakılıp Tayvan ve Avusturalya arasında önemli farklılaşma görülmüştür. Çalışmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Ölçeğin Avrupa'da geliştirilmiş olup doğu ülkelerinde uygulandığı için geçerliliğini görmek için öğrencilerle röportajlar yapılmıştır.

Gündoğdu (2010) “İnsan Hakları Eğitimde Öğretmenlerin Yapılandırmacı Öğretimine Tutumları” adlı çalışmanın amacı; bu araştırmanın amacı insan hakları eğitiminde yapılandırmacı öğretme metotlarının materyallerinin öğretmenlerin görüşlerine nasıl etki ettiğini araştırmışlardır. Çalışmada deney ve kontrol grubuna ön test-son test uygulaması yapılmıştır. Deney grubu 23 erkek 22 kadın, kontrol grubu ise 17 erkek 23 kadından oluşmaktadır. 2008 güz dönem başı ve dönem sonu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda psikolojik danışmanların insan hakları eğitimde hem kontrol grubunun hem de deney grubunun olumlu görüşlerinin arttığı görülmüştür. Buna rağmen deney grubu kontrol grubundan oldukça farklı çıkmıştır. Bu araştırma yapılandırmacı öğrenme metoduna dayalı olan öğrenci merkezli otantik çalışmaların öğrencilerin insan hakları eğitimi dersindeki öğrenmelerinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı kullanıldığında daha kalıcı öğrenmeler sağladığı görülmektedir.

Yuen ve Hau (2006)'nin “Yapılandırmacı Öğretim ve Öğretmen Merkezli Öğretimin: Bir Üniversite Dersinde Öğrencilerin Öğrenimindeki Mukayesesi” adlı araştırmalarında hem yapılandırmacı hem de öğretmen merkezli öğretim sürdürülmüştür. Öğrenme süreci ve öğrenim sonuçları katılımcı tarafından gözlemlenmiştir. 68 öğrenci ile yaklaşık 1,5 saatlik görüşmeler ses kaydıyla kaydedilerek yapılmıştır. Dersler mikro öğretim tekniğiyle kayıt altına alınmıştır. Genelde yapılandırmacı öğretimdeki öğrencilere bilgiye ulaşmaları ve birlikte düşünmeleri için imkânlar sağlanmıştır. Yapılandırmacı öğretimde kazanılan bilgiyi oluşturmada öğretmen merkezli olandan daha iyi olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun

sebebi öğrencilerin bilgiyi aktifleştirmesi ve daha derin işlemlerden geçirmesi olarak belirtilmiştir.

BÖLÜM II

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeline, araştırmanın evren ve örnekleme, araştırmadaki verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasına yer verilmektedir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamlarının demokratikliğine ilişkin görüşlerini cinsiyet, okuduğu sınıf, öğrenim şekli ve üniversite değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı betimsel olarak aranmıştır.

Bunun için araştırma betimsel tarama modelinde hazırlanmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar 2000: 77).

2.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi ve Başkent Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 3. ve 4. sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır.

Araştırma gelişigüzel örnekleme türü seçilerek yapılmıştır. Araştırma örneklemini Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi ve Başkent Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan 403 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır.

2.3. Verilerin toplanması

Araştırmada verilerin elde edilmesinde Bay ve arkadaşları (2011) tarafından geliştirilen “Demokratik yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeği kullanılmıştır. Öğrenme sürecinin sonunda belirlenen örneklem grubuna uygulanmıştır.

Ölçme aracında “tamamen katılıyorum(5)→kesinlikle katılmıyorum (1)” şeklinde beşli likert kullanılmıştır. Anket 56 maddeden oluşmaktadır.

Araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamlarının demokratikliğine ilişkin görüşlerini değerlendirmelerine yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri; sınıf öğretmen adaylarının yapılandırmacı sınıf ortamını değerlendirmelerinin cinsiyetine, sınıfına ve öğretim türüne göre farklılaşma durumunun belirlenmesi için bağımsız grup t-testi; üniversite değişkenine göre farklılaşma durumunun belirlenmesi için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Öğretmen Adaylarının Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans Ve Yüzde Dağılımları

Tablo 2. 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kız	241	59,8
	Erkek	162	40,2
Sınıf Düzeyi	3.Sınıf	214	53,1
	4.Sınıf	189	46,9
Öğretim Türü	Birinci Öğretim	189	46,9
	İkinci Öğretim	214	53,1
Üniversite	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	172	42,7
	Atatürk Üniversitesi	199	49,4
	Başkent Üniversitesi	32	7,9
TOPLAM		403	100,0

Tablo 2. 1.'e göre öğretmen adaylarının demografik değişkenlerine ilişkin dağılımları incelendiğinde; cinsiyet değişkenine ilişkin çalışmaya katılan kız 241 (%59,8) ve erkek 162 (%40,2) öğretmen adayı bulunmaktadır. Sınıf değişkenine ilişkin çalışmaya katılan 3. Sınıf 214 (%53,1) ve 4. Sınıf 189 (%46,9) öğretmen adayı bulunmaktadır.

Öğretim türü değişkenine ilişkin çalışmaya katılan 1. Öğretimden 189 (%46.9) ve 2. Öğretimden 214 (%53.1) öğretmen adayı bulunmaktadır. Üniversite değişkenine ilişkin çalışmaya katılan Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nden 172 (%42,7), Atatürk Üniversitesi'nden 199 (%49,4) ve Başkent Üniversitesi'nden 32 (%7.9) öğretmen adayı bulunmaktadır.

Araştırmada verilerin elde edilmesinde araştırmacılar tarafından geliştirilen “Demokratik Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği” kullanılmıştır. Kullanılan bu ölçek Bay ve arkadaşları (2010) tarafından geliştirilmiş olup toplam 56 maddeden oluşmaktadır.

Sekiz bölümden oluşan “Öğretmen Adaylarının Yapılandırıcı Öğrenme Ortamlarının Demokratikliğine İlişkin Görüşleri Ölçeği”nin birinci bölümünde örneklemin “Kişisel Bilgileri”ne (cinsiyet, sınıf, öğrenim şekli ve üniversite) yer verilmektedir.

İkinci bölümde öğretmen adaylarının yapılandırıcı öğrenme ortamlarının “adalet”i sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşlerini tespit etmeye yönelik maddeler yer almaktadır.

Üçüncü bölümde öğretmen adaylarının yapılandırıcı öğrenme ortamlarının “takdir-saygı”yı sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşlerini tespit etmeye yönelik maddeler yer almaktadır.

Dördüncü bölüm öğretmen adaylarının yapılandırıcı öğrenme ortamlarının “öğrenci özerkliğini ” destekleyip desteklemediğine ilişkin görüşlerini tespit etmeye yönelik maddeler yer almaktadır.

Beşinci bölümde öğretmen adaylarının yapılandırıcı öğrenme ortamlarının “farklı düşüncelere saygı-farklılıkları kabul”ü sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşlerini tespit etmeye yönelik maddeler yer almaktadır.

Altıncı bölümde öğretmen adaylarının yapılandırıcı öğrenme ortamlarının “Eleştirel Düşünce”yi sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşlerini tespit etmeye yönelik maddeler yer almaktadır.

Yedinci bölüm öğretmen adaylarının yapılandırıcı öğrenme ortamlarının “ortak anlayış”ı sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşlerini tespit etmeye yönelik maddeler yer almaktadır.

Sekizinci bölümde öğretmen adaylarının yapılandırıcı öğrenme ortamlarının “olabilirlik”i sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşlerini tespit etmeye yönelik sorulardan oluşmuştur.

2.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırma için kullanılan veri toplama aracı formları toplanmış ve veriler kodlanmadan önce tek tek kontrol edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin istatistiki analizi için SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 15.0 programından yararlanılmıştır. Katılımcıların cinsiyetine, sınıfına ve öğretim türüne göre verilerin farklılaşma durumunun belirlenmesi için bağımsız örneklem t-testi; üniversite değişkenine göre farklılaşma durumunun belirlenmesi için ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM

Öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamlarının (YÖO) demokratikliğine ilişkin görüşlerinin belirlenmesine çalışıldığı bu araştırmada “Demokratik yapılandırmacı öğrenme ortamı” ölçeğinin uygulanması sonucunda elde edilen verilerin analizi sonucunda bulgular aşağıdaki gibidir.

3. 1. Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının Demokratikliğine Yönelik Görüşlerinin Alt Boyutların Dağılımı ve Ortalamaları

Araştırmada elde edilen bulgular yedi kategoride ortaya koyulmuştur.

Tablo 3.1.’de öğretmen adayların “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının Demokratikliği”ne ilişkin görüşlerinin alt boyutlara göre dağılımı ve ortalamaları yer almaktadır.

Öğretmen adaylarının “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının Demokratikliği”ne ilişkin görüşlerinin dağılımı Ek-5’te yer almaktadır.

Tablo 3. 1. Öğretmen Adaylarının “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının Demokratikliği” Hakkındaki Görüşlerinin Alt Boyutlara Göre Dağılımı

	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		Mean
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	
											3,0827
Adalet	26	6.4	134	33.2	125	31	94	23,3	24	6	3,8784
Takdir-Saygı	66	16.4	253	62.8	69	17	14	3.4	1	0.2	3,6228
Otonomi-Özerklik	32	7.8	220	54.5	141	34.9	10	2.3	0	0	3,6228
Farklı Düşüncelere Saygı	53	13.2	212	52.6	115	28.5	22	5.3	1	0.2	3,7168
Eleştirel Düşünce	62	15.4	224	55.7	100	24.2	16	3.9	1	0.2	3,8008
Ortak Anlayış	55	13.6	273	68	68	16.8	7	1.5	0	0	3,9046
Olabilirlik	49	12.1	235	58.8	107	26.4	12	2.9	0	0	3,7949

Bu tabloya göre; “adalet” alt boyutunda sınıf öğretmeni adaylarının çoğunluğu yapılandırmacı öğrenme ortamlarının demokratik olduğunu belirtmektedirler. Adalet alt boyutunda öğretmen adaylarının görüşleri “katılıyorum”, “kararsızım” ve “katılmıyorum” seçenekleri arasında benzer bir dağılım göstermekle birlikte, “katılıyorum” seçeneği daha fazla görüş almıştır.

“Takdir-Saygı” alt boyutunun tüm sorularında “katılıyorum” seçeneği 253 (%62.8) daha baskın çıkmıştır. Kesinlikle katılmadığını ifade eden öğretmen adayı çok düşük oranda olduğu görülmektedir.

“Otonomi-Özerklik, Ortak Anlayış ve Olabilirlik” alt boyutlarının ortalamalarına bakıldığında “kesinlikle katılmıyorum” seçeneğinin çok tercih edilmediği görülmektedir.

“Farklı Düşüncelere Saygı- Farklılıkları Kabul” alt boyutunda tabloya bakıldığında genel anlamda “katılıyorum” seçeneğinde tercih oranının diğer seçeneklere göre daha fazla olduğu görülmektedir.

“Eleştirel Düşünce” alt boyutunda ise yoğunlaşmanın “katılıyorum” seçeneğinde olduğu görülmektedir.

3. 2. Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

3.2.1. Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının “Adalet”i Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamlarının “*adalet*”i sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre değişimine ait bulgular aşağıdaki tablo 3. 2’de verilmiştir.

Tablo 3. 2. Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının “Adalet”i Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Değişimi

Boyutlar	Cinsiyet	N	X	SS	Sd	t	p
Adalet	Kız	241	3.0982	0.95260	401	0.385	0.219
	Erkek	162	3.0597	1.03353	326.052		

Tablo 3. 2’ye bakıldığında, öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamlarının “*adalet*”i sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşleri ile öğretmen adaylarının cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir [$t(401) = 0.385, p > 0.05$].

3.2.2. Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının “Takdir-Saygı”yı Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamlarının “*takdir-saygı*”i sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre değişimine ait bulgular aşağıdaki Tablo 3. 3.’te verilmiştir

Tablo 3. 3. Öğretmen Adaylarının Yapılandırıcı Öğrenme Ortamlarının “Takdir-Saygı”ı Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Değişimi

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Takdir-Saygı	Kız	241	3.9176	0.60783	401	1,524	0,153
	Erkek	162	3.8201	0.66121	325,419		

Tablo 3. 3’e bakıldığında, öğretmen adaylarının yapılandırıcı öğrenme ortamlarının “takdir-saygı”yı sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşleri ile öğretmen adaylarının cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir [t (401)= 1.524, p> 0.05].

3.2.3. Öğretmen Adaylarının Yapılandırıcı Öğrenme Ortamlarının “Otonomi-Özerklik”i Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Öğretmen adaylarının yapılandırıcı öğrenme ortamlarının “*otonomi-özerklik*”i sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre değişimine ait bulgular aşağıdaki tablo 3. 4’te verilmiştir.

Tablo 3. 4. Öğretmen Adaylarının Yapılandırıcı Öğrenme Ortamlarının Otonomi-Özerklik”i Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Değişimi

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Otonomi-Özerklik	Kız	241	3,6485	0,56466	401	1,088	0,224
	Erkek	162	3,5846	0,59871	331,568		

Tablo 3. 4’e bakıldığında, öğretmen adaylarının yapılandırıcı öğrenme ortamlarının “otonomi-özerklik”i sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşleri ile öğretmen adaylarının cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir [t (401)= 1,088, p> 0.05].

3.2.4. Öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamlarının “Farklı Düşüncelere Saygı-Farklılıkları Kabul”ü Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamlarının “*farklı düşüncelere saygı-farklılıkları kabul*”ü sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre değişimine ait bulgular aşağıdaki tablo 3. 5’te verilmiştir.

Tablo 3. 5. Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının Farklı Düşüncelere Saygı-Farklılıkları Kabul”ü Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Değişimi

Boyutlar	Cinsiyet	N	X	SS	Sd	t	p
Farklı Düşünceler Saygı-Farklılıkları Kabul	Kız	241	3,7119	0,67926	401	-,172	0,339
	Erkek	162	3,7240	0,69679	339,464		

Tablo 3. 5’e bakıldığında, öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamlarının “*farklı düşüncelere saygı-farklılıkları kabul*”ü sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşleri ile öğretmen adaylarının cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir [$t(401) = -0,172$, $p > 0.05$].

3.2.5. Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının “Eleştirel Düşünce”yi Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamlarının “*eleştirel düşünce*”yi sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre değişimine ait bulgular aşağıdaki tablo 3. 6’da verilmiştir.

Tablo 3. 6. Öğretmen Adaylarının Yapılandırıcı Öğrenme Ortamlarının Eleştirel Düşünce’yi Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Değişimi

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Eleştirel Düşünce	Kız	241	3,8269	0,62271	401	0,944	0,007*
	Erkek	162	3,7619	0,75290	300,485		

* $p < 0,05$

Tablo 3. 6’ya bakıldığında, öğretmen adaylarının yapılandırıcı öğrenme ortamlarının “eleştirel düşünce”yi sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşleri ile öğretmen adaylarının cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [t (401)= 0,944, $p < 0.05$]. *Eleştirel Düşünce* alt boyutunda kız öğretmen adayları erkek öğretmen adaylarına göre daha olumlu düşünmektedir. Kız öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye daha fazla önem verdikleri ve çok yönlü düşünmeyi destekledikleri söylenebilir.

3.2.6. Öğretmen Adaylarının Yapılandırıcı Öğrenme Ortamlarının “Ortak Anlayış (İşbirliği-Ekiple Çalışma-Kararlara Katılım)’ı Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Öğretmen adaylarının yapılandırıcı öğrenme ortamlarının “ortak anlayış”ı sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre değişimine ait bulgular aşağıdaki tablo 3. 7’de verilmiştir.

Tablo 3. 7. Öğretmen Adaylarının Yapılandırıcı Öğrenme Ortamlarının Ortak Anlayış’ı Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Değişimi

Boyutlar	Cinsiyet	N	X	SS	Sd	t	p
Ortak Anlayış	Kız	241	3,9141	0,54882	401	,408	0,025*
	Erkek	162	3,8903	0,61220	319,405		

* $p < 0,05$

Tablo 3. 7.’ye bakıldığında, öğretmen adaylarının yapılandırıcı öğrenme ortamlarının “ortak anlayış”ı sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşleri ile öğretmen

adaylarının cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t(401) = 0,408$, $p < 0,05$]. *Ortak Anlayış* alt boyutunda kız öğretmen adayları erkek öğretmen adaylarına göre daha olumlu düşünmektedir. Kız öğretmen adaylarının öğrencilerin ortak anlayış oluşturabileceklerine daha çok inandıkları söylenebilir.

3.2.7. Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının “Olabilirlik”i Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamlarının “*olabilirlik*”i sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre değişimine ait bulgular aşağıdaki tablo 3. 8’de verilmiştir

Tablo 3. 8. Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının Olabilirlik’i Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Değişimi

Boyutlar	Cinsiyet	N	X	SS	Sd	t	p
Olabilirlik	Kız	241	3, 8515	0, 60739	401	2,274	0,430
	Erkek	162	3, 7106	0, 61427	342,829		

Tablo 3. 8’e bakıldığında, öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamlarının “*olabilirlik*”yi sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşleri ile öğretmen adaylarının cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir [$t(401) = 2,274$, $p > 0,05$].

3.3. Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşlerinin Sınıf Değişkenine Göre Karşılaştırılması

3.3.1. Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının “Adalet”i Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Sınıf Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamlarının “*adalet*”i sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşlerinin okudukları sınıf değişkenine göre değişimine ait bulgular aşağıdaki tablo 3. 9’da verilmiştir.

Tablo 3. 9. Öğretmen Adaylarının Yapılandırıcı Öğrenme Ortamlarının “Adalet”i Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Sınıf Değişkenine Göre Değişimi

Boyutlar	Sınıf	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Adalet	3. Sınıf	214	3.0607	1.01009	401	-0,476	0,087
	4. Sınıf	189	3.1076	0.95752	398,980		

Tablo 3.9.’a bakıldığında, öğretmen adaylarının yapılandırıcı öğrenme ortamlarının “adalet”i sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşleri ile öğretmen adaylarının okudukları sınıf değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir [t (401)= -0,476, p> 0.05].

3.3.2. Öğretmen Adaylarının Yapılandırıcı Öğrenme Ortamlarının “Takdir-Saygı”yı Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Sınıf Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Öğretmen adaylarının yapılandırıcı öğrenme ortamlarının “*takdir-saygı*”yı sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşlerinin okudukları sınıf değişkenine göre değişimine ait bulgular aşağıdaki tablo 3. 10’da verilmiştir.

Tablo 3. 10. Öğretmen Adaylarının Yapılandırıcı Öğrenme Ortamlarının “Takdir-Saygı”yı Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Sınıf Değişkenine Göre Değişimi

Boyutlar	Sınıf	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Takdir-Saygı	3. Sınıf	214	3,9119	0,61958	401	1,134	0,405
	4. Sınıf	189	3,8405	0,64289	390,821		

Tablo 3. 10’a bakıldığında, öğretmen adaylarının yapılandırıcı öğrenme ortamlarının “takdir saygı”yı sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşleri ile öğretmen adaylarının okudukları sınıf değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir [t (401)= 1,134, p> 0.05].

3.3.3. Öğretmen Adaylarının Yapılandırıcı Öğrenme Ortamlarının “Otonomi-Özerklik”i Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Sınıf Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Öğretmen adaylarının yapılandırıcı öğrenme ortamlarının “*otonomi-özerklik*”i sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşlerinin okudukları sınıf değişkenine göre değişimine ait bulgular aşağıdaki tablo 3. 11’de verilmiştir.

Tablo 3. 11. Öğretmen Adaylarının Yapılandırıcı Öğrenme Ortamlarının “Otonomi-Özerklik”i Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Sınıf Değişkenine Göre Değişimi

Boyutlar	Sınıf	N	X	SS	Sd	t	p
Otonomi-Özerklik	3. Sınıf	214	3,6444	0,57941	401	0,796	0,891
	4. Sınıf	189	3,5984	0,57847	395,024		

Tablo 3. 11’e bakıldığında, öğretmen adaylarının yapılandırıcı öğrenme ortamlarının “*otonomi-özerklik*”i sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşleri ile öğretmen adaylarının okudukları sınıf değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir [t (401)= 0,796 , p> 0.05].

3.3.4. Öğretmen Adaylarının Yapılandırıcı Öğrenme Ortamlarının “Farklı Düşüncelere Saygı Farklılıkları Kabul”ü Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Sınıf Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Öğretmen adaylarının yapılandırıcı öğrenme ortamlarının “*farklı düşüncelere saygı-farklılıkları kabul*”ü sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşlerinin okudukları sınıf değişkenine göre değişimine ait bulgular aşağıdaki tablo 3.12’de verilmiştir.

Tablo 3. 12. Öğretmen Adaylarının Yapılandırıcı Öğrenme Ortamlarının “Farklı Düşüncelere Saygı-Farklılıkları Kabul”ü Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Sınıf Değişkenine Göre Değişimi

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Farklı Düşünceler	3. Sınıf	214	3,7136	0,71563	401	-0,098	0,143
Saygı-Farklılıkları	4. Sınıf	189	3,7203	0,65163	400,619		
Kabul							

Tablo 3. 12'ye bakıldığında, öğretmen adaylarının yapılandırıcı öğrenme ortamlarının “farklı düşüncelere saygı-farklılıkları kabul”ü sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşleri ile öğretmen adaylarının okudukları sınıf değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir [t (401)= -0,098, p> 0.05].

3.3.5. Öğretmen Adaylarının Yapılandırıcı Öğrenme Ortamlarının “Eleştirel Düşünce”yi Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Sınıf Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Öğretmen adaylarının yapılandırıcı öğrenme ortamlarının “*eleştirel düşünce*”yi sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşlerinin okudukları sınıf değişkenine göre değişimine ait bulgular aşağıdaki tablo 3. 13’de verilmiştir.

Tablo 3. 13. Öğretmen Adaylarının Yapılandırıcı Öğrenme Ortamlarının “Eleştirel Düşünce”yi Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Sınıf Değişkenine Göre Değişimi

Boyutlar	Sınıf	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Eleştirel Düşünce	3. Sınıf	214	3,8772	0,64156	401	0,581	0,007*
	4. Sınıf	189	3,7143	0,70864	367,568		

* p< 0.05

Tablo 3. 13’e bakıldığında, öğretmen adaylarının yapılandırıcı öğrenme ortamlarının “eleştirel düşünce”yi sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşleri ile öğretmen

adaylarının okudukları sınıf değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [t (401)= 0,581, p< 0.05]. *Eleştirel Düşünce* alt boyutunda 3. sınıfta okumakta olan öğretmen adayları 4. sınıfta okumakta olan öğretmen adaylarına göre daha olumlu düşünmektedir.

3.3.6. Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının “Ortak Anlayış (İşbirliği-Ekiple Çalışma-Kararlara Katılım)”ı Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Sınıf Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamlarının “*ortak anlayış*”ı sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşlerinin okudukları sınıf değişkenine göre değişimine ait bulgular aşağıdaki tablo 3. 14’te verilmiştir.

Tablo 3. 14. Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının “Ortak Anlayış (İşbirliği-Ekiple Çalışma-Kararlara Katılım)”ı Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Sınıf Değişkenine Göre Değişimi

Boyutlar	Sınıf	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Ortak Anlayış	3. Sınıf	214	3,9202	0,52384	401	0,581	0,007*
	4. Sınıf	189	3,8869	0,62792	367,568		

* p< 0.05

Tablo 3.14’e bakıldığında, öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamlarının “*ortak anlayış*”ı sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşleri ile öğretmen adaylarının okudukları sınıf değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [t (401)= 0,581, p< 0.05]. *Ortak Anlayış* alt boyutunda 3. sınıfta okumakta olan öğretmen adayları 4. sınıfta okumakta olan öğretmen adaylarına göre daha olumlu düşünmektedir. Bu anlamlı farklılık 3. sınıfta okumakta olan öğretmen adaylarının staj derslerinin daha az olmasından kaynaklı olabilir.

3.3.7. Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının “Olabilirlik”i Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Sınıf Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamlarının “*olabilirlik*”i sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşlerinin okudukları sınıf değişkenine göre değişimine ait bulgular aşağıdaki tablo 3. 15’te verilmiştir.

Tablo 3. 15. Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının “Olabilirlik”i Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Sınıf Değişkenine Göre Değişimi

Boyutlar	Sınıf	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Olabilirlik	3. Sınıf	214	3,7451	0,60612	401	-1,737	0,889
	4. Sınıf	189	3,8513	0,61813	392,835		

Tablo 3. 15’e bakıldığında, öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamlarının “*olabilirlik*”i sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşleri ile öğretmen adaylarının okudukları sınıf değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir [$t(401) = -1,737, p > 0.05$].

3.4. Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşlerinin Öğretim Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması

3.4.1. Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının “Adalet”i Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Öğretim Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamlarının “*adalet*”i sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşlerinin öğretim türü değişkenine göre değişimine ait bulgular aşağıdaki tablo 3.16’da verilmiştir.

Tablo 3. 16. Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının “Adalet”i Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Öğretim Türü Değişkenine Göre Değişimi

Boyutlar	Öğretim Türü	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Adalet	1. Öğretim	189	2,9559	1.02846	401	-2,429	0,113
	2. Öğretim	214	3.1947	0.93279	382,297		

Tablo 3. 16'ya bakıldığında, öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamlarının “adalet”i sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşleri ile öğretmen adaylarının öğretim türü değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir [$t(401) = -2,429$, $p > 0.05$].

3.4.2. Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının “Takdir-Saygı”yı Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Öğretim Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamlarının “*takdir-saygı*”yı sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşlerinin öğretim türü değişkenine göre değişimine ait bulgular aşağıdaki tablo 3. 17’de verilmiştir.

Tablo 3. 17. Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının “Takdir-Saygı”yı Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Öğretim Türü Değişkenine Göre Değişimi

Boyutlar	Öğretim Türü	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Takdir-Saygı	1. Öğretim	189	3,7400	0,69126	401	-4,165	0,002*
	2. Öğretim	214	4,0007	0,54526	356,396		

* $p < 0.05$

Tablo 3. 17’ye bakıldığında, öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamlarının “*takdir-saygı*”yı sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşleri ile öğretmen adaylarının öğretim türü değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t(401) = -4,165$, $p < 0.05$]. *Takdir-Saygı* alt boyutunda 2. öğretimde öğrenim gören öğretmen adayları 1. öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha olumlu düşündükleri görülmektedir.

3.4.3. Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının “Otonomi-Özerklik”i Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Öğretim Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamlarının “*otonomi-özerklik*”i sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşlerinin öğretim türü değişkenine göre değişimine ait bulgular aşağıdaki tablo 3. 18’de verilmiştir.

Tablo 3. 18. Öğretmen Adaylarının Yapılandırıcı Öğrenme Ortamlarının “Otonomi-Özerklik”i Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Öğretim Türü Değişkenine Göre Değişimi

Boyutlar	Öğretim Türü	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Otonomi- Özerklik	1. Öğretim	189	3,6635	0,61236	401	1,327	0,038*
	2. Öğretim	214	3,5869	0,54619	379,594		

* p< 0.05

Tablo 3. 18’e bakıldığında, öğretmen adaylarının yapılandırıcı öğrenme ortamlarının “otonomi-özerklik”i sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşleri ile öğretmen adaylarının öğretim türü değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [t (401)= 1,327, p<0.05]. *Otonomi-Özerklik* alt boyutunda 1. öğretimde öğrenim gören öğretmen adayları 2. öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha olumlu düşünmektedir. 1. öğretimde öğrenim gören öğretmen adayları yapılandırıcı ortamlarda öğrencilerin bağımsız karar alabildiklerini düşündükleri görülmektedir.

3.4.4. Öğretmen Adaylarının Yapılandırıcı Öğrenme Ortamlarının “Farklı Düşüncelere Saygı-Farklılıkları Kabul”ü Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Öğretim Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Öğretmen adaylarının yapılandırıcı öğrenme ortamlarının “*farklı düşüncelere saygı-farklılıkları kabul*”ü sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşlerinin öğretim türü değişkenine göre değişimine ait bulgular aşağıdaki tablo 3. 19’da verilmiştir.

Tablo 3. 19. Öğretmen Adaylarının Yapılandırıcı Öğrenme Ortamlarının “Farklı Düşüncelere Saygı-Farklılıkları Kabul”ü Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Öğretim Türü Değişkenine Göre Değişimi

Boyutlar	Öğretim Türü	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Farklı Düşüncelere Saygı-Farklılıkları Kabul	1. Öğretim	189	3,7347	0,71239	401	0,493	0,161
	2. Öğretim	214	3,7009	0,66216	385,997		

Tablo 3.19'a bakıldığında, öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamlarının “farklı düşüncelere saygı-farklılıkları kabul”ü sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşleri ile öğretmen adaylarının öğretim türü değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir [$t(401) = 0,493$, $p > 0.05$].

3.4.5. Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının “Eleştirel Düşünce”yi Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Öğretim Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamlarının “*eleştirel düşünce*”yi sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşlerinin öğretim türü değişkenine göre değişimine ait bulgular aşağıdaki tablo 3. 20’de verilmiştir.

Tablo 3. 20. Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının “Eleştirel Düşünce”yi Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Öğretim Türü Değişkenine Göre Değişimi

Boyutlar	Öğretim Türü	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Eleştirel Düşünce	1. Öğretim	189	3,7717	0,73787	401	-0,800	0,035*
	2. Öğretim	214	3,8264	0,62078	369,180		

* $p < 0.05$

Tablo 3. 20’ye bakıldığında, öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamlarının “eleştirel düşünce”yi sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşleri ile öğretmen adaylarının öğretim türü değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t(401) = -0,800$, $p < 0.05$]. *Eleştirel Düşünce* alt boyutunda 2. öğretimde öğrenim gören öğretmen adayları 1. öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha olumlu düşünmektedir.

3.4.6. Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının “Ortak Anlayış (İşbirliği-Ekiple Çalışma-Kararlara Katılım)”ı Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Öğretim Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamlarının “*ortak anlayış*”ı sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşlerinin öğretim türü değişkenine göre değişimine ait bulgular aşağıdaki tablo 3. 21’de verilmiştir.

Tablo 3. 21. Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının “Ortak Anlayışı” Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Öğretim Türü Değişkenine Göre Değişimi

Boyutlar	Öğretim Türü	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Ortak Anlayış	1. Öğretim	189	3,8881	0,63870	401	-0,534	0,003*
	2. Öğretim	214	3,9191	0,51227	359,799		

* $p < 0.05$

Tablo 3. 21’e bakıldığında, öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamlarının “*ortak anlayış*”ı sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşleri ile öğretmen adaylarının öğretim türü değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [t (401) = -0,534, $p < 0.05$]. *Ortak Anlayış* alt boyutunda 2. öğretimde öğrenim gören öğretmen adayları 1. öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha olumlu düşünmektedir.

3.4.7. Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının “Olabilirlik”i Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Öğretim Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamlarının “*olabilirlik*”i sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşlerinin öğretim türü değişkenine göre değişimine ait bulgular aşağıdaki tablo 3. 22’de verilmiştir.

Tablo 3. 22. Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının “Olabilirlik”i Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Öğretim Türü Değişkenine Göre Değişimi

Boyutlar	Öğretim Türü	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Olabilirlik	1. Öğretim	189	3,8178	0,67652	401	0,703	0,006*
	2. Öğretim	214	3,7747	0,55236	363,365		

* p< 0.05

Tablo 3. 22'ye bakıldığında, öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamlarının “eleştirel düşünce”yi sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşleri ile öğretmen adaylarının öğretim türü değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [t (401)= 0,703, p< 0.05]. *Olabilirlik* alt boyutunda 1. öğretimde öğrenim gören öğretmen adayları 2. öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha olumlu düşünmektedir.

3.5. Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşlerinin Üniversite Değişkenine Göre Karşılaştırılması

3.5.1. Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının “Adalet”i Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Üniversite Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamlarının “*adalet*”i sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşlerinin üniversite değişkenine göre değişimine ait bulgular aşağıdaki tablo 3. 23'te verilmiştir.

Tablo 3. 23. Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının “Adalet”i Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Üniversiteye Göre Değişimi

Boyutlar	Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Adalet	Gruplar Arası	30,003	2	15,002	16,673	0,000*
	Gruplar İçi	359,906	400	0,900		
	Toplam Kareler	389,910	402			

* p<0.05

Tablo 3. 23 incelendiğinde, öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamlarının “adaleti” sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşleri ile öğretmen adaylarının

öğrenim gördükleri üniversite arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [F (2- 400)= 16.673, p<0.05].

Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak amacıyla yapılan Tukey testi sonucuna göre de farklılığın Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının görüşleri ile Başkent Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının görüşleri arasında, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının görüşleri lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Atatürk Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının görüşleri ile Başkent Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının görüşleri arasında da Atatürk Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının görüşleri lehine anlamlı farklılık görülmektedir.

3.5.2. Öğretmen Adaylarının Yapılandırıcı Öğrenme Ortamlarının “Takdir-Saygı”yı Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Üniversite Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Öğretmen adaylarının yapılandırıcı öğrenme ortamlarının “*takdir-saygı*”yı sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşlerinin üniversite değişkenine göre değişimine ait bulgular aşağıdaki tablo 3. 24'te verilmiştir.

Tablo 3. 24. Öğretmen Adaylarının Yapılandırıcı Öğrenme Ortamlarının “Takdir-Saygı”yı Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Üniversiteye Göre Değişimi

Boyutlar	Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Takdir-Saygı	Gruplar Arası	10.576	2	5,288	14.158	0.000*
	Gruplar İçi	149,405	400	0,374		
	Toplam Kareler	159,981	402			

p<0.05

Tablo 3. 24 incelendiğinde, öğretmen adaylarının yapılandırıcı öğrenme ortamlarının “*takdir-saygı*”yı sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşleri ile öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversite arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [F (2- 400)= 14.158, p<0.05].

Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak amacıyla yapılan Tukey testi sonucuna göre de farklılığın Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının görüşleri ile Başkent Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının görüşleri arasında, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının görüşleri lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarıyla Atatürk Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının görüşleri arasında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir. Atatürk Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının görüşleri ile Başkent Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının görüşleri arasında da Atatürk Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının görüşleri lehine anlamlı farklılık görülmektedir.

3.5.3. Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının “Otonomi-Özerklik”i Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Üniversite Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamlarının “otonomi-özerklik”i sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşlerinin üniversite değişkenine göre değişimine ait bulgular aşağıdaki tablo 3. 25’te verilmiştir

Tablo 3. 25. Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının Otonomi-Özerklik”i Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Üniversiteye Göre Değişimi

Boyutlar	Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Otonomi-Özerklik	Gruplar Arası	10,781	2	5,391	17,410	0.000*
	Gruplar İçi	123,849	400	0,310		
	Toplam Kareler	134,630	402			

$p < 0.05$

Tablo 3. 25. incelendiğinde, öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamlarının “otonomi-özerklik”i sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşleri ile öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversite arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [F (2- 400)= 17,410, $p < 0.05$].

Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak amacıyla yapılan Tukey testi sonucuna göre de farklılığın Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının görüşleri ile Başkent Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının görüşleri arasında, Başkent Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının görüşleri lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarıyla Atatürk Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının görüşleri arasında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir. Atatürk Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının görüşleri ile Başkent Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının görüşleri arasında da Başkent Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının görüşleri lehine anlamlı farklılık görülmektedir.

3.5.4. Öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamlarının “Farklı Düşüncelere Saygı-Farklılıkları Kabul”ü Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Üniversite Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamlarının “*farklı düşüncelere saygı-farklılıkları kabul*”ü sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşlerinin üniversite değişkenine göre değişimine ait bulgular aşağıdaki tablo 3. 26’da verilmiştir.

Tablo 3. 26. Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının Farklı Düşüncelere Saygı-Farklılıkları Kabul”ü Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Üniversiteye Göre Değişimi

Boyutlar	Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Farklı Düşüncelere Saygı-Farklılıkları Kabul	Gruplar Arası	8,502	2	4,251	9,425	0.000*
	Gruplar İçi	180,414	400	0,451		
	Toplam Kareler	188,916	402			

p<0.05

Tablo 3. 26 incelendiğinde, öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamlarının “farklı düşüncelere saygı-farklılıkları kabul”ü sağlayıp sağlamadığına ilişkin

görüşleri ile öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversite arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [F (2- 400)= 9,425, p<0.05].

Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak amacıyla yapılan Tukey testi sonucuna göre de farklılığın Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının görüşleri ile Atatürk Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının görüşleri arasında, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının görüşleri lehine olduğu ortaya çıkmıştır.

3.5.5. Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının “Eleştirel Düşünce”yi Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Üniversite Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamlarının “*eleştirel düşünce*”yi sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşlerinin üniversite değişkenine göre değişimine ait bulgular aşağıdaki tablo 3. 27’de verilmiştir.

Tablo 3. 27. Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının Eleştirel Düşünce’yi Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Üniversiteye Göre Değişimi

Boyutlar	Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Eleştirel Düşünce	Gruplar Arası	2,046	2	1,023	2,240	0.108
	Gruplar İçi	182,694	400	0,457		
	Toplam Kareler	184,740	402			

p<0.05

Tablo 3. 27 incelendiğinde, öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamlarının “*eleştirel düşünce*”i sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşleri ile öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversite arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [F (2- 400)= 2,240, p<0.05].

3.5.6. Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının “Ortak Anlayış (İşbirliği-Ekiple Çalışma-Kararlara Katılım)”ı Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Üniversite Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamlarının “*ortak anlayış*”ı sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşlerinin üniversite değişkenine göre değişimine ait bulgular aşağıdaki tablo 3. 28’de verilmiştir.

Tablo 3. 28. Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının Ortak Anlayış’ı Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Üniversiteye Göre Değişimi

Boyutlar	Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Ortak Anlayış	Gruplar Arası	3,750	2	1,875	5,818	0.003*
	Gruplar İçi	128,934	400	0,322		
	Toplam Kareler	132,684	402			

* $p < 0.05$

Tablo 3.28 incelendiğinde, öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamlarının “ortak anlayış”ı sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşleri ile öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversite arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [F (2- 400)= 17,410, $p < 0.05$].

Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak amacıyla yapılan Tukey testi sonucuna göre de farklılığın Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi’nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının görüşleri ile Atatürk Üniversitesi’nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının görüşleri arasında, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi’nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının görüşleri lehine olduğu ortaya çıkmıştır.

3.5.7. Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının “Olabilirlik”i Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Üniversite Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamlarının “*olabilirlik*”i sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşlerinin üniversite değişkenine göre değişimine ait bulgular aşağıdaki tablo 3. 29’da verilmiştir

Tablo 3. 29. Öğretmen Adaylarının Yapılandırıcı Öğrenme Ortamlarının Olabilirlik’i Sağlayıp Sağlamadığına İlişkin Görüşlerinin Üniversiteye Göre Değişimi

Boyutlar	Varyans Analizi	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F Değeri	Önem Düzeyi
Olabilirlik	Gruplar Arası	11,523	2	5,762	16,498	0.000*
	Gruplar İçi	139,692	400	0,349		
	Toplam Kareler	151,216	402			

*p<0.05

Tablo 3. 29 incelendiğinde, öğretmen adaylarının yapılandırıcı öğrenme ortamlarının “olabilirlik”i sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüşleri ile öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversite arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [F (2- 400)= 16,498; p<0.05].

Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak amacıyla yapılan Tukey testi sonucuna göre de farklılığın Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi’nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının görüşleri ile Atatürk Üniversitesi’nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının görüşleri arasında, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi’nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının görüşleri lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Başkent Üniversitesi’nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarıyla Atatürk Üniversitesi’nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının görüşleri arasında Başkent Üniversitesi’nde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir.

BÖLÜM IV

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşlerinin” ile ilgili olarak elde edilen bulgular tartışılmış, araştırmanın problem cümlesi ve alt problemlerini açıklayan sonuçlara ve bunlara dayalı geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamlarının demokratikliğine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, öğretim türü ve üniversite değişkenine göre ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma betimsel tarama modelinde hazırlanmıştır.

Ölçeğin analizinden elde edilen bulguların alt problemlere ilişkin sonuçları ve bu sonuçlara ilişkin önerilere aşağıda yer verilmiştir.

4.1. Sonuçlar

Sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamlarının demokratikliğine ilişkin görüşlerinin “*adalet, takdir-saygı, otonomi-özzerklik, farklı düşüncelere saygı-farklılıkları kabul, olabilirlik*” alt boyutlarında; cinsiyet değişkeni için uygulanan bağımsız grup t-testi çözümlemesinde $p < 0,05$ seviyesinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonuca göre erkek ve bayan öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamlarının demokratikliğine ilişkin görüşlerinde *bu* alt boyutlara ilişkin herhangi bir farklılaşma olmamaktadır.

Sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamlarının demokratikliğine ilişkin görüşlerinin “*eleştirel düşünce ve ortak anlayış (işbirliği-ekiple çalışma-karalara katılma)*” alt boyutlarında; cinsiyet değişkeni için uygulanan bağımsız grup t-testi çözümlemesinde $p < 0,05$ seviyesinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuca göre erkek

ve kadın öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamlarının demokratikliğine ilişkin görüşlerinde bu alt boyutlara ilişkin kız öğretmen adayları erkek öğretmen adaylarına göre daha olumlu düşünmektedir.

Şahin (2004)'ün yapmış olduğu çalışma cinsiyet faktörüne göre yapılan t-testi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir fark bulmadığı görülmektedir. Bu doğrultuda yapılan çalışmanın “*adalet*” alt boyutuyla paralellik gösterdiği görülmektedir.

Buna karşılık Hevedanlı, Yapıcı, Acun, Yüksel ve Alp (2009)'in yapmış olduğu çalışmada erkek ve kız öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuş olup, erkek katılımcılar kız katılımcılara göre ölçme değerlendirme kullanılan ölçeklerin doğru ve objektif olarak değerlendirilmesi ile ilgili görüşe daha çok katılmaktadırlar. Görülen bu anlamlı farklılaşma, çalışmanın “*adalet*” alt boyutunun, Hevedanlı ve arkadaşlarının araştırmasıyla aynı doğrultuda olmadığı söylenebilir.

Şentürk (2009)'ün yüksek lisans tez çalışmasında ise, öğrencilere problemleri neden ve sonuçlarıyla objektif olarak değerlendirmesi gerektiğini öğretmesi görüşünde, araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmekte ve sonucun bayan öğretmenler tarafından erkek öğretmenlere göre daha fazla benimsendiği söylenebilir. Şentürk'ün yapmış olduğu çalışma ile cinsiyet faktörü açısından yapılan çalışmanın “*adalet*” alt boyutunu desteklememektedir.

Tatlı (2007)'nin yüksek lisans tez çalışmasında, sınıf ortamında farklı görüşlerin de olabileceğini düşünüyor ve düşündürüyor görüşü öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yapılandırmacı öğretmen rollerini gerçekleştirme düzeylerine bakıldığında, kadın öğretmenlerin yapılandırmacı öğretmen rollerini; erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde yerine getirdikleri görülmekle birlikte genel olarak her iki cinsiyetteki öğretmenlerin de yapılandırmacı öğretmen rollerini çoğunlukla gerçekleştirdikleri gözlemlenmiştir. Tatlı'nın yaptığı tez çalışması, bu çalışmayla “*takdir-saygı*” alt boyutu açısından benzerlik gösterir niteliktedir.

Şentürk (2009)'ün yüksek lisans tezinde, ilköğretim programının öğrencilerin kendi görüşlerini rahatlıkla ifade etmelerini desteklemesini, araştırmaya katılanların kız öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla kabul ettikleri sonucunu elde etmiştir. Yapılan çalışmanın “*otonomi özerklik*” alt boyutu ile farklılık gösterdiği görülmektedir.

Balım, Kesercioğlu, İnel ve Evrekli (2009)'nin, fen öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesiyle ilgili araştırmalarında yapılandırmacı yaklaşımın öğrenciler arasında dayanışmayı ve işbirliğini geliştirmesi, sorumluluk bilincini geliştirmesi, eleştirel düşünme becerisini arttırması görüşlerinde elde edilen verilerin analizleri doğrultusunda farklı cinsiyetlerdeki öğretmen adaylarının görüş puan ortalamaları arasında, çalışmanın aksine, anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu açıdan yapılan çalışmanın “*otonomi-özerklik*” alt boyutuyla, Balım, Kesercioğlu, İnel ve Evrekli'nin işbirliğine ilişkin görüş bildirdikleri araştırmasıyla da aynı doğrultuda olduğu söylenebilirken; “*eleştirel düşünce ve ortak anlayış (işbirliği-ekiple çalışma-karalara katılma)*” alt boyutlarıyla farklı sonuçlara ulaşılmıştır.

Hevedanlı, Yapıcı, Acun, Yüksel ve Alp(2009)'in yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan yeni ilköğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerini sunduğu çalışmada öğrencilerin bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurulmasına orta düzeyde katılmakta olup, kız ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu bakımından elde edilen bulgularla bu araştırmanın “*olabilirlik*” alt boyutu ile benzerlik göstermektedir.

Şentürk (2009)'ün yüksek lisans tezinde, öğrencilerin kendilerinin ve başkalarının fikirlerine saygılı olma erdemini kazandırmasına ilişkin görüşünde, araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre karşılaştırmanın anlamlı farklılık görülmemektedir. Bu da araştırmanın “*farklı düşüncelere saygı-farklılıkları kabul*” alt boyutunun bulgularıyla benzerlik göstermemektedir.

Kazu ve Şentürk (2010)'ün çalışmasında, öğrencilerin açık fikirli olmalarını sağlama, öğrencilerin kendi düşüncelerini rahatlıkla ifade etmelerini destekleme ve öğrencilerin yeni düşünceler üretmesini sağlama görüşlerinde, bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha olumlu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmaya göre bayan öğretmenlerin programa eleştirel düşüncelerin geliştirilmesi açısından yaklaşımları daha olumludur. Çalışmada elde edilen bulguların Kazu ve arkadaşlarının çalışmasıyla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Hevedanlı, Yapıcı, Acun, Yüksel ve Alp(2009)'in, yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan yeni ilköğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerini sunduğu çalışmada; programda öğrencilerin düşünmelerini, sorgulamalarını geliştiren açık uçlu sorular

kullanılmasına ilişkin maddede erkek ve kız öğretmenler arasında, çalışmanın aksine, “*eleştirel düşünce*”yle ilgili anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Şen ve Şahin-Taşkın (2010)’ın yeni ilköğretim programının getirdiği değişikliklerin sınıf öğretmenlerinin görüşleri açısından araştırdıkları çalışmalarında birçok öğretmenin, yeni ilköğretim programının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin bu konudaki açıklamaları yeni ilköğretim programı kapsamında vurgulanan eleştirel düşünme becerilerinin öğrenme-öğretme sürecinde kullandıklarını ifade ettiklerini göstermektedir. Ayrıca, öz değerlendirme formlarının sınıf içerisinde kullanılması da öğrencilerde “*eleştirel düşünme*”yi geliştirmeye katkı sağlamaktadır.

Şentürk (2009)’ün yüksek lisans tezinde, öğrencilerin içinde buldukları hayatı sorgulamayı ve bu konuda eleştirel düşünmeyi sağlamasına ilişkin görüşünde, araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılık görülmemekte, çalışmanın “*eleştirel düşünce*” alt boyutunu desteklemezken; öğrencilere bilinen alışkanlıkların dışında eleştirel düşünmeyi kazandıracak çalışmaları içeriyor olmasına ilişkin görüşünde, kız öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla kabul etmesi çalışmanın “*eleştirel düşünce*” alt boyutunu desteklenebilir nitelikte olduğu söylenebilir.

Kurak (2009)’ın yüksek lisans tez çalışmasında, proje çalışmalarının öğrencinin problem çözme, karar verme, yaratıcı ve eleştirel düşünme gibi becerilerini geliştirmesiyle ilgili görüşte cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark görülmemiştir. Kurak’ın yapmış olduğu yüksek lisans tezi, çalışmanın “*eleştirel düşünce*” boyutu açısından benzerlik taşımamaktadır.

Güzel (2009)’in yüksek lisans tezi çalışmasında, öğrencilerin “*eleştirel düşünme*” becerilerinin arttırılması görüşünün cinsiyete göre incelendiğinde, hiçbir maddede kadınlarla erkekler arasındaki farkların anlamlı olmadığı görülmekte ve çalışmayla paralellik göstermemektedir.

Tatlı (2007)’nın yüksek lisans tez çalışmasında, öğrenciler arasında “*işbirliği*”ni desteklemesi görüşü öğretmenlerin cinsiyetlerine göre yapılandırmacı öğretmen rollerini gerçekleştirme düzeyleri ortalamalarına bakıldığında, her iki cinsiyetteki öğretmenlerin de yapılandırmacı öğretmen rollerini çoğunlukla gerçekleştirdikleri gözlemlenmiştir. Bu da

yapılan çalışmanın “*ortak anlayış*” alt boyutundan farklı sonuçlar elde edildiğini göstermektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamlarının demokratikliğine ilişkin görüşlerinin “*adalet, takdir-saygı, otonomi-özerklik, farklı düşüncelere saygı-farklılıkları kabul, olabilirlik*” alt boyutlarında; *sınıf* değişkeni için uygulanan bağımsız grup t-testi çözümlemesinde $p<0,05$ seviyesinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonuca göre erkek ve bayan öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamlarının demokratikliğine ilişkin görüşlerinde “*adalet, takdir-saygı, otonomi-özerklik, farklı düşüncelere saygı-farklılıkları kabul, olabilirlik*” alt boyutlarına ilişkin herhangi bir farklılaşma olmamaktadır.

Sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamlarının demokratikliğine ilişkin görüşlerinin “*eleştirel düşünce ve ortak anlayış*” alt boyutlarında; *sınıf* değişkeni için uygulanan bağımsız grup t-testi çözümlemesinde $p<0,05$ seviyesinde anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu sonuca göre 3. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamlarının demokratikliğine ilişkin görüşlerinde “*eleştirel düşünce ve ortak anlayış*” alt boyutuna ilişkin 3. sınıfta okumakta olan öğretmen adayları 4. sınıfta okumakta olan öğretmen adaylarına göre daha olumlu düşünmektedir. Bu anlamlı farklılık; 3. sınıfta öğretmen adaylarının daha çok okulda öğretim dersleri görmesinden 4. sınıfa giden öğretmen adaylardan daha az staj görmelerinden ve sadece gözlem yapmalarından kaynaklı olabilir. 4. sınıf öğretmen adaylarının staj derslerinde 1. dönem gözlem yapması 2. dönem ise derse girmesi ve ders anlatması açısından farklı olabilir. Bu durum öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamlarını değerlendirirken görüşlerini etkilemiş olabilir.

Şahin (2004)’ün yapmış olduğu çalışmada Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği öğretmen adaylarının demokratik sınıf ortamı ile ilgili görüşlerini ortaya koyduğu çalışmasında öğretmen adaylarının sınıf seviyeleri(1., 2., 3. ve 4. sınıf) faktörüne göre yapılan analiz sonucunda anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir. Yani sınıf öğretmenliği öğretmen adayları demokratik sınıf ortamına ilişkin demokratik değerler konusundaki görüşleri sınıf seviyelerine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Yapılan Scheffe testi sonucunda 3. sınıf öğrencilerinin her demokratik değer için sınıf düzeylerinin biri ya da hepsi ile anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu da çalışmanın “*eleştirel düşünce ve ortak anlayış*” boyutlarını desteklemektedir.

Balım, Kesercioğlu, İnel ve Evrekli (2009)'nin fen öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik görüşlerinin inceledikleri araştırmalarında 4. sınıf öğretmen adayları, 3. sınıf öğretmen adaylarına göre yüksek puan almakla birlikte aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu da yapılan çalışmadan farklı sonuçlar elde edildiğini göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamının demokratikliğine ilişkin görüşlerinin ortaya konulduğu bu çalışmanın, “*adalet, farklı düşüncelere saygı-farklılıkları kabul*” alt boyutlarında öğretim türüne ilişkin herhangi bir farklılaşma olmamakla birlikte; “*takdir-saygı, eleştirel düşünce ve ortak anlayış*” alt boyutlarında; 2. öğretimde öğrenim gören öğretmen adayları yapılandırmacı ortamları daha demokratik bulurken; “*otonomi-özerklik, olabirlik*” alt boyutlarında 1. öğretimde öğrenim gören öğretmen adayları daha demokratik bulmuşlardır.

Alt boyutlar arasında bulunan bu farkların, 2. öğretimde öğrenim gören öğretmen adayların 1. öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha fazla zaman dilimi içerisinde eğitim-öğretime zaman ayırıyor olmalarından kaynaklandığını ifade etmek mümkün olabilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamlarının demokratikliğine ilişkin görüşlerinin *üniversite* değişkeni için uygulanan tek yönlü varyans analizi çözümlemesinde, “*takdir-saygı, farklı düşüncelere saygı-farklılıkları kabul, ortak anlayış*” alt boyutlarında; Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi lehine; “*otonomi-özerklik*” alt boyutunda Başkent Üniversitesi lehine; “*adalet*” alt boyutunda Çanakkale Onsekiz Mart ve Atatürk Üniversitesi lehine; “*olabirlik*” alt boyutunda Çanakkale Onsekiz Mart ve Başkent Üniversitesi lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. “*Eleştirel düşünce*” alt boyutunda ise üniversiteler arasında herhangi bir farklılaşma bulunmamıştır.

Bulunan bu farklılıklar öğretmen adaylarının üniversitelerin buldukları illerdeki gittikleri staj okullarının sınıf ortamlarının fiziki ve toplumsal özelliklerinden kaynaklı olabileceği gibi; bu ortamlarda gördükleri yaşamışlıklardan, dersine girdikleri öğretmenlerin gözlemedikleri davranışlarından kaynaklı da olabilir.

4.2. Öneriler

- Sınıflarda demokratik öğrenme ortamların oluşturulmasında ve demokratik değerlerin kazandırılmasında öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir.

Öğretmen adaylarının, fakültede gördükleri derslerine ek olarak, öğrencilere yapılandırmacılığın gerekliliği olan demokratik ortamların belirtilen niteliklerini kazandırabilmelerine yönelik ders eklenebilir.

- Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesi demokratik bir eğitim anlayışı gerektirmektedir. Öğrencilere demokratik sınıf ortamlar sunulmalıdır. Demokratik olmayan bir ortamda eleştirel düşüncenin gelişmesi beklenemez.
- Üniversitelerde öğretmen adaylarına eleştirel düşünme becerileri kazandırmak ve bu becerileri mesleki yaşamlarında öğrencilere kazandırabilmelerini sağlamak amacı ile eleştirel düşünme eğitimi dersleri verilmelidir.
- Sınıflarda öğrencilerin özerkliği ve alınan kararlara katılımı öğretmenler tarafından desteklenmelidir.
- Öğrenme ortamları öğrencilerin demokratik değerleri kazanacakları şekilde olmalıdır.
- Öğrencilerin sınıf içindeki demokratik tutumlarını geliştirmek için sınıflarda yapılandırmacı yaklaşım yöntem ve tekniklerine bol bol yer verilmelidir.
- Katılım, farklı düşüncelere saygı, takdir-saygı, eleştirel düşünce, ortak anlayış, olabirlik ve özerkliğin desteklendiği etkinliklerin artırılmasına yönelik rehberlik süreci etkin hale getirilmelidir.
- Öğrencilerin sorumluluk almalarını sağlayacak ve işbirliği gerektiren grup çalışmaları artırılmalıdır.
- Eğitimin ilk olarak başladığı kurum olan ailelerle işbirliği yapılarak öğrencilerin demokratik değerleri benimsemeleri ve sınıf ortamlarının bu yönde şekillenmesi sağlanabilir.
- Öğretmenlerin ve okuttukları öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamlarını demokratik bulmaları üzerine bir araştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acat, Bahaddin, Hüseyin Anılan, Şengül S. Anagün, “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesinden Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, İlköğretimde Program Geliştirme Bölümü, 6. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, (27-29 Nisan 2007), Bildiri Özetleri Kitabı, 479-484, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eskişehir 2007, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Acun, İsmail; Metin Demir; Nur Leman Göz. “Öğretmen Adaylarının Vatandaşlık Yeterlilikleri İle Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki”, *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, Cilt:1, Sayı: 1, 2010, 107-123.
- Açıkgöz, Kamile. *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. Kanyılmaz Matbaası, İzmir 1998.
- Ağlagül, Demet, Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerilerinin Değerlendirilmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2009, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Akamca Özyılmaz, Güzin; Hülya Hamurcu. “Çoklu Zeka Kuramı Tabanlı Öğretimin Öğrencilerin Fen Başarısı, Tutumları ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 28, 2005, 178-187.
- Akgün, Özcan; Dilek Gözütok; Ömer Cem Karacaoğlu. “İlköğretim programlarının öğretmen yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi”. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu (14-16 Kasım 2005) Bildiri Özetleri Kitabı. Erciyes Üniversitesi ve Tekişik Vakfı, Kayseri 2005.
- Akpınar, Burhan; Burcu Gezer. “Öğrenen Merkezli Yeni Eğitim Yaklaşımlarının Öğrenme-Öğretmen Sürecine Yansımaları”, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 14, 2010, 1-12.
- Akyol, Hayati. “Vygotsky, Piaget ve Yapılandırmacı Okuma Eğitimi”, Türkçe Öğretimi Bölümü, 6. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (27-29 Nisan 2007), Bildiri Özetleri Kitabı, 243-248, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eskişehir 2007.
- Aldridge, Jill M; Barry J. Fraser; Peter C. Taylor, “Constructivist Learning Environments in a Cross-National Study in Taiwan and Australia”, *International Journal of Science Education*, Vol: 22, Issue: 1, 2000, 37-55.
- Alkan, Cevat; Deniz Deryakulu; Nurettin Şimşek. *Eğitim Teknolojisine Giriş*, Önder Matbaacılık, Ankara 1995.
- Alkove, Linda D; Betty Jo McCarty. “Plain talk: Recognizing positivism and constructivism in practice”, *Action in Teacher Education*, Vol: 14, No: 2, 1992, 16-22.
- Alper, N. (2004). “Ben İnsanım” İlköğretim için İnsan Hakları Eğitimi Dizisinin Başkent Üniversitesi Koleji Ayşeabla Okulları’nda Uygulanması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Anagün, Şengül; Hüseyin Anılan. “Fen ve Teknoloji Dersinin Öğretiminde Yapılandırmacı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Ortamlarının Düzenlenmesi”, *V. Uluslararası Teknoloji Eğitimi Sempozyumu* (22–24 Eylül 2005), Bildiri Özetleri Kitabı, 331- 339, Sakarya Üniversitesi, Sakarya 2005.
- Arkün, Selay; Petek Aşkar. “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarını Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi- The Development Of A Scale On Assessing Constructivist Learning Environments”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 39, 2010, 32-43.
- Arslan, Mehmet. “Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar”, *Ankara Üniversite Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt:40, Sayı:1,2007, 41-61.
- Asan, Aşkın; Gönül Güneş. “Oluşturmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanmış Örnek Bir Ünite Etkinliği”, *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı: 147, 2004
- Aşkar Aktamış, Ömer Ergin, Ercan Akpınar. “*Yapısalcı Kurama Örnek Bir Uygulama*”, V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi(16 - 18 Eylül 2002), Bildiri Özetleri Kitabı, 58-59, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara 2002.
- Atasoy, Ali. İlköğretim İkinci Kademedeki Demokrasi Eğitimi ve İlköğretim İkinci Kademe Öğretmen ve Öğrencilerinin Demokratik Tutum ve Davranışlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 1997, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aybek, Birsal. “Eleştirel Düşünmenin Öğretiminde Öğretmenin Rolü”, *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, Cilt:7, Sayı:2, 2007, 14-27, <http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=322> (Erişim Tarihi: 25.06.2011).
- Aydoğan, İsmail; Feride Kukul. "Öğretmenler ile Öğretim Üyelerinin Demokratik Davranışlarının Analizi", *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Sayı: 11, 2003, 23-32.
- Aytaç, Tufan. *Eğitim Yönetiminde Yeni Paradigmalar: Okul Merkezli Yönetim*, Nobel Kitabevi, Ankara 2000.
- Bacanlı, Hasan. *Gelişim ve Öğrenme*, Nobel Yayın ve Dağıtım (4. Baskı), Ankara 2001.
- Baki, Adnan; Alan Bell. “Ortaöğretim Matematik Öğretimi”, 1. Cilt, YÖK Yayınevi, Ankara 1997.
- Balım, Ali Günay; Teoman Kesercioğlu; Didem İnel; Ertuğ Evrekli. “Fen ve Teknoloji Öğretmen adaylarının Yapılandırmacı Yaklaşımına Yönelik Görüşlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 27, 2009, 55-74.
- Barfield, Jean Paul; Steve Hannigan Downs; Lauren J. Lieberman. Implementing peer tutor strategies for practitioners. *Physical Educator*, Vol: 55, No: 4, 1998, 211-220.
- Başar, Hüseyin. *Sınıf Yönetimi*. On birinci baskı, Anı Yayıncılık, Ankara 2004, <http://www.scribd.com/doc/242544/snf-yonetimi>, (Erişim Tarihi: 28.12.2011).
- Başaran, İbrahim Ethem. "Demokrat Öğrenci Nasıl Yetiştirilir", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt: 19, Sayı: 1-2, 1987, 111-116.
- Başaran, İbrahi Ethem. *Eğitim Psikolojisi: Modern Eğitimin Psikolojik Temelleri*, 6.Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2005.

- Bay, Erdal; Şerafettin Karakaya. “Öğretmen Eğitiminde Yapılandırmacı Yaklaşımın Dayalı Uygulamaların Etkiliğin Değerlendirilmesi”, (Electronic Versiyon) *Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:8, Sayı: 28, 2009, 40–55.
- Bay, Erdal; Halil İbrahim Kaya; Kerim Gündoğdu. “Demokratik Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği Geliştirilmesi”, *e-Journal of New World Sciences Academy*, Vol: 5, No: 2, 2010, 646-665.
- Bay, Erdal; Halil İbrahim Kaya; Kerim Gündoğdu. “Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının Demokratikliğine İlişkin Görüşleri”, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, Vol:8, No: 2, 2010, 617-641.
- Biçer, Baykal. “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesinin Öğrencilere Demokratik Becerileri Kazandırmaya Etkisi”, *I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu* (28-30 Mayıs 2009), Bildiri Özetleri Kitabı, 114-119, Uşak Üniversitesi, Uşak 2009.
- Bilgen, H.Nihat. *Çağdaş ve Demokratik Eğitim*, (2. Baskı), MEB Yayınevi, Ankara 1994.
- Binbaşıoğlu, Cavit. "Demokratik Davranışlar ve Demokratik Eğitim İlkeleri", *Çağdaş Eğitim Dergisi*, yıl:11, sayı: 109, 1993, 15-27.
- Bouillon, Hardy. *John Locke*, çev., Ali İbrahim Savaş, Liberte Yayınları, Ankara 1998.
- Brooks, Jacqueline; Martin Brooks. *The Case For Constructivist Classrooms*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, 1993. <http://books.google.com.tr>, (Erişim Tarihi: 15.04.2011).
- Brooks, Martin; Jacqueline Grennon. “The Courage to Be Constructivist”, *Educational Leadership*, Vol: 57, No: 3, 1999, 18-24.
- Bulut, İlhami. *Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ, 2006.
- Büyükkaragöz Savaş; Ömer Üre. (1994) “Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarındaki öğrencilerin Demokratik Tutumları Araştırması” *Demokrasi Gündemi*, Türk Demokrasi Vakfı Bülteni, Sayı19, ss:29-41.
- Büyükkaragöz, Savaş; Cuma Çivi. *Genel Öğretim Metotları*. Onuncu Baskı, Beta Yayın Dağıtım, İstanbul 1999.
- Büyükkaragöz, Savaş. *Türkiye 'de Demokrasi Eğilimi ve Eğilim Programları*, Konya 1989.
- Büyükkaragöz, Savaş; H. Yılmaz; Şahin Kesici. “İlkokul Öğretmenlerinin İnsan Hakları ve Demokrasi ile İlgili Tutumları”, IV. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı, İstanbul, Marmara Üniversitesi,1996.
- Büyükdüvenci, Sabri. “*Demokrasi, Eğitim ve Türkiye*”. Eğitim Bilimleri Dergisi. Ankara, Cilt: 23, Sayı: 2, 1990, 583-597.
- Carpenter, C. Dale; Bloom, Lisa A. ; Boat, Mary B. *Guidelines for special educators: Achieving socially valid outcome. Intervention in School and Clinic*, Vol: 34, No:3, 1999, 143-149.
- Celep, Cevat. “Sınıf Yönetiminde Öğretmen-Öğrenci İlişkisi” *Çağdaş Eğitim Dergisi*, sayı: 272, 2001, 19-24.
- Celep, Cevat. “Öğrenme Ortamı Olarak Okul ve Sınıf”, *Eğitim-Öğretim, Bilim ve Araştırma Dergisi*, Yıl: 4, Sayı: 11, 2008, 3-9.

- Chen, Catherine. A constructivist Approach To Teaching: Implications in Teaching Computer Networking. *Information Technology, Learning and Performance Journal*, Vol:21, No: 2, 2003, 17–25.
- Cunningham, Donald J; Thomas M. Duffy; Randy A. Knuth. The Textbook of the Future, <http://www.auradigital.net/web/Esriptures-hipertextuals/Documents/the-textbook-of-the-future-donald-j-cunningham-thomas-m-duffy-randy-a-knuth.html>, (Erişim Tarihi: 20.06.2011).
- Cüceloğlu, Doğan. *İyi Düşün Doğru Karar Ver*, Sistem Yayıncılık, İstanbul 1993.
- Cüceloğlu, Doğan. *İçimizdeki Biz*, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 2000.
- Çalık, Dilek. İlköğretim Okullarında Demokrasi Eğitimi Üzerine Bir Araştırma, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2002, Celal Bayar Üniversitesi.
- Çınar, Orhan; Emine Teyfur; Mehmet Teyfur, “İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri” *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 7, Sayı:11, 2006, 47-64.
- Dahl, Robert. “Demokrasi ve Eleştirileri”, Çev. Levent Köker, Yetkin Yayınevi, Ankara 1993.
- Demir, Sevinç. İlköğretim 1-5. Sınıflarda Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Oluşturulan Eğitim Programlarının Uygulanmasında Öğretmen ve Yöneticilerin: Karşılaştığı Sorunlar (Gaziantep İli Örneği), (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2009 Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Demirbolat Ottekin, Ayşe, “Türk ve İngiliz Öğretmen Adaylarının Statükocu ve Değişimci Öğretmen Rollerine Yönelik Eğilimleri İle İlgili Bir Karşılaştırma”, *I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu* (28-30 Mayıs 2009), Bildiri Özetleri Kitabı, 88-89, Uşak Üniversitesi, Uşak 2009.
- Demirtaş, Zülfü. "Yapılandırmacı yaklaşım ve sınıf yönetimi", *Eğitime Bakış: Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 2010, 41-45.
- Demirtaşlı Çıkrıkçı, Nükhet. “Eleştirel düşünme: Bir ölçme aracı ve bir araştırma”, III. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetler Kitabı, ss. 208-216, Çukurova Üniversitesi, Adana 1996.
- Demirel, Özcan. *Karşılaştırmalı Eğitim*, PegemA Yayıncılık, Ankara 2000.
- Demirel, Özcan. *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, PegemA Yayınevi, Ankara 2000.
- Demokratik Eğitim 4. Kurultayı (DEK). 1 – 5 Aralık 2004, Eğitimsen Yayınları, Ankara 2005.
- Deryakulu, Deniz. *Sınıfta Demokrasi*, Eğitim Sen Yayınları, Ankara 2001.
- Dewey, John. *Okul Yönetiminde Demokrasi* (Çev. F. Oğuzkan), Ülkü Yayınları, Ankara 1965, <http://books.google.com.tr> (Erişim Tarihi: 15. 02.2012).
- Dewey, John. *The School and Society*, The University of Chicago Press, Chicago, 1915.
- Doğanay, Ahmet; Figen Ünsal. *Eleştirel Düşünmenin Öğretimi*, Ahmet Şimşek (Ed.) *İçerik Türlerine Dayalı Öğretim*, Nobel Yayınevi, Ankara 2006.

- Duman, Bilal. "Öğrenme-Öğretme Sürecinde Entelektüel Şizofrenizm", *Türk Eğitim Bilimler Dergisi*, Cilt: 6, Sayı: 2, 2008, 287-321.
- Durmuş, Soner, "Matematik Eğitiminde Oluşturmacı Yaklaşımlar", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı:1, 2001, 91-107.
- Erdem, Eda. Program Geliştirmede Yapılandırmacı Yaklaşım, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2001, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Erdem, Eda; Özcan Demirel. "Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 23, 2002, 81-87.
- Erden, Münire; Yasemin Akman. *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretme*, 11. Baskı, Arkadaş Yayınevi, Ankara 2007.
- Erdoğan, İrfan. "Enformasyon Bilgi Toplumu Dosyası; Bilgi Toplumu Olmanın Gerektirdiği Eğitim Paradigması", *Bilgi ve Toplum Dergisi*, cilt: 1, 1998.
- Fındıkçı, İlhami. "Enformasyon Bilgi Toplumu Dosyası; Bilgi Toplumunda Eğitim ve Öğretmen", *Bilgi ve Toplum Dergisi*, Cilt: 1, 1998, 83-89.
- Furman, Gail C. ve Carolyn M. Shields. "How can educational leaders promote and support social justice and democratic community in schools?", *A New Agenda Research in Educational Leadership* (119-137), William A. Firestone and Carolyn Riehl (Ed.), New York and London, Teachers College Press, 2005.
- Gagnon, George W. Jr.; Michelle Collay. "Designing for learning: Six Elements in Constructivist Classrooms" Corwin Press, Inc, Thousand Oaks, CA, USA, 2001. <http://edutechwiki.unige.ch/en/Constructivism>, (Erişim tarihi: 06.06.2010).
- Genç, Salih Zeki. "Demokratik Kazanımların Gerçekleştirilmesinde İlköğretim Öğretmenlerinin Etkililiğinin Değerlendirilmesi", *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:171, 2006, 43-54.
- Genç, Salih Zeki; M. Yunus Eryaman. "Değişen Değerler ve Yeni Eğitim Paradigması", *Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 9, Sayı: 1, 2007, 89-102.
- Genç, Salih Zeki; Temel Kalafat. "Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları İle Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 2, Sayı: 22, 2007, 10-22.
- Geray, Cevat. İnsan Hakları İçin Eğitim. *İnsan Hakları Yıllığı*, Cilt:15, 1993, 89-99.
- Gömlüksiz, Müfit. Demokratik Bir Sınıf Ortamı Açısından Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakülteleri ve Öğrencilerinin Davranışlarının Değerlendirilmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, 1988, Ankara.
- Gömlüksiz, Müfit. Kubaşık öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve erişime etkisi (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1993, Adana.
- Gömlüksiz, Müfit; Ayşe Ülkü Kan; Elif Cüro. İlköğretimde Demokrasi Eğitimine Bir Örnek: Okul Öğrenci Meclisleri (Elazığ İli Örneği), *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 29, Sayı: 1, 2010, 123-146.
- Gömlüksiz, Mehmet Nuri; Sare Çetintaş. "Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları", *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, Vol: 17, 2011, 1-14.

- Gözütok, Dilek. *Öğretmenlerin Demokratik Tutumları*. Türk Demokrasi Vakfı Yayınları, Ankara 1995.
- Gözütok, Dilek. Alper, N. “Ben İnsanım- İlköğretim İçin İnsan Hakları Eğitimi Projesi”, XI. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı, Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa, 2002.
- Gözütok, Dilek; Yasemin Gülbahar; Filiz Köse. “E-Öğrenme Yöntemi ile Öğretmenlerin İnsan Hakları Eğitimi”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, cilt: 40, sayı: 1, 2007, 135-156.
- Gray, Audrey “Constructivist teaching and learning”. *SSTA Research Centre Report*, 1997 <http://saskschoolboards.ca/research/instruction/97-07.htm> (Erişim tarihi: 26.06.2011).
- Güleç, Havise ve Burcu Özdemir. Okulöncesi Eğitimde Demokratik Yaklaşımlar. *Çocuk Çocuk Dergisi*, sayı: 44, 2004, 30–31.
- Gündoğan, Ali Osman. “Demokrasi ve Kabul Görme Sorunu”, Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Bölümü, I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu (28-30 Mayıs 2009), Bildiri Özetleri Kitabı, 74-76, Uşak Üniversitesi, Uşak 2009.
- Güngör, Seyhan. Ortaöğretim Geometri Dersi Üçgenler Konusunda Oluşturmacı (Constructivism) Yaklaşımına Dayalı Elle Yapılan Materyaller ve Portfolyo (Portfolio) Hazırlamanın Öğrenciler Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak, 2005.
- Günlü, Ramazan. (2003), ”Özerklik, Toplumsal Dönüşüm ve Eğitim”, *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, Cilt:1, Sayı:1, 2003,1-20.
- Gürol, Aysun; Erdoğan Tezci. “Oluşturmacı Öğretim Tasarımında Teknolojinin Rolü”, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı: 3, 2001, 283-290.
- Gürol, Mehmet; Bünyamin Atıcı. “Nesnelci Öğretim Yaklaşımlarından Oluşturmacı Öğrenme Yaklaşımlarına Doğru İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitime Yönelik Gelişimsel Bir Model önerisi”, *Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim Bildiriler Kitabı*, ss. 177- 183 Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara 2001.
- Güven, Aydın; Zekeriya Akkuş. “Demokratik Değer Kazanımında Okulların Rolü”, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 9, 2004, 217-224.
- Güzel, Ali. İlköğretim Okullarında Uygulanan Öğrenci Merkezli Eğitim Modeliyle İlgili Yönetici ve Öğretmen Görüşleri (Ankara İli Örneği). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2009, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Hanley, Susan. On Constructivism, Maryland Collaborative for Teacher Preparation, The University of Maryland at College Park, Aralık 2005, www.inform.umd.edu, (Erişim tarihi: 26.04.2011).
- Hawley, W. “Reforming the Civics Curriculum Through Reconstructing of Teacher Behavior.” Amerikan Orta-Batı Politik Bilimler Derneği Yıllık toplantısında Sunulan Bildiri, Chicago 1977.
- Hecht, Yaacov; Eyal Ram. “Demokratik Eğitimde Diyalog- Dünyada Birey”, *Alternatif Eğitim e-Dergisi*, Sayı: 1, 2010, 27-45.
- Hevedanlı, Murat; Ümit Yapıcı; Mustafa Acun; Serap Yüksel; Hevidar Alp. “Yapılandırmacılık Yaklaşımına Göre Hazırlanan Yeni İlköğretim Programına İlişkin

Öğretmen Görüşleri”, I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, 2009.

Houston-Wilson, Cathy, Lauren Liberman, Susan Kasser, Mel Horton. Peer-tutoring: A plan for instructing students of all abilities, *The Journal of Physical Education*, Vol: 68, No: 6, 1997.

Harrison, Steven. Mutlu Çocuk (Çev. Murat Sağlam), Dharma Yayınları, İstanbul 2003.

İflazoğlu Saban, Ayten; Ahmet Saban, ”Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilişsel Farkındalık Düzeyleri İle Demokratik Tutumları ve Otoriteryen Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, *I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu*(28-30 Mayıs 2009), Bildiri Özetleri Kitabı, 108-109, Uşak Üniversitesi, Uşak 2009.

İlgen, Hamdullah. Sınıf Öğretmenlerinin ve İlköğretim Öğrencilerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamını Değerlendirmeleri, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi, 2010, İstanbul.

İlter, Bingül. Genç. Oluşturmacı Yaklaşımla İngilizce Yazma Becerisini Geliştirmenin Öğrenci Başarısına Etkisi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi, 2002, Ankara.

İnel, Didem; Lütfullah Türkmen; Ertuğ Everekli. “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yapılandırmacı Yaklaşımına İlişkin Görüşlerinin ve Tutumlarının İncelenmesi: Uşak Üniversitesi Örneği”, *9. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi*, (23-25 Eylül 2010), Bildiriler Kitabı, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Buca-İzmir, 2010,

Kabapınar, Filiz. ”*Oluşturmacı (Constructivist) Öğrenme Ortamı İçin Fen Ders Kitabı ve Öğretmen Kılavuzu Modeline Örnek Bir Materyal*”, (Çevrimiçi), 31 Mayıs 2004, <http://www.erg.sabanciuniv.edu/iok2004/>.

Kaptan, Fitnat; Hünkar Korkmaz. “İlköğretimde Fen Bilgisi Öğretimi İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı İlköğretimde Fen Bilgisi Öğretimi Modül 7”, MEB Yayınları, Ankara 1999.

Kara, Yasemin; S. Aslı Özgün Koca. “Buluş Yoluyla Öğrenme ve Anlamlı Öğrenme Yaklaşımlarının Matematik Dersinde Uygulanması: ‘İki Terimin Toplamının Karesi’ Üzerine İki Ders Planı”, *İlköğretim Online Dergisi*, Cilt: 1, Sayı: 1, Yıl: 3, 2004, 2-10, <http://ilkogretim-online.org.tr>, (Erişim tarihi: 26.10.2010).

Karadağ, Engin, Nuri Baloğlu, Pınar Yalçınkayalar. (2006). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Demokratik Tutumları ile Öğretmenlerin Demokratik Değerleri Üzerine İlişkisel Bir Araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt:4, Sayı:12, 65-82.

Karadağ, Engin; Tuğba Korkmaz. “Kuramdan Uygulamaya Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı”, Kök Yayıncılık, Ankara 2007.

Karasar, Niyazi. “Demokrasi Eğitimi Bugünden Yarına Ortaöğretimimiz”, TED Yayınları, Ankara 1985.

Karatekin, Kadir; Zafer Kuş; Ö. Faruk Sönmez. “İlköğretim Öğrencilerinin Demokrasi Algıları”, 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyum Bildiri Özetler Kitabı, ss. 89- 95, Fırat Üniversitesi, Elazığ, 2010.

- Kaye, Anthony R. Learning together apart. Ed: Anthony R. Kaye, *Collaborative Learning Through Computer Conferencing*. Springer-Verlag, London, 1992 , 1-24.
- Kazu, İbrahim Yaşar; Mustafa Şentürk. “İlköğretim Programının Eleştirel Düşünmeyi Geliştirmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri”, *International Online Journal of Educational Sciences*, Vol: 2, No: 1, 2010, 244-266.
- Kerimgil, Seda. “Yapılandırmacı Öğrenmeye Dayalı Bir Öğretim Programının Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme ve Demokratik Tutumlarına Etkisi”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2008, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Kepekçi Karaman, Yasemin. "Demokratik Okul", *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, sayı: 11, 2003, 44-53.
- Kesal, Fisun. ve Aksu, Meral. (2005) Constructivist learning environment in Elt methodology II courses. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 28, 118-126.
- Kıncal, Remzi Y. “İlköğretim Öğretmen Adaylarının Demokratiklik Düzeyi”, II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, Bildiri Özetleri Kitabı, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Çanakkale 2000, 42-431.
- Kıncal, Remzi Y. *Vatandaşlık bilgisi*, Mikro Basım Yayım Dağıtım, Ankara 2002.
- Kıncal, Remzi Y. *Vatandaşlık Bilgisi*, Mikro Basım Yayım Dağıtım, Ankara 2004.
- Koç, Gürcü; Melek Demirel. “Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:27, 2004, 174–180.
- Koç, Gürcü. “Yapılandırmacı ;Sınıflarda Öğretmen-Öğrenen Roller ve Etkileşim Sistemi”, *Education and Science*, Vol: 31, No: 142, 2006, 56-64.
- Köktaş, Şükran. *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*, Kare Yayınları, İstanbul 2006.
- Kurak, Derya. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yaptığı Proje Çalışmalarının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2009, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kuran, Kezban. *Sınıfta Öğrenme-Öğretme Sürecinin Yönetimi. Sınıf Yönetimi*, Mehmet Şişman ve Selahattin Turan (Ed.), 77–101, Pegem A Yayıncılık, Ankara 2005.
- Küçükahmet, Leyla. *Demokrasi Eğitiminde Boyutlar ve Sorunları (Panel: 1) Demokrasi İçin Eğitim*, Ankara: TED Yayınları, 1989
- Künkül, Tuğba. Öğrencilerin Sınıf İçi Etkinliklere Katılım Düzeyleri İle Algıladıkları Sınıf Atmosferi Arasındaki İlişki, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2008, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Lord, Tom R. “A Comparison Between Traditional and a Constructivist Taching in Environmental Science”. *The Journal of Environmental Education*, Vol: 30, No: 3, 199822-27.
- Loomans Diana, Julia Loomans. *Çocuklara Öz Saygıyı ve Değerleri Öğretmenin 100 Yolu*, 1. baskı, Ege-Meta Yayınları, İzmir 2005.
- MEB. İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu. Devlet Kitapları Müdürlüğü, 2005, <http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx> (Erişim Tarihi: 05.05.2011)

- McCarthy, Mary Pat. Constructivist Learning in a Behaviorist Paradigm: a Cross Case Comparison of Reflective Practice and Formative Assessment on Client Outcomes in Eight Speech-Language Pathology Graduate Students, *Partial Fulfillment for the Degree of Doctor of Education, Indiana University of Pennsylvania*, 2007.
- Nalçacı, Ahmet; M. Hanifi Ercoşkun. “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi”, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 14, 2006, 241-257.
- Norris, Stephen P. “Synthesis of Research on Critical Thinking”, *Educational Leadership*, Vol: 42, No: 8, 1985, 40- 46.
- Patrick, John J. “Critical thinking in the social studies”, *ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education*, Bloomington IN, 1986.
- Oğuz, Aytunga, “Yükseköğretimde Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları”, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, sayı: 17, yıl: 5, 2005, s:188-197.
- Okutan, Mehmet. “Türk Eğitim Sistemi’nde Demokrasi Eğitimi” *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, Sayı:1, 2010, 938-946. <http://www.insanbilimleri.com> (Erişim tarihi: 26.04.2011).
- Öktem, F. *Okul Aile İşbirliği, Aile ve Eğitim*. TED Yayınları, Ankara, 1994.
- Öncül, Remzi, *Eğitim ve Eğitim Bilimler Sözlüğü*, M.E.B.Yayınları, İstanbul, 2000.
- Önen, Fatma. İlköğretimde Basınç Konusunda Öğrencilerin Sahip Olduğu Kavram Yanılgılarının Yapılandırmacı Yaklaşım İle Giderilmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2005, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Öz, Feyzi. *Uygulamalı Türkçe Öğretimi–Yeni Programa Göre Geliştirilmiş, Anı Yayıncılık*, Ankara 2006.
- Özbudun, Ergün. *Tarihsel Gelişim İçinde Demokrasi ve Eğilim, Demokrasi İçin Eğitim* (haz. Ferhan Oğuzkan), Ankara 1998.
- Özden, Yüksel. *Öğrenme ve Öğretme*, PegemA Yayıncılık, Ankara 2005.
- Özden, Yüksel. *Öğrenme ve Öğretme*. 5. Baskı. Ankara: PegemA Yayıncılık, Ankara 2003.
- Özdemir, Servet; Halil İbrahim Yalın; Feridun Sezgin. *Eğitim Bilimine Giriş*. 6. Baskı, Nobel Yayıncılık, Ankara 2008.
- Özdoğan, Belka. *Çocuk ve Oyun*, Arı Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara 1997.
- Özerbaş, Mehmet Arif. “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Kalıcılığına Etkisi”, *Türk Eğitim Bilimler Dergisi*, Cilt: 5, Sayı: 4, 2007, 609-635.
- Özyürek, Mehmet. *Sınıf Yönetimi*, Karatepe Yayınları, Ankara 2001.
- Patrick, John. J. “Critical thinking in the social studies”. ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education Bloomington IN. (ERIC Document Reproduction Service No: ED272432), 1986, <http://www.ericdigests.org/pre-924/critical.htm>, (Erişim Tarihi: 20.04.2011).
- Perese, Saygı “Yapılandırıcı Yaklaşımla Hazırlanmış 69 Etkinlik”, Nobel Yayın Dağıtım (1. baskı), Ankara 2005.

- Print, Murray; Ornstrom, Susanne and Nielsen, Henrik Skovgaard. "Education for Democratic Processes in Schools and Classrooms", *European Journal of Education*, Vol: 37, No: 2, 2002, 193-210.
- Rikers, Remy M. J. P.; Tamara Gog; Fred Paas. The Effects of Constructivist Learning Environments: A Commentary. *Instructional Science*, Volume: 36, No: 5-6, 2008, 463-467.
- Rainer, J.; Guyton, E. Democratic practices in teacher education and the elementary classroom. *Teaching and Teacher Education*, 15, 1999, 121-132.
- Saban, Ahmet. *Öğrenme Öğretme Sürecinde Yeni Teori ve Yaklaşımlar*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2000.
- Saban, Ahmet. *Öğrenme Öğretme Sürecinde Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. Nobel Yayınları, Ankara 2004.
- Sarı, Mediha. Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük ve Yüksek Okul Yaşam Kalitesine Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Çukurova Üniversitesi, Adana, 2007.
- Seferoğlu, Sadi S.; Akbıyık, Cenk. "Eleştirel Düşünme ve Eğitimi", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 30, 2006, 193-200.
- Semerci, Çetin. "Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi", *Eğitim ve Bilim Dergisi*, Cilt: 28, Sayı: 127, 2003, 64-70.
- Semiz, Emin. "Demokratik Bilinç Kazanımı ve Eğitim İlişkisi", <http://www.caginpulisi.com.tr/32/35-36-37-38.html>, (Erişim Tarihi: 27.01.2010).
- Sherman, M. Thomas ; Barbara L. Kurshan. "Constructing Learning Using Technology to Support Teaching for Understanding", *Learning & Leading with Technology*, Vol: 32, No: 5, 2005, 10-39.
- Strommen, Erik. F.; Bruce Lincoln. "Constructivism, Technology and The Future of Classroom Learning", *Education and Urban Society*, Vol: 24, No: 4, 1992, 466-476.
- Sünbül, Ali Murat. *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Konya: Çizgi Kitabevi, Konya 2007.
- Şahin, Nesrin. (2004). "ÇOMÜ Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Demokratik Sınıf Ortamı İle İlgili Görüşleri", *Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyum Bildiriler Kitabı*, ss. 130-142, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, 2004.
- Şahinel, Semih. *Eleştirel Düşünme*, Pegem Yayıncılık Ankara 2002.
- Şaşan, Hasan H. "Yapılandırmacı Öğrenme", *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, Cilt1, Sayı: 74, 2002, 49-52.
- Schunk, Dale H. *Öğrenme Teorileri Eğitimsel Bir Bakışla*, Nobel Yayın Dağıtım, (çev. Ed. Muzaffer Şahin), Ankara 2009.
- Schuh, Kathy L. "Knowledge Construction in the Learner-Centered Classroom", *Journal of Educational Psychology*, Vol: 95, No: 2, 2003, 426-442.
- Şen Çelik, Yasemin; Çiğdem Şahin Taşkın. "Yeni İlköğretim Programının Getirdiği Değişiklikler: Sınıf Öğretmenlerinin Düşünceleri", *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 7, Sayı: 2, 2010, 26-51.

- Şen , Halime Şenay Demir. "Demokratik.. Değerlerin Benimsenmesinde Eğitimin Rolü", *Yeni Türkiye Demokrasi Özel Sayısı*, Ankara 1997, 599-601.
- Şengül, Nuray. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramına Dayalı Olarak Hazırlanan Aktif Öğrenme Yöntemlerinin Akan Elektrik Konusunda Öğrencilerin Fen Başarısına Ve Tutumlarına Etkisi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Celal Bayar Üniversitesi, Manisa. 2006.
- Şentürk, Mustafa. İlköğretim Programının Eleştirel Düşünmeyi Geliştirmesine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi (Diyarbakır İli Örneği), (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Fırat Üniversitesi, Elazığ, 2009.
- Şimşek, Ufuk; Kemal Doymuş; Ümit Şimşek; Yavuz Özdemir. "Lise Düzeyinde Eğitim Gören Öğrencilerin Demokratik Tutumlarına İşbirlikçi Öğrenme Yönteminin Etkisinin İncelenmesi", *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Journal Of Graduate School Of Sciences*, Cilt: 7, Sayı: 1, 2006, 165-172.
- Şimşek, Nurettin. Üçüncü paradigma: Yapıcı Öğrenme ve Öğretim. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, Basımda, Ankara 2001.
- Şimşek, Nurettin. "Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretime Eleştirel Bir Yaklaşım", *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, Cilt: 3, Sayı: 5, 2004, 115-139.
- Şimşek, Hasan. Paradigma Savaşları - Kaostaki Türkiye, Sistem Yayınları, İstanbul 1997.
- Taçman, Müge. "İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumları", *Cypriot Journal of Educational Sciences*, cilt: 1, sayı: 1, 2006, 30-46.
- Tanhan, Fuat. "Demokratik Eğitimin İnşasında Yeni Bir Paradigma Önerisi", *Uluslar arası Eğitim Felsefesi Kongresi*, (6-8 Mart 2009), Bildiriler Kitabı, 248-252, Başkent Öğretmenevi, Ankara 2009, Ankara: Eğitim-Bir-Sen Yayınları.
- Tanırılı, Hamit. Demokrasi ve İnsan :Hakları Eğitimi İle İlgili Konuların İlköğretim Kurumlarında Okutulmakta Olan Ders Kitapları İçerisindeki Yerinin İncelenmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2007, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Tatlı, Ercan. Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Yapılandırmacı Öğretmen Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri (Aday Öğretmenlerin Görüşlerine Dayalı Bir Değerlendirme), (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2007, Süleyman Demirel Üniversitesi, Burdur.
- TDV. *Demokrasi nedir?* Çev: Levent Köker, Ankara 1992.
- Tenenbaum, Gershon; Som Naidu, Olugbemiro Jegede, Jon Austin. "Constructivist pedagogy in conventional oncampus and distance learning practice: an exploratory investigation", *Learning and Instruction*, Vol: 11, 2001, No: 2, 87-111.
- Tezci, Erdoğan; Aysun Gürol. "Oluşturmacı Öğretimin Tasarımı ve Yaratıcılık", *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, Cilt: 2, Sayı:1, 2003, 50- 55.
- Tok, Hidayet. "Otonom Öğrenme", *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 10, Sayı: 36, 2011, 54-64.
- Tomul, Ekber "İlköğretim Okullarındaki Sosyal Adalet Uygulamalarına İlişkin Yönetici Görüşleri", *Eğitim ve Bilim Dergisi*, Cilt: 34, Sayı: 152, 2009, 126-137.

- Topal, Temel. İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Davranışlarının Karşılaştırılması ve Öğrenci Başarısına Etkisi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), 2007, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Touraine, Alain. “*Demokrasi nedir?*”, (Çev: Olcay Kunal), Yapı Kredi Bankası Yayınları (3. Baskı), İstanbul 2002.
- Tozlu, Necmettin. *Erdemli Toplum Olma Yolunda*, 21.Yüzyıl Yayınları, Ankara 1998.
- Turan. Selahattin; Mine Güler. “Demokratik Okul ve Sınıfı Yeniden Düşünmek”, *Eğitim-Öğretim, Bilim ve Araştırma Dergisi*, Yıl: 5, Sayı: 13, 2009, 47-52.
- Turan, Selahattin. “Demokratik Bir Toplum ve Okulda Bir Lider Olarak Öğretmenin Rolü”, *Eğitim Araştırmaları*, Cilt: 1, Sayı: 3-4, 2001, 120-125.
- Türk, İbrahim. Değerler Eğitiminde Saygı, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2009, Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Uzunoğlu, Selim. “Bilginin Yapısı ve Özellikleri, Düşünmeyi Öğrenme, Öğrenmeyi Öğrenme”, *Beyaz Nokta Gelişim Vakfı Düşünce Notu*, Sayı:4, 1997.
- Varış, Fatma. *Eğitim Bilimine Giriş*, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara 1991.
- Vygotsky, Lev S. *Mind and Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, Cambridge, 1978.
- Walzer; Michael. *Hoşgörü Üzerine*, çev. Abdullah Yılmaz, Ayrıntı Yayınları, İstanbul 1998.
- Yağcı, Rojda. Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eleştirel Düşünme: İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde, Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmek İçin Uyguladıkları Etkinliklerin Değerlendirilmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2008, Çukurova Üniversitesi.
- Yalçın Durmuş, Gülcan; Hasan Demirtaş. “Genel lise öğretmenlerinin sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışların demokratikliğine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri”, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 28, 2009, 121-138.
- Yanpar Şahin, Tuğba. “Oluşturmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Dersinde Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenmeye Etkisi”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt: 1, Sayı: 2, 2001, 463- 482.
- Yanpar, Tuğba. *Etkili ve Anlamlı Öğrenme İçin Kuramsal Yaklaşımlar ve Yapılandırıcılık*, C. Öztürk (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, PegemA Yayınları, Ankara 2009
- Yapıcı, Mehmet. “Eğitilmiş Birey Demokratik Birey İlişkisi”, *Üniversite Ve Toplum Bilim, Eğitim Ve Düşünce Dergisi*, Cilt: 4, Sayı:3, 2004. <http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=199> (Erişim tarihi: 18.07.2010).
- Yapıcı, Mehmet. “Okulun Sorumluluk Almadığı Sorunlar”, *Üniversite Ve Toplum Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, Cilt 8, Sayı 1, 2008, <http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=355> (Erişim tarihi: 18.07.2010).
- Yapıcı, Mehmet. “Eğitilmiş Birey Demokratik Birey İlişkisi”, *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, Cilt: 8, Sayı: 1, 2008.

- Yaşar, Şefik. "Bireyselleştirilmiş Öğretimde Öğretmenin Rolü", Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Birinci Eğitim Bilimleri Kongresi - Bildiriler 2. (28-30 Nisan 1994), Adana: Çukurova Üniversitesi Basımevi, 1994, ss.515-521.
- Yaşar, Şefik. "Yapısalcı Kuram ve Öğrenme Öğretme Süreci", *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 8, Cilt: 1-2, 1998, 68-75.
- Yaşar, Şefik. "Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmenin, Öğrencinin ve Velinin Rolü", *Eğitim-Öğretim, Bilim ve Araştırma Dergisi*, Yıl: 6, Sayı: 17, 2010, 15-19.
- Yavuz, Mustafa. "İlköğretim Okullarında Demokrasi", *Öğretmenin Dünyası Dergisi*, 2005, 129-133.
- Yazıcı Serap. "İnsan Haklarının Temeli Saygıdır", *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, Cilt: 19, Sayı: 5, 2008, 31-32.
- Yeşil, Rüştü. *Okul ve Ailede İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi*, Nobel Yayınevi, Ankara 2002.
- Yeşil, Rüştü. "İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitiminde Yöntem", *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 5, Sayı 1, 2004, 35-41.
- Yeşilyaprak, Binnur. *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*, Nobel Yayınları, Ankara 2003.
- Yeşilyurt, Ethem. "Yapılandırmacı Öğrenme Temelli Bir Öğretim Programının Oluşturulmasına İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Değerlendirilmesi", *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Vol: 6, No: 4, 2011, 865-885.
- Yıldırım, Ali; Hanife Akar. "Oluşturmacı Öğretim Etkinliklerinin Sınıf Yönetimi Dersi'nde Kullanılması: Bir Eylem Araştırması", *Eğitimde İyi Örnekler Konferansı Bildiri Özetleri Kitabı*, ss. 1- 15, Sabancı Üniversitesi, İstanbul 2004, <http://www.erg.sabanciuniv.edu/iok2004/>.
- Yıldırım, M. Cevat; Burhanettin Dönmez, "Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Uygulamalarının Sınıf Yönetimine Etkileri Üzerine Bir Çalışma", *İlköğretim Online Dergisi*, Cilt: 7, Sayı:3, 2008, 664-67, <http://ilkogretim-online.org.tr> (Erişim tarihi: 11.05.2010).
- Yıldırım, Serhat; Elif Tekin İftar. "Akranların Sunduğu Sabit Bekleme Süreli Öğretim Gelişimsel Geriliği Olan Öğrencilere Tanıtıcı Levhaların Öğretiminde Etkili midir?", *Ankara Üniversite Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, Cilt:3, Sayı:2, 2002, 67-84.
- Yılmaz, Ali; Canan Tunç; Gizem Şahin Bengiç, " İlköğretim Öğrencilerinin Devlet, Vatandaş, Demokrasi ve İnsan Hakları Kavramına İlişkin Algıları", *I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu*(28-30 Mayıs 2009), Bildiri Özetleri Kitabı, 77-84, Uşak Üniversitesi, Uşak 2009, <http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=199> (erişim tarihi: 10.03.2010).
- Yuen, K. Ve Hau, K. "Constructivist teaching and teacher-centred teaching: a comparison of students' learning in a university course", *Innovations in Education and Teaching International*, Vol:43, No:3, 2006, 279-290.
- Yurdakul, Bünyamin. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenenlerin Problem Çözme Becerilerine, Biliş Ötesi Farkındalık ve Derse Yönelik Düzeylerine Etkisi ile

Öğrenme Sürecine Katkıları. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, 2005, Ankara.

Yurdakul, Bünyamin; Özcan Demirel. “Yapılandırmacı (Constructivist) Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Düşünme Becerilerine ve Derse Yönelik Tutum Düzeylerine Etkisi İle Yapılandırmacı Öğrenme Sürecine İlişkin Öğrencilerin Tepkileri”, 2004, <http://www.erg.sabanciuniv.edu/iok2004/> 31 Mayıs 2004.

Yurdakul, Bünyamin. Yapılandırıcı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin problem çözme becerilerine, bilişötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile öğrenme sürecine katkıları, (Yayımlanmamış doktora tezi), 2004, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Zencirci, İsmail. İlköğretim Okullarında Yönetimin Demokratiklik Düzeyinin Katılım Özgürlük ve Özerklik Boyutları Açısından Değerlendirilmesi (Balıkesir İli Örneği), (Yayımlanmamış Doktora Tezi), 2003, Ankara, Ankara Üniversitesi.

http://www.tedistanbul.k12.tr/fen_bolumu/d2008_2009/akran_egitimleri_projesi_1.html
(Erişim Tarihi: 03.01.2011)

<http://www.beyaznokta.org.tr> (Erişim Tarihi: 25.04.2011)

Turan M. “*Oluşturmacılık*”, <http://egitim1.sistemnet.com/sakarya/olusturma.doc> (Erişim Tarihi:25.04.2011).

<http://www.gencgelisim.com/v2/content/view/296/2/> (Erişim Tarihi: Erişim Tarihi: 15.01.2012)

<http://www.egitimfakultesi.net/kpssforum/yontemteknik-yeni-yaklasimlar-t5473.0.html>
(Erişim Tarihi: 12.07.2011)

EKLER LİSTESİ

EK- 1: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Anket İzni

EK-2: Atatürk Üniversitesi Anket İzni

EK-3: Başkent Üniversitesi Anket İzni

EK-4: Anket Örneği

EK-5: Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının Demokratikliğine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DEKANLIĞI

SAYI : B.30.2.ÇAU.0.12.00/044- 42
KONU : Duygu YILMAZ'ın
Tez Çalışması

ÇANAKKALE
05.01.2011

SOSYAL BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 04.01.2011 tarih ve 295-9 sayılı yazınız;

Enstitünüz İlköğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Duygu YILMAZ'ın, "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yapılandırıcı Öğrenme Ortamlarının Demokratikliğine İlişkin Görüşleri" konulu tez çalışması kapsamında, Fakültemiz İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda 3. ve 4. sınıf öğrencilerine uygulama çalışması yapma istemi uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Dinçay KÖKSAL
Dekan



T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı :B.30.2.ATA.0.12.71.00
Konu :Tez Çalışması

27 Ocak 2011

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: 19.01.2011 tarihli ve B.30.2.ATA.0.70.72.00/00-104/1171 sayılı yazınız

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Duygu YILMAZ'ın "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının Demokratikliğine İlişkin Görüşleri" konulu tez çalışmasını Fakültemiz İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 3. ve 4. sınıf öğrencilerine uygulaması, adigeçenin çalışmayı kendi yapması şartıyla Dekanlığımızca uygun görülmektedir.

Bilgilerinizi arz ederim.


Prof.Dr.Ali YILDIRIM
Dekan



BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ



TS-EN-ISO 9001
KALİTE SİSTEM BELGESİ

Sayı : B.30.2.BŞK.0.00-388
Konu: Anket Uygulaması hk.

00000729

11 Nisan 2011

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğüne,
ÇANAKKALE

İlgi: 22 Mart 2011 tarih ve B.30.2.ÇAÜ.0.72.00-39/502*2986 sayılı yazınız.

İlgide kayıtlı yazınızda sözü edilen Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Duygu YILMAZ'ın "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yapılandırıcı Öğrenme Ortamlarının Demokratikliğine İlişkin Görüşleri" konulu tezinin anket çalışmasını Üniversitemiz Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği programı 3. ve 4. sınıf öğrencilerine uygulamak istemesine ilişkin talebi tarafımızca uygun bulunmuştur.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Kenan ARAZ
Rektör

EK- 4

Demokratik Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği

Değerli öğretmen adayı,

Toplumsal dinamiklerin değişmesiyle birlikte bilginin edinilmesinde de değişme olmuştur. Bilgi artık her yerdedir. Bu bağlamda okulların da işlevi değişmeye başlamıştır. Okullar artık bilgi aktaran kurumlar olmaktan çıkarılıp, bilgi üretebilen ve bireylere anlama, analiz etme ve problem çözme gibi becerileri kazandıran kurumlar haline getirilmesi gerekmektedir. Bu sebeple öğrenciler arasında etkileşimin olduğu, sorgulayan ve bilgi üreten öğrenci yapısının desteklendiği yapılandırıcı öğrenme yaklaşımı benimsenmeye başlanmıştır. Bu da beraberinde birçok soruyu getirmiştir. Bunlardan biri de yapılandırıcı öğrenme ortamlarının demokratik olup olmadığına ilişkindir.

Bu çalışmanın amacı yapılandırıcı öğrenme ortamlarının demokratikliği üzerine görüşlerinizi belirlemektir. Ankette yapılandırıcı öğrenme ortamına ilişkin ifadeler yer almaktadır. Öğrenme sürecindeki uygulamaları dikkate alarak görüşlerinizi işaretleyiniz.

Katkılarınızdan dolayı teşekkürler.

Değerlendirmelerinizi ölçeğe göre yapmanız gerekmektedir.

(5) Tamamen katılıyorum

(4) Katılıyorum

(3) Kararsızım

(2) Katılmıyorum

(1) Hiç katılmıyorum

Cinsiyeti:

Kız() Erkek ()

Sınıfı:

3. Sınıf () 4. Sınıf ()

Öğrenim Şekli:

I. Öğretim () II. Öğretim ()

Üniversitesi:

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ()

Atatürk Üniversitesi ()

Başkent Üniversitesi ()

	Yapılandırmacı öğrenme ortamında;	Hiç Katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kararsızım (3)	Katılıyorum (4)	Tamamen Katılıyorum (5)
ADALET	1-Gruplar, akran değerlendirmesinde adil davranır. 3-Her türlü etkinlikte adil davranılır. 5-Öğrenenler, öz değerlendirmelerde adil davranır.					
TAKDİR-SAYGI	6-Bu öğrenme ortamında önemli olduğumuz hissettirilir 7-İfade edilen düşünceler öğretmen tarafından dikkate alınır 8-Öğrenenlere saygı duyulur. 9-Saygıyı geliştirme fırsatı vardır. 10-Öğrenme sürecine hizmet edebilecek görüşler saygıyla karşılanır. 11-Düşünceler etkili bir şekilde dinlenir. 12-Öğretmen tarafından öğrenenler üzerinde baskı kurulmaz.					
OTONOMİ-ÖZERKLİK	17-Öğrenenler çalışma konularını bağımsız olarak seçer ve araştırır. 18-Öğrenenler kendi düşünme ve öğrenmelerinin sorumluluğunu alır. 19-Öğrenenler kendi öğrenmeleri ile ilgili değerlendirmeleri kendileri yaparlar. 20-Öğrenenler öğrenmeleri ile ilgili kararları kendileri alır (öz-değerlendirme). 21-Öğrenenler, öğretmenleri tarafından öğrenme sürecine ilişkin sunulan alternatifleri seçer. 22-Öğrenenlere çalışmalar için grup arkadaşlarını seçebilecekleri fırsatlar sunulur. 23-Öğretim elemanının rehberliğinde öğrenmelerle ilgili kararlar ve sorumluluklar öğrenenlere aittir. 24-Öğrenenlerin otonomileri (özerklik) vardır. 25-Öğrenenler öğrenmelerine ilişkin bilgi, tutum ve inançları kendileri değerlendirir. 53-Öğrenenler öğrenme sürecine ilişkin kararları öğretmenle birlikte alır.					
Farklı Düşüncelere Saygı-Farklılıkları Kabul	26-Grup üyeleri birbirlerinin düşüncelerine ve çabalarına saygı gösterir. 27-Diğer grupların çalışmalara ilişkin görüşleri olumlu karşılanır. 28-Sunumlar sırasında diğer grupların düşünceleri saygıyla karşılanır. 29-Farklı düşüncelere saygı ve kabul vardır. 32-Gruplar kendilerine yönelik her türlü eleştiriyi hoşgörülü bir biçimde karşılar. 33-Karşıt görüşleri saygıyla karşılanır. 34-Grup içindeki çatışmalar grup içinde çözülür.					
ELEŞTİREL DÜŞÜNCE	2-Herkes kendi hakkını savunma imkânına sahiptir. 35-Öğrenenler ders öğretim elemanını eleştirebilir. 36-Öğrenenler, öğretim elemanına bunu neden öğrenmek zorunda olduğumu sorabilirler. 37-Öğrenenler eleştirel düşünme hakkına sahiptirler. 38-Öğrenenler sürece yönelik eleştirilerini yapabilirler. 39-Öğrenenler, öğretim elemanının kullandığı öğrenme yöntem ve teknikleri ile ilgili düşüncelerini ifade edebilir. 65-Öğrenenler çok yönlü düşünmeye teşvik edilir.					
ORTAK ANLAYIŞ (İŞBİRLİĞİ-EKİPLE ÇALIŞMA-KARARLARA KATILIM)	30-İşbirlikli çalışma farklı görüşlerin ortaya çıkmasına olanak sağlar. 40-Ekip halinde çalışmalarda karşılıklı fikir alışverişinde bulunulur. 41-Ekipte çalışırken iyi öneriler desteklenir. 42-Grup üyeleri çalışılan konuda ortak görüş oluşturur. 43-Grup üyeleri ulaştıkları sonucu birbirlerine aktarır. 45-Öğrenenler çalışmalarına ilişkin ortak anlayış oluşturabilirler. 47-Öğrenenler etkinliklerde bir gruba ait olduğunu hisseder. 48-Grup üyeleri birlikte çalışmaktan hoşlanırlar. 49-Çalışmalar ekipte birlikte gerçekleştirilir. 50-Öğrenenler diğer öğrenenleri değerlendirebilme imkânına sahiptir. 51-Öğrenenler değerlendirme süreçlerinde söz hakkına sahiptir. 52-Öğrenenler öğrenme sürecine ilişkin kararlara katılır. 56-Grup üyeleri grup çalışmalarında sorumluluklarını yerine getirir.					
OLABİLİRLİK	57-Öğrenenlerin çalışmaları birbirleriyle kıyaslanmaz. 58-Bu öğrenme ortamında öğrenenlerin bilişsel yapılarının farklı olduğu varsayılır. 59-Öğrenme ortamları gerçeğin çoklu temsilini sunar. 60-Öğrenme sürecinde bilginin göreceli olduğu varsayılır. 61-Öğrenenlerin bilgiyi değişik biçimlerde yansıtmasına yardımcı olur. 62-Bu öğrenme ortamında kesinlik kabul edilmez. 63-Öğrenenlerin düşüncelerinin doğru olabileceği varsayılır. 64-Öğrenme sürecine hizmet edebilecek her türlü değişken (yöntem, araç vb.) kullanılabilir. 66-Öğrenenlerin öğrenme düzeylerinin farklı olabileceği varsayılır.					

EK-5

Öğretmen Adaylarının “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının Demokratikliği” Hakkındaki Görüşlerinin Dağılımı

	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		Toplam	
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
<i>Adalet</i>												
1. Gruplar, akran değerlendirmesinde adil davranır.	41	10.2	141	35.0	90	22.3	91	22.6	40	9.9	403	100
3. Her türlü etkinlikte adil davranılır.	35	8.7	133	33.0	94	23.3	104	25.8	37	9.2	403	100
5. Öğrenenler, öz değerlendirmelerde adil davranır.	31	7.7	125	31.0	114	28.3	102	25.3	31	7.7	403	100
<i>Takdir- Saygı</i>												
6. Bu öğrenme ortamında önemli olduğumuz hissettirilir	91	22.6	203	50.4	70	17.4	30	7.4	9	2.2	403	100
7. İfade edilen düşünceler öğretmen tarafından dikkate alınır.	81	20.1	227	56.3	59	14.6	29	7.2	7	1.7	403	100
8. Öğrenenlere saygı duyulur.	90	22.3	232	57.6	53	13.2	25	6.2	3	0.7	403	100
9. Saygıyı geliştirme fırsatı vardır.	99	24.6	218	54.1	69	17.1	13	3.2	4	1.0	403	100
10. Öğrenme sürecine hizmet edebilecek görüşler saygıyla karşılanır.	100	24.8	220	54.6	60	14.9	16	4.0	7	1.7	403	100
11. Düşünceler etkili bir şekilde dinlenir.	80	19.9	217	53.8	77	19.1	20	5.0	9	2.2	403	100
12. Öğretmen tarafından öğrenenler üzerinde baskı kurulmaz.	82	20.3	188	46.7	82	20.3	40	9.9	11	2.7	403	100
<i>Otonomi-Özerklik</i>												
17. Öğrenenler çalışma konularını bağımsız olarak seçer ve araştırır.	56	13.9	138	34.2	122	30.3	70	17.4	17	4.2	403	100
18. Öğrenenler kendi düşünme ve öğrenmelerinin sorumluluğunu alır.	79	19.6	214	53.1	68	16.9	35	8.7	7	1.7	403	100
19. Öğrenenler kendi öğrenmeleri ile ilgili değerlendirmeleri kendileri yaparlar.	50	12.4	187	46.4	81	20.1	75	18.6	10	2.5	403	100
20. Öğrenenler öğrenmeleri ile ilgili kararları kendileri alır (öz-değerlendirme).	55	13.6	182	45.2	110	27.3	50	12.4	6	1.5	403	100

Tablo 3. 1. Öğretmen Adaylarının “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının Demokratikliği” Hakkındaki Görüşlerinin Dağılımı (Devamı)

	Kesinlikle Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		Toplam			
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)		
21. Öğrenenler, öğretmenleri tarafından öğrenme sürecine ilişkin sunulan alternatifleri seçer.	48	11.9	195	48.4	114	28.3	43	10.7	3	0.7	403	100
22. Öğrenenlere çalışmaları için grup arkadaşlarını seçebilecekleri fırsatlar sunulur.	70	17.4	208	51.6	75	18.6	41	10.2	9	2.2	403	100
23. Öğretim elemanının rehberliğinde öğrenmelerle ilgili kararlar ve sorumluluklar öğrenenlere aittir.	68	16.9	201	49.9	101	25.1	29	7.2	6	1.5	403	100
24. Öğrenenlerin otonomileri (özerklik) vardır.	68	16.9	206	51.1	79	19.6	42	10.4	8	2.0	403	100
25. Öğrenenler öğrenmelerine ilişkin bilgi, tutum ve inançları kendileri değerlendirir.	59	14.6	202	50.1	75	18.6	55	13.6	12	3.0	403	100
53. Öğrenenler öğrenme sürecine ilişkin kararları öğretmenle birlikte alır.	70	17.4	195	48.4	87	21.6	38	9.4	13	3.2	403	100
<i>Farklı Düşüncelere Saygı- Farklılıkları Kabul</i>												
26. Grup üyeleri birbirlerinin düşüncelerine ve çabalarına saygı gösterir	81	20.1	208	51.6	76	18.9	30	7.4	8	2.0	403	100
27. Diğer grupların çalışmalarına ilişkin görüşleri olumlu karşılanır	76	18.9	206	51.1	76	18.9	35	8.7	10	2.5	403	100
28. Sunumlar sırasında diğer düşünceleri saygıyla karşılanır.	82	20.3	211	52.4	80	19.9	27	6.7	3	0.7	403	100
29. Farklı düşüncelere saygı ve kabul vardır.	88	21.8	201	49.9	74	18.4	31	7.7	9	2.2	403	100
32. Gruplar kendilerine yönelik her türlü eleştiriyi hoşgörülü bir biçimde karşılar	69	17.1	178	44.2	95	23.6	52	12.9	9	2.2	403	100
33. Karşıt görüşleri saygıyla karşılanır.	59	14.6	188	46.7	99	24.6	45	11.2	12	3.0	403	100
34. Grup içindeki çatışmalar grup içinde çözülür.	66	16.4	184	45.7	94	23.3	44	10.9	15	3.7	403	100

Tablo 3. 1. Öğretmen Adaylarının “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının Demokratikliği” Hakkındaki Görüşlerinin Dağılımı (Devamı)

	Kesinlikle Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		Toplam			
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)		
<i>Eleştirel Düşünce</i>												
2. Herkes kendi hakkını savunma imkânına sahiptir.	97	24.1	199	49.4	58	14.4	34	8.4	15	3.7	403	100
35. Öğrenenler ders öğretim elemanını eleştirebilir.	78	19.4	173	42.9	173	42.9	84	20.8	20	5.0	403	100
36. Öğrenenler, öğretim elemanına bunu neden öğrenmek zorunda olduğumu sorabilirler.	95	23.6	178	44.2	81	20.1	31	7.7	18	4.5	403	100
37. Öğrenenler eleştirel düşünme hakkına sahiptirler.	110	27.3	200	49.6	66	16.4	19	4.7	8	2.0	403	100
38. öğrenenler sürece yönelik eleştirilerini yapabilirler.	89	22.1	202	50.1	72	17.9	32	7.9	8	2.0	403	100
39. Öğrenenler, öğretim elemanının kullandığı öğrenme yöntem ve teknikleri ile ilgili düşüncelerini ifade edebilir.	74	18.4	187	46.4	111	27.5	22	5.5	9	2.2	403	100
65. Öğrenenler çok yönlü düşünmeye teşvik edilir.	102	25.3	208	51.6	63	15.6	24	6.0	6	1.5	403	100
<i>Ortak Anlayış(İşbirliği- Ekipte Çalışma-Kararlara Katılma)</i>												
30. İşbirlikli çalışma farklı görüşlerin sorumluluklar öğrenenlere aittir.	131	32.5	199	49.4	47	11.7	18	4.5	8	2.0	403	100
40. Ekip halinde çalışmalarda karşılıklı fikir alışverişinde bulunulur.	132	32.8	204	50.6	37	9.2	26	6.5	4	1.0	403	100
41. Ekipte çalışırken iyi öneriler desteklenir.	116	28.8	216	53.6	47	11.7	19	4.7	5	1.2	403	100
42. Grup üyeleri çalışılan konuda ortak görüş oluşturur.	85	21.1	234	58.1	56	13.9	22	5.5	6	1.6	403	100
43. Grup üyeleri ulaştıkları sonucu birbirlerine aktarır.	93	23.1	227	56.3	50	12.4	23	5.7	10	2.5	403	100
45. Öğrenenler çalışmalarına ilişkin ortak anlayış oluşturabilirler.	92	22.8	212	52.6	71	17.6	23	5.7	5	1.2	403	100

Tablo 3. 1. Öğretmen Adaylarının “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının Demokratikliği” Hakkındaki Görüşlerinin Dağılımı (Devamı)

	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		Toplam	
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
47. Öğrenenler etkinliklerde bir gruba ait olduğunu hisseder.	97	24.1	212	52.6	68	16.9	24	6.0	2	0.5	403	100
48. Grup üyeleri birlikte çalışmaktan hoşlanırlar.	86	21.3	181	44.9	100	24.8	29	7.2	7	1.7	403	100
49. Çalışmalar ekiple birlikte gerçekleştirilir.	96	23.8	205	50.9	74	18.4	22	5.5	6	1.5	403	100
50. Öğrenenler diğer öğrenenleri değerlendirebilme imkânına sahiptir.	96	23.8	201	49.9	69	17.1	28	6.9	9	2.2	403	100
51. Öğrenenler değerlendirme süreçlerinde söz hakkına sahiptir.	93	23.1	204	50.6	72	17.9	26	6.5	8	2.0	403	100
52. Öğrenenler öğrenme sürecine ilişkin kararlara katılırlar.	80	19.9	213	52.9	72	17.9	29	7.2	9	2.2	403	100
56. Grup üyeleri grup çalışmalarında sorumluluklarını yerine getirir.	74	18.4	194	48.1	88	21.8	36	8.9	11	2.7	403	100
<i>Olabilirlik</i>												
57. Öğrenenlerin çalışmaları birbirleriyle kıyaslanmaz.	85	21.1	155	38.5	87	21.6	54	13.4	22	5.5	403	100
58. Bu öğrenme ortamında öğrenenlerin bilişsel yapılarının farklı olduğu varsayılır.	79	19.6	217	53.8	62	15.4	36	8.9	9	2.2	403	100
59. Öğrenme ortamları gerçeğin çoklu temsili sunar.	83	20.6	197	48.9	76	18.9	38	9.4	9	2.2	403	100
60. Öğrenme sürecinde bilginin göreceli olduğu varsayılır.	73	18.1	197	48.9	93	23.1	31	7.7	9	2.2	403	100
61. Öğrenenlerin bilgiyi değişik biçimlerde yansıtmalarına yardımcı olur.	92	22.8	215	53.3	75	18.6	17	4.2	4	1.0	403	100
62. Bu öğrenme ortamında kesinlik kabul edilmez.	65	16.1	186	46.2	101	25.1	40	9.9	11	2.7	403	100

Tablo 3. 1. Öğretmen Adaylarının “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarının Demokratikliği” Hakkındaki Görüşlerinin Dağılımı (Devamı)

	Kesinlikle Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		Toplam			
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)		
63. Öğrenenlerin düşüncelerinin doğru olabileceği varsayılır.	76	18.9	197	48.9	80	19.9	44	10.9	6	1.5	403	100
64. Öğrenme sürecine hizmet edebilecek her türlü değişken (yöntem, araç vb.) kullanılabilir.	111	27.5	210	52.1	57	14.1	18	4.5	7	1.7	403	100
66. Öğrenenlerin öğrenme düzeylerinin farklı olabileceği varsayılır.	125	31.0	196	48.6	55	13.6	21	5.2	6	1.5	403	100