



T.C.

Avrasya Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yönetim Bilimleri Anabilim Dalı

**YÖNETİŞİMİN YAPILANDIRMACI EĞİTİM SİSTEMİ ÜZERİNDEKİ
ETKİSİNE İLİŞKİN OKUL YÖNETİCİLERİ ÜZERİNDE BİR
UYGULAMA (TRABZON İLİ ÖRNEĞİ)**

ŞEBNEM YILMAZ

Yüksek Lisans Tezi

Trabzon 2016

**YÖNETİŞİMİN YAPILANDIRMACI EĞİTİM SİSTEMİ ÜZERİNDEKİ
ETKİSİNE İLİŞKİN OKUL YÖNETİCİLERİ ÜZERİNDE BİR
UYGULAMA (TRABZON İLİ ÖRNEĞİ)**

Şebnem Yılmaz

Avrasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yönetim Bilimleri Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı

Doç. Dr. M. Asif YOLDAŞ

Trabzon 2016

KABUL ve ONAY SAYFASI

Şebnem YILMAZ tarafından hazırlanan “Yönetişimin Yapılandırıcı Eğitim Sistemi Üzerindeki Etkisine İlişkin Okul Yöneticileri Üzerinde Bir Uygulama: Trabzon Örneği” başlıklı bu çalışma 19. 03. 2016 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

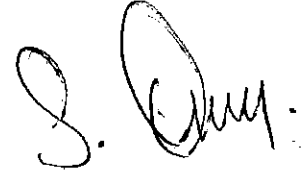
Jüri Üyesinin Unvanı Adı Soyadı

İmzası

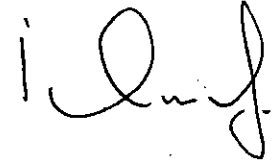
Doç. Dr. M. Asif YOLDAŞ (Başkan)



Yrd. Doç. Dr. Sabiha OLTULULAR (Üye)



Yrd. Doç. Dr. İsmail Cem FERİDUNOĞLU (Üye)



Tez savunması ile ilgili Yukarıdaki imzaların adı geçen Öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

İmza

Doç. Dr. M. Asif YOLDAŞ

Enstitü Müdürü

T.C.
AVRASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu belge ile bu tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu beyan ederim. Bu kural ve ilkelerin gereği olarak, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçları andığımı ve kaynağını gösterdiğimi ayrıca beyan ederim.(...../...../20.....)

Tezi Hazırlayan Öğrencinin
Adı ve Soyadı
Şebnem Yılmaz
İmzası

ÖZET

YILMAZ, Şebnem. *Yönetişimde Yapılandırmacı Eğitim Sistemi Üzerindeki Etkisine İlişkin Okul Yöneticileri Üzerinde Bir Uygulama (Trabzon İli Örneği)*, Yüksek Lisans, Trabzon, 2016.

Günümüzde İnternet ve sosyal medya teknoloji ve uygulamalarının yaygınlaşması sonucunda eğitimden ekonomiye, sosyal yaşantıdan teknolojiye ve iletişim şekillerine kadar pek çok alanda ciddi değişimler meydana gelmiştir. Okullar buldukları çevre ve üstlendikleri işlevler nedeniyle bu değişim sürecine ayak uydurmak durumundadırlar.

Türk Eğitim Sisteminde ise bu gelişmelere paralel olarak yapılandırmacı eğitim sistemi 2005-2006 döneminden beri 10 yıldır benimsenmekte ve uygulanmaktadır. Yapılandırmacılık eğitim sistemi ise günümüzün küresel koşullarına uyum sağlayacak ve topluma, çevreye saygılı ve duyarlı nesiller yetiştirmeye yönelik bireyler yetiştirmek amacıyla düzenlenen günümüzün en dikkat çekici eğitim programlarından biri olarak ortaya çıkmaktadır. Okulların toplumdan bağımsız olamayacağı düşünüldüğünde yapılandırıcı eğitim sisteminin sadece belli alanlarda sınırlı kalması beklenmeyip aksine tüm eğitim sistemini bir bütün olarak etkilemesi beklenmektedir.

21. yüzyılın yönetim paradigması olan yönetim kavramı, 1900'lerden itibaren eğitim yönetimini de kökünden etkilemeye başlamıştır. Bu yeni yaklaşımla, merkezi bir şekilde eğitim sisteminin yönetilmesi yerine yerinden yönetimin önemi de benimsenmiştir. Böylelikle kapalı bir sistem yerine toplumsal gelişime ve değişime açık bir eğitim sisteminin oluşturulması amaçlanmaktadır. Bu çalışmanın amacı yönetişimin yapılandırmacı eğitim sisteminin şekillenmesi üzerinde anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemektir. Bu çalışmanın birinci bölümünde araştırmayla ilgili problemin tespiti, araştırmanın amacı ve önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve tanımları yer almaktadır. İkinci bölümde yapılandırmacı eğitim sistemine ilişkin kuramsal çerçeve detaylı biçimde analiz edilmiştir. Üçüncü bölümde yönetim konusu detaylı olarak incelenmiştir. Dördüncü bölümde ise saha çalışmasının bulguları ve sonuçları yer almaktadır. Analiz bölümünde

Trabzon İli'nin Orta hisar İlçesi'nde çalışan okul yöneticilerinin katılımıyla veri toplanmış ve veriler istatistiki testlerle incelenmiştir. Son bölümde ise literatür analizi çerçevesinde bu çalışmanın elde ettiği bulgular değerlendirilmiş ve sonuçlar özetlenip öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Yönetişim, Yapılandırmacılık, Okul Yöneticileri.



ABSTRACT

YILMAZ, Şebnem. *The Impact Of School Education System Governance Constructivist Manager In An Application*, Master thesis, Trabzon, 2016.

In recent years, technological, economic, political, social and cultural are as have witnessed a rapid and interactive process of change. Schools due to their environment and their functions, are meant to keep pace with this change process. The Turkish Education System constructivist educational approach since the 2005-2006 academic year was put into practice across the country.

Constructivism-oriented to meet the expectations of the new human model, the most important education is considered as one of the projects. Community as an open system was evaluated, the educational system as a basic system conversion process performed on this important change, affect all the pieces of the system is inevitable.

The concept of governance in the 21st century management paradigm, 20. Century management approach is a big change. Governance of centralism, instead of local, rather than unitary structure understanding federalism, solid red tape instead of openness, participation, coverage instead of hierarchy instead of bringing management accountability and responsibility has been a great transformation. The aim of this study was the balance of the constructivist school system governance a significant relation is to determine whether on the. The first part of this research with the aim of identifying a problem, survey research and the importance of the limitations, assumptions and definitions.

The second section describes the theoretical framework related to the constructivist educational system. The third section focuses on the theoretical frame work for the concept of governance. The fourth part is the field research is being carried out. In this section, the province of Trabzon, Central Hall County school administrators working in a field with research findings and statistical package program was evaluated. In the last chapter is the oretical and field research in the light of the results obtained from the findings, discussion and recommendation semphasized.

Key Words: Governance, Constructivisim, School Managers

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde ve her zaman bana destek olan değerli anneme, ablama, yeğenim Ayşe Neva'ya, sevgili eőim Mehmet TOMRUK'a çalıőmamın her aşamasında bana yardımcı olan sevgili hocam Guneő Han SALIHOğLU'na, fikirleriyle, gürüşleriyle bana ve çalıőmama yön veren, eğitimciliğinin yanı sıra dostluğunu esirgemeyen değerli hocam Doç. Dr. M. Asif YOLDAŞ'a sonsuz teőekkürlerimi sunuyorum.



İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT.....	iii
TEŞEKKÜR.....	vi
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
GRAFİKLER LİSTESİ.....	xiv
KISALTMALAR.....	xv

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1.PROBLEM.....	1
1.2.ARAŞTIRMANIN AMACI.....	2
1.3.ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	3
1.4. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI.....	4
1.5.ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	4
1.6.TANIMLAMALAR.....	5

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNETİŞİM KAVRAMINA LİŞKİN KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1.YÖNETİŞİM KAVRAMINA GENEL BİR BAKIŞ	7
2.1.1.Yönetişim Kavramının Tanımı.....	7
2.1.2.Yönetişim Kavramının İnşası ve Gelişimi	11
2.1.3.Yönetişim ve Yönetim.....	14

2.1.4. Yönetişimin Aktörleri.....	18
2.1.4.1. Devlet.....	20
2.1.4.2. Özel Sektör	21
2.1.4.3.Sivil Toplum Kuruluşları	22
2.1.4.4.Vatandaş.....	23
2.1.5.Yönetişimin Stratejileri	24
2.1.6.Yönetişim Kavramının İlkeleri.....	25
2.1.6.1.Açıklık	26
2.1.6.2.Sorumluluk.....	29
2.1.6.3. Adalet ve Eşitlik.....	30
2.1.6.4. Hesap Verme Yükümlülüğü	30
2.1.6.5.Stratejik Vizyon	33
2.1.6.6. Katılımcılık	33
2.1.6.7. Hukuka Uygunluk ve Hukukun Üstünlüğü	35
2.1.6.8. Etkinlik.....	36

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YAPILANDIRMACILIK KAVRAMINA İLİŞKİN KURAMSAL ÇERÇEVE

3.1.YAPILANDIRMACILIK KAVRAMINA GENEL BİR BAKIŞ	37
3.1.1.Yapılandırmacılık Kavramının Tanımı	37
3.1.2.Yapılandırmacı Yaklaşımın Temel Varsayımları.....	40
3.1.3.Yapılandırmacı Yaklaşımın Temel İlkeleri	41
3.1.3.1. Yapılandırmacı Programın Hedefleri.....	42
3.1.3.2. Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretme Süreci.....	43

3.1.3.3. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Öğrenme Materyalleri.....	43
3.1.3.2. Yapılandırmacı Yaklaşımında Ölçme ve Değerlendirme	44
3.1.4. Öğrenme Kuramları.....	44
3.1.4.1. Davranışçı Öğrenme Kuramları.....	45
3.1.4.1.1. Davranışçı Öğrenme Kuramları Öğretim İlkeleri	48
3.1.4.2. Bilişsel Öğrenme Kuramları	49
3.1.4.2.1. Bilişsel Öğrenme Kuramlarının Öğretim İlkeleri	51
3.1.4.3. Duyuşsal Öğrenme Kuramları	53
3.1.4.3.1. Duyuşsal Öğrenme Kuramların Öğretim İlkeleri.....	53
3.1.5.Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Tarihsel Gelişimi	55
3.1.6. Kavram Boyutuyla Yapılandırmacılık	59
3.1.7. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Türleri.....	61
3.1.7.1. Bilişsel Yapılandırmacılık	61
3.1.7.2. Sosyal Yapılandırmacılık	64
3.1.7.3. Radikal Yapılandırmacılık.....	65
3.1.8. Yapılandırmacı Kuramın Felsefi Görünümü.....	66
3.1.9. Yapılandırmacı Öğretimde Öğrenme	68
3.1.10. Yapılandırmacı Öğretimde Sınıf Ortamı	70
3.1.11. Yapılandırmacı Öğretimde Öğretmenin Rolü	74
3.1.12. Yapılandırmacı Öğretimde Öğrenenin Rolü	76

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

YÖNETİŞİMİN YAPILANDIRMACI EĞİTİM SİSTEMİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNE İLİŞKİN OKUL YÖNETİCİLERİ ÜZERİNDE BİR UYGULAMA

4.1. ARAŞTIRMA KONUSUNA GENEL BİR BAKIŞ	80
4.2. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	81
4.2.1. Araştırmanın Modeli	81
4.2.2. Evren ve Örneklem.....	82
4.2.3. Araştırmanın Hipotezleri.....	82
4.2.4. Veri Toplama Metodu	84
4.2.5. Veri Toplama Süreci.....	85
4.2.6. Verilerin Analizi.....	86
4.3. BULGULAR VE YORUMLAR.....	86
4.3.1. Araştırmanın Güvenilirliği	86
4.3.2. Demografik Değişkenlere İlişkin Tanımlayıcı Bulgular	87
4.3.3. Araştırma Ölçeklerinin Değişkenlerine İlişkin Tanımlayıcı Bulgular	88
4.3.4. Araştırma Hipotezlerinin Testi	93
4.3.4.1. 1. Hipoteze İlişkin Bulgular	95
4.3.4.2. 2. Hipoteze İlişkin Bulgular	97
4.3.4.3. 3. Hipoteze İlişkin Bulgular	101
4.3.4.4. 4. Hipoteze İlişkin Bulgular	104
4.3.4.5. 5. Hipoteze İlişkin Bulgular	108
4.3.4.6. 6. Hipoteze İlişkin Bulgular	109
4.3.4.7. 7. Hipoteze İlişkin Bulgular	110
4.3.4.8. 8. Hipoteze İlişkin Bulgular	111

BEŞİNCİ BÖLÜM
SONUÇLAR VE ÖNERİLER

SONUÇLAR VE ÖNERİLER	115
KAYNAKÇA	120
EKLER	133
EK-1: Ankette Yer Alan Demografik Sorular	133
EK-2: Yönetişim Ölçeği	134
EK-3: Yapılandırmacı Eğitim Sistemi Ölçeği	135

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1. Geleneksel Yönetim İle Yönetişimin Karşılaştırılması.....	18
Tablo 3.1. Davranışçı Yaklaşımla Bilişsel Yaklaşım Arasındaki Temel Farklılıklar	32
Tablo.3.2. Yapılandırıcı Yaklaşım Sahip Sınıf Ortamı İle Geleneksel Sınıf Ortamının Karşılaştırılması.....	73
Tablo 4.1. Araştırmaya Katılanlara Ait Tanımlayıcı Bulgular.....	87
Tablo 4.2. Yönetişim Ölçeğine İlişkin Bulgular.....	89
Tablo 4.3. Yapılandırıcı Eğitim Sistemi Ölçeğine İlişkin Bulgular	91
Tablo 4.4. Yönetişimin Yapılandırıcı Eğitim Sisteminin Arasındaki Korelasyon Analiz Bulgular.....	94
Tablo 4.5. Yönetişim İle Yapılandırıcı Eğitim Sistemi Arasındaki Ki-Kare Testi Bulguları	95
Tablo 4.6. Yönetişim İle Yapılandırıcı Eğitim Sistemi Arasındaki İlişki Düzeyi Bulguları.....	95
Tablo 4.7. Yönetişim İle Yapılandırıcı Eğitim Sistemi Arasındaki Regresyon Analizi Bulguları.....	97
Tablo 4.8. Yönetişimin Alt Boyutlarının (Açıklık, Sorumluluk, Adalet ve Eşitlik, Hesap Verme Yükümlülüğü) Okullardaki Yapılandırıcı Eğitim Sistemi Programın Hedefleri Arasındaki Ki-Kare Testi Bulguları.....	98
Tablo 4.9. Yönetişimin Alt Boyutlarının (Açıklık, Sorumluluk, Adalet ve Eşitlik, Hesap Verme Yükümlülüğü) Okullardaki Yapılandırıcı Eğitim Sistemi Programın Hedefleri Arasındaki İlişki Düzeyi Bulguları	98
Tablo 4.10. Yönetişimin Alt Boyutlarının (Açıklık, Sorumluluk, Adalet ve Eşitlik, Hesap Verme Yükümlülüğü) Okullardaki Yapılandırıcı Eğitim Sistemini Programın Hedefleri Arasındaki Regresyon Analizi Bulguları	100

Tablo 4.11. Yönetişimin Alt Boyutlarının (Açıklık, Sorumluluk, Adalet ve Eşitlik, Hesap Verme Yükümlülüğü) Okullardaki Yapılandırmacı Eğitim Sistemi Programın Öğretme-Öğrenme Süreci Arasındaki Ki-Kare Testi Bulguları.....	101
Tablo 4.12. Yönetişimin Alt Boyutlarının (Açıklık, Sorumluluk, Adalet ve Eşitlik, Hesap Verme Yükümlülüğü) Okullardaki Yapılandırmacı Eğitim Sistemi Programın Öğretme-Öğrenme Süreci Arasındaki İlişki Düzeyi Bulguları.....	102
Tablo 4.13. Yönetişimin Alt Boyutlarının (Açıklık, Sorumluluk, Adalet ve Eşitlik, Hesap Verme Yükümlülüğü) Okullardaki Yapılandırmacı Eğitim Sisteminin Programın Öğretme-Öğrenme Süreci Arasındaki Regresyon Analizi Bulguları.....	104
Tablo 4.14. Yönetişimin Alt Boyutlarının (Açıklık, Sorumluluk, Adalet ve Eşitlik, Hesap Verme Yükümlülüğü) Okullardaki Yapılandırmacı Eğitim Sistemi Programın Ölçme Ve Değerlendirme Boyutu Arasındaki Ki-Kare Testi Bulguları.....	105
Tablo 4.15. Yönetişimin Alt Boyutlarının (Açıklık, Sorumluluk, Adalet ve Eşitlik, Hesap Verme Yükümlülüğü) Okullardaki Yapılandırmacı Eğitim Sistemi Programın Ölçme Ve Değerlendirme Boyutu Arasındaki İlişki Düzeyi Bulguları	105
Tablo 4.16. Yönetişimin Alt Boyutlarının (Açıklık, Sorumluluk, Adalet ve Eşitlik, Hesap Verme Yükümlülüğü) Okullardaki Yapılandırmacı Eğitim Sisteminin Ölçme ve Değerlendirme Arasındaki Regresyon Analizi Bulguları	107
Tablo 4.17. Katılımcıların Yönetişim ve Yapılandırmacı Eğitim Sistemi ile İlgili Boyutlara Bakış Açılarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması ile İlgili Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	108
Tablo 4.18. Katılımcıların Yönetişim ve Yapılandırmacı Eğitim Sistemi ile İlgili Boyutlara Bakış Açılarının Görev Konumuna Göre Karşılaştırılması ile İlgili Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	109
Tablo 4.19. Katılımcıların Yönetişim ve Yapılandırmacı Eğitim Sistemi ile İlgili Boyutlara Bakış Açılarının Eğitim Durumlarına Göre Karşılaştırılması ile İlgili Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	110

Tablo 4.20. Katılımcıların Yönetişim ve Yapılandırıcı Eğitim Sistemi ile İlgili Boyutlara Bakış Açılarının Görev Sürelerine Göre Karşılaştırılması ile İlgili Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	111
Tablo 4.21. Yönetişimin Yapılandırıcı Eğitim Sistemi Üzerindeki Etkilerini Belirlemeye Yönelik Hipotezlere İlişkin Bulgular	113



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Yönetişimin Aktörleri.....	20
Şekil 2.2. Yönetişimin Temel Unsurları.....	26
Şekil 3.1. Yapılandırmacı Yaklaşımda Eğitim.....	69
Şekil 3.2. Sınıf Atmosferini oluşturan Ön koşullar.....	71
Şekil 4.1. Araştırma Modeli.....	81



GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 4.1. Yönetişim Ölçeğine Ait Histogram Grafiği.....	.90
Grafik 4.1. Yapılandırmacı Eğitim Sistemi Ölçeğine Ait Histogram Grafiği.....	.92



KISALTMALAR

AB: Avrupa Birliği

BEDK: Bilgi Edinme Hakkı Kanunu

BEHK: Bilgi Edinme Hakkı Kanunu

BM: Birleşmiş Milletler

BMKP: Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı

C: Cilt

Çev. : Çeviren

DB: Dünya Bankası

Der. : Derleyen

DPT: Devlet Planlama Teşkilatı

Ed.: Editör

IMF: Uluslararası Para Fonu

İİBF: İktisadi İdari Bilimler Fakültesi

Gös: Gösterilen

NGO: Non Governmental Organisation (Hükümet-dışı Örgüt)

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

Prof: Profesör

OECD: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü

S: Sayfa

STK: Sivil Toplum Kuruluşları

TESEV: Türkiye Ekonomik ve Sosyal Etütler Vakfı

TUSİAD: Türk Sanayici ve İşadamları Derneği

UNCED: Birleşmiş Milletler Çevre ve Kalkınma Konferansı

UNDP: United Nations Development Programme Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı

ÜNV: Üniversite

YİP: Yeni İlköğretim Programları

YG 21: Yerel Gündem 21

YKY: Yeni Kamu Yönetimi

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde çalışmada incelenecek araştırma konusuna dair problem, araştırmacının amacı ve önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve kavramları özetlenmiştir.

1.1.PROBLEM

Okul yöneticileri sadece okulu yönetmekle kalmayıp okulların, öğretmen ve öğrencilerin doğru alanlara yönlendirilmesi açısından da büyük öneme sahiptir. Çünkü okul müdürleri, öğretmenlikteki kıdemleri de dikkate alınarak okulun gelecekteki hedefine ulaşmasında, misyon ve vizyonun belirlenmesinde büyük öneme sahiptir (Gündüz ve Balyer, 2006: 45). Özellikle de günümüzün giderek daha da küreselleşen toplumsal yapısı içerisinde sadece teknoloji, ekonomi değişmemekte aynı zamanda eğitim sistemi de değişmekte ve okul müdürlerinin de bu sürece uyum sağlaması gerekmektedir. Bu da okul müdürlerinin sorumluluğunu büsbütün artırmaktadır. Müdürlerin gerçekleştirmesi gereken rollerin başında 'yönetişim' gelmektedir (Gül, 2008: 79).

Buna bağlı olarak da Türkiye'de yapılandırıcı eğitim sistemi tüm eğitim yapısında son on yıldır kullanılmakta ve dikkate alınmaktadır. Yukarıda da bahsedildiği üzere, tüm dünyada küreselleşme ve teknolojik gelişmelerin neticesinde değişime uğramayan hiçbir alan kalmamış ve eğitim alanına da değişimi benimsemek durumunda kalmıştır. Özellikle de bu değişim zorunluluğu sadece tek bir alanda sınırlı kalmamış tüm eğitim sistemini etkiler hale gelmiştir. Özellikle de örgütsel davranış ve örgüt kültürü prensipleri dikkate alındığında yapılandırıcı sistemin okullarda etkili ve başarılı olabilmesi için okula ve eğitime dair tüm hususların dikkate alınması gerekmektedir. Bir başka deyişle, okul yönetiminin ve okulun her bir biriminin topyekûn yapılandırıcı eğitim sistemine göre revize edilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin, okul yönetiminin de görevlerinin

yeniden belirlenmesi ve yapılandırıcı eğitim programı çerçevesinde yeniden tanımlanması gerekmektedir.

1.2.ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmada Trabzon ilinin, Ortahisar ilçesinde görev yapan okul yöneticilerinin eğitimde yeni değerlerden yönetim anlayışlarının tespit edilmesi hedeflenmektedir. Bu temel amaç doğrultusunda yönetimin yapılandırıcı eğitim sistemini nasıl etkilediği ve buna bağlı olarak sistem içerisinde bu ikili arasındaki ilişkinin analizine dair teorik analiz gerçekleştirilecektir. Bir başka deyişle, çalışmada yönetim ve yapılandırıcılık konuları teorik bir bakış açısı ve çerçeveden incelenmektedir. Teorik çalışmaların analitik analizi üzerinden de model oluşturulmuştur. Alan çalışmasına dayanarak da elde edilecek verilerin analizi üzerinden çalışmanın amacına bağlı olarak hipotezler geliştirilmiştir. Bu amaç ve hipotezler ve kavramsal çerçeve dâhilinde çalışmanın cevap aradığı hususlar şunlardır:

Yönetim ile yapılandırıcı eğitim sisteminin şekillenmesi arasında anlamlı bir etkileşim var mıdır?

Okul yöneticilerinin demografik özellikleri, yönetim anlayışları üzerinde anlamlı bir etki oluşturmaktadır?

Okul yöneticilerinin cinsiyetleri, yönetim anlayışları üzerinde anlamlı bir etki oluşturmaktadır mıdır?

Okul yöneticilerinin görev konumu, yönetim anlayışları üzerinde anlamlı bir etki oluşturmaktadır mıdır?

Okul yöneticilerinin eğitim durumu, yönetim anlayışları üzerinde anlamlı etki oluşturmaktadır mıdır?

Okul yöneticilerinin kamuda görev süreleri, yönetim anlayışları üzerinde anlamlı etki oluşturmakta mıdır?

1.3.ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Günümüz dünyasında pek çok husus bunlar içerisinde başta iktisat, toplumsal ve politik konular gelmek üzere ayrı ayrı değil ancak bir bütün olarak değerlendirilmektedir. Buna bağlı olarak da yönetim konusunda da iktisat, politik ve toplumsal olguların etkisini de göz ardı etmek mümkün değildir. Bu hususta da alışlagelmiş ve hiyerarşik yapıdaki bir yönetimden bahsetmek mümkün değildir. Aksine altında çalışanlarla etkileşim halinde yöneticilerin hareket etmesi yani yönetim değil yönetim gerçekleşmesi gerekmektedir (Gündüz ve Balyer, 2013: 47).

Yapılandırmacılık ise eğitimde öğretim odaklı değil ancak bilgi edinme ve öğrenme üzerine odaklı bir sistemdir. Bir başka deyişle, bireyin öğrendiklerini zihninde nasıl yapılandığı, nasıl işleyip öğrendiği ve bilgiye dönüştürdüğü üzerinedir. Bu noktada dikkat edilmesi gereken husus, bilginin ezberlenip hafızaya kaydedilmesi değil, aksine bilginin beyinde yorumlanarak diğer bilgilerle bağlantı oluşturup yeni bilgiler elde edilmesi ile ilgilidir. Böylelikle bilgi, atıl kalmayıp bireyin hayatında belli konularda ve alanlarda kullanılmak üzere uygulamada da değerlendirilmektedir (Terzi, 2011: 77).

Yapılandırmacı yaklaşımla öğretmekten çok bireyin öğrenmesi odaklı hareket edilmesiyle birlikte okulda öğrenmenin önündeki engeller de önemsenmeye başlamıştır. Örneğin sınıf kapasitesinin yetersiz olması, ailelerin sürece katılmaması vb. sorunlar öğrenmenin önündeki temel engeller olarak belirlenmiştir. Bunlar yapılandırmacı eğitimin önündeki önemli fiziki sorunlar olurken aynı zamanda aileler ve öğrencilerle ilgili sorunlar da dikkat çekmektedir. Örneğin, öğrencilerin eğitim konularına ilgisiz olması, bilgi eksikliği, öğrenci-öğretmen-veli arasındaki etkileşimin az olması da önemli bireyle alakalı sorunlardır. En önemlisi de okullardaki sorunlar da özellikle de yönetimin halen geleneksel yapıda olması da yapılandırmacı eğitim yapısının önündeki engellerden biridir (Terzi, 2011: 78).

1.4. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI

Trabzon ili Ortahisar ilçesinde gerçekleştirilen bu araştırma okul yöneticilerinin yönetim uygulamalarının yapılandırmacı eğitim sistemini etkilediği hipotezinden hareketle gerçekleştirilmiştir. Bu hususta çalışmanın ampirik analizinde kullanılan yönetim ölçeğinin okul yöneticilerinin yönetim algılarının düzeylerini belirleyeceği, yapılandırmacı eğitim sistemi ölçeğinin okul yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim sistemi algılarının düzeylerini etkileyeceği öngörülmüştür.

Ek olarak, araştırmanın ampirik analizinde kullanılan ölçek çalışması üzerinden veriler toplanıp istatistik analiz gerçekleştirilip bu veri analizi yaklaşımının yönetimin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı üzerindeki etkisinin belirlenmesinde etkili ve yeterli olduğu öngörülmüştür.

1.5.ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Araştırma, yönetimin yapılandırmacı eğitim sistemi üzerinde etkisi olduğu hipotezi üzerinden araştırmanın yürütülmesi ve bu hipotezin Trabzon ili Ortahisar ilçesinde çalışan okul yöneticilerine yapılan anket analizinden elde edilecek verilerin analizi ile sınırlandırılmıştır. Buna bağlı olarak da Trabzon ili Ortahisar ilçesinde görev yapan okul yöneticilerine uygulanan anket çalışmasından elde edilecek verilerin ortaya koyacağı bulgular ve bu bulguların ortaya koyduğu sonuçlar ile çalışma sınırlandırılmıştır.

Anket çalışmasında kullanılan soru ve ifadelerin açık, net ve anlaşılır olması için yalın bir akademik dil ile çalışma sınırlandırılmıştır. Ek olarak çalışmada kullanılacak olan ölçek çalışmasının da literatürde benzer çalışmalarda kullanılmış olup geçerlilik ve güvenilirliklerinin de yeterli olduğu varsayımı üzerinden çalışmanın güvenilirliği ve geçerliliği de geçmiş çalışmaların örneklem geçerliliği ve güvenilirliği ile sınırlandırılmıştır.

1.6.TANIMLAMALAR

Araştırmada geçen ve araştırmanın anlaşılmasını kolaylaştıracak tanım ve ifadeler şunlardır:

- *Yönetişim*; yönetimin çalışanlarla birlikte yürütülmesi anlamına gelmektedir. Kamu sektöründe ise yönetişim, yönetim alanında ilgili tüm paydaşların yönetim sürecine katılması anlamına gelmektedir (Toksöz, 2008: 17).
- *Açıklık*; Yönetim süreçlerinde yapılan işlem ve süreçlerin açık ve bilinir olması, yönetime dair yazılı dokümanların erişilir olması ve denetim ve operasyon dosya ve evraklarının erişilebilir olmasıdır (Aliefendioğlu, 2001: 33).
- *Sorumluluk*; görevi yerine getirmekle yükümlü olup görev pozisyonunun getirdiği yetkilerin ortaya koyacağı sonuçlardan yükümlü olma ve hesap verebilir olma durumudur (Aydın A. Hamdi, 2009: 209).
- *Adalet ve Eşitlik*; hem toplumsal hem de adli konularda benzer veya aynı olay ve konularda aynı ve denk muamele görme durumudur (Aşkın, 2003: 94).
- *Hesap Verme Yükümlülüğü*; kişinin ortaya koyduğu faaliyetler ve bunların sonuçlarında ötürü, üst bir otoriteye karşı sorumlu olmasıdır (Sözen, 2005: 87).
- *Stratejik Vizyon*; toplumsal yönetişim ve gelişimde geniş bir perspektifte ve uzun süreli bir temele dayanarak vizyon geliştirilmesidir (Palabıyık, 2003: 235).
- *Katılımcılık*; toplumun kendini ifade etme iradesini kullanarak yönetimde kendisini temsil edecek temsilcilerin seçim sürecine dâhil olmasıdır (Devlet Kalkınma Planı, 2007: 14-15).
- *Etkinlik*; sonuç elde etmede yüksek performans anlamına gelmekte olup etkin kaynak değerlendirmesi ve uzun soluklu vizyon geliştirilmesini ifade etmektedir (Soylu, 2003: 78).

- *Yapılandırıcılık*; kişinin yeni öğrendiği bilgi ya da bilgileri, geçmişte öğrendikleriyle bağdaştırarak yapılandırmasıdır. Bir başka ifadeyle, bireyin bilginin nereden kaynaklandığını belirleyip öğrenme sürecine aktif katılımıdır (Ocak ve Çınar, 2010: 56).
- *Programın Hedefleri*; kişinin yapılandırıcı eğitim yaklaşımı ile elde edeceği bilgi, yetenek ve tutum gibi hususları, uygulamada kullanabileceği özellik kazanılması ve arzu edilen nihai sonuçlardır (Çelik, 2006: 2).
- *Programın Öğretme-Öğrenme Süreci*; öğrenme karşılaşılan bir duruma tepki göstererek bir faaliyet meydana getirilmesi veya değiştirilmesidir. Öğrenme belli bir öğretim durumunda önceden saptanmış hedeflere en etkin biçimde ulaşılacak şekilde uygun personel, materyal, araçları kullanmaktır (Cevat, 1998: 209).
- *Programda kullanılan materyaller*; öğretimi desteklemek, zenginleştirme, öğrenmeyi artırmak amacıyla farklı araçlarla sunulan bilgiler, mesajlar ve malzemeler olarak tanımlanmaktadır (Demiralp, 2007: 373-374).
- *Ölçme ve Değerlendirme*; yapılandırıcı eğitim süreci sonrasında öğrencilerin sahip olması hedeflenen olumlu tutum değişikliklerinin gerçekleşip gerçekleşmediğini belirleme sürecidir (İşman ve ESKİCUMALI, 2006: 31).

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNETİŞİM KAVRAMINA İLİŞKİN KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. YÖNETİŞİM KAVRAMINA GENEL BİR BAKIŞ

Yönetişim, kaynağını idareden alır ve daha da geniş perspektifte yönetim üzerinde belirleyici olan hem kurumları hem de oyuncuları ve bireyleri ifade etmektedir. Yönetişim kavramında hem toplumsal hem iktisadi problemlerin ortadan kaldırılmasında kurum ve oyuncularının limitlerinin ortadan kalktığı durumda, yönetim gücü, süreçle alakalı kuruluşların kendi aralarındaki ilişkileri üzerinden belirlenmektedir. Yönetişimde buna bağlı olarak da yönetimin tek güç sahibi olmadığı varsayılarak oyuncuların da problemlerin çözümünde yetkili olabileceği öngörülmektedir. Oyuncuların, kurumlardan bağımsız olarak hareket edebileceği sorunların çözümünde temel faktördür. Yönetimin ise oyuncuları sorun çözümüne yönlendirmede gerekli kapasite ve yönetim ve yönlendirme becerisine sahip olduğu öngörülmektedir. Buradan hareketle, yönetişimde iyi yönetim olarak ifade edilen hususun iktisadi, politik ve idarecilik olmak üzere üç alt boyutu ifade edilmektedir (Palabıyık, 2004: 3).

2.1.1. Yönetişim Kavramının Tanımı

İngilizcede “Good Governance” ya da “Corporate Governance” olarak da ifade edilen kavram “ kurumun üst yönetimin yönetilmesi” olarak ifade edilmektedir (Koçel, 2010: 455). Kavram konusunda Türkçede bazı karışıklıklar yaşanmaktadır. Mesela yönetişim; “kurumsal yönetişim”, “kurumsal yönetim”, “kurumsal egemenlik” gibi terimlerle ifade edilmekte, kimi zaman “kurumsallaşma” ile karıştırılmaktadır (Oflluoğlu, 2006: 15-16).

Yönetişimin kelime anlamı dikkate alındığında yönetim ifadesine etkileşim ifadesinin eklendiği görülmektedir. Buna bağlı olarak yönetim kelimesinden farklı olarak yönetişim ifadesinde ilgili tüm paydaş kuruluş ve oyuncuların ilgili kurumun yönetim

sürecine dâhil edilmesi anlamına gelmektedir. Özetle yönetim, tek bir otoritenin yönetimi gerçekleştirdiği yönetim yaklaşımından karşılık etkileşim ve iletişim içerisinde yönetimin ilgili paydaşların katılımıyla yönetimi gerçekleştirdiği sisteme geçişi özetlemektedir (Yılmaz, 2010: 84).

Her ne kadar yönetim, yönetiminden farklı olarak daha katılımcı ve çok katmanlı bir yönetimi ifade ediyorsa da yönetimin kullanım alanları sınırlı olup şöyle sıralanmıştır:

- 1) Minimal devlet,
- 2) Firma yönetimi (corporate governance),
- 3) Yeni Kamu yönetimi (new public management),
- 4) “iyi yönetim” (good governance),
- 5) sosyo-sibernetik sistemler ve
- 6) “kendi kendini yöneten organize hareket eden ağlar” (self-organised networks).

Yönetim tüm alt alanların yanı sıra stratejik yönetim yaklaşımı olarak da hem özel hem de kamu sektöründe benimsenmektedir (Okçu, 2011: 45).

Yönetim bir yönetsel felsefedir. Vazgeçmek anlayışına dayanan ve bencilliğin sınırlandırıldığı ve biz duygusunun ön plana çıkarılmak istendiği ve birlikte yönetelim isteğinin belirleyici olduğu bir yönetsel ortam oluşturma çabasıdır. Buna bağlı olarak yönetimin tek bir otorite tarafından gerçekleştirildiği bir sistemden karşılıklılık özelliğinin yönetim sürecine dâhil edildiği sistemi ifade eden yönetim; organizasyonda bütün çalışanlar dâhil, yürütülen faaliyetler ile doğrudan ya da dolaylı ilgili aktörlerin hakları ve sorumluluklarını ortaya koymayı hedefleyen bir yönetim anlayışıdır (Çağlar, 2013: 49).

Yönetimin alt hususları, iktisadi, politik ve yönetsel olmak üzere üç dayanaktan oluşmaktadır. İktisadi yönetimde ülke ekonomisinin tek başına değil diğer ekonomilerle olan karşılıklı etkileşimini ve bunların yönetim süreci etkilemesini ifade etmekte olup adalet, fakirlik, çevre ve hayat kalitesi üzerine diğer ekonomilerin verdikleri kararların ve

diğer ülke ekonomilerinin yönetiminin ilgili ekonominin kararları üzerinde nasıl belirleyici olduğunu ifade etmektedir. Politik yönetişimde ise politik karar alma ve yönetim süreçlerinde stratejilerin geliştirilmesinde diğer oyuncuların rolü dikkate alınmaktadır. Son olarak, yönetsel yönetişim ise siyasi kararların dikkate alındığı yapıyı ve bütünü ifade etmektedir. Özetle, tüm bu üç dayanak aynı anda dikkate alındığında yönetişimin yapıtaşları ortaya çıkmaktadır (Yıldırım, 2014: 76).

Yönetişim kavramını daha iyi kavrayabilmek için bazı uluslararası ve ulusal kuruluşlar tarafından yapılan tanımları yapılmıştır. Bu tanımlar yönetişim kavramının anlaşılabilirliği için önemlidir (Ataman, 2009: 187).

Kavramın geliştiricisi olan Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) 1995 yılında Global Governance Komisyonunca kavram hakkında şu tanımlamayı yapmıştır: “Yönetişim, yönetim yapısında ve sisteminde tüm oyuncuların, hem özel hem de kamusal tüm sektör, kurum ve kuruluşların ilgili tüm hususlarda etkileşim içerisinde birlikte yönetimi gerçekleştirmesidir. Her ne kadar çıkar ve ilgileri farklı olabilsen ve hatta her zaman uyumlu olmasa da uyumun yaratılarak tek bir amaç için birlikte yönetimin gerçekleştirilmesidir. Birey, kurum ve kuruluşlarda bu uyum içerisindeki yönetim sisteminin oluşturulmasında resmi yönetmelik ve standartların yanı sıra, işbirliğini ve uyum içerisinde çalışmayı sağlamak ve desteklemek için gayri resmi uygulamalar da bulunmaktadır” (Güler, 2003: 105).

UNDP (Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı) açısından ise yönetişim, ülke açısından değerlendirildiğinde ülke otoritesinin hem idari, hem politik hem de iktisadi tüm süreçleri yönetmesi anlamına gelmektedir. UNDP’na göre yönetişimin gerçek uygulamaya aktarılma biçimi; katılımcılık, hukuka bağlılık, saydamlık, sorumluluk, tutarlılık, adalet, verimlilik ve etkinlik, hesap verebilirlik ve stratejik vizyon gibi ilkeler çerçevesinde gerçekleşeceği belirtilmektedir. (Çağlar, 2013: 48).

Dünya Bankası’na göre ise yönetişim; ülke açısından değerlendirildiğinde, hem toplumsal hem de iktisadi kaynakların idare edilmesinde yönetimin yürütülmesi şeklindedir. Bu tanıma göre yönetişimi; siyasal rejim biçimi, toplumsal ve iktisadi kaynakları idare etme

ve değerlendirme yetkisini kullanma biçimi ve politikaların oluşturulması, planlanması ve uygulanması sürecindeki yönetim kapasitesi olarak anlaşılmaktadır (Koçel, 2011: 287).

Yönetişim, tüm bu tanımlardan anlaşılacağı üzere bir arada ve etkileşim içerisinde yönetimin gerçekleştirilmesi yaklaşımıdır. Kamu sektöründe yönetişim, yönetim ve idari işlemlerin ve faaliyetlerin tüm ilgili oyuncuların sürece dâhil edilmesi ile gerçekleşmesi demektir. Buna bağlı olarak da yönetişim, idarecilerin faaliyetlerinde sorumluluk sahibi, açık, hesap verebilir olmasını ifade etmektedir. Kamuda da yönetişim, sadece seçim sürecine katılmış toplumsal grupların değil aksine STK'ların, yükseköğrenim kurumlarının, ticari ve mesleki grup oluşmalarını, hem özel hem de kamu sektörlerinin vb. pek çok ilgili kurum, birey ya ad kuruluşun sürece dâhil edilmesi ile mümkün olabilmektedir. Yönetişimde özellikle çok sesli yaklaşımın desteklenmesi, işlem ve faaliyetlerin halka açıklanması ve karar verme süreçlerin ilgili birey, kurum ya kuruluşların da katılımıyla etkileşimli ve uyumlu bir yönetim sergilemeleri gerekmektedir (Toksöz, 2008: 17).

Yönetişimde yönetim kavramı iktisadi ve toplumsal koşullar nedeniyle değişmekte olduğundan bunun hem mevcut otorite hem ilgili paydaşlar hem de halk tarafından anlaşılması gerektiğinden yönetişim aynı zamanda anlamı itibariyle de bir ifade aracıdır. Buna bağlı olarak, kamu, ekonomi ve halkın arasındaki etkileşimin esasında elde edecekleri sonuçların birbiriyle bağlantılı olduğu ancak aynı zamanda hedef ve çıkarlarının da uyumsuz olduğu süreci ifade eden yönetişim, ülkede otoritenin nasıl uygulandığını belirleyen gelenekler ve kurumlar olarak tanımlamaktadır. Tanımlardan da anlaşılacağı gibi yönetişim, yönetimde yepyeni bir yaklaşım olmayıp mevcut geleneksel yönetim yapısı ve sisteminin farklı perspektiflerden değerlendirilerek daha stratejik olarak yürütülmesidir. Bu istek devlet, sivil toplum kuruluşları ve özel sektör önemli aktörler olarak ön plana çıkmaktadır (Bozkuş, 2009: 39-40).

Tüm bu ifadeler ve özellikleri dikkate alındığında yönetişimin daha geniş kapsamlı ifadesi şudur: “Yönetişim, eşitlik, hukukun üstünlüğü, bireysel haklara dikkat eden, bunları dikkate alan, diğer paydaşların katılımını dikkate alan, açıklık, hesap verebilirlik gibi temel prensipleri benimser. Yönetim sürecinin olmazsa olmazı olarak belirleyen, toplumsal

kuruluşları destekleyerek halkın yönetime katılımını artıran ve bağımsız ve adil bir hukuk sisteminin gelişimini sağlayan, bilimde ve teknikte gerçekleşen yenilikleri ve gelişmeleri benimseyen ve adapte eden iktisadi ve politik bir sistem yaklaşımıdır” (Devlet Planlama Teşkilatı, 2007: 5).

2.1.2. Yönetişim Kavramının İnşası ve Gelişimi

Yönetişim ilk olarak tarihsel süreçte Amerika Birleşik Devletleri’nde, kullanılmaya başlanmış sonrasında da tüm diğer yönetim sistemlerine yayılmıştır. Terimin ortaya çıkışı 1700’lü yıllara gitmektedir. Özellikle 1800’lerin Fransa’sında ise sivil toplumla uzlaştırmayı amaçlayan daha katılımcı bir yönetim sisteminden geliştiği görülmektedir (Yüksel, 2000: 147).

Yönetişim yaklaşımının esas gelişimi ise İngiltere’de mümkün olmuştur. İngiltere’de yönetişimin ilk gelişmesi, geleneksel Westminster modelinin yerine yeni bir yaklaşım olarak başlamıştır (Çağlar, 2013: 50). Westminster modelinde ise temel bir devlet otoritesi ve seçimlerle sağlanan yönetim temsil biçimi geçerlidir. Buradaki temel husus, bakanlar kurulu sistemi üzerinden temel devlet otoritesinin sağlanmasıdır. Yönetişim ise bu tek bir otorite sisteminin ortaya koyduğu yönetim problemlerine tepki olarak gelişmeye başlamıştır (Özer, 2005: 62).

İlk önce Batıda etkisini gösteren yönetişim yaklaşımı, Latin Amerika’da ancak 20.yy’ın sonlarında etkili olmaya başlamış ve aynı dönemde sonrasında Afrika kıtasında da egemen yönetim yaklaşımı olarak neredeyse tüm dünyada etkili olmaya başlamıştır. Teorisyenler de 20.yy’ın sonlarından itibaren daha yapısal ve siyasi bir açıdan hareket ederek yönetişimin bir stratejik yaklaşım olarak literatürde gelişimine odaklanmışlardır (Yüksel, 2000: 153). 20.yy’ın sonlarından itibaren hem bu neoliberal siyasi yaklaşımın hem de mevcut devlet yönetiminin uyumsuzluğu nedeniyle yönetimin mümkün olmadığı daha da dikkat çekmeye başlamıştır. Böylelikle yönetim mümkün olamaz ve sürdürülemez bir hale gelmiş ve kamu yönetiminde ciddi problemler baş göstermiştir (Aygül, 1997: 233).

Tüm dünyada ciddi yönetim krizleri yaşanırken uluslararası kuruluşlar da sürece müdahale etmeye başlamışlar ve yönetim yaklaşımının hem teorik ve kavramsal hem de uygulamada geliştirilmesini desteklemişlerdir. Dünya Bankası'nın rapor ve analizleri, Birleşmiş Milletler 'in Yönetişim Raporları, OECD'nin Reform Raporları, yönetim yaklaşımının gelişimini destekleyen en önemli uluslararası analiz ve raporlardır. Bu çalışmalarla birlikte hem akademik yazın yönetim kavramının ve sisteminin incelenmesine odaklanmış hem de uygulamada pek çok ülke bu sistemi benimsemeye başlamıştır (Bayramoğlu, 2004: 6).

Yönetişim özellikle de yeni yeni gelişmekte olduğu Afrika kıtasına istinaden Dünya Bankası'nın "Sub Saharan Africa: From Crisis to Sustainable Growth" raporunda önerilen sistem olarak ortaya konmuştur. Yönetişim, Dünya Bankası tarafından da "politikanın halkın ve toplumun problemlerini ortadan kaldırmak için değerlendirilmesi olarak ifade edilmektedir. Özellikle de bu raporda Afrika'da çoğu ekonomik ve siyasal sorunun kökeninin yönetim eksikliğinden kaynaklandığı fikri savunulmuştur. Özellikle de yönetim sistemine dair detaylı çalışma ise Dünya Bankası tarafından 1992 yılında hazırlanan Governance and Development başlıklı çalışmadır. Bu analizde ise yönetişimin idari açıdan değerlendirilmesi ele alınmıştır. Sonrasında literatürde ve uygulamada hususlar ve problemler ortaya çıktıkça yönetim üzerine yeni tarihli çalışmalarla yönetim kavramı daha da geliştirilmiştir. 1997 tarihli "The State in a Changing World" başlıklı çalışmada ise yönetişime dair ne tür önlemlerin alınması gerektiği ve halkın yönetime nasıl katılacağı üzerine yol gösterilmiştir. Bu noktada özellikle de hukukun üstünlüğü ve hesap verebilirlik özelliklerinin geliştirilmesine vurgu yapılmıştır (Kalfa ve Ataay, 2008: 232-233).

Ancak yönetim yapı ve sisteminin geliştirilmesine BM'nin rolü tartışılmazdır. Ancak BM'nin ortaya koyduğu yönetim yaklaşımı, diğer uluslararası kurumların yaklaşımlarını da destekler niteliktedir. BM'nin yönetim alanının gelişimine katkısı ise özellikle belli alanlarda görülmektedir. İlk olarak, 1992 yılında düzenlenen BM Çevre ve Kalkınma Konferansı (UNCED) ile ortaya konan Gündem 21 Programı, yönetişimin ilk uluslararası örneklerden biridir (Güler, 2003: 7). İkinci olarak, 1995 yılında geliştirilen Küresel Komşuluk Raporu, yönetişimi ise ülke yönetiminde tüm kurumsal ve özel kaynak

ve araçların kullanımı olarak ifade etmektedir. Bu noktada yönetişimde hem resmi kuruluşlar arasındaki ilişkiler, hem de bireyler ve kurumlar arasındaki gayri resmi ilişkiler de sürece dâhil edilmiştir. Üçüncü olarak ise 2000 yılında düzenlenen BM Milenyum Zirvesi ile yönetişimde amaçları ortaya koyan bildirge için dünya ülkelerinin temsilcilerinin onayı da alınmıştır. Buna göre de dünyada yönetişime dair ortak bir perspektifin geliştirilmesi hedeflenmiştir (Bayramoğlu, 2004: 41-42).

OECD de yönetişimin üye ülkeler arasında yayılması ve benimsenmesi için hareket eden bir diğer uluslararası organizasyon olup siyasi yapıların ülkelerde siyasi otoritenin hem toplumsal hem de iktisadi kalkınmayı da destekleyecek şekilde daha etkin bir şekilde değerlendirilmesi ve denetiminde çok daha yüksek oranlarda toplumsal katılımı desteklemektedir. Bir başka deyişle, OECD yönetişim için gereken alt yapının ve sistemin de yönetim içerisinde hazır olması gerektiğine vurgu yapmaktadır (Güler, 2009: 102-103).

UNDP analizine göre devlet kalkınmak için büyük bir güçtür fakat tek güç değildir. İnsanlığın gelişimini sürdürebilmek için yeterli gelir sağlayan ve yaşam düzeyini iyileştiren işler yaratılması gerekmektedir. Çoğu devlet, özel sektörün üretici istihdam yaratmanın başlıca kaynağı olduğunu bilmektedir. Ekonomik küreselleşme sanayinin ve işletmelerin işleyişinde köklü değişikliklere neden olmuştur. Pek çok az gelişmiş ülkede özel girişimin uluslar arası piyasada daha saydam ve rekabetçi olmak için desteklenmesi ve teşvik edilmesi gerekmektedir (Güler, 2003: 13).

UNDP, yönetişimi, benzer kuruluşlar gibi ülke yönetiminde siyasi, idari ve iktisadi yönetimin birlikte kullanımı diye ifade etmekte ve bu yönetim yaklaşımında tüm süreç, faaliyet ve uygulamaların kurum ve ilgili oyuncuların katılımı ile tanımlamaktadır. Böylelikle de tüm ilgili kurum ve oyuncuların katılımıyla toplumsal hak ve özgürlüklerin garanti altına alındığı bir yönetim yaklaşımı geliştirilebilmekte ve bu süreçte çıkar çatışmaları ve uyuşmazlıklar da çözümlenebilmektedir. Bir başka deyişle katılımcı yaklaşımın yönetişimin temeli olduğu varsayılmaktadır (Sobacı, 2007: 221).

Yönetişim üzerine 1980'lerden itibaren pek çok rapor, çalıştay vb. araştırmalar yürütülürken 1995'te ise özel ve kamu kurumlarının ve akademisyen ve araştırmacıların

katıldığı ve üye olduğu Uluslararası Kurumsal Yönetişim Ağı kurulmuştur. Bu sistemin temel hedefi, tüm dünyada yönetişime dair standartların benimsenmesine destek olmaktır. Hatta sonrasında 1999’da bu ağın geliştirdiği sistem ve prensipler, OECD tarafından da benimsenmiş ve üye ülkelerde uygulanması desteklenmiştir. Türkiye’de ise yönetişime dair ilke ve prensipler TÜSİAD’ın desteğiyle Türkçe olarak hazırlanmış ve basılmıştır (Koçel, 2013: 456).

TÜSİAD’ın raporunda yer alan önemli hususlar ise şunlardır: Kurumsal Yönetim açısından her kurumda işe yarayacak standart bir sistem yaklaşımından bahsetmek mümkün değildir. Ancak yönetimde, yönetişimde temel ilkeler vardır ve bunların başında şeffaflık, açıklık, doğruluk ve dürüstlük, hak ve özgürlüklerin korunması, ahlak ve etik değerlerin benimsenmesi ve sorumlu davranış gelmektedir. Bir başka deyişle, kurumsal yönetim, yönetişim daha çok “ahlaklı ve doğru toplumsal vatandaş” olmakla ilgilidir (TÜSİAD, 2000).

2.1.3. Yönetişim ve Yönetim

20.yy’ın sonlarından itibaren toplumsal ve politik akademi ve araştırmanın önemli tartışma alanlarından biri olan yönetişimin hem işletme yönetimi hem ekonomi hem politika ve kamu yönetiminde de dikkate alınmasıyla birlikte hem yerel, bölgesel hem de küresel yönetimlerde dahi dikkate alınması yönetişimin önemini artırmış ancak analizinin kapsamını da genişletmiştir. Diğer taraftan, antik Yunan’da dahi yönetişimin izleri görülmekte olup yönetişim sadece 16.yy’dan beri gelişmekte olan bir kavram da değildir (Güzelsarı, 2003: 18).

Yönetim ise geniş bir perspektiften değerlendirildiğinde planlama, yapılanma, yönelme ve denetim süreçleri üzerinden kaynakların örgüt içerisinde pay edilmesi ve etkin kullanım alanlarına yönlendirilmesidir. Yönetim kavramı, toplum üzerinde etki bırakmak ya da diğer örgütsel yapılarla işbirliği içerisinde hareket gibi amaçlar üzerinden sosyal, özel ya da kamusal gruplarda kullanılmaktadır. Bir başka deyişle, aile yapısından devlet yönetimine kadar yönetim, örgüt ya da kurum içerisindeki tüm faaliyetler olarak ifade edilebilir (Eryılmaz, 2002: 4).

Yönetişim ise yapısal açıdan değerlendirildiğinde hem yönetimden farklı hem de yönetimin ötesinde temel değerlerin hem benimsenmesi ve uygulanmasını da dikkate almaktadır. Yönetişimde hem kamu haricindeki oyuncular dikkate alınırken ve yönetim sürecine dahil edilirken eşitlik, adalet, demokrasi, çok seslilik gibi önemli hususların da süreçlere dahil edildiği dikkat çekmektedir. Böylelikle, yönetime dair kültürde yönetim odaklı bir değişikliğin gerçekleşmesi hem de yönetişimin savunduğu ilkeleri destekleyecek yapının da geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu süreçte kamusal davranış normları belirlenirken aynı zamanda ilke ve prensiplerin, normların ve kuralların nasıl standart bir hale getirilmesi gerektiği de analiz edilmektedir (Uçkan, 2003: 10).

Tüm bu yönetişime dair yapılan tanımlamaların temel özelliği, toplumsal yapı içerisinde her ilgili kesimden ve paydaştan katılımcılık prensibini içermesi ve desteklemesi olmuştur. Her ne kadar yönetim, devletin ve otoritenin hâkim olduğu bir yönetim yaklaşımını akla getirirken yönetişim kavramı, temel otoritenin ötesinde çok daha farklı oyuncuların da yönetimde dikkate alınması anlamına gelmekte olup en önemlisi de tüm oyuncuların gücü ne olursa olsun eşit derecede önemsenmesi ve yönetime dâhil edilmesi anlamına gelmektedir. Özetle, devlet, yönetimde tek otorite iken yönetişimde sadece oyunculardan biridir (Gündoğan, 2004: 9).

Uygulamada da yönetim, devlet otoritesi ve kamu kurumlarının hukuki gücünü ifade ederken, yönetişim kavramında ise yönetim kavramına yaklaşımda ve yönetimin nasıl olacağına dair çok daha geniş perspektiften bir bakış yer almaktadır (Kesim ve Petek, 2005: 41). Alışıl gelmiş yönetimde kamu otoritesi yönetici olup yönetilenler yönetici arasında yöneticiden yönetilenlere doğru hareket eden tek yönlü bir iletişim söz konusudur. Diğer taraftan, yönetişimde hem iki yönlü hem de yönetilenlerin de sürece katıldığı bir iletişim yaklaşımı bulunmaktadır. Bu da yönetimle iletişimin birlikte değerlendirilmesi sonrasında yönetişim kavramının ortaya çıktığı görülmektedir. İletişim sürece dahil edilince de elbette katılımcılık, çok seslilik, demokrasi de yönetim sürecine dahil edilen prensipler olmaktadır (Gündoğan, 2004: 10).

Yönetişimde elbette yönetim ve yönetilenler arasında farklı bir ilişki geliştirilmesine neden olurken aynı zamanda dolaylı olarak ilişkili pek çok farklı alanı da etkisi altına almaktadır. Örneğin, kamu yönetiminde çok sesliliğin benimsenmesi yönetim faaliyetlerinde yönetim içerisinde de çok seslilik anlamına gelmektedir. Bir başka deyişle, birlikte yönetim sistemi anlamına gelen yönetim, sadece yönetim değil aynı zamanda üretim gibi ekonomik faaliyetlerde de birlikte hareket etme anlamına gelmeye başlamıştır (Al, 2003: 236).

Tarihsel, retrospektif bir açıdan değerlendirildiğinde ise yönetim ve yönetim kavramlarının özellikle yönetim kavramının gelişmeye başladığı 20.yy'a kıyasla 21.yy'da yönetim kavramsal olarak sadece gelişmemiş aynı zamanda kavramsal çerçevesi de genişlemiştir. Merkezi yönetim anlayışının aksine yerel yönetim, üniter yerine federal yönetim, kapalı yönetim sistemi yerine açık sistemlerin geliştirilmesi, hesap verilebilirliğin hiyerarşinin yerini alması hep 21.yy'da yönetim algısındaki genişlemenin birer örneğidir. Bu açıdan değerlendirildiğinde yönetim artık hayatının pek çok alanında da etkili olarak bir yönetim devrinin başlamasına ön ayak olmaktadır (Özer, 2006: 63).

Yönetişimle birlikte de geleneksel kamu yönetim sisteminden çok daha yenilikçi ve kapsayıcı, dışlayıcı değil aksine katılımı destekleyen bir sisteme geçiş başlamıştır. Yönetişimle birlikte sadece toplum, devlet ve özel sektör arasındaki etkileşim yeni bir biçimde tanımlanmamakta aynı zamanda yönetim hem birlikte hem de kendi kendini yönetme yaklaşımını ifade etmektedir (Demir, 2014: 153). Yönetişimle birlikte yönetim görevi de sadece devlet sınırlı kalmamakta olup devlet ve özel sektör ya da yerel ve küresel tüm kurum ve kuruluşlarla gerçekleştirilen yönetim anlamına gelmektedir. Devletin de yönetimdeki rolü artık sadece yönetim değil artık tüm oyuncular arasındaki eşitlik, adalet ve çok sesliliği de organize etmesi ve desteklemesi bir başka deyişle moderatör gibi hareket etmesi odaklıdır (Emini, 2013: 46).

Yönetimle değişikliklere kolayca adapte olabilen, statik değil aksine dinamik bir yapıyı ve sistemi ifade ederken yönetim de aynı şekilde yönetimin bu dinamik yapısına uyumlu olacak şekilde yönetilen halkı, kurum veya kuruluşları da yönetime dahil eden bir

yönetim yaklaşımını işaret etmektedir. Bir başka deyişle, yönetişimde artık sadece yönetim ve karar verme sürecinde kamu ve toplum birlikte hareket etmemekte aynı zamanda hem devlet hem de toplum yönetimde benzer şekilde sorumluluk sahibi, hesap verme yükümlülüğü olan taraf haline gelmektedir (Gündoğan, 2002: 1).

Yönetişimde birlikte yönetim yaklaşımında yönetilenlerin de yönetim kararlarından etkilenenlerin de sürece katılımı istenmektedir. Her ne kadar yönetim, yönetim otoritesinden aşağıya doğru yönetilenlere yönelik dikey ve aşağı yönlü bir süreç olsa da yönetişimde dikey değil aksine yatay ve yönetilenlerle, yönetim kararlarından etkilenenlerle yönetenler arasında iki yönlü bir iletişim ve etkileşim süreci olarak hareket etmektedir. Yönetim içerisinde yönetilenler olarak toplum ve halk genelde yönetenler sonra ikinci sırada dikkate alınmaktadır. Yönetimde her ne kadar yönetim temsil hakkı seçimlerle yönetilenler tarafından yönetenlere geçiyorsa da yönetim sürecini seçildikten sonra sadece yönetenlerin sürdürmesi beklenmektedir. Yönetilen hak da yönetim süresince yönetim kararlarına etki edememekte ancak her seçim döneminde bir önceki yönetim sistemini değerlendirme şansı yakalamaktadır. Bunu da onlara oy verme hakkı sağlamaktadır (Başaran, 2007: 2).

Her ne kadar demokratik yönetimde otokritik ve katı, değişmez bir sistemden söz etmek mümkün değilse de yönetişimde yönetime kıyasla kesinlikle daha etkileşim, iletişim odaklı çok daha demokratik e eşitlikçi bir yapı ve sistemden bahsetmek mümkündür. Diğer taraftan hiyerarşik yapı, her bir yönetim sisteminde görülmekte olup bir kez yönetenler seçildikten sonra yönetilenlerin kararlarda müdahale etme hakkı bulunmamaktadır. Yönetimde sadece seçimle yönetilenler yönetme haklarını devretmektedirler. Demokratik yönetimde sadece oy kullanabilen yönetilenler yönetişimde ise her bir karar verme sürecine dahil olabilmektedir. Buna göre yönetişimde karar verme sürecine dahil olma bir kez değil birden çok defa gerçekleşebilmektedir. Bununla birlikte yönetilenlerin de yönetime katılımıyla birlikte yönetişimde hesap verebilirlik ve şeffaflık yönetimin alt kademelerine ve yönetilenlere kadar dağılabilmektedir (Selimoğlu, 2010: 16).

Tablo 2.1. Geleneksel Yönetim İle Yönetişimin Karşılaştırılması

Geleneksel Yönetim	Yönetişim
Dikey örgütlenme	Yatay örgütlenme
Merkezilik	Yerindenlik
Otoriter	Demokratik
Hesap sorucu	Hesap verici
Güvensizliğe dayalı ilişki	Güvene dayalı ilişki
Yönetim kurulu hâkimiyeti	Paydaş hâkimiyeti

Kaynak: Selimoğlu, Yavuz. 2010, **Kamu Yönetiminde Yönetişimin Bir Unsuru Olarak Şeffaflık ve Bilgi Edinme Hakkı: Karaman Milli Eğitim Müdürlüğünde Bir Uygulama**, Karaman: Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. ss. 17.

2.1.4. Yönetişimin Aktörleri

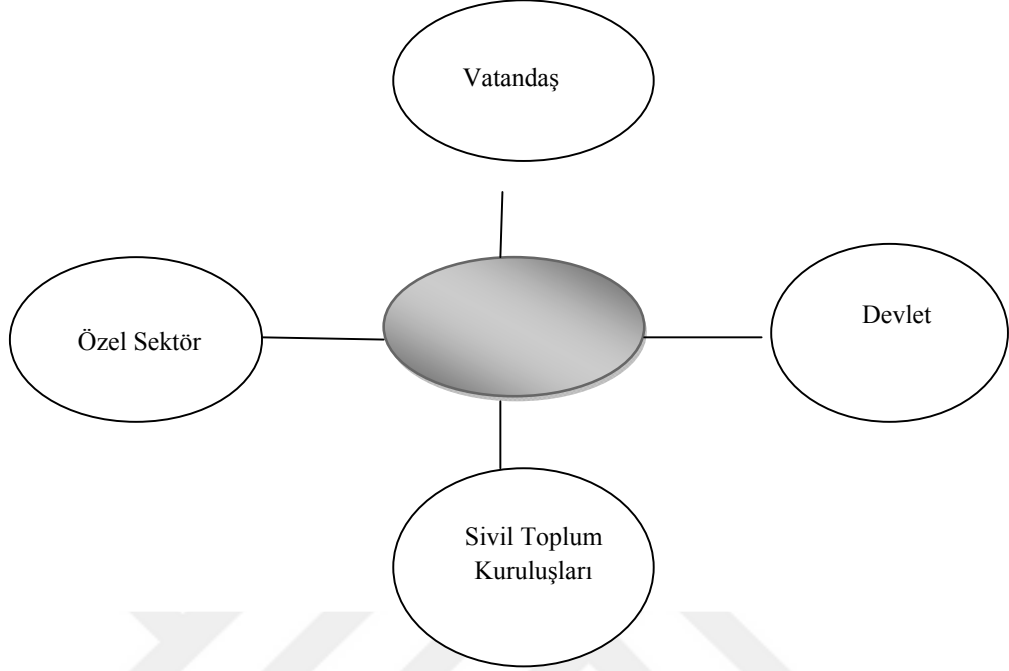
21.yy'da özellikle de benzer olan öğelerden ziyade farklı öğelerin ve çok sesliliğin yönetimi dikkat çekici biçimde artış göstermiştir. Çünkü modern toplum sosyal ilişkilerin parçalanmasına ve duyarsızlığın artmasına neden olan birçok değişimin alanı olmuştur. Yoğun farklılaşmaların meydana gelmesi modern sonrası toplum için örgütlü sivil paydaşlara yeni görevler yüklemektedir. Postmodern toplum düşüncesinde, heterarşik, daha çok informal, dayanışmalı, esnek, sürekliliği olmayan ve kamusal olmayan yapı, sistem ve organizasyonlarla sosyal gelişimin artırılması da hedeflenmektedir (Yıldırım, 2004: 193).

Yönetişim, yönetimden farklı olarak hem kamu hem de toplumsal düzeyde başlamakta olup kamu düzeyinde yönetişim, ilk aşamada yönetimin üst kademelerinden itibaren aşağı doğru katılımcı yönetim yapısının desteklenmesiyle sağlanmaktadır. Bu

süreçte de adalet, eşitlik, hesap verebilirlik, şeffaflık gibi ilkelerin de benimsenmesine özen gösterilmektedir. Buna göre geçmişten günümüze pek çok iktisadi ve ahlaki sorunların, gereksiz harcama, israf ve yolsuzluk gibi problemlerin yönetim ile çözümlenmesi amaçlanmaktadır. Bu süreçte de halkın sesi olan STK'lar çok büyük bir rol üstlenmektedir. Kamu yapısı da STK'larla birlikte çalışıp onlardan halkın ihtiyaçlarına yönelik bilgi alarak hem de STK'ları da yönetim sürecine böylelikle davet ederek yönetime özgü güvensizlik özelliğinin de önüne geçilmesi beklenmektedir (Toksöz, 2008: 8).

Buna göre de yönetim, pek çok oyuncu açısından her ne kadar farklı çıkarları olsa da bu farklı oyuncuların birlikte tek bir amaca yönelik olarak hareket edebildiği bir ağ içerisinde yönetim süreci olarak değerlendirilmektedir. Yönetimde artık yönetilen oyuncular sadece yönetilen değil, yönetimin ortakları da olmaya başlamaktadır ve bu da hem yönetilenlerin yönetimi yönlendirebilmesi hem de değerlendirmesi olarak görülebilmektedir. Özetle yönetim, farklı çıkarları olan tüm toplumsal ve idari yapıların ve toplumun birbirleriyle iletişim halinde olduğu bir etkileşim sürecidir (Tekeli, 1996: 52-53).

Şekil 2.1.Yönetişimin Aktörleri



Kaynak: Bozkuş, Burcu.2009, **Türk Kamu Yönetiminde Yönetişim Tartışmaları ve Yönetişimin Kamu Yönetiminde Uygulanabilirliği**, Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, ss.67.

2.1.4.1. Devlet

Yönetişim teriminin, her biri ayrı ve kendi alanında egemen olan dört gücünden biri olan kamunun sorumluluğu, artık tüm yönetim faaliyeti ile sınırlandırılmamış ancak STK'ların, toplumun ve kamunun farklı kesim ve oyuncularının da dâhil olduğu çok oyunculu yönetim yapısını organize etme odaklı hale gelmiştir. Bir başka deyişle bu durum kamu haricindeki tüm oyuncularla beraber devletin piyasada yönetim konusunda rekabet eder hale gelmesi devletin yönetimle birlikte piyasalaştırılması olarak adlandırılmaktadır (Bayramoğlu, 2002: 88). Devlet kavramı da binlerce yıl içerisinde gelişmiş bir kavram olup günümüzde devlet kavramı ile sınırları belli bir kara parçası üzerindeki tüm iktisadi kaynakları, toplumsal yapıyı yönetme hakkına sahip otorite yapısı ifade edilmektedir (Ateş ve Nohutçu, 2006: 273).

Devleti akıllı ve atik hale getirecek, varoluş gerekçeleri ile uyumlu ve tutarlı kılacak ve milli devletlerin oluşturduğu uluslar arası sahnede çıkarlarını koruyabilecek donanım kavuşturacak olan, sivil toplumdur (Türköne, 2005: 95). Modern demokratik ulus devletlerde vatandaşlık anlayışının, devlet- toplum ilişkilerinin devlet tarafından evrensellik ve toplumsal kimliklerin hepsi ve her birine eşit mesafeli hareket etme ilkeleri temelinde düzenlenmesini sağlayan bir görevi üstlenmektedir. Burada amaç, tüm vatandaşların evrensel hak ve kanunlara eşit olarak katıldıkları düşüncesi vardır (Keyman, 2005: 99).

Devlet, günümüzde birincil amaç olarak hem özel sektör hem de STK'larla yönetimi gerçekleştirerek fakirlik gibi iktisadi sorunlara ve çevreyle ilgili sorunlara çözüm bulmaya çalışmaktadır. Yerinden yönetimi benimseyen yönetim yaklaşımında böylelikle aşırı bürokrasi ile hareket etmeden ve hareket etme mekanizmasını sınırlandırmadan yönetime toplumun katılımını sağlayan ve önündeki engelleri kaldıran demokrasi anlayışını tüm aşamalarda benimsetmesi gerekmektedir. Bunun yanında girişimcilik ve özel sektörün de desteklenmesi, teşvik edilmesi ile yönetim kapsamı dâhilinde özel kurum ve kuruluşların da yönetim sürecine dahil edilip iktisadi alt boyutun da desteklenmesi gerekmektedir (Topçu, 2007: 66).

2.1.4.2. Özel Sektör

Yönetimde özel sektör bir başka deyişle her türlü hukuki varlığı olan işletmelerden oluşan özel sermaye ile var olan ve büyüyen sektör, yönetimde bir diğer önemli oyuncudur. Özel sektörün yönetim sürecine dâhil edilmesi temelde iki araç üzerinden gerçekleşmektedir. Bunlardan biri kurumsal yönetimidir. Bu da ilk aşamada özel kurum ve kuruluşların kendi yönetiminde ve kendi içinde şeffaf, hesap verebilir ve çok sesli bir yönetim yapısı geliştirmek durumundadır. Aynı zamanda kendi yönetiminde yönetim prensiplerinin benimsenmesinin yanı sıra sosyal projeleri maddi ve manevi destekleyerek, STK'lara destek olarak yönetime katkı sağlayabilmektedir. Bu konuda da özellikle "Özel Sektör Gönüllüleri Derneği" gibi dernekler yönetim sisteminin bir parçası olmak isteyen özel sektör temsilcilerine yol göstermektedir (Bozkuş, 2009: 69).

2.1.4.3. Sivil Toplum Kuruluşları

STK'lar hem devletin hem de özel sektörün haricinde birey ya da sosyal grup düzeyinde düzenleme ve çalışmaları yapan kuruluşları temsil etmektedir. Ayrıca devletin haricinde toplumsal yapının düzenlenmesini ifade etmekte olup STK'lar kendi sistemleri dâhilinde hareket etmekte ve kamusal alanda devlet otoritesinin dışında kalan bölgeyi ifade etmektedir (Yılmaz, 1997: 86).

Günümüzde ise modern STK'lar ile birey özgürlük ve haklarının temsil edilmesi, koruma altına alınmasını amaçlamakta olup devletin politikalarına yön verirken toplumun sesi olan kuruluşlar olup toplumsal gelişmişliği göstermektedir (Arslan, 2000: 9).

Genel olarak STK'lar, devlet ile toplum arasında aracı kurumlar olarak örgütlenme özgürlüğü çerçevesinde oluşturulmuş oldukça geniş bir yelpazeye dağılmış olan dini veya etnik teşkilatlanmalardan ideoloji, statü, çıkar, toplumsal yarar ve toplumsal iktidar peşindeki toplumsal hareketlere kadar uzanan gönüllü örgütler, kuruluşlar olarak adlandırılmaktadır. STK'ları diğer yönetim oyuncularından ayıran özelliği gönüllülük prensibiyle hareket ederek bireylerin ya da toplumsal grupların toplumdaki çok sesliliği desteklemek için bir araya gelmesi ve toplumsal çıkarların yönetim sürecinde dikkate alınmasını sağlamasıdır (Küçükömer, 2009: 86).

STK'lar, bir başka deyişle toplum ve devlet yönetimi arasında iletişim aracı rolü üstlenerek toplumun talep ve isteklerinin devlet yönetimine iletilmesinde rol üstlenmektedir ve böylelikle de yönetimdeki demokrasi ilkesini güçlendirmeye yardımcı olmaktadır. Katılımcı ve çok sesli bir toplumun geliştirilmesiyle birlikte STK'lar da çok farklı politik grupların ve farklı farklı taleplerin yönetime iletilmesinde ve savunulmasında önemli rol oynamaya başlamıştır. Buna ek olarak STK'ların hem politik, hem toplumsal hem de hatta ekonomik oyuncular arasındaki etkileşimi destekleyerek oyuncular arasındaki iletişimi güçlendirmesi ve böylece çok sesli bir sosyal yapının toplum içerisinde gelişmesine olarak sağlaması çok önemli bir husus haline gelmiştir (Doğan, 2002: 240).

STK'lar sosyal ve toplumsal hedefleri gerçekleştirmede halkın sesi olan ve toplumsal çıkarları sadece dikkate alan ve üyeliklerle bireylerin kendilerini ifade etmelerine olanak tanıyan kuruluşlardır. Sivil toplum kuruluşları aracılığıyla belli birimlerin ortak sesi yansıtıldığından demokratik rejimlerin güçlenmesine katkı sağlanmaktadır (Yıldırım, 2004: 60).

STK'larda ve toplum içerisinde de demokrasinin ve çok sesliliğin varlığı, yönetim içerisinde de devlet ve kamu ile olan iletişimde de bu çok sesliliğin desteklenmesi elbette özellikle de yönetimde çok sesliliğin ve çoğulcu yaklaşımın geliştirilmesinde büyük bir rol üstlenmektedir (Yıldırım, 2003: 240).

2.1.4.4. Vatandaş

Yönetim aktörlerinden en önemlisi vatandaşdır. Yönetimin birincil önceliklerinden birisi devlet otoritesinin vatandaş istek ve taleplerine kulak vermesi, kalite denetim sisteminin oluşturulması, faaliyet süreçlerinin bunlara göre belirlenmesi ve bu süreçlerin üzerinden vatandaşların isteklerinin gerçekleştirilmesidir (Eryılmaz, 2007: 25). Böylelikle yönetim sayesinde devlet ve vatandaş arasındaki ilişki farklı bir boyut kazanmaya başlamaktadır ve böylece yerinden yönetimle birlikte vatandaşın birincil öncelik haline gelmesiyle birlikte farklı vatandaşa hizmet sistemleri geliştirilmeye başlamıştır. Vatandaşa hizmet kapsamında ise günümüzde hizmet çeşitliliği sağlanması ve seçme hakkı tanınması, kamusal hizmetlerin belirlenmesinde ve içeriğinin seçilmesinde ise vatandaşların fikirlerini ifade edebilmesi, devlet otoritesinin de başarısını etkilemektedir. Buna göre yönetimdeki vatandaş birincil öncelik yapan yönetim sistemi, sadece kamusal araçlardan değil aynı zamanda özel sermayenin de kaynaklarında da yardım alabilmekte ve böylece kamu mal ve hizmetlerinin de kalkınmasına katkı sağlayabilmektedirler. Buna ek olarak, kamu kurumlarında yerinden yönetimde bölge vatandaşlarının taleplerinin öncelik alması da hizmetlerin geliştirilmesinde ve beklentilerin sağlanmasında önemli bir role sahiptir (Eren, 2003: 66-67).

Vatandaşın mutluluğu ve memnuniyetini birincil hedef haline getiren yönetim yaklaşımında ilk aşamada kamusal alanların hesap verebilirliğinin artırılması, şeffaflığın vatandaşa da gösterilmesi ve ispat edilmesi ve vatandaşların da yönetim sistemine dahil edilmesi gibi pek çok yeni yaklaşımlar olarak benimsenmektedir. Özetle vatandaşı temel alan yönetişimde kamu yönetiminin amacı, vatandaşın taleplerini sağlamak, hizmet kalitesini sürekli iyileştirmek ve en iyiyi vatandaşa sunarak vatandaşların ve sonrasında tüm halkın memnuniyetini garanti altına almaktır (Karataş, 2007: 84-87).

2.1.5. Yönetişimin Stratejileri

Yönetişim, kavram olarak yönetim krizi durumunda klasik yönetim yaklaşımından uzaklaşarak günümüz koşullarına ve toplumsal ihtiyaçlara daha iyi adapte olabilen bir yönetim sistemini benimseyecek politik yapının tüm dünya ülkelerinde geliştirilmesi üzerine odaklanmaktadır. Bu çerçevede yönetişim stratejileri de bu amaca göre şekillenmektedir (Yüksel, 2009: 149).

Yönetişim stratejileri şu şekilde özetlenebilir. Yönetişim, kurumlar ve vatandaş arasındaki güç dağılımını ortaya çıkarmakta ve yönetimde herkesin söz hakkı sahibi olmasına neden olmaktadır. Bu noktada oyuncuların güç bağımlılığı, kurum ya da kuruluşların ve vatandaşın tüm diğer oyunculara güç çerçevesinde bağlı olması anlamına gelmektedir. Her ne kadar çıkarları ve amaçları farklı olsa da tüm oyuncular işbirliğinde kaynak paylaşımı sağlayarak kendi amaçlarını destekleyen geniş kapsamlı amaçlar üzerinde görüş birliğine varmak durumundadır. Yönetişimdeki değişim süreci ise sadece kaynakların paylaşımı ile değil aynı zamanda yönetimdeki ilke ve prensiplerle de alakalı olmaktadır. Böylelikle yönetişim, farklı oyuncuları özerk biçimde güç bağımlılığı üzerinden kendi yönetimlerini bir ağ sistemi üzerinden gerçekleştirmeleridir. Bu nedenle yönetişim, güç sınırları ile değil aksine oyuncuların otonom özellikleri ile ilgili olup nihai oluşumu, kendisini yönetme gücüne sahip bir ağ sistemi olarak değerlendirmektedir. Yönetişimde aynı zamanda klasik sistemden farklı olarak yeni siyasi, ekonomik ve idari araç ve sistemlerin değerlendirilmeye alınması gerekmektedir. Böylelikle de yönetim yapısının gücüne ve otoritesine bağlı olmaksızın yönetişimde diğer oyuncular neler

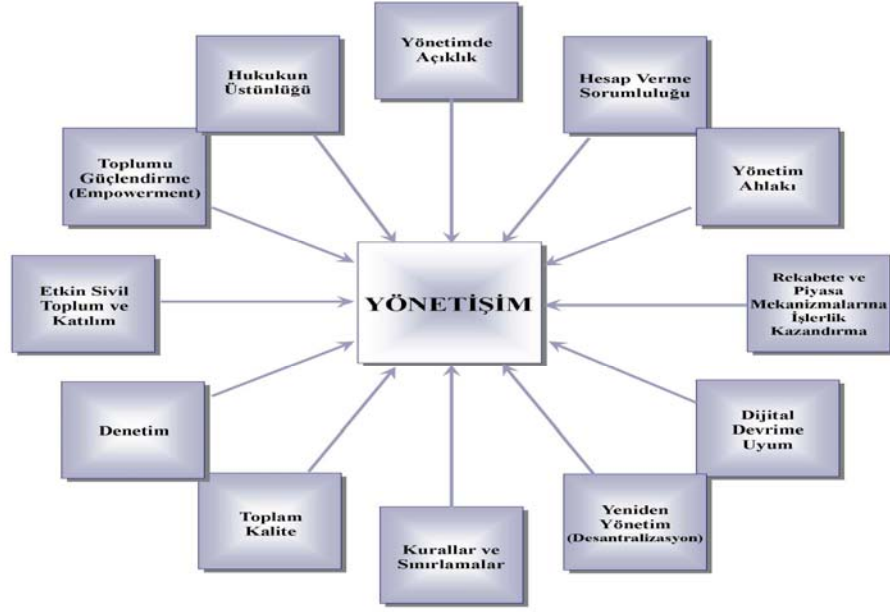
başarabileceklerini, yönetime nasıl katılabileceklerini araştırmaktadır ve buna bağlı olarak yeni araçlar ve yapılar kullanmayı öngörmektedirler. Adı geçen tüm bu stratejiler ise oyuncuların yönetim içerisindeki sorumluluklarına göre belirlenmektedir. Var olan yönetim sistemi üzerinden yönetişimin geliştirilmesi elbette oyuncuların kilit rollerinin belirlenmesini ve güç bağımlılığı kapsamında iletişimin geliştirilmesini ön görmektedir. Buna bağlı olarak sadece yönetime katılımı destekleyen, ortak amaç etrafında tüm oyuncuları toplayan ilişkiler ve iletişim sistemi birincil önceliğe sahip olmaktadır. Buna göre yönetişimde oyuncuları düzenleme ve aynı zamanda bütünleştirme yönetim sisteminin de yönetimi olarak değerlendirilmektedir. Böylece yönetim içerisindeki alt birimlerin de ötesinde sistemin işleyişi belirlenebilmektedir. Böylelikle de yönetim içerisinde zaten istenmeyen ve arzu edilmeyen unsurlar sistemde uzaklaştırılabilmekte ve iletişim ve koordinasyonun önündeki tüm engeller kaldırılabilmektedir (Özer ve Yayman, 2009: 95).

2.1.6. Yönetişim Kavramının İlkeleri

Toplumun şimdiki ve gelecekteki ihtiyaçlarına cevap vermeyi amaçlayan yönetim, yozlaşmanın azaltılması, her kesimin görüşlerinin hesaba katılmasını, temin eden bir yönetim anlayışıdır (Yıldırım, 2004: 214). Kamu sektöründe iyi yönetimi tesis etmenin olmazsa olmaz denilebilecek birçok temel unsuru bulunmaktadır. Yönetişim modelinde açıklık, hesap verebilirlik, sorumluluk, adalet ve eşitlik, katılımcılık, hukukun üstünlüğü, stratejik vizyon, etkinlik- verimlilik gibi unsurları birer ilke olarak benimsenmektedir. (Aktan ve Çoban, 2011: 1).

Bu temel prensiplerin haricinde de dikkate alınan ilkeler olup bu çalışma içerisinde özellikle açıklık, sorumluluk, adalet ve eşitlik, hesap verme yükümlülüğü ilkeleri açıklanmaya çalışılacaktır. Bu ilkeleri aşağıdaki başlıklar altında toplamak mümkündür:

Şekil 2.2.Yönetişimin Temel Unsurları



Kaynak: Şahin, Ersin. 2011, **Vakıfların Yeni Yönetişim Yaklaşımları Açısından Değerlendirilmesi ve Türkiye'nin Yönetişim Sistemine Katkıları**, Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. ss.50.

2.1.6.1. Açıklık

Tarihsel toplumsal gelişim sürecinde vatandaşlar zaman içerisinde yönetim yapısı ve otorite ile olan ilişkilerini yeniden şekillendirmektedir. Geçmişte halkın yönetimden bir şey istemesi mümkün değilken ve yönetim bunu sağlamayı tercih ederse ancak bu istekler dikkate alınırken artık günümüzde vatandaşların talepleri birincil öncelik haline almaya başlamıştır. Hatta günümüzde vatandaşın bilgi talep etme hakkı geliştirilmiştir. Buna bağlı olarak da elbette politikacıların ve yönetim kademesindeki kamu çalışanların kullandıkları kaynaklar, kaynakları nasıl değerlendirdikleri konusunda hesap verebilirlikleri artmaya başlamıştır. Vatandaşlar da bu artan yönetim yaklaşımı içerisinde kamunun ne tür yönetim kararlarını verdiklerini ve bunu nasıl uyguladıklarını bilmek istemeye başlamışlardır. Açık yönetim olarak da adlandırılan bu yaklaşım, çok sesliliği, demokrasiyi, toplumsal dengeyi ve iktisadi kalkınmayı hedefleyen yönetişimin birincil koşuludur. Özetle yönetim sisteminde açık ve şeffaf bir yönetim yapısının getirilmesi tüm dünya ülkelerinin

giderek artan oranda birincil hedefi haline gelmeye başlamıştır (Devlet Planlama Teşkilatı, 2007: 6).

Bu noktada açıklık ile ifade edilen husus, devlet yönetiminde yönetim kademelerinin sorumluluk ve yetkilerinin, kararlarının bilinir olması, şeffaf ve açık olması ve her türlü evrak ve rapora, faaliyet belgesine ulaşabilir olmasını ve denetim ve gözetim raporlarının ilan edilmesi anlamına gelmektedir. Vatandaşın bilgi elde edebilme ve talep edebilme hakkı olarak tanımlandığında açıklık kavramı, kamuda yetki ve görevlerin ve aynı zamanda karar verme mekanizmalarının önceden açıklanmış olması demektir. Açıklık, yönetişim sisteminde kamunun birincil sorumluluğudur. Bunun temel nedeni de açıklık olmamasının güvensizliği doğurması ve rant kazanımı için bir tür kılıf olarak değerlendirilmesidir (Aliefendioğlu, 2001: 33). Güven, iletişimde çok önemli bir faktör olup bu nedenle iletişimi öncelik haline getiren yönetişimde de açıklık çok önemlidir. Aynı zamanda maliye politikası hedeflerinin tespitinde de açıklık önemli bir özellik olduğundan yönetişimde çok daha önemli hale gelmektedir (Maliye Bakanlığı, 2003: 2).

Açıklık her ne kadar çok önemli olsa da kamuda ve sistem içerisinde her zaman kendiliğinden gelişmesi mümkün olmayıp kanuni düzenlemeyle güvence altına alınması gerekebilmektedir. Buna örnek olarak ilk başta vatandaşın ve kurumların bilgi edinme hakkı gelmektedir. Bu hak temelde devletin ve kamunun aldığı kararlar konusunda toplumun bilgilendirilmesi anlamına gelmektedir. Bu yüzdendir ki açıklık ifade edilirken yönetimde bilgi edinme hakkı başta gelmektedir (Karakuş, 2010: 24). Açık yönetimde halkın bilgilinmesine yönelik olarak, bilgi verme ödevi, bilgi edinme hakkı düzenlemeleri bulunmaktadır. Bu düzenlemelerle kural olarak yönetimde gizlilik ortadan kaldırılmaktadır. Artık kişiler istedikleri takdirde yönetsel bilgilere kolayca ulaşabilme olanağına sahip olmaktadır. Dolayısıyla yönetime katılma yolunda önemli bir engel olan yönetsel bilgilere erişememek sorunu ortadan kalkmaktadır (Aktan ve Dalbay, 2008: 231).

Dar kapsamda değerlendirildiğinde bilgi edinme hakkı, alınan karardan etkilenmiş ya da etkilenecek vatandaşın, kurum ya da kuruluşların ilgili karara ilişkin bilgi edinebilmesi, bilgi talep edebilmesi anlamına gelmektedir. Geniş perspektifte

değerlendirildiğinde ise bilgi edinme hakkı yönetime dair her türlü bilgiyi, evrak ve dokümanı, raporu talep edebilme ve bunlara erişebilme hakkıdır (Eken, 2005: 64). Birleşmiş Milletler Evrensel Bildirgesinde de iletişim özgürlüğü içerisinde bilgi edinme hakkı tanımlanmaktadır (Şengül, 2008: 21). Bu 19. Madde ile de iletişim özgürlüğü içerisinde bilginin tüm bilgi kaynakları üzerinden aranabilmesi, paylaşılabilmesi özgürlüğü olarak bilgi edinme hakkı tanımlanmıştır (Kaya, 2005: 128). Bu kapsamda bilgi edinme hakkıyla yönetimi alacağı kararların sadece toplumsal fayda odaklı olması garanti altına alınmaya çalışılmakta ve aynı zamanda geçmiş faaliyetler üzerine de bilgi edinilmesinin sağlanması hedeflenmektedir (Hız ve Yılmaz, 2004: 46).

Bilgi edinme hakkı ile şeffaf ve işlemlerinde ve faaliyetlerinde açık bir yönetimin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bir başka deyişle bilgi edinme hakkının amaçladığı husus ile yönetişimin açıklık ve şeffaflık ilkesinin amacı uyum içerisinde. Böylelikle de kamu kurumları ve idarecileri, kanundaki açıklık prensibi nedeniyle kapalılık halinde yapacakları faaliyetlerden uzak durabilmektedirler. Buda caydırıcılık yaratabilmektedir (Güran, 1982: 103). Açıklık aynı zamanda devlet ve vatandaş arasında güvene dayalı bir iletişimin gelişmesine ön ayak olmakta ve katı ve sert devlet yaklaşımı yerine vatandaşlarının bilgi edinme hakkına saygı duyan bir “yumuşak devlet” anlayışına yerini bırakmaktadır (Eken, 1993: 67). Türkiye’de ise bilgi edinme hakkı, açık ve net bir şekilde halen yürürlükte olan 1982 anayasasında da belirtilmemektedir. Diğer taraftan anayasada belirtilmemiş olması, bilgi edinme hakkının söz konusu olmadığı olarak da değerlendirilmemektedir. Her ne kadar 1982 anayasasında bilgi edinme hakkı açıkça ifade edilmemişse de Türkiye’nin bir hukuk devleti olması nedeniyle bilgi edinme hakkını destekleyen hükümler de yer almaktadır. Buna göre de anayasanın temel hak ve hürriyetlere dair hükümleri üzerinden bilgi edinme hakkını da talep etmek mümkündür (Kaya, 2005: 209). Diğer taraftan, kamu yönetimine dair faaliyetlere dair bilgi edinebilme hakkının da kanunlarla ve anayasa ile garanti altına alınması da yönetilenlerin de yönetime katılması açısından büyük önem arz etmektedir. Hem böylelikle kamu faaliyetlerinde şeffaflık ve açıklık da koruma altına alınabilmektedir. Bu nedenle en azından uygulamada dahi bilgiye erişim konusunda çeşitli altyapı çalışmalarıyla örneğin İnternetin kolay erişilebilir hale gelmesiyle kamuya dair bilgi

edinimi kolaylaştırılabilmektedir. Özetle bilgi ve iletişim teknolojilerinin bilgi edinme hakkını destekleyici şekilde kullanılmasıyla yönetimde şeffaflık ve açıklık da artırılabilir (TESEV, 2004: 25).

Açık, hesap verebilir bir yönetim anlayışına sahip olmak, hukuk ilkelerine bağlı demokratik bir devlet için gerekli ve vazgeçilmez bir koşuldur. Bu ilkeler uyarınca, devletin tesis edeceği işlemlerde, belli sınırlar içerisinde olmak kaydıyla bireylere, talep ettiği bilgi ve belgeler erişim imkânı sağlanmakta, böylelikle idarenin gizlilik esasının getirdiği rahatlıktan çıkarak, hukukun üstünlüğünü tahakkuk ettirme anlamında daha titiz davranması teminat altına alınmaktadır. Gizliliğin istisna, açıklığın ise kural olacağı böyle bir devlet anlayışı, kendi faaliyetleri hakkında vatandaşların rahatlıkla bilgi edinebilmesini sağlayacaktır. Buna bağlı olarak, bilgi edinme hakkının açık ve şeffaf bir yönetim, hukukun üstünlüğü, eşitlik ilkelerinin kamu yönetimlerinde temin edilebilmesi, iyi yönetim ve katılımcı demokrasi anlayışının sağlanması, devlete olan güvenin güçlendirilmesi, yönetimlerin demokratik yoldan denetlenmesi ve yolsuzlukla mücadelede, son derece önemli bir rol oynayacaktır (BEDK, 2015: 9).

2.1.6.2. Sorumluluk

Sorumluluk, gerçekleştirmekle yükümlü olunan görev ve yetkilerin değerlendirilmesini takiben yapılan faaliyetlerden ve alınan kararların sonuçlarından mesul olma anlamına gelmektedir (Aydın A. H. 2009: 209). İlk aşamada ise bir görevden sorumlu olabilmek için kişinin yetkili olması ve idare gücünün olması gerekmektedir. Bu da yönetim sürecinde yöneticinin karar verme sürecinde önünde birden fazla seçenek olup onun birisini seçmesi ve bu tercihinin sonuçlarından mesul olmasını ifade etmektedir. Sorumlulukta da buna bağlı olarak iki temel husus dikkat çekmektedir. İlk olarak, hesap verebilirlik ve bir diğeri de karar verme sürecinde doğru, ahlaklı ve dürüst hareket edilmesidir. Buna bağlı olarak da sorumluluk sahibinin ayrıca hesap verebilirliğinin olması da beklenmektedir. Sorumluluk en önemlisi de politik ve bireysel olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. İlk olarak sorumluluk sahibi bir yönetici, politikacı hem bireysel nedenlerden ötürü hem de pozisyonu ve görevinin gerektirdikleri nedeniyle hesap verebilir

ve sorumluluk sahibi olmak zorundadır. Yönetim süreçlerinde ise aşağıdan yukarı doğru hiyerarşi sisteminde hareket edildiğinde her bir yönetici, kendi altında çalışanların faaliyet ve hareketlerinden sorumlu olmaktadır (Demirkıran vd., 2011: 174).

2.1.6.3. Adalet ve Eşitlik

Eşitlik, en geniş perspektifte değerlendirildiğinde benzer olgu ve olayların adil ve yansız olarak değerlendirilmesi ve kararlarda da buna bağlı olarak tarafsızlığın korunmasıdır. Bu prensipte ise yönetişimde her bir oyuncuya eşit ve adil davranılması, her bir oyuncunun aynı olanak ve fırsatlardan faydalanabilmesi ve böylelikle de herkesin ortak bir amaca doğru koordine edilebilmesi amaçlanmaktadır (Askın, 2003: 94).

Eşitlik prensibinde vatandaşlar ve toplum açısından her bir ferdin aynı ve eşdeğer bireysel refah düzeyine çıkabilmek için önüne eşit şartların konulması ve sağlanması ve bu konuda hak gözetmeksizin adil ve yansız bir yönetimin geliştirilmesi gerekmektedir (Toksöz, 2008: 18-19). Demokrasinin de en önemli öğelerinden biri olan eşitlik ilkesi ile tüm bireylerin ayırım gözetmeksizin siyasi sistem ve hukuk önünde eşit olması, ayrımcılığın önüne geçilmesi ve yönetişim içerisinde tüm vatandaşların eşit katılım hakkına sahip olması anlamına gelmektedir. Açıklık ilkesinden farklı olarak ise eşitlik ilkesi, Anayasa ile de güvence altına alınmaktadır (Karakuş, 2010: 33).

2.1.6.4. Hesap Verme Yükümlülüğü

Hesap verme yükümlülüğü, kişinin ya da kurumun sorumluluğu altındaki faaliyetlerin sonuçlarında dolayı bir üst otorite ya da yöneticiye açıklama yapma yükümlülüğü olarak değerlendirilmektedir (Sözen, 2005: 87). 20.yy'ın sonlarından itibaren kamu yönetiminde başta gelişmiş ülkelerde yönetim sürecinde ciddi değişimler meydana gelmeye başlaması döneminde özellikle de açıklık, şeffaflık ve hesap verme yükümlülüğü ilkelerinin öneminde büyük artış görülmüştür. Uygulamada ise hem ulusal hem de uluslararası kuruluşlar hesap verme yükümlülüğünü yönetim sistemlerinden talep edebilmektedir. Örneğin AB, üye olmak için aday ülkelerde siyasi yönetim sisteminde hesap verebilme yükümlülüğünün sağlanmasını talep etmektedir. AB aday ülke olarak

Türkiye’de de özellikle de üyelik sürecine girilmesiyle birlikte siyasi yönetimde hesap verme yükümlülüğü prensibine de önem verilmiş ve bu amaçla 2003 yılında bu prensiple ilgili kanun yasalaşmıştır. Bu aynı zamanda bilgi edinme hakkı ilkesini de desteklemektedir. Daha yakın zamanda ise 2010 yılında referandum ile hesap verme yükümlülüğü, Anayasa’ya da eklenmiştir (Demirkıran vd., 2011: 170). 5018 Sayılı Kamu Mali Yönetim Ve Kontrol Kanunu 8. Maddesi ise hesap verme yükümlülüğünü şöyle tanımlamaktadır: Kamusal kaynakların satın alınmasında ve değerlendirilmesinde sorumluluk ve yetki sahibi olanlar, kaynakların etkin, iktisadi ve kanunlara ve ahlaki prensiplere uygun olarak kullanılıp muhasebeleştirilmesinden, rapor haline getirilmesinden ve kötü amaçla kullanılmasını önlemekten sorumlu olup ilgili yönetim kanallarına da hesap vermekle mesuldür (Uygulama Yönetmeliği m.18, 24, 25).

Hesap verme yükümlülüğünün kanun ve anayasa ile de koruma altına alınmış olmasıyla birlikte sorumlu ve yetki sahibi kişi, kurum ve kuruluşlar sadece üst yönetim mercilerine değil aynı zamanda vatandaşlara da hesap vermekle yükümlüdür. Kanundaki bu hususla ilgili olarak da yetki ve sorumluluk sahiplerinin yukarıda da ifade edildiği şekilde iktisadi, ahlaki ve hukuk kurallarına saygılı biçimde davrandığından emin olabilmek için hesap verebilme ve denetim sistemleri geliştirilmiştir (Sözen, 2005: 89). Kamuda hesap verme yükümlülüğü, kamuda yönetim sisteminin dürüst, açık ve şeffaf ve eşitlik ilkelerini dikkate alarak hareket etmesini garanti etmektedir. Hesap verme yükümlülüğü böylelikle topluma karşı faaliyetlerinde açık ve şeffaf olma, yolsuzluklar gibi gayri ahlaki davranış ve uygulamalara karşı bir sigorta sistemi olarak değerlendirilmektedir. Böylelikle kamu çalışanlarının faaliyetlerine dair bir gün hesap verme yükümlülüğünde olacak olduğu bilinci de onları yanlış ve gayri ahlaki hareket ve faaliyetlerden de uzak tutmaktadır. Bir başka deyişle, kişiyi yanlış faaliyetlerden de uzak tutmaktadır. Bunlara ek olarak, faaliyetler üzerine hesap verme yükümlülüğü, yönetimin performansını ve başarısını da artırabilmektedir. Böylelikle de tüm diğer ilke ve prensipler de desteklenebilmektedir. Çünkü nihayetinde tüm yönetim ilkeleri için yanlış uygulama ve faaliyetler için yönetimin hesap verme yükümlülüğü bulunmaktadır (Parlak, 2011: 199).

Klasik yönetim sisteminde ise hesap verme yükümlülüğü, seçimler üzerinden var olan ya da geçmiş yönetimlerin hesap vermesi vatandaşa ve topluma yönelik olarak gerçekleşmektedir. Aynı zamanda yönetime seçilme sonrasında da bakanlıklarda da bakanlar, Parlamento önünde faaliyetlerinden ötürü hesap vermekle yükümlüdür. Yönetim sisteminde hesap verme yükümlülüğü genel olarak kamu çalışanlarının üstlerine rapor vermesi ve böylelikle devletin en üst kademesine kadar hiyerarşik bir hesap verebilme süreci sonunda en üst yönetimin de seçimlerde halka hesap verme yükümlülüğünün olması olarak değerlendirilmektedir. Bu tarz bir hesap verme yükümlülüğü sistemi ise teftişler, denetimler, iç ve dış denetim sistemleri üzerinden gerçekleştirilmektedir. Hukuk önünde hesap verme yükümlülüğü ise yönetim sistemi ve yaklaşımı içerisinde hukuk sisteminin üstünlüğünden kaynaklanmaktadır. Buna göre, kamu çalışanı ve yönetim sistemi, hukuka bağlı olarak hareket etme konusunda hesap vermekle yükümlüdür ve bu tür bir hesap sorma sisteminde üst yönetim ya da sadece seçimler değil mevcut yargı sistemi de denetimi sağlamaktadır (Devlet Planlama Teşkilatı, 2007: 14).

Hesap verme yükümlülüğünün diğer ilke ve prensiplerle de bağlantılı olduğu ve onları desteklediği düşünüldüğünde hesap verme yükümlülüğü, çok yönlü bir kavram olarak değerlendirilmektedir. Bilhassa hesap verme yükümlülüğünün benimsenmesiyle birlikte yönetim kademelerinde açıklık ve şeffaflık, bilgi paylaşımı, yönetimin teftiş ve değerlendirilmesi de artmaya başlamıştır. Tüm bunlara ek olarak serbest piyasa ekonominin gelişmesiyle birlikte de piyasalarda ve ekonomide tek etkili birim olan kamu yönetimi bu yetkisini kaybetmiş ve bu da dolaylı olarak kamusal oyuncuların piyasalarda daha da etkin hareket etmeye zorlamıştır. STK'lar özellikle de yönetimde daha da etkin bir rol üstlenerek devlet yönetiminde denetim eksikliği sorununa karşın bir alternatif denetim sistemi olarak da ortaya çıkmaktadır. Tüm bunların ötesinde küreselleşme ve bilgi teknolojilerindeki tüm gelişmeler ve bunları takip eden e-devlet uygulamaları da hesap verme yükümlülüğü açısından önemli olan bilgi paylaşımı sistemini çok daha kolay bir hale getirmektedir (Eryılmaz ve Biricikoğlu, 2011: 43-44).

2.1.6.5. Stratejik Vizyon

Stratejik vizyon kavramı, liderlerde ve halkta yönetim ve insani gelişim konusunda tarihi, kültürel ve sosyal alt yapıya dayanan uzun dönemli, geniş açılı bir anlayışın olmasını ifade eder (Palabıyık, 2003: 235).

Kamu yönetiminde liderler iyi yönetim ve kalkınma hususunda etkin bir perspektife sahip olmalı ve gelişmeye yönelik gerekli unsurları belirleyerek bunları sağlamalıdır. Stratejik vizyonları belirgin olmakla birlikte süreklilik göstermelidir. Vizyon, çalışanlarla yöneticiler tarafından belirlenmeli, buna yönelik hedefler de ulaşılabilir olmalı ve çalışanların bu vizyona inanmaları sağlanmalıdır. İyi yönetim, tüm bu ilkelerin gereği gibi yerine getirilmesini öngörmektedir. Bunları birbirinden ayrı düşünmek de mümkün değildir. Yönetim karşısında yönetişimin başarılı olabilmesi, tüm ilkelerin mümkün olduğunca yüksek başarı oranları ile uygulanabilmelerine bağlıdır (Çukurçayır vd., 2012: 13). Yönetişimin, kamu yönetimi anlayışı hakkında, basit olarak, en geniş halk kesimlerinin memnun edilebileceği ve aynı zamanda sürdürülebilir olan bir alanda kamu hizmetlerini sunmak olan açık ve belirli bir misyonu olmalıdır. Bunun yanında ciddi verilerle desteklenerek oluşturulmuş, çevreye duyarlı, vatandaş talep ve beklentilerini dikkate alarak değişen ve gelişen bir çizgide kamu hizmetlerinin verimli bir noktaya en makul sürede ulaştırılmasını hedefleyen stratejik bir vizyonunun olması da şarttır. Gerek üst yöneticilerde, gerekse bütün kamu çalışanlarında bu misyon ve vizyona bağlılık duygu ve düşüncesinin gelişmiş olması gerekmektedir (Özdemir, 2003: 98).

2.1.6.6. Katılımcılık

Yönetişim yaklaşımının bir diğer ilkesi katılımcılık olup anlaşılacağı üzere halkın ve kamu kesiminin hak ve özgürlüklerini kullanarak yönetim sürecinde karar verme mekanizmalarına katılımını ifade etmektedir. Katılımcılık ile kamu politikasının belirlenmesine, denetim ve teftiş mekanizmalarına bilgi edinme hakkı üzerinden her bir vatandaş ve STK'ların katılabilmesi sağlanmaktadır. Katılımcılık ilkesi sayesinde diğer ilkelerde olduğu gibi benzer şekilde yönetimi yürüten kurum ya da bireylerin gayri ahlaki

faaliyetlerde bulunmasının önüne geçilebilmektedir. En önemlisi de günümüzün yönetime dair sorunlarının çok daha karmaşık hale gelmesiyle birlikte de vatandaşların ve toplumun diğer kesimlerinin ve gruplarının karar verme süreçlerine katılımı akla gelmeyen orijinal fikir ve çözümlerin de geliştirilmesini sağlayabilmektedir. Vatandaşların da söz hakkı sahibi olması da toplumun bu noktada yönetime olan güvenini de olumlu etkileyecektir (Devlet Kalkınma Planı, 2007: 14- 15). Bu ilkenin uygulama sürecinde vatandaş ve STK'lar sadece nihai karar verme sürecine değil ancak aynı zamanda çözüm sürecine, olası çözümlerin geliştirilmesi sürecine de dâhil olmaktadır. Kamuda alınan nihai kararların da toplumun da desteği alınarak veriliyor olması da kararlardan etkilenecek vatandaşların da onayını almak anlamına gelmekte olup böylelikle yönetime dair eleştiriler de azaltılabilecektir ve kararlar çok daha kolayca benimsenebilecektir (Toksöz, 2008: 18-19). Türkiye açısından değerlendirildiğinde ise karar verme sürecinde toplumsal yapıların da sürece dâhil edilmesi, AB adayı ülkenin üyelik sürecini de olumlu etkileyecek ilkelerden biri olarak ortaya çıkmaktadır. Türkiye açısından üyelik sürecinde yönetimin halkın sesini dikkate alacak olması yönetim açısından da destekler bir özellik olarak ortaya çıkmaktadır (Okçu, 2007: 305).

Katılımcılığın garanti edilmesi içinse üç temel hususa dikkat edilmesi gerekmektedir: devlet yönetiminin karar verme mekanizmalarına ve süreçlerine sivil toplumu da dâhil etmesi, karar verme süreci öncesi ve sonrasında da kamu yönetimi ve sivil toplum arasında iletişimin ve bilgi paylaşımının desteklenmesi, sivil toplumun karar verme süreçlerine katılım aşamaları ve yöntemleri konusunda bilgilendirilmesi (Kösekahya, 2003: 36). Katılım hem yönetişim yaklaşımının en temel prensibi olup yeni yönetim paradigmasının en önemli boyutudur. Seçim sistemi demokrasi için ne ise, katılım ilkesi de yönetişim için aynı öneme sahiptir. Buna bağlı olarak katılım ilkesi olmadan yönetişimden bahsetmek söz konusu değildir. Bir başka deyişle, katılım yönetişim içerisinde demokratik yaklaşımın temsilini garanti eden bir prensiptir. Katılım ilkesi sayesinde de yönetişim arzu ettiği çok sesliliği ve yönetimdeki çok yönlülüğü de gerçekleştirebilmektedir. Böylece yukarıda da bahsedildiği üzere önemli kamusal ve toplumsal sorunlara herkesi memnun edecek çözümlerin de geliştirilebilmesi mümkün olabilmektedir (Gündoğan, 2007: 135).

Katılım süreci ise vatandaş ve sivil toplum açısından üç aşamada gerçekleşmektedir: bilgilendirilme, danışma ve aktif katılım. Bilgilendirme aşamasında sivil topluma ve vatandaşlara çözüm süreci ve toplumsal sorun ile ilgili bilgi verilmektedir. Danışma aşamasında vatandaş ve sivil toplumun karar verme süreci, nihai karar konusunda fikri sorulmakta ve bu anketlerle, toplantılarla vb. gerçekleştirilmektedir. Aktif katılım aşamasında ise artık vatandaşın ve sivil toplumun görüş ve düşüncelerini doğrudan ifade etmesi beklenmektedir (DPT, 2006: 15).

2.1.6.7. Hukuka Uygunluk ve Hukukun Üstünlüğü

Hukuka uygunluk ve hukukun üstünlüğü kamuda hukuk devleti prensiplerinin benimsenmesi ve buna bağlı olarak yargının da hukukun üstünlüğünü destekleyecek şekilde var olduğu bir ilkedir (Saygılıoğlu ve Arı, 2002: 107). Yönetişim etkin yapısı içerisinde yasal sistem, yargı sisteminin de yönetişimin çoğu ilke ve prensibini taşıyor olması gerekmektedir. Hukukun üstünlüğünden bahsetmek için ilk aşamada hukuk sisteminin de açık, şeffaf, eşit, adil olması gerekmektedir. Hukukun her bir sürecinde ve mekanizmasında da başvuru sisteminin desteklenmesi ve toplumun her kesiminin başvurmasının önünün açılması gerekmektedir. En önemlisi de yönetimden ve kamu yönetiminden bağımsız olması gerekmektedir (Karabacak, 2003: 63).

Başarılı yönetim, kamu ve sivil toplum arasındaki etkileşimi gerektirmekte ve şeffaflık, açıklık gibi ilkeleri de zorunlu hale getirerek ve hukuk sistemi ile kontrol altına alarak koruma altına almaktadır. Bu prensipler çerçevesinde iyi yönetişimin kurumsal bir sistem geliştirebilmesi için hukuk sisteminin olması gerekmektedir (Aktan ve Çoban, 2006: 18). Tüm bunlara bağlı olarak katılım ilkesi için geçerli olduğu gibi hukukun üstünlüğünün tanınmadığı, garanti edilmediği bir yönetim sistemi de düşünmek mümkün değildir. Yönetişimin tüm ilkelerinin varlığını garanti etmekte ve koruma altına almakta olan hukukun üstünlüğü ilkesi, hukuk kurallarının ve sisteminin güçlü olması ve aynı zamanda işler olması ve tüm oyuncuların bu hukuk sistemine saygı duyması ile mümkün olabilmektedir (TUSİAD-TESEV Ortak Duyurusu, 2000: 65).

2.1.6.8. Etkinlik

Yönetişimin bir diğer önemli prensibi ise yönetimin hem idari, hem siyasi hem de iktisadi açıdan etkin olmasıdır. Etkinlik ile yönetimde sonuca varma, başarı ve yüksek performans ifade edilmekte olup vizyon ve misyonun korunması ve desteklenmesi, kaynak kullanımının israfların önlenerek sağlanması ve çözüm süreçlerinde sonuca varılmasına dikkat edilmektedir. Özellikle de günümüzün en önemli hususlarından biri olan sürdürülebilir büyüme ve kalkınma için olmazsa olmaz koşul başta ekonomide olmak üzere her alanda etkinliğin sağlanmasıdır. Bu noktada da gene yönetim sistemi içerisinde yönetime, kamuya ve sivil topluma büyük görevler düşmektedir (Soylu, 2003: 78).

Yönetişim sistemi içerisinde kamu yönetiminin aldığı her bir kararın ve yaptığı her bir faaliyetin eşit ve adil olmasının yanı sıra etkin olması ve tüm toplum kesimlerini olumlu etkileyecek sonuçlar yaratacak şekilde düzenlenmesi ve gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu aynı zamanda yönetimin başarısını ortaya koyacak ve sivil toplumun desteğini de garanti etmiş olacaktır. Özetle etkinlik ile şeffaflık, eşitlik ve tüm diğer ilkeleri birbirinden ayrı düşünmek söz konusu değildir. Çünkü yönetişimin başarısı ilk aşamada alınan karar ve bunların doğurduğu sonuçların etkinliği ile ölçülmektedir ve bu etkinliğin yüksek olması da tüm diğer prensiplerin etkin kullanımı ile mümkün olabilmektedir (Toksöz, 2008: 18-19).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YAPILANDIRMACILIK KAVRAMINA İLİŞKİN KURAMSAL ÇERÇEVE

3.1.YAPILANDIRMACILIK KAVRAMINA GENEL BİR BAKIŞ

Bilgi felsefesinin bir alt kuramı olan yapılandırmacılık, modern dünyada yeni bir öğrenme yaklaşımı olarak kendine bir yer edinmeye başlamıştır. 20.yy'ın sonlarından itibaren ise ilk önce gelişmiş ülkelerde benimsenen bu yaklaşım, Türkiye'de ise 2004 yılından itibaren eğitim sistemi üzerinde etkili olmaya başlamıştır (Akpınar, 2010: 16). Her ne kadar bir bilgi kuramı olsa da bu yaklaşım, günümüzün modern eğitim kuramı olarak değerlendirilmektedir (Demirel, 2009: 159).

3.1.1.Yapılandırmacılık Kavramının Tanımı

Yapılandırmacılık', İngilizce 'constructivism' (Demirel, 2001: 133), 'structuralism', Fransızca 'structuralisme', Almanca 'strukturalismus' terimleri ile ifade edilmekte olup yapı, inşa kelimesinden türetilmektedir (Oğuzkan, 1993: 158). Yine, 'bütünleştiricilik', 'yapılandırıcı öğrenme', 'oluşturmacı yaklaşım' gibi ifadelerle de tanımlanmaktadır.

Yapılandırmacılık, özünde kişinin yeni edindiği bilgiyi geçmişte edindiği bilgilerle ilişkilendirmesi ve bağdaştırması anlamına gelmektedir. Esasında da kişinin öğrenme sürecinde bilginin kökenine inmesi ve kendi başına öğrenme sürecini yönetmesi anlamına gelmektedir (Ocak ve Çınar, 2010: 56). Kavramsal çerçevede yapılandırmacılık, "kişinin zihinsel süreci içerisinde bilgiyi nasıl edindiği, nasıl öğrendiği ve diğer bilgilerle bağdaştırdığını" inceleyen yaklaşım olarak tanımlanmaktadır. Bir başka deyişle, yapılandırmacılık bilginin doğasına inen bilgi felsefesi kuramıdır. Daha detaylı değerlendirildiğinde, kişinin öğrendiği bilgiyi zihninde nasıl yapılandırdığını araştırmaktadır. Bu açıdan bireyin öğreniyor olması, onun bir anlamı olduğu olarak da değerlendirilmektedir (Arslan, 2007: 46).

Klasik eğitim sisteminde öğretmen bilgi edinmenin ve öğrenmenin temelini ifade etmektedir. Bu anlayışa bağlı olarak bilgi edinmenin ve öğrenme sürecini öğretmen yönetmekte ve kontrol etmektedir. Bu yaklaşımda öğretmen eğitim sisteminin belirlediği bilgi ve kavramları öğrenciye aktarmakta ve öğrenci de bu bilgi ve kavramları öğrenmekte ve sorulduğunda bunları ortaya koymakla yükümlüdür. Bu nedenledir ki klasik eğitim sisteminde öğrenci pasiftir ve öğretmen aktiftir. Öğretmen bilginin taşıyıcısı ve aktarıcısı rolündedir. Öğrenci ise almaya hazır pasif durumda beklemektedir. Ancak günümüzün modern eğitim sisteminde bu yaklaşım yavaş yavaş bırakılmaya başlanmış ve öğrencinin daha aktif olduğu yapılandırmacılık gibi yaklaşımlar benimsenmeye başlamıştır. Buna göre yapılandırmacılık, bilgi ve öğrenme odaklı teorik bir yaklaşımdır. Bu teorik yaklaşım, bilgiyi kökenine inerek edinmeyi hedef almaktadır. İlk başta bireyin nasıl öğrenme sürecini gerçekleştirdiğine odaklanmışsa da günümüzde bu yaklaşım bilginin nasıl yapılandırıldığını incelemektedir (Şentürk, 2010: 58).

Yapılandırmacılık, özetle bilginin doğasını anlamakla ilgili bir teorik yaklaşımdır. Oysaki klasik eğitim sistemi öğrenilenlerin ezberlenmesine ve bilginin tekrar tekrar gözden geçirilmesi temeline dayanmaktadır. Yapılandırmacılıkta ise bilginin bireye verilmesi ve geçmiş bilgilerle bağdaştırılması yaklaşımı yatmaktadır. Bir başka deyişle, öğrenilenlerin en güncel koşullara uyarlanması ve yeniden ve farklı açıdan yeniden öğrenilmesi anlamına gelmektedir (Özden, 2003: 54-55).

Bu yaklaşımda geçmişte öğrenilenlerle bağlantılı, bireyin aktif olduğu yeniden yapılandırma odaklı bir sistem geçerlidir. Yeni bir şey öğrenilirken daha önce öğrenilenlerle bağlantısı üzerinden öğrenme gerçekleştirilir. Bunun da öğrenme sürecini kolaylaştırıcı bir etkisi olduğu varsayılmaktadır. Ancak bu yaklaşımda öğrenmeye dair bireyin nasıl öğrenme sürecini zihninde gerçekleştirdiği ve yapılandığı da sorgulanmaktadır. En önemlisi de bilginin nasıl gerektiğinde hatırlandığı ve etkin öğrenme stillerinin neler olduğunun araştırılması da bu yaklaşımın cevap aradığı sorulardandır (Özbay, 2006: 169).

Yapılandırmacılıkta bilginin ancak deneyim ve tecrübelerle zihinde yapısal hale geldiği varsayılmaktadır. Buna göre öğrenen aktif olup bu süreçte zihinsel bir öğrenme süreci gerçekleşmektedir. Öğrenme, esasında kişinin dış çevreyi tanımada yardımcı olan bilgiyi edinmeye çalışmasıdır. Öğrenme de bilgi edinme etkinliği olarak değerlendirildiğinde öğrencinin aktif olması beklenmektedir. Bu yaklaşıma göre de bilginin öğrenciye doğru öğrenme koşullarında sağlanması gerektiği önerilmektedir. Bu yaklaşımla da tüm öğrenme sürecinin merkez noktasında öğrenen yer almaktadır. Buna göre de öğrenen bireyin örneklerle, güncel hayata dair bağdaştırma yapılarak bilginin verilmesi, öğretilmesi gerekmekte ve klasik eğitim programlarında da buna göre değişikliklerin yapılması ve yapılandırmacı sistemin prensiplerinin klasik sisteme entegre edilmesi gerektiği önerilmektedir (Vural, 2004: 55).

Yapılandırmacı teorisinde bilgi ve öğrenmenin temel yapısı dikkate alınmaktadır. Bu teorik yaklaşımda öğrenenlerin süreçte aktif olarak bilgiye geçmiş bilgilerinden anlamlar yükleyerek bilgiyi öğrendikleri ve bilgi tek başına değil aksine tüm bilgileri çerçevesinde bir bütün olarak algıladıkları varsayılmaktadır. Bu yaklaşımda bilgiye erişim, öğrenenin bilgiye göre hayatını da uyumlu hale getirdiği bir süreç olarak görülmektedir. Bir başka deyişle bilgi öğreneni dış dünyadan soyutlayarak öğretilemez. Buna dayanarak da bilgi, hem kişisel hem de sosyal koşullar içerisinde genel bir perspektiften dikkate alınarak öğretilindiğinde öğrenenin hayatında etkili olabilmektedir (Yurdakul, 2005: 40).

Özetle, yapılandırmacı yaklaşım, öğrenenin dış çevrede meydana gelen değişimler, dış çevre ile olan iletişimi ile elde edebileceği ve sahip olduğu bilgi birikimine bağlı olarak bilgiyi bağdaştırarak yeni bilgi olarak ifade edebildiği bir sistemsel yaklaşımdır. Yapılandırmacılık, bilginin doğasını araştırarak öğretme sürecinden çok öğrenme sürecine dikkat eden bir yaklaşımdır. Böylelikle de öğrenenin bilgiyi olduğu gibi alması yerine bilgiyi yeniden oluşturarak kendi zihinsel yapısında şekillendirmesidir. Buna göre aktif olan öğrenci, bilgiyi kendisi anladığı şekilde yapılandırır. Bir başka deyişle bilgiyi her öğrenenin kendi zihinsel süreci içerisinde anlaması ve öğrenmesini ifade etmektedir (Yurdakul, 2005: 41).

Çünkü bu yaklaşımda bilginin bireysel ve kişisel tecrübeden ayrı olarak değerlendirilmesi söz konusu değildir. Buna göre her ne kadar gerçek bilgi var olsa da bilgi esasında yaşadığımız tecrübe ve dış çevre ile şekillenmektedir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre bilgi, kesin gerçek olmayıp aksine bireyin kendisine göre farklı algılanabilmekte bir başka deyişle bilgi kişisel bir tecrübedir. Çünkü düşünüldüğünde gerçek kabul edilen bilgiler gelecekte tamamen yanlış olarak değerlendirilebilmektedir (Özerbaş, 2007: 613).

3.1.2. Yapılandırmacı Yaklaşımın Temel Varsayımları

Gerçekçi, yaklaşımın aksine yapılandırmacılıkta bilgi, nesnel gerçeklerden değil aksine kişinin tecrübelerinden ve dış çevreden nasıl etkilendiğine göre ortaya çıkmaktadır. Bir başka deyişle, nesnel hususlarda yaşanan tüm tecrübeler, bilginin kendisini ortaya koymaktadır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre de her birey kendi bilgisini oluşturur bu da bilginin nesnel değil öznel olduğu varsayımını ortaya koymaktadır. Buna bağlı olarak yapılandırmacılıkta temel varsayım, bireyin bilgiyi edinirken kendisine has ve özgü deneyimler üzerinden bilgiyi edinmesi ve öğrenmesidir. Her ne kadar bu yaklaşımda farklı teorik yaklaşımlar geliştirilse de ortak prensipler şunlardır: (Saban, 2004: 178).

Öğrenme sürecinde öğrenen aktiftir çünkü öğrenmenin kendisi aktif bir eylemdir. Öğrenme sürecini dış çevreden soyutlamak mümkün değildir çünkü öğrenen bilgiyi dış çevresine göre algılamaktadır. Aktif öğrenenler üzerinden bilgi ediniminin sağlanması için de öğrencinin derslere katılımının, sınıf içi tartışmaların ve buna bağlı olarak sınıf içi iletişimin desteklenmesi gerekmektedir (Çepni, 2001: 184).

Yapılandırmacı yaklaşım bir öğretme değil aksine bir öğrenme odaklı bilgi felsefesidir. Birey, öğrenirken öğrenmektedir. Hem bilgi anlamlandırılır hem de anlamlandırılan bilgi, var olan bilgi düzeyi içerisinde yapılandırılır (Şahin, 2001: 465).

Bu yaklaşıma göre, öğrenenin aktif olduğu öğrenme süreci zihinde gerçekleşmektedir. Öğrenirken de tecrübeler dikkate alınmalıdır ancak gene de tecrübelerin zihinsel algılama süreçlerinde nasıl değerlendirildiği önemlidir. Günlük hayat içerisinde öğrenen, karşısına çıkan sorunlarda önceden sahip olduğu, edindiği bilgileri yeni bilgi ile

bağdaştırıp yeni bilgiyi yapılandırarak sorunlarına çözüm bulmaktadır (Erdem ve Demirel, 2002: 82).

Öğrenme, kişisel değil aksine sosyal da bir faaliyettir. Çünkü bilgi edinilmesi için iletişim gerekmektedir. Oysaki klasik eğitim sisteminde öğrenenle öğretene arasında sosyal çevre yoktur sadece öğretim araçları yer almaktadır. Bu açıdan yapılandırmacı yaklaşımlar, bilgi ve öğrenmenin sosyal olduğunu iddia etmektedir (Özden, 2001: 62).

Öğrenme, tecrübelerle bir başka deyişle hayatla ilişkilidir. Edindiğimiz bilgileri ve öğrenmemizi, duygularımız da etkilemektedir. Çünkü tecrübelerde de duygularımız önemli rol oynamaktadır. Öğrenme sürecine buna bağlı olarak tecrübeler ve duygularımız, dış çevre ve hayatımız eşlik etmektedir (Özden, 2001: 63).

Yapılandırmacılık yaklaşımı, öğrenen bireyin bilgiyi nasıl öğrendiği ve bağdaştırdığını araştırmakta olup zaman geçtikçe ise bilginin zihinsel süreçte ve yaşantı içerisinde nasıl geçmiş bilgilerle ve tecrübelerle bağdaştırdığını inceleyen bir amaç edinmiştir. Kısacası öğrenme sürecinde geçmiş bilgiye ve tecrübelere ihtiyaç duyulmaktadır. Yeni bilgi, var olan bilginin çerçevesinde şekillenir ve öğrenilir. Öğrenmede ezber yerine aksine bilginin aktarımı ve anlamlandırılması önem kazanmaktadır. Böylece yeni bilgi var olan bilgi donanımı ile ilişkilendirilerek kişinin gerçek hayatında karşılaştığı sorunların çözümlerinde kullanılmak üzere zihinsel bir süreçte tecrübelerle tanımlanmaktadır (Erdem ve Demirel, 2002: 82).

3.1.3. Yapılandırmacı Yaklaşımın Temel İlkeleri

Yapılandırmacılıkla birlikte, aktiflik, öğrenci merkezlilik ve tematik yaklaşımın yanı sıra çoklu zeka kuramı ve bireysel farklılıklara duyarlı öğretim gibi çağdaş öğrenme yaklaşımları eğitim sistemimizde yerini almıştır. Yapılandırmacılık, programın hedefleri, öğretme ve öğrenme süreci, gerekli materyallerin sağlanması, ölçme ve değerlendirme boyutlarıyla farklılık yaratmaktadır (Çetin ve Sağlam, 2013: 75).

3.1.3.1. Yapılandırmacı Programın Hedefleri

Eğitim programları, varsayıldığı üzere yapılandırmacı olmak üzere pek çok öğrenim yaklaşımlarında yol haritası olarak değerlendirilmektedir. Buna göre yapılandırmacılık yaklaşımının tahmin edildiği üzere, klasik eğitim sistemi üzerinde değişiklik yaratıp yaratmadığı ancak eğitim programı üzerinde yapılan değişikliklerden anlaşılabilir. Eğitim programı ise öğrenende bilgi edinme ve öğrenmeye bağlı olarak gerçekleştirilmesi planlanan tüm etkinlikleri ifade etmektedir. Eğitim programları genelde öğretim programı, etkinlikler, sınıf dışı etkinlikler, danışmanlık ve benzeri koçluk tarzı hizmetleri ve yaşama dair sağlık vb. hizmetleri içermektedir (Çetin ve Sağlam, 2013: 74).

Özellikle de yapılandırmacı yaklaşımın dikkate alındığını gösterecek eğitim programı içerisinde de emareler yer almaktadır. Buna göre bu yaklaşıma göre hazırlanan eğitim programlarında bilginin aktarılmasında öğrenen aktiftir ve öğrenenin tecrübelerine ve öğrenme stillerine göre de öğrenme süreci kişiye özgüdür. Buna göre de bu yaklaşıma göre hazırlanan eğitim programında esneklik hâkimdir ve öğreten ve öğrenenin tecrübelerine göre farklı hazırlanabilmektedir(Arsal, 2012: 2).

Eğitim programında yapılandırmacı yaklaşımın temel belirtilerinden bir diğeri de konu içeriklerinin öğrencilerinin ilgi alanlarına göre ve en önemlisi de gerçek hayatla ilgili olmasıdır. Bilgiyi sadece teorik olarak öğretmektense eğitim programında öğretimin ve öğrenmenin gerçek hayatla bağlantılı olarak ve geçmiş tecrübe ve bilgilerle bağdaştırarak gerçekleştirilmesi dikkat çekmektedir. Tümdengelim, yapılandırmacı yaklaşımın da temeli olup eğitim programı içeriğinde de temel husus ve kavramlar üzerinden bilgi öğrenimi şekillendirilmektedir. Buna göre genellemeler de yapılandırılmış eğitim yaklaşımının bir parçasıdır. Buna bağlı olarak da öğrenenin önce bütünü genel olarak algıladığı sonrasında ayrıntılarıyla bilgiyi kavradığı varsayılmaktadır (Çelik, 2006: 7).

3.1.3.2. Yapılandırıcı Öğrenme ve Öğretme Süreci

Öğrenme, aktif bir süreç olup bilgi ile karşı karşıya gelindiğinde bir tepki olarak gelişen bir davranış ve faaliyettir. Öğretimde etkinliği sağlamak için en doğru eğitim araç gereçleri kullanılmaktadır (Cevat, 1998: 209).

Bu yapılandırıcı yaklaşımda ise temel öge ve araç ne öğretmen ne de araç gereçler ancak öğrencinin kendisidir. Öğrenciler, sınıf ortamında bir öbür boyu kullanabilecekleri bilgiyi gerçek hayat ve tecrübeleriyle değerlendirerek sınıf ortamlarında öğrenmektedir. Yapılandırıcı yaklaşımda öğrenme sürecinde öğrenci önce bilgi içeriği ile etkinleşerek bilgiyi bir bütün olarak değerlendirip sonrasında parçalarını analiz etmektedir. Nihayetinde de bilgi anlamlandırılır. Ancak bu süreçte öğrenci pasif değil aktif olup bilgiyi arayan olmalıdır. Bilginin içeriğinden ziyade bu yaklaşımda bilginin nasıl ve nerede öğrenileceği de dikkat edilen hususlardandır. Buna göre de klasik sistemdekinden farklı olarak kısa sürede çok bilgi aktarılması yerine az ve öz bilginin ancak bilginin özüne ve kökenine inerek öğretilmesi hedeflenmektedir (Erdem ve Demirel, 2002: 84).

3.1.3.3. Yapılandırıcı Yaklaşımın Göre Öğrenme Materyalleri

Öğrenim sürecinde içeriği artırma, süreci destekleme ve öğrenmeyi artırabilmek için öğrenme materyalleri gerekmekte olup bu materyaller de farklı bilgi ve fiziksel araçlar olabilmektedir. Bu materyallerin genel olarak amacı da bilgi edinme sürecini kolaylaştırma ve desteklemedir. Çünkü doğru seçilen ve öğretilecek bilginin içeriğine uygun materyal öğrenimi de kolaylaştırabilmekte ve öğrenmeyi artırabilmektedir. Öğrenme materyalleri ayrıca öğrencilerin de ilgisini çekip öğrenme motivasyonlarını da olumlu etkileyebilmektedir (Demiralp, 2007: 373- 374).

Teknolojinin son 30-40 yıldır çok hızlı bir şekilde gelişmesi ve günümüzde öğrenilen bilgilerin çok kolay biçimde geçersiz ve anlamsız olmaya başlamasıyla birlikte birey, sürekli olarak hayatını sürdürebilmek için yeni bilgilere ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle ki öğretmenlerin öğretim materyali olarak güncel teknolojiyi de kullanması öğrenim sürecini kolaylaştırabilmektedir (Vural, 2004: 27). Yapılandırıcı yaklaşımda ise

bilgiye bir anlam ve bağdaştırma yüklenmesi için öğretmenlere esasında daha fazla görev düşmekte ve her yeni bilgi yeni bağlam ve hikâye oluşturmaları gerekebilmektedir. Buna bağlı olarak öğretmenlerin günümüzde öğrettikleri alanda özellikle de uzman olmaları beklenmektedir(Erdem ve Demirel, 2002: 84-85).

3.1.3.2. Yapılandırıcı Yaklaşımda Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme ve değerlendirme tüm eğitim süreçlerinin sonunda gerçekleşmekte olup öğrenci ya da öğrenende oluşturulması hedeflenen davranış değişikliklerinin başarılı olup olmadığının analiz edilmesidir (İşman ve Eskiçalı, 2006: 31).

Değerlendirme süreci genel olarak eğitim sektöründe öğrenenlerin öğrenim süreci sonunda bilgi edinip edinmediği ve performansının tespit edilmesi gerçekleştirilmektedir. Öğretim sürecinde öğrenenin performansı değerlendirilmektedir. Ancak günümüzde öğretim performansı tek yönlü değil aksine çok farklı açılarda analiz edilmektedir. Diğer taraftan amaç öğrencinin öğreniminin doğrudan ölçen bir değerlendirme sisteminin benimsenmesidir (Anıl ve Acar, 2008: 46).

Yapılandırıcı yaklaşımda ise klasik sistemin kullandığından daha farklı ölçme ve değerlendirme araçları dikkate alınmaktadır. Örneğin, öğrenen ürün dosyaları, kavram haritaları, yazılı sınavlar ve ödevler, ya da 360 derece performans değerlendirme de kullanılabilir. Diğer taraftan tüm öğrenme sürecinin sonunda sadece bilginin edinilip öğrenme sürecinin başarılı olması değil tüm öğrenme süreci bir bütün olarak ele alınıp değerlendirilmektedir. Bu nedenle de eğitim-öğretim sürecinin sonunda değil sadece aynı zamanda süreç içerisinde de değerlendirilme gerçekleştirilmektedir (Duban ve Küçükılmaz, 2008: 771).

3.1.4. Öğrenme Kuramları

Öğrenme pek çok şekilde ifade edilmekte olup öğrenme, kişinin kendi ve dış çevre ile olan etkileşimi ve iletişim sonrasında tecrübelerin kişide oluşturduğu nihai değişimdir. Buna göre öğrenme, sadece nihai bilgi edinimi olarak değil aynı zamanda öğrenme

süresince öğrenenin becerilerinde vb. özelliklerinde meydana gelen değişimleri de ifade etmektedir. Özetle öğrenme, öğrenenin öğrenme süresi boyunca ve süreç sonunda çevrenin de etkisiyle duygu dünyası ve faaliyetlerinde meydana gelen değişikliklerdir. Çevre ile de sürekli iletişim halinde olan bir öğrenen için sürekli olarak da elde ettiği ve öğrendiği bilgileri dikkate alıp geçmişte edinilen bilgilerle bağdaştırmaktadır ve böylelikle hem zihinsel hem de duygu dünyasında öğrenme sürecine olumlu ya da olumsuz bir tutum geliştirilmektedir (Senemoğlu, 2003: 94).

Tüm bu analizlerin de gösterdiği üzere, öğrenme statik değil aksine devinim halinde olan, sürekli değişime tabi bir süreçtir. Özetle tecrübe edildikçe yaşandıkça öğrenen de bir şeyler öğreniyor olacaktır. En önemlisi de öğrenme ile birlikte süreçten öncesine göre kişi çok daha farklı biri haline gelebilmektedir. Bir başka deyişle, bilgi ile birlikte tutumlar, davranışlar ve hatta kişilik bile değişebilmektedir. Kişi öğrenerek farklı bir birey olurken bu süreçte kişilik değişikliğine kadar giden değişim sürecine dayanarak farklı öğrenme teorileri geliştirilmiştir: 1) Davranışçı, 2) Bilişsel, 3) Duyuşsal kuramlar. Yapılandırmacılık yaklaşımı ise bu üç farklı öğrenme teorisinden özellikle Davranışçı teoriye karşıt bir görüş olarak gelişmiştir (Rogers, 1983: 20).

3.1.4.1. Davranışçı Öğrenme Kuramları

Davranışçı öğrenme kuramları ilk defa J. B. Watson tarafından geliştirilmiş sonrasında Pavlov, John Locke ve benzeri pek çok bilim adamı ve araştırmacı geliştirmiştir. Davranışçı Öğrenme kuramına göre, psikoloji alanı ile sadece nesnel olarak değerlendirilebilen davranışları dikkate almak mümkündür. Bu kurama göre, öznel olan ve nesnel olarak değerlendirilemeyen, maddi kanıtlarla ispat edilemeyen hiçbir olgu ve iddianın değeri yoktur. Davranışçı kuramda her şey bir neden-sonuç ilişkisi içerisinde gerçekleşmektedir ve bu nedenle etki-tepki durumları ölçülmeye çalışılmıştır. İnsan zihnini bir kapalı kutu olarak değerlendiren davranışçı yaklaşımda zihnin içinde olup biten değil aksine zihne girip çıkanlar dikkate alınıp incelenmektedir (Hill, 1990: 26).

Bu yaklaşımda amaç, öğrenme açısından değerlendirildiğinde, öğrenenin bilgi ve öğretme süreçleri sonrasında davranışlarını değiştirebilmektir. Bilgi ve öğrenmenin tekrar

tekrar sürekli hale gelmesiyle birlikte bireyin davranışı otomatik olarak sergileyeceği noktaya kadar öğretim süreci tekrarlanır. Bu süreçte de bilgi edinilmesi için uyaran sürekli tekrar edilir ve istenilen tepkinin elde edilmesine çalışılır. Bir başka deyişle, bilgi ve öğrenme üzerinden öğrenen üzerinde davranış değişikliği hedeflendiğinden davranışı değiştirebilecek uyaran ve bilgi verilir. Bilgi bu noktada davranışa dönüşen içeriktir. Böylelikle de öğrencide davranış değişikliği yaratabilecek bilgi belirlenir ve tekrarlanarak öğrenciye öğretilir ve öğrenci de tekrar tekrar aynı bilgi ve öğrenme sürecine maruz kalarak davranışlarında değişiklik yaratılncaya kadar öğrenme süreci devam eder. Kısacası bilgi ve öğrenme sürecinin sonunda alışkanlık oluşturulmasına çalışılır. Bu noktada öğrenenin bilgi ve öğrenim üzerinden davranışları değiştirilebilir bir varlık olduğu varsayılmaktadır. Bu nedendir ki tüm öğrenenlerin değiştirilebilir olduğu, tüm davranışların değiştirilebilir olduğu varsayımı üzerinden öğrenenlerin kişisel farkları öğrenme sürecinde dikkate alınmaz. Çünkü davranışçı yaklaşımda bireyin zihni işlenmemiştir ve bu zaman içerisinde öğrenimle işlenir hale gelmektedir. Bu nedendir ki çocukların okula gelmeden önce zihinlerinin öğrenmeye uygun olmadığı varsayılmakta ve ilk aşamada öğrenmeye başlayan çocuk için her şeyin en başından öğretilmesi gerektiği varsayılmaktadır (Güneş, 2010: 4).

Davranışçı yaklaşıma göre, birey neticede uyarılara tepki vermekte ve zihinsel süreçleri ve davranışları birer mekanik süreçle şekillenmektedir. Bu yaklaşımda davranış kazanımının üç yoldan gerçekleştiği varsayılmaktadır: klasik koşullanma, edimsel koşullanma ve gözlem. Buna bağlı olarak, davranışçı yaklaşım, çocuk ya da bireydeki olumsuz davranışların öğrenme ile birlikte ve uyarılar üzerinden değiştirilebileceği varsayılmaktadır. Bu nedenle de bir takım öğretim teknikleri ortaya konmuştur: karşıt koşullanma, sistematik duyarsızlaştırma, yeniden koşullanma ve deneysel söndürme. Davranış yaklaşımında da Guthrie (*Klasik Koşullanma*), Thorndike (*Deneme- Yanılma*) gibi belli teknikler üzerine odaklanmış araştırmacılar yer almaktadır (Senemoğlu, 2013: 100).

En önemli davranışçılardan olan Pavlov da öğrenmeyi uyarılara koşullu tepki olarak açıklamış olup klasik koşullanmanın en önemli temsilcilerinden Guthrie'de benzer şekilde öğrenmede koşullanmanın önemine vurgu yapmakta ve zihinsel öğelerin rolünü

kabul etmemektedir. Davranışçı yaklaşıma göre temelde öğrenme, uyarıcıya karşı geliştirilen tepki ve davranıştan oluşmaktadır. Böylelikle de uyarıcıyla her karşılaşıldığında birey, daha önce öğrenmiş olduğu tepki ve davranışı ortaya koymaktadır. Bir başka ifadeyle, belli bir durumla ve uyarıcıyla karşı karşıya kalan bireyin gene benzer bir durum karşısında aynı tepkiyi ve davranışı ortaya koyması mümkün olmaktadır. Guthrie açısından öğrenme sürecince ödül veya ceza sistemlerine gerek olmayıp sadece uyarana karşı tepki geliştirilmesi yeterli olmaktadır (Senemoğlu, 2013: 121).

Thorndike ise bir diğer davranışçı yaklaşımı benimsemiş araştırmacı olup öğrenmenin esasında sorun çözme süreci olduğunu iddia ederek her bir defasında problemle karşılaşıldığında deneme-yanılma yönetiminin tepki ve olumlu davranış ortaya çıkarılmasına etkili olduğunu iddia etmiştir. Bir başka deyişle, insan ve benzeri şekilde zihinsel gelişimi olan hayvanlarda öğrenme sürecinde sadece deneme-yanılma yöntemi etkili bir yöntemdir. Hayvanlar üzerinde yaptığı deneylerde de deneme-yanılma yöntemi ile hayvanların en nihayetinde çözümü bulduğu, bulabildiği sonucuna varmıştır. En önemlisi de aynı hayvanla aynı sürecin tekrar tekrar yapılması neticesinde her defasında çözüme ulaşma sürecinin daha kısa sürdüğü tespit edilmiştir. En nihayetinde de hayvan, deneme-yanılma yapmadan ne yapması gerektiğini öğrenmiştir. Bu çalışması üzerinden de Thorndike, ödül veya cezaya gerek olmadan öğrenmenin mümkün olduğunu savunmuştur (Özden, 2011: 22).

Thorndike'in çalışmaları aynı zamanda diğer davranışçı yaklaşımı benimsemiş araştırmacılara da yol göstermiştir. Örneğin, Skinner, Thorndike'in izinden giderek davranışın uyarana bir tepki olmanın ötesinde kasıtlı şekilde gerçekleştirilen davranışlar olarak ifade etmiştir. Bir başka deyişle, öğrenme sürecinde gösterilen davranış içsel bir tepki ya da şartlanma değil, öğrenme sonucu davranışlarda meydana gelen bilinçli değişikliktir. Skinner çalışmasını Operant Koşullanma olarak adlandırmış ve bu çalışmada Operant ile bireyde uyarıcıların verilmesi sonucu gelişen davranışa da Operant adı verilmiştir. Skinner'a göre öğrenme bilinç altında gelişen bir süreç değil aksine bireyin bilinçli olarak davranışlarında görülen değişim olarak değerlendirilmiştir (Senemoğlu, 2013: 152).

3.1.4.1.1. Davranışçı Öğrenme Kuramları Öğretim İlkeleri

Davranışçı öğrenme kuramında öğrenme süreci, uyarıcı sonrasında davranış ve tepki gelişmekte ve böylelikle birey açısından uyarıcı ile tepki ve davranış arasında bir ilişki geliştirilmektedir. Tekrarlama ve uyarıcının pekiştirilmesiyle de öğrenmenin garanti edileceği savunulmaktadır (Özden, 1999: 21).

Davranışçı yaklaşımda adından anlaşılacağı üzere, yaparak ve tekrarlayarak öğrenme süreci tam olarak gerçekleşmektedir. Yapılandırmacı yaklaşıma benzer olarak, davranışçı yaklaşımda da öğrenme süresince öğrenen aktiftir. Çünkü öğrenenin davranışı tekrarlayarak, yaparak öğrenmesinin mümkün olacağı varsayılmaktadır (Özden, 2011: 23).

Davranışçı yaklaşıma göre, öğrenme sürecinin başarısı bilgi edinimini ve davranış değişikliğini sağlayacak olan uyarıcının sürekli pekiştirilmesi, tekrarlanması ile mümkündür. Pekiştirme ile de olumlu davranış ve tepkiyi doğuracak olan uyarıcının tekrarlanması ve böylelikle tepki ve davranışın da tekrarlanması ifade edilmektedir. Neticede de uyarıcılar üzerinden davranışlar üzerindeki değişiklikler sürekli pekiştirme ile mümkün olabilmektedir (Özden, 2011: 23).

Davranışçı yaklaşıma göre beceri edinilmesinde ve öğrenilenlerin ezber yerine davranış değiştirici bilgiye dönüşmesi için pekiştirmenin önemi yadsınmamaktadır. Buna göre de kişi, yabancı dil, konuşma, herhangi bir enstrüman çalmada da ancak sürekli tekrar yaparak başarılı olabilmektedir ve tekrar da öğrenmeyi güçlendirdiği ve davranış değişimini sürekli kıldığı müddetçe başarılıdır (Özden, 2011: 23).

Davranışçı yaklaşıma göre öğrenmede güdülenme önemli bir husus olup güdülenme ile öğrencinin uyarıcının oluşturacağı tepki ve davranışı da göstermeye ve yapmaya niyetli ve istekli olması ifade edilmektedir. Buna bağlı olarak da davranışçı yaklaşımda olumlu pekiştirme ancak güdülenme ve öğrenende davranışı tekrarlama isteği yaratacaktır (Erden, 1997: 114).

3.1.4.2. Bilişsel Öğrenme Kuramları

Bilişsel kuramlara açısından ise davranışçı yaklaşımdan farklı olarak öğrenmenin gerçekleştiği tam olarak gözlemlenebilen bir süreç değildir. Öğrenme zihinsel bir gelişim süreci olup doğrudan etkilerini gözlemlemek her zaman mümkün olmamaktadır. Bu okulun temsilcileri içerisinde Gestalt Okulu psikologları, Piaget ve Bruner yer almakta olup öğrenme esasında davranış değişikliğinin ötesinde davranış gösterme kapasitesindeki iyileşme ve artış olarak ifade edilmektedir. Bilişsel yaklaşıma göre davranışçı yaklaşımdan farklı olarak öğrenme zihinde başlamakta olup sonrasında ortaya çıkan davranış da zihinde meydana gelen öğrenme sürecinin bir sonucudur. Bu nedendir ki bilişsel yaklaşımda daha çok zihinsel sürecin nasıl işlediği, algı süreçleri, düşünme vb. gibi soyut olgular üzerine analizler gerçekleştirilmektedir (Özden, 2011: 24).

Davranışçı yaklaşımda öğrenimin amaçları, arzu edilen davranış değişikliği ve davranışların ortaya çıkarılması ile açıklanmakta iken bu yaklaşım istenilen davranışları tetikleyecek tecrübelerin ve uyarıların neler olabileceği tespit edilmektedir. Buna göre de okullarda verilen eğitimin dış çevre ve dünya ile de uyumlu olması gerekmektedir. Yoksa öğrendiği bilgiyi davranışa dönüştüremeyen öğrenci için öğrenme süreci yarım kalmış olacaktır. Bilişsel yaklaşımda ise bunun aksine zihinsel süreçler önemli olduğu için öğrenen bireyin zihninde öğrenme durumu ve bilgiye ilişkin ilke kazandırılması amaçlanmaktadır. Çünkü biliş, esasında kişinin sadece dış dünya değil aynı zamanda kendisini de öğrenme ve algılamadaki değerlendirdiği tüm zihinsel süreç ve işlemlerin bütünüdür (Ataman, 2004: 298).

Her ne kadar davranışçı özellikle geçmişte çok popüler bir akım olmuşsa da ve öğrenmede bilgi ve davranış ve tepki arasındaki ilişkiyi başarılı bir biçimde açıklıyorsa da günümüzde neredeyse tüm eğitim-öğretim uzmanları, öğrenimin zihinsel bir süreç olup varsayıldığından daha karmaşık zihinsel işlemler bütünü olduğunu kabul etmektedir. Buna bağlı olarak da en basit ve öz bilgi ediniminde dahi faal ve karmaşık zihinsel süreçlerin gerçekleştiği varsayılmaktadır. En önemlisi de yapılandırıcı yaklaşımda olduğu gibi öğrenenin öğrenme süresince kendisine verilen bilgiyi olduğu gibi almayıp onu kendisine

özgü olarak yorumlayıp sonrasında kendisine göre anlamlandırdığı yani yapılandırdığı kabul edilmektedir (Bacanlı, 2004: 180).

Bilişsel yaklaşıma göre, özetle öğrenme süreci öğrenenin edindiği bilgiler ve öğrenim çerçevesinde dış çevresinde ve kendisinde meydana gelenleri ve değişiklikleri kendisine göre anlamlandırmasıdır. Buna göre, bilişsel kuramda bireyin davranışlarının da anlamlandırılabilmesi için karşı karşıya geldiği dış çevreyi nasıl değerlendirdiğinin dikkate alınması gerekmektedir. Buna göre de bilişsel yaklaşımı geliştiren Gestalt psikologları, bu yaklaşıma dair bir takım prensipler geliştirmişlerdir. İlk olarak, bireyin dış çevresini bir uyum içerisinde değerlendirme ve anlamlandırma eğiliminde olduğunu varsaymışlardır. Buna bağlı olarak da, bireyin gördüğü dış dünyayı önce bir bütün olarak değerlendirdiğini varsaymışlardır. Bütünden hareketle de birey açısından bütünü oluşturan bölümlerin de birbirleriyle uyum içerisinde olduğuna dair algının varlığı varsayılmaktadır. Bir başka deyişle, birey, herhangi bir objeyi ya da konuyu o obje ya da konunun diğer parçalarla olan ilişkisine ve bağlantısına bağlı olarak anlamlandırdığı varsayılmaktadır. Buna göre de öğrenme sürecinde bilgi edinimi ve öğrenmenin bütün içerisindeki rolüne vurgu yapılmaktadır (Dönmez, 1992: 135).

Bilişsel yaklaşıma göre, bireyin tepki ve davranışları da öğrenme sürecinde olduğu gibi dış çevre koşullarına ve dış çevreyi nasıl değerlendirip anlamlandırdıklarına göre değişmektedir. Bu yaklaşımın temelinde de öğrenme süreci, öğrenenin dış çevresini anlamlandırma süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenledir ki bireyin öğrenme sürecinde önemli olan husus, öğrenenin objelere ve kavramlara nasıl anlamlar yüklediğidir. Bu nedenle tümünden gelim yaklaşımıyla önce bütünün ve sonrasında parçaların anlamlandırılması ve parçaların bütünden bağımsız olarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılmasının mümkün olmadığı iddia edilmektedir (Aydın, 1999: 215-218).

Bilişsel yaklaşım içerisinde temel husus, öğrenenin o güne kadar sahip olduğu bilgi, obje ve kavramları nasıl anlamlandırdığı ve bu anlamlandırmaların meydana getirdiği bilişsel sistemlerdir. Bu yaklaşımda da genel olarak bu bilişsel sistemin dengeli olduğu öngörülmektedir. Bilişsel sistem ve yapıyı kullanarak da öğrenen öğrendiği bilgileri

anlamlandırmaktadır. Yeni edinilen her bir bilginin de bir önceki dönemlerde edinilen bilgilerle yani bilişsel yapı ile de uyumlu olması gerekmektedir yoksa denge bozulacak ve birey, bilgiyi uyumsuz kabul edip benimseyemeyecek ve anlamlandıramayacaktır. En önemlisi de yeni edinilen bilginin anlamlandırılmaması nedeniyle birey, bilişsel sistemini yeniden düzenleyip dengeye getirmeye çalışacaktır (Balcı, 2007: 5).

3.1.4.2.1. Bilişsel Öğrenme Kuramlarının Öğretim İlkeleri

Bilişsel kurama göre öğrenme bilişsel boyutları ve bilişsel özellikleri ve yapıları olan bir süreç olup buna bağlı olarak öğrenme sürecinde de dikkat edilmesi gereken hususlar bulunmaktadır. İlk olarak, yukarıda da bahsedildiği üzere, yeni öğrenilen bilgiler, geçmişte öğrenilen bilgilerin oluşturduğu yapının üzerine inşa edilmektedir. Bu nedenledir ki öğretmenlerin öğrencilerin geçmiş bilgi birikimi konusunda haberdar ve bilgili olması ve buna göre de bilgiyi öğretirken var olan bilişsel yapı üzerine uyumlu olacak ve dengeyi bozmayacak şekilde öğrenme sürecini yürütmesi gerekmektedir. En önemlisi de yeni bilgi, öğrencinin bilişsel yapısına sağlayacağı katkı oranında yapılandırılacak ve anlamlandırılacaktır (Özden, 2011: 26-27).

Özetle bilişsel yaklaşım açısından öğrenme bir anlamlandırma sürecidir. Ancak burada bireyin öğrendiği her bir bilgiyi anlamlandırma çabasında ve isteğinde olduğu varsayılmaktadır. Bu varsayıma dayanarak da öğrenme süreci, sadece davranışlara yansiyacak değil öğrenilen bilginin özüne de inilmesini gerektirecektir. Bu nedenledir ki kökenine inilemeyen ve bilişsel yapıya uyumlu olmayan bilgilerin anlamlandırılması ve öğrenilmesi mümkün değildir (Güney, 2007: 6).

Ezberleme ve ezber yapma bu yaklaşım tarafından reddedildiğinden ötürü, bilişsel yaklaşıma göre öğretmen, otoriter olmamalı aksine bir koç gibi hareket ederek öğrencilerin sahip oldukları öğrenme potansiyellerini tam kapasite değerlendirmeleri ve kullanmalarında onlara yardım etmeleri gerekmektedir. Bir nevi rehber gibi hareket ederek öğrencilere yol göstermeleri gerekmektedir. Burada öğretmen ve öğrenen arasında etkin iletişim ve etkileşim olması gerekmektedir. Çünkü öğrencinin edindiği yeni bilgiyi anlamlandırma çabasında öğretmenin öğrenciye yol gösterebilmesi için öğrenciyle arasında güçlü iletişim

olmalı ve öğrencinin de öğretmene güven duyması gerekmektedir. Diğer türlü, öğrencinin anlamlandırma süreci sorunlu olacak ve hatta öğrencinin öğrenmeye karşı motivasyonu ve güdülenmesi de azalmış olacaktır (Brooks ve Brooks, 1993: 7).

Tablo 3.1. Davranışçı Yaklaşımla Bilişsel Yaklaşım Arasındaki Temel Farklılıklar

Davranışçı Yaklaşım	Bilişsel Yaklaşım
Davranışçı Psikologlar, davranışa neden olan uyarıcı ve davranışı takip eden uyarıcıları gözleyerek, öğrenmeye açıklık getirmeye çalışmışlardır.	Bilişsel kuramcılar, uyarıcının birey tarafından algılanmasından itibaren, bireyde oluşan içsel süreçler ve öğrenmeye etki eden bireysel özelliklerle ilgilenmektedir.
Davranış öğrenilir.	Bilgi öğrenilir. Bilgide meydana gelen değişime davranışa yansır.
Her iki yaklaşımda da pekiştireçe önem verilir.	
Pekiştireç davranışı kuvvetlendirir ve dıştan verilen pekiştireçler öğrenmede önemli rol oynar.	Dıştan verilen pekiştireçler öğrenene için, yaptığı davranışın doğruluğu hakkında dönüt sağlar. Öğrenmede, başarılı olma, belirsizlikten kurtulma gibi içsel pekiştireçler de önemli rol oynar.
Her iki yaklaşımda da öğrencinin aktif olması gerekir.	
Öğrenen, uyarıcılarla etkileşimde bulunmak ve pekiştireç almak için etkin olmalıdır.	Öğrenen, dikkatini kontrol ederek, uyarıcıları seçerek, onları anlamlı hale getirip kodlayarak öğrenme sürecine etkin olarak katılır.
Davranışçı kuramcılar, daha çok kontrollü laboratuvar ortamında, çoğunlukla hayvanlar üzerinde araştırmalar yaparak öğrenmeyi açıklayan genel kuralları bulmaya çalışır. Bu nedenle genellikle genellikle basit davranışların kazanılması üzerinde durmuşlardır.	Bilişsel kuramcılar, insanların doğal çevre içinde değişik durumlarda nasıl öğrendikleri üzerinde araştırmalara ağırlık vermektedir. Bilişsel kuramcılar, kavram ve ilke öğrenme, problem çözme, eleştirel düşünme gibi bilişsel yönü ağır basan daha karmaşık davranışların öğrenilmesini açıklamaya çalışmışlardır.
Öncüleri: Aristo, Decartes, Lock, Rousseau, Pavlov, Watson, Thorndike, Skinner'dir	Öncüleri: Piaget, Bruner, Vygotsky, Gagne, Guilford'dur.

Kaynakça: Özden, Yüksel. 2011, **Öğrenme ve Öğretme**, Ankara: Pegem A Akademi, ss. 67.

3.1.4.3. Duyuşsal Öğrenme Kuramları

Duyuşsal kuramlar ise bilişsel kuramlardan farklı olarak öğrenme sürecinin yapısı ve doğasından ziyade öğrenmenin ortaya koyduğu sonuçlar üzerine odaklanmaktadır. Duyuşsal kuramlar, genel olarak bilgi edinimi ve öğrenme sonrasında sağlıklı psikolojik gelişimi ve ahlak gelişiminin sağlanmasını önemsemektedir. Temelde ise öğrenme sürecinin zihinsel, psikolojik ve davranış olmak üzere farklı sonuçları olabilmekte ve buna bağlı olarak da zihinsel, işitsel ve veya davranışsal tepkiler ortaya koyabilmektedirler. Özetle duyuşsal kuramlara göre kişinin öğrenme süreci sonunda sadece davranışları, tepkileri değişmemekte aynı zamanda zihinsel sürecinin ve duyusal süreçlerinin de değişmesi meydana gelmektedir. Davranışsal yaklaşımdan farklı olarak duyuşsal yaklaşımda sadece davranış değişikliği değil, zihinsel süreç değişimi de meydana gelmektedir. Bu ikisinin birlikte değişmediği takdirde ise örneğin sadece zihinsel değişiklik olması davranışlara yansımada entelektüel tatmin meydana gelecektir. Ancak bireyin davranışları değişmeyeceği için hayatında da bir değişiklik meydana gelmeyecektir. Buna paralel olarak da duyuşsal değişim olmaması halinde de bu sefer öğrenme süreci kişilikte iyileşme, kişilik değişikliğine neden olmayacaktır. Bu nedenle duyuşsal kuram bir açıdan hem davranışsal hem zihinsel kuramların bir araya getirilerek duyuşsal öğrenmenin de dâhil edildiği bir sistem kuramıdır (Özden, 2011: 36).

3.1.4.3.1. Duyuşsal Öğrenme Kuramların Öğretim İlkeleri

Duyuşsal kuramda da öğrenci odaklı eğitim anlayışı üzerinden hareket edilmekte olup bu yaklaşımda diğerlerinden farklı olarak öğrencinin duyuşsal becerilerinin geliştirilmesi ve bunun ahlaklı ve sağlıklı bir kişilik gelişiminin destekçisi olduğu öngörülmektedir. Diğer kuramlarla karşılaştırıldığında bilişsel kuramlar öğrenmenin zihinsel boyutu ve davranışçı kuramlar öğrenmenin faaliyet boyutu ile ilgilenirken duyuşsal kuramlar ise öğrenmenin kişilik gelişimi boyutu ile uğraşmaktadır (Gömleksiz ve Kan, 2012: 11).

Buna bağlı olarak duyuşsal kuramlarda öğrenme sürecinin kişi tarafından benimsenmesi ve kişiliğin buna bağlı olarak olumlu gelişimi önemli yer tutmaktadır. Birey de buna bağlı olarak öğrendiğini kişiliğine adapte ettiği sürece öğrenme sürecinin başarılı olduğu varsayılmaktadır. Duyuşsal yaklaşımda özellikle de öğrenim sayesinde zamanla kişilikteki olumsuz özelliklerin, çelişkilerin azalacağı ve son aşamada ise öğrenme süresince elde edilen prensiplerin kişiye yol göstereceği ve kişilik gelişiminin tamamlanacağı varsayılmaktadır. Bu yaklaşımda da öğrenilenlerin anlamlandırılması önemlidir (Akbaş, 2004: 42).

Benlik, kişinin dış çevresiyle olan tüm etkileşimleri sonrasında elde ettiği bireysel değer ve kavramların ve duyguların bütünüdür. Buna bağlı olarak da sağlıklı bir benlik gelişimi, akıl sağlığının olmasını gerektirmektedir. Akıl sağlığı ile de bireyin kendisine dair gerçek algılarının gene kendileri ile ilgili ideal algıları ile uyum içerisinde olması anlamına gelmektedir. Örneğin, okul hayatında başarılı olamamış öğrencilerin kendilerine olan saygıları ve özgüvenleri de yüksek değildir. Buna bağlı olarak okul hayatında öğrenimi süresince kişinin özgüvenini yitirmesi tercih edilmemektedir. Çünkü duygusal ve zihinsel sağlığın öğrenimle geliştirilmesi beklenmektedir (Yavuzer, 2003: 17). Çocukların benlik kavramları da hem öğrenimleri süresince kendileri ve dış çevre ile ilgili algılarına göre şekillenmektedir. Çünkü çocukların benlikleri halen gelişmekte olup öğrenimleri de benlikleri üzerinde belirleyici olabilmektedir. Bu konuda ise özellikle aile ve aile bireyleri, öğretmenleri, akranları ve sınıf arkadaşları arasındaki ilişkileri de benlikleri üzerinde etkili olmaktadır (Yavuzer, 2003: 19).

Ancak tüm güçlü ve zayıf özelliklerine rağmen kendisini olduğu gibi kabul eden öğrencilerin ise benlik gelişiminin normal ve olması gereken gibi olduğu kabul edilmektedir. Benlik gelişimi sağlıklı olmayan, özgüveni yetersiz öğrenciler ise benlik gelişiminde sorunlar yaşamaktadır. Özellikle de öğrenim hayatında yaşanan başarısızlıklar ise benlik gelişimini olumsuz etkileyebilmektedir. Bu nedenle akademik başarısızlıklarda öğrencilerin kişiliklerine ve benliklerine saldırının etkili olmayacağı vurgulanmaktadır. Akademik başarısızlıklarda ise öğrencilerin çeşitli bahaneler üretmesi esasında benliklerini korumaya çalıştıklarının göstergesidir. Buna bağlı olarak da ebeveynlerin ya da

öğretmenlerin başarısız öğrencilere çok yüklenmesinin benliğe zarar verdiği öngörülmektedir. Bu nedenle öğrenim hayatı boyunca başta öğretmenler olmak üzere çocuğun hayatındaki yetişkinlerin ve akranlarının çocuğun benliğini hedef almaması gerekmektedir (Kuzgun, 2002: 103). Toplum içerisinde toplum kurallarının da içselleştirilmesi gerekmektedir ki böylelikle birey toplum kurallarına uymada sorun yaşamamış olacaktır. Bu bir başka deyişle, bireyin topluma uyum sağlaması ile ilgilidir. Topluma uyum sağlamada ise bireyin kuralları benimsemesi ancak eskimiş ve anlamsız olan kuralların ise uyum sürecinden çıkarılması gerekmektedir. Buna bağlı olarak da toplum kurallarına uymada ve ahlaki gelişimde tüm kuralların değerlendirilmeden benimsenmesi de mümkün değildir. Buna bağlı olarak toplumsa kural ve ahlaki değerlerin öğretiminde öneri ve tavsiyeler değil aksine örnek verilmesinin daha doğru bir yaklaşım olduğu kabul edilmektedir (Senemoğlu, 2013: 66).

Duyuşsal öğrenme kuramları da buna bağlı olarak ahlaklı bir bireyin gelişiminde ahlaklı yetişkinlerin davranışlarının ve yaklaşımlarının örnek gösterilerek öğretilmesi tavsiye edilmektedir. Buna bağlı olarak nasihat vb. gibi sözlü öğrenim değil aksine davranışların ahlaklı olmasının gerektiği vurgulanmaktadır. Bu da çocuğun hayatındaki yetişkinlerin ilk başta ahlaklı hareket etmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (MEB, 2013: 18).

3.1.5. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Tarihsel Gelişimi

Her ne kadar yapılandırmacı yaklaşım 20.yy'ın son yıllarından itibaren eğitim-öğretim alanında fazlasıyla popüler bir konu haline gelmişse de kökenleri Sokrates, Plato ve Aristo dönemlerine kadar dayanmaktadır. Henrich Pestalozzi 'ye göre, Öğrenciler okulda iş ortamına alınmalıdır. Böylece doğal olarak hareketli olacaklardır” der. Bu anlayıştan hareketle aktif yöntem, ‘öğrencinin işçi gibi çalışarak öğrenmesi’ olarak ele alınmış uygulamada duvar örme, ağaç yetiştirme, bağ belleme gibi fiziksel etkinliklere ağırlık verilmiştir. Bazı uzmanlar aktif yöntemi, ‘öğretmenin öğrenciye iş dersi verme ve yaptırma anlayışı’ olarak değerlendirmiştir (Güneş, 2010: 6).

Yapılandırmacılık yaklaşımında en temel varsayım olarak bilginin yapılandırılması vurgulanmaktadır ve bunu Vico, Kant v sonrasında Dewey ve Piaget'in çalışmalarında görmek mümkündür. Bilhassa, Kant'a göre düşünce bağımsız olmak zorunda olup bu da fiziğin ortaya koyduğu deney ve gözlemlerle elde edilen bilginin gerçek olması durumu ile çelişmektedir. Kant özellikle de zihnin dinamik bir yapısı olduğunu ve her bir yeni şey öğrenildiğinde ise zihnin kendisini değiştirdiğini iddia etmiştir. Buna bağlı olarak da dolaylı biçimde Kant, düşüncenin yapısal yanına odaklanmaktadır (Şimşek, 2004: 120).

Yapılandırmacılık yaklaşımın eğitim-öğretim alanındaki yorumlanması, Vico'nun bilginin dünya üzerindeki faaliyet ve işlemlerin bir ürünü olduğunu ileri süren İşlemler Kuramı'na bağlı olarak gelişmiştir. Sonrasında da Piaget bu kuramı yoğun olarak kullanmıştır. Sonrasında da pek çok yapılandırıcı kuramı destekleyen ve şekillendiren eğitimci de bu kuramı benimsemiştir (Koç ve Demirel, 2004: 175).

Tarihsel süreçte analiz edildiğinde ise 1900'lerin başlarında deneyselciler ve doğalcıların bilginin kökeni konusunda yaptığı açıklamaların daha fazla benimsendiği ortaya çıkmaktadır. Locke ve Thorndike deneyselci ekolünden olup bireylerin doğduklarında zihinlerinin boş olduğunu ve ancak zamanla bilgi edindiklerini savunmuşlardır. Deneyselcilere göre bireyin doğuştan sahip olduğu biyolojik özellikleri, yaşadıkları deneyimlerle bağlantı kurmalarını sağlamaktadır. Buna göre de uygulamalar ve deneyler üzerinden bilgi edinilebilmektedir. Ancak bu görüşe göre öğrenme sürecinde bireyin aktifliğinden söz etmek mümkün değildir (Byrnes 2001; Phillips 2000; Wheatley 1991 Akt: Yurdakul). Diğer taraftan, doğalcılar ise deneycilerin aksi varsayımlarda bulunmuşlardır. Kant ve Chomsky doğalcılar ekolünden olup dış çevrenin organize ve düzenli olmadığını savunmaktadırlar. Buna bağlı olarak da öğrencilerin öğrenmede yaşadıkları zorlanmalar, öğrencilerin zihinlerinde kavramların netleşmemesinden kaynaklanmaktadır. Deneyselcilere göre öğretmen, öğrencilere bilgi sağlamakla iken doğalcılara göre ise doğuştan itibaren öğrenciler bu kavramsal bilgi ve beceriye sahiptir. Bu varsayıma dayanarak da öğretmenlerin sadece öğrenci var olan bilgi ve beceriyi çıkarmakla sorumlu olduğunu iddia etmişlerdir. Buna göre de öğretmen daha pasif bir rol üstlenirken

öğrenme sürecinde öğrenci aktif hale gelmekte ve öğretmenin sunduklarını almakla yükümlüdür (Byrnes 2001: 14-16 Akt: Yurdakul).

Locke kıyasla ise Descartes daha yapılandırmacı bir yaklaşım benimsemiş olarak kabul edilmektedir. Kant ise dünya üzerindeki pek çok bilimsel ve fiziki gerçeğin esasında belli oranda bireyin kendi bilişsel kapasitesinin bir sonucu olduğunu varsaymaktadır. Tüm bu teorik gelişim sürecinde de Kant ve Piaget yapılandırmacı yaklaşımın kurucuları olarak benimsenmektedir. Diğer taraftan 20.yy'da ise kuralcı sisteme karşı çıkan Karl Marx ise bu dönemdeki yapılandırmacı kuramın en önemli temsilcisi olarak görülmektedir (Phillips 2000: 6-9).

Her ne kadar yapılandırmacılığın esas gelişimi ve benimsenmesi Marx ve Durkheim dönemlerine dayanmaktaysa da ilk gelişim aşamalarının Edinburg Okulu tarafından ortaya konduğu kabul görmektedir. Edinburg okuluna göre ise bilginin toplumsal bilim analizi içerisinde değerlendirilmesi gerektiği ve özellikle sosyoloji alanı kapsamı dahilinde bilginin bir disiplin içerisinde geliştiği öne sürülmüştür. Bir başka deyişle, Edinburg Okulu temsilcileri, bilginin sadece dış çevrenin bir ifadesi olduğu görüşünü kabul etmemişlerdir (Phillips, 2000: 8-9). Yapılandırıcılığın gelişim sürecinde ise bu okulun araştırmalarının dışında Kelly 'nin birey odaklı psikolojik yaklaşımı da etkili olmuştur (Olssen 1996: 276).

Dewey'in izinden giden Kilpatrick ise çok kuralcı ve geleneksel eğitim ve sınıf yapısının öğrencilerin öğretmenle iletişim kurması önünde engel teşkil ettiğini ancak aksine iletişimin öğrenimdeki önemine vurgu yapmıştır. Bruner de benzer şekilde inisiyatif almaya imkan tanımayan geleneksel eğitim sistemini eleştirmiştir. Buna bağlı olarak da öğrencilerin öğrenme için gerekli zihinsel becerileri iletişim olmadan geliştiremeyeceğini savunmuşlardır. Buna bağlı olarak da öğrencinin daha aktif olarak öğrenme sürecinde kendi kendilerine keşfetme ve öğrenme becerisi edinmeleri gerektiğini ileri sürmüştür (Marlowe ve Page 1998: 14; Bruner 1991: 26-27 Akt: Yurdakul). Buna göre de Kilpatrick ve Bruner'in öğrenime dair varsayımları yapılandırmacı kuram tarafından da desteklenmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımın diğer başlıca temsilcileri ise Piaget ve Vygotsky olmuştur.

Ancak Dewey ile kıyaslandığında Dewey'in yapılandırmacı eğitim kuramına en fazla katkı yaptığı görülmektedir (Howe ve Berv, 2000: 30).

Hem Dewey hem de Piaget, yapılandırıcı kuramın temsilcileri olarak öğrencilerin öğrenim sürecinde aktif ve deneyimleyici olması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Diğer taraftan, yapılandırıcı öğrenim kuramının klasik araştırmacı eğitim kuramından farkı olup olmadığı da sorgulanmıştır. Diğer taraftan, yapılandırıcı kuram kendisini sadece araştırma odaklı öğrenim yaklaşım ile sınırlamadığını iddia etmekte (Phillips, 2000: 13-15).

Her ne kadar hem Kant, Dewey hem de Marx yapılandırıcı kuram üzerinde etkili kabul edilmekteyse de günümüz yapılandırmacı kuramında Piaget'in etkisi yadsınmamaktadır (Crowther 1997). Piaget, özellikle de öğrenme sürecinin anlamlılığına vurgu yapmıştır (Selley, 1999: 91). 1970-1980 dönemlerinde eğitimde öğrenmenin belli bir yapı içerisinde gerçekleşmesi ve bilginin de bu şekilde edinilmesi gerektiği varsayılmıştır. Piaget ise hem deneyselcilere hem de doğalcılara eleştiri getirerek yapılandırmacı yaklaşımı öne çıkarmıştır. Piaget, her ne kadar doğalcılarda olduğu gibi bireyin dış dünyayı algılayabilmesi için bir takım kavramları bilmesi gerektiğine katılmaktaydı ancak bu kavram bilgisinin doğuştan geldiğini kabul etmemekteydi. Deneyselcilerle kıyaslandığında ise Piaget, dış dünyada belli bir düzenin olduğunu savunmuş ve bu düzenin de ancak tecrübeler üzerinden algılanabileceğini kabul etmiş ancak kavram öğreniminin bu kadar doğrudan bir süreç üzerinden gerçekleştiğini reddetmiştir. Piaget'e göre birey dış çevreden kavramlara dair yol gösterici ipuçları edinmekte ve bunları da geliştirip düşünce haline getirmekte olduğunu varsaymıştır (Byrnes, 2001: 15).

Her ne kadar modern yapılandırmacı yaklaşımın kurucusu Piaget ise de Kelly de yapılandırıcı kuramın gelişimine büyük ölçüde katkıda bulunmuştur. Kelly, bireyin dış dünyayı algılamasına yardımcı olacak ve buna göre de davranışlarını düzenlemesinde yönlendirecek bir model geliştirmiştir. Kelly buna bağlı olarak da üretici öğrenme kuramını geliştirmiştir (Olssen, 1996: 282).

Özetle yapılandırmacı yaklaşımda Piaget'in zihinsel gelişim odaklı yaklaşımı, Bruner'in iletişim ve etkileşim odaklı yaklaşımı, yapılandırmacı kuramı şekillendiren en

önemli yaklaşımlar olmuştur. Ancak yapılandırmacı kuramın gelişimi bunlarla sınırlı kalmamıştır. Dewey, yapılandırmacı yaklaşıma felsefi yaklaşım getirmiş ve Gibson da ekolojik psikoloji ile yapılandırmacı kurumun gelişimine katkıda bulunmuştur. Daha dar kapsamda ise örneğin Matematik ve Fen Bilimlerinde Glasersfeld'in yapılandırmacı yaklaşıma katkı yaptığı görülmektedir. Bu da göstermektedir ki tek bir standart yapılandırmacı kuramdan söz etmek mümkün değildir. Piaget'in yapılandırmacılık olarak değerlendirdiği kuram, Bruner'a göre ise deneyim odaklı bir öğrenme yaklaşımıdır. Diğer taraftan, yapılandırılmamış öğrenme de söz konusu olup şartlı öğrenme, zihinsel esneklik, etkileşimli öğrenme gibi ve daha pek çok yapılandırılmamış öğrenme durumu mevcuttur. Yapılandırmacılıkta özetle bilgi, öğrenenin zihinsel faaliyetleri sonucu oluşmaktadır. Buna bağlı olarak da öğrenci eğitim sürecinde aktiftir. Buna göre de bilgiyi dışarıdan edinmek mümkün değildir aksine zihinde bilginin oluşturulması, yapılandırılması gerekmektedir. Buna göre, bireyin zihni sadece bilgi deposu olarak değerlendirilemez. Aksine birey bilgiyi içselleştirerek kendi zihninde tekrardan oluşturmakta ve yapılandırmaktadır. Yapılandırıcı kurama göre, birey edindiği her yeni bilgiyi mevcut bilgi yapısı içerisinde içselleştirerek bilgiyi öğrenmektedir. Buna göre yeni öğrenilen bilginin var olan bilgi yapısı ile uyumlu da olması gerekmektedir (Connell ve Franklin, 1994; Jonassen, 1994; Jonassen, Davidson, Collins, Campbell ve Haag, 1995 Akt: Yaşar).

3.1.6. Kavram Boyutuyla Yapılandırmacılık

Yapılandırıcı kurama göre zihinde öğrenme, bireyin dış dünyayla etkileşimi sonrasında bilgiyi edinmesi ve yapılandırması ile gerçekleşmektedir. Bu tanıma göre bireyin dış çevre ile olan tecrübeleri ve bu tecrübeleri nasıl içselleştirip yapılandığı önemlidir (Fidan, 1986: 65). Bu yaklaşıma göre dış çevre ile etkileşim ve iletişim olmadan deneyim elde edilemez ve deneyim olmadan da bilgi edinme ve öğrenme gerçekleşmemektedir. Hem edinilen deneyimler hem de bireyin zihinsel ve fiziksel becerileri birlikte öğrencinin kavrayışında değişikliğe ve bu da kavrayışa katkı sağlayan bilginin edinilmesine yol açmaktadır. Buna bağlı olarak da yapılandırmacı kuramın zihinsel öğrenme ile ilişkili olduğu ortaya çıkmaktadır. Yapılandırmacılık ilk ortaya çıktığı

dönemlerde bilginin nasıl öğrenildiğini incelerken zamanda bilgi deposu içerisinde bilginin nasıl içselleştirilip anlamlandırıldığını incelemektedir. Burada öğrenen esas taraf olup buna bağlı olarak da yapılandırmacı kuramın bir öğretim değil aksine öğrenim yaklaşımı olduğu ortaya çıkmaktadır (Şaşan, 2002: 2).

Yapılandırmacı kurama göre bir bilgi gerçek hayatta deneyimlenmediği sürece teorik olarak kalmakta ve bilgi olarak bireyin zihninde yapılandırılmamakta bir başka deyişle öğrenilememektedir. Buna göre bireyin pasif olup sadece bilgileri karşıdan alan bir varlık olarak değil aksine bilgiyi özümseyen, şekillendiren ve kendine göre yorumlayan ve bilgi öğrenme sürecinde aktif hareket eden bir varlık olarak değerlendirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 1999: 9).

Yapılandırmacı kurama göre her birey kendi bilgi yapılandırması ve öğrenme sürecinde aktif ve bu süreçlerden sorumlu olarak kabul edilmektedir. Öğrenenin aktif olduğu bu öğrenme sürecinde sadece okumak ve dinlemenin ötesinde tartışmalara katılımı, sorgulaması ve bilgiyi eleştirel ve analitik bir biçimde değerlendirmesi beklenmektedir. Yapılandırmacı kurama göre birey ancak bu şekilde hareket ettiğinde gerçek anlamda aktif bir şekilde öğrenme sürecini yürütebilecektir (Güneş, 2010: 6).

Öğrenenin aktif olmasının ancak tartışmalara katılımı ve eleştirel ve analitik sorgulaması ile mümkün olacağı bu varsayım üzerinden sınıf içinde de öğretmenlerin öğrencilerin katılımını destekleyen bir öğretim tarzı benimsemesi tavsiye edilmektedir. Buna bağlı olarak da öğretmenlerin öğrencileri tartışmalara katılmaya teşvik etmeli ve proje ve vaka analizi odaklı öğrenimi desteklemesi ve uygulaması salık verilmektedir. Buna bağlı olarak da öğretmen sadece bilgi sağlayıcı değil en önemlisi öğrencilerin kılavuzu ve akıl hocası olmuş olacaktır. Böylelikle de öğretmen öğrencinin bilgiyi yapılandırmasında destek olmuş olacaktır (Yaşar, 1998: 596).

Yapılandırmacı kuram tüm bu varsayımları ve özelliklerine bağlı olarak öğrenim sürecinde bilginin öğrenciye aktarılmasının ötesinde öğrencinin zihninde bilginin yeniden anlamlandırılıp yapılandırılması hedeflenmektedir. Tüm bunlar da bilginin öznel olması ve kişinin hayatındaki tecrübeleri ile bilginin kişiden kişiye farklı algılandığı varsayımına

dayanmaktadır. Bilginin öznel olarak değerlendirilmesi ve kişinin kendisi tarafından farklı anlamlarla algılanması, yapılandırmacı kuram tarafından ayrıca kişinin zihinsel becerilerinin geliştirilmesine bir tür katkı olarak değerlendirilmektedir (Şahin, 2001: 465).

Yapılandırmacı kuramda öğrenci-öğretmen işbirliği ve bilişsel temelli, öğrencinin aktif olduğu bir öğretim tarzı benimsenmekte ve önerilmektedir. Buna dayanarak da yapılandırmacı kuramın kökeninde öğrenciyi öğretim sürecinin merkezine yerleştiren ve çözüm ve öğrenme sürecinin dikkate alındığı bir öğrenim sürecinden bahsetmek mümkündür. Bu yaklaşımda bir kez öğrencinin bilgiyi anlamlandırabilmesi ve yapılandırılması önemli olduğu için de öğretmen, sadece bilgiyi dikkate alan değil tam aksine öğrencinin istek ve taleplerini dikkate alan bir yaklaşım benimsemesi önerilmektedir. Çünkü çözüm odaklı bir eğitim anlayışı aynı zamanda öğrencinin öğrendiği bilgileri hayattaki problemlerinde kullanabilmesine de yardımcı olmaktadır. Süreç odaklı eğitim sisteminde ise bilginin kendisinin ötesinde nasıl öğretildiği, öğrenciye bilgiyi anlamlandırmada nasıl yardım edildiği, yapılandırma süreci önemli olup bireyin nasıl öğrenmesi gerektiğine dair yol göstericilik önemli hale gelmektedir. Tüm bu yaklaşımlara bağlı olarak da eğitim sisteminde yapılandırmacı yaklaşım öğrenciyi merkeze oturtur. Eğitim sürecinde de bilginin yapılandırılmasına öğrencinin tartışma vb. etkinliklere katılarak aktif olması desteklenir (Erdem ve Demirel, 2002: 83).

3.1.7. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Türleri

Yapılandırmacılık öğrenme yaklaşımları üç farklı türden oluşmakta olup bunlar: ‘Bilişsel Yapılandırmacılık’, ‘Sosyal Yapılandırmacılık’ ve ‘Radikal Yapılandırmacılık’ (Ocak ve Çınar, 2010: 57).

3.1.7.1. Bilişsel Yapılandırmacılık

Piaget’e göre bilişsel gelişim, çevre ile etkileşimimiz sayesinde gelişen, değişen ve etkinliklerimize yön veren şemalar ya da zihinsel yapılar yoluyla ilerler. Piaget, bilişsel gelişimin bireyin çevresiyle ilişkisinden doğduğunu ve bireyin kendisi tarafından aktif

olarak yapılandırıldığını savunup, bilginin, bütün bir şekilde bir insandan bir insana aktarılmadığını; insanların kendi bilgilerini ve kendi anlayışlarını kendilerinin yapılandırmaları gerektiğini belirtmiştir (Titiz, 2005: 17).

Piaget, öğrenme kavramını; özümseme, uyum ve bilişsel denge kavramları ile açıklamaktadır. Yeni bilgi bireyin ön bilgileri ile çelişmiyorsa özümseme ve yeni bir bilişsel denge oluşur. (Ocak ve Çınar, 2010: 58). Öğrenme, bireysel bir girişimdir. Öğretmenin temel işlevi, öğrencinin şemaları üzerinde dengesizlik oluşturmaktır. Bilgi ön bilgi ile çeliştiği zaman yeni bilgi var olan yapıya özümsemediği için dengesizlik yaşanır. Birey bu dengesizlikten kurtulmak için bir çaba içine girer ve bunun sonucunda yeni bir bilişsel yapı oluşturur (Kalaycı, 2014: 5).

Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramını Temel Kavramları:

Zekâ: Piaget'e göre zeka, bireyin çevreye uyum sağlamasıdır. Çevreye uyum olduğu için zekânın test maddeleriyle belirlenmesine karşındır. Kısaca zekice davranmak, organizmanın yaşamı için en uygun koşulları sağlamasıdır (Senemoğlu, 2013: 36).

Şema: Şemayı bireyin dünyayı anlamak için geliştirdiği bir bilgisayar programı gibi düşünebiliriz. Çevredeki problemleri anlama, çözme, yaşamını devam ettirebilmek için kullandığı yapılar olarak düşünülebilir. Şema yeni gelen bilginin yerleştirileceği bir çerçevedir. Bilişsel yapılar ya da şemalar yoluyla birey çevresine uyum sağlar ve çevreyi organize eder Bireyin dünyaya geldiğinde ilk şemaları, emme ve yakalama refleksleridir. Doğum anından itibaren bireyin gördüğü, öğrenmeye başladığı her şey ilk olarak bu şemalar vasıtasıyla kodlanmaya başlar. Bebekte emme şeması olduğu için ilk zamanlarda eline aldığı her şeyi ağzına götürmeye ve emmeye çalışır. Ne olursa olsun, biberonda olsa, ebeveynin parmağı da olsa bebek ağzına götürür. Aklındaki şemaya oturtmaya çalışır. Oturtursa aynı bilgi devam eder. Oturtmazsa o zaman farklı öğrenmeler başlar. Şemayla ilgili önemli bir nokta, sürekli olarak olgunlaşma ve yaşantı kazanma yoluyla değişmeye uğrayıp yeniden organize edilebilir olmalarıdır (Senemoğlu, 2013: 37-38).

Uyum: Yaşam boyunca devam eden uyum, işlevsel bir değişmezdir. Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yani tüm alanlarda sürekli olarak uyum sağlamak durumundayız. Uyumun özümleme ve düzenleme olmak üzere iki yönü vardır (Ocak ve Çınar, 2010: 58).

Özümleme: Bireyin, kendinde var olan bilişsel yapılarla çevresine uyumunu sağlayan bilişsel bir süreçtir. Karşılaşılan yeni bir olayı, fikri, objeyi, kendisinde daha önceden var olan bilişsel yapı içine alma sürecidir (Özden, 2011: 58-59). Bebeğin aklında emme şeması varken eline aldığı oyuncacı ağızına götürmesi ve emmeye çalışması özümsemedir. Derslerde de öğrencilerin başlanılan yeni konuyu bir önceki konu gibi algılaması veya örneği bir önceki formülle çözmeye çalışması konuyu özümsemeye çalıştığını gösterir. Kısaca yeni gördüğü bilgiyi eski bilgiymiş gibi algılaması, eski şemaya yerleştirmesi özümsemedir. Mevcut şemayı yeni durumlara, objelere, olaylara göre yeniden biçimlendirme sürecine “düzenleme” (accomodation) adı verilmektedir. Her yaşantı özümleme ve düzenlemeyi kapsar. Eğer mevcut bilişsel yapılar, yeni durumlara cevap vermek için uygun ise özümleme yapılır. Yeterli değil ise mevcut bilişsel yapılar yeniden düzenlenir. Bu yeniden düzenleme öğrenmeye eş değer görülmektedir (Senemoğlu, 2001: 39-46).

Dengeleme: Özümsenen bilgi eski şemayla uyumsuz ise kişide dengesizlik olur ve eski şemayı kişinin değiştirmesi gerekir. Bu değiştirme sürecine uyumsuz, düzenleme denir. Öğrencilerimiz soruyu özümsemeye çalışıyor. Bakıyor ki eski formülle çözemiyor ve dengesizlik yaşıyor neden sonuç çıkmadı diye düşünürken yeni formülü öğrenip çözünce yeni şema ile beraber uyumsuz, düzenleme yapılmış oluyor. Piaget’e göre, bilişsel gelişimi ilerleten güç, dengeleme kavramında yatmaktadır. Ona göre, tüm organizmalar, doğuştan, kendileri ve başkalarıyla uyumlu ilişkiler kurmalarını sağlayacak özelliklere sahiptirler. Yani organizmanın tüm donanımı, en yüksek uyumu sağlamaya yöneliktir. Dengeleme de bu içsel eğilimi, yaşantılarla organize edici bir süreçtir. En üst düzeyde gelişim, özümleme ve düzenleme dinamik bir dengede olduğu zaman gerçekleşir. Etkili bir dengeleme ve ilerleme olması için, problem ve hâlihazırda bireyin sahip olduğu bilişsel yapılar arasındaki fark orta düzeyde olmalıdır. Bu nedenle bireyi öğrenmeye

güdeleyebilmek için orta düzeyde bir belirsizlik, dengesizlik yaratmak gerekmektedir (Senemoğlu, 2013: 40).

Piaget'in bilişsel yapılandırmacı görüşünün temelinde şema, özümseme, uyumsama ve dengeleme vardır. Öğrenme şemaların üzerine bina edilerek olmaktadır. Bireyin özümsemediği bilgi, şemalarına uygunsuzsa öğrenme gerçekleşmez, birey sadece bildiğini tekrar etmiş olur. Öğrenme için bireyin dengesizlik yaşaması gereklidir. Birey dengesizlik yaşayacak ve merakla yeni bilgiyi öğrenmeye çalışacaktır. Bu merakla yeni şemalar oluşturularak yeni bilgiler öğrenilmiş olacaktır. Bu yeni şemalar oluşturulurken çevrenin de etkisi çok büyüktür. Piaget bu çevreyi dikkate almamıştır. Bireyler toplumdaki bağımsız olamayacakları için ne olursa olsun buldukları toplumdaki etkilenip, o ortama göre yaşayıp, ortama göre şemalar oluşturacaklardır. Bireyin ihtiyaçları neyse, insan o yönde ilerleyip o alanda şemalar oluşturacaktır. Vygotsky'nin sosyal yapılandırmacı görüşü de Piaget'in sosyal çevreyi dikkate almamasından doğmuştur (Ocak ve Çınar, 2010: 59).

Piaget, öğrenenlerin, öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri için, bilgiyi yeniden keşfedecekleri ve yapılandıracakları aktif yöntemlerin kullanılmasını önermektedir. Piaget, mantık, koruma veya tersine çevirme gibi çevreden doğrudan öğrenilmeyen evrensel bilginin yapılandırılmasına özel ilgi göstermiştir. Bu tür bilgi, dışsal gerçekleri yapılandırmakla değil, kendi biliş ve görüşlerimize tepki vermek ve onlara paralel hareket etmekle oluşur. Piaget'e göre, eğitimin temel hedefi çocuklara öğrenmeyi öğretmektir ve onların zihinlerini doldurmak değil, onları şekillendirmek olduğunu savunmuştur (Karadağ, 2010: 34).

3.1.7.2. Sosyal Yapılandırmacılık

Vygotsky, sosyal yapılandırmacıyı geliştirerek bireyin zihinsel gelişim sürecinde sosyal çevrenin etkisini de dikkate alarak kuramını şekillendirmiştir. Sosyal yapılandırmacı kurama göre de bireyin öğrenme süreci ve dış çevreyi anlamlandırması ilk önce dış çevrede karşılaştığı kişileri ve onların sosyal ortamını öğrenmesi ile başlamaktadır. Bu varsayıma göre de bireyin öğrendiği soyut kavramlar ve toplumsal iletişim becerilerinin kökeni de bu sosyal çevrenin öğrenilmesi sürecinden kaynaklanmaktadır. Buna bağlı olarak da bireyin

zihinsel gelişimi kendi psikolojik gelişiminden önce sosyal çevre ile etkileşimden kaynaklanmaktadır. Böylelikle bu kuramda eğitim, bireyin zihinsel gelişimi ile sınırlı olmayıp esasında toplumsal ve kültürel de bir olgudur (Moll, 1990, s.1).

3.1.7.3. Radikal Yapılandırıcılık

Radikal yapılandırıcılık, bilişsel ve zihinsel yapıların gelişiminden etkilenerek gelişmiş bir kuramdır. Ancak yapılandırıcılığa yeni bir vizyon da getirmeyi başarmıştır (Akpınar, 2010: 17).

Radikal yapılandırıcı kurama göre bilgi ve gerçek arasında çok daha farklı bir etkileşim olduğu varsayılmaktadır. Buna göre eylem ya da gerçek, soyut kavram ya da teoriyi temsil eder diye öngörülmektedir. Buna bağlı olarak da yapılandırıcı kuramın radikal olduğu ifade edilmektedir (Arslan, 2007: 54-55).

Radikal yapılandırıcılık kuramı diğer benzer kuramlarda olduğu gibi öğrenenin ancak öğrenme sürecinde aktif olması sayesinde öğrenmenin gerçekleşeceğini savunmaktadır. Öğrenene göre bilgi şekillendiği için de bilginin nesnel olduğunu savunmak mümkün değildir. Bu yaklaşımda da diğerlerinde olduğu tecrübelerin ve dış çevre ile olan etkileşimin ve dış çevreye uyumun öğrenme sürecini tetiklediği varsayılmaktadır (Tezci, 2002: 34). Öğrenme ve bilgi edinme süreci de bu varsayımlara göre hem fizyolojik, hem de toplumsal, kültürel ve iletişim odaklı deneyimlerle desteklenmektedir. Bir kez de herkesin tecrübelerinin farklı ve kişiye özel olduğu varsayıldığında öğrenme ve bilme süreci de kişiden kişiye değişmektedir (Kalaycı, 2014: 5).

Sonuçta radikal yapılandırıcı kuramda bilginin yapılandırılması kişiye özgüdür ve objektif bir süreç değildir. Çünkü bireyin dış çevreyi anlamlandırması kendi geçmişine, yaşadığı dış çevreye ve mevcut bilgi yapısına göre farklı farklı gerçekleşmektedir. Bu da esasında bilginin bireyle birlikte yaşayan bir olgu olarak değerlendirilmesini ifade etmektedir. Bir başka deyişle bireyle birlikte bilgi de yaşamaya devam etmektedir. Ancak bilginin yaşayabilir olması için de zihinsel yapı, diğer bilişsel canlıların ortaya koyduğu sınırların ötesine geçmesi gerekmektedir (Yapıcı, 2010: 60).

3.1.8. Yapılandırmacı Kuramın Felsefi Görünümü

Eğitim felsefesinde öğrenim sürecinde kullanılacak araçların, öğretim programının içeriğinin nasıl sunulacağına incelenmesi ve araştırılması birincil amaçtır. Eğitim felsefesinde de geçmişten günümüze dört temel felsefi yaklaşım geliştirilmiştir (Demirel, 2000: 25): Daimicilik, Esasçılık, İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık.

Daimici ve Esasçılık felsefi kuramları, davranışçı ve zihinsel öğrenme; İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık ise yapılandırmacı yaklaşımın temelinde benimsenmiş eğitim felsefeleridir. Buna göre de İlerlemecilik ve Yeniden Kurmacılık yapılandırmacılık kuramının öğrenmenin aktif biçimde hareketle mümkün olduğu varsayımını benimsediği görülmektedir (Balcı, 2007: 10).

Yapılandırmacı kuram, kavramsal olarak bilginin doğasına ve yapısına odaklı olup bilginin var olan değil aksine insanlar tarafından üretildiğini varsaymakta ve bilginin oluşumunun zihinsel ve bilişsel yanına vurgu yapılmaktadır (Aydın, 2006: 115-116). Yapılandırmacı yaklaşım her ne kadar eğitimde dikkate alınsa da esasında kökenleri Antik Yunan'a kadar dayanmaktadır. Yapılandırmacı kuram da zaman içerisinde felsefe, sosyoloji, psikoloji gibi sosyal bilimlerle iç içe olacak şekilde gelişmiş ve tek bir kuramdan ziyade kuramlar bütünü haline gelmiştir. Yakın geçmişte ise Kant'ın da yapılandırmacılığa büyük katkıları olmuştur. Tüm bu farklı bilimsel temellerine rağmen yapılandırmacılık, modern öğrenme süreçlerine dair öneriler geliştirdiğinden günümüzde daha çok öğrenme kuramı olarak değerlendirilmektedir (Akpınar, 2010: 16).

Yapılandırmacılığın modern gelişim sürecinde ise ilk etkiyi Vico ortaya koymuş ve "insan zihninin sadece kendi zihninde yarattığı bilgiyi bileceğini" iddia etmiştir. Bu da yapılandırmacı kuramın temel varsayımı olmuştur. Buna göre de bilgi, insan zihninin sınırları dışında var olmamakta ve bilgi sadece insan zihni tarafından yaratılmaktadır. Kant da benzer şekilde tüm düşünce ve kavramların ancak anlamlandırılma sonrası geliştiğini iddia etmiş ve buna bağlı olarak bilginin ve kavramların gerçek olup olmadığını bilmenin mümkün olmadığını savunmuştur. Sokrates döneminden önce de pek çok düşünür benzer şekilde öğrenme ve bilme olmadan gerçeği elde etmenin mümkün olmadığını savunmuştur.

Buna göre de bilgi ve gerçek ancak insan zihninin sınırları ile kısıtlanmıştır. Viko ve Kant tartışmaya katılır 'bir şeyi kendi kuralları içinde bilebiliriz ve anlayabiliriz' derler. Locke, fikirlerin kaynağı olarak zihinsel işlemler üzerine önemli düşüncelerini dile getirmiştir. Berkley zaman, dizi, sayı ve diğer önemi kavramların zihinsel yapılar olduğuna dikkati çekmiştir (Senemoğlu, 2013: 602-603).

Yapılandırmacı kuramın temelleri çok eskilere dayanmaktaysa da esas temellerini Piaget'in geliştirdiği kuram oluşturmaktadır. Piaget, gerçek, bilginin doğası ve yapısı, öğrenme süreçleri gibi kavramların gelişimine dair farklı yaklaşımlar getirmiştir. Daha yakın dönemde ise 1970-1980'lerde Selley, öğrenme sürecinin bilginin özümsemesi, bilgi yapı ve şemalarının ise yeni bilginin öğrenilmesi sonrasında yeniden şekillenmesi olarak ve yeni bilgiye adapte olunması olarak ifade ettiği görülmektedir. Öncesinde ise Piaget, doğalcı ve deneyselci kuramların ikisini de eleştirerek yapılandırmacı kuramın temellerini oluşturmuştur. Ancak bu kuramlarla ortak noktaları da bulunmaktadır. Buna göre, doğalcıların bireyin etrafını anlamlandırabilmesi için önceden birtakım kavramları biliyor olması görüşüne katılırken bunların doğuştan geldiği varsayımını reddetmektedir. Deneyselci kuramın ise dış çevrede belli bir düzen olduğunu ve bireyin bunları tecrübe ederek anlamlandığı varsayımını paylaşmış ancak bunun bilişsel süreçler olmadan doğrudan gerçekleştiği görüşüne katılmamıştır. Piaget, bireyin dış dünya ile iletişim ve etkileşiminde zihinsel süreçlerin önemine vurgu yapmaktadır. Piaget, bireyin dış çevreden bilgi ipuçlarını edineceğini ve bunları bir araya getirerek karmaşık yapıları bilgi yapısı ve şemasını oluşturacağını öngörmüştür (Gürbüz, 2010: 838).

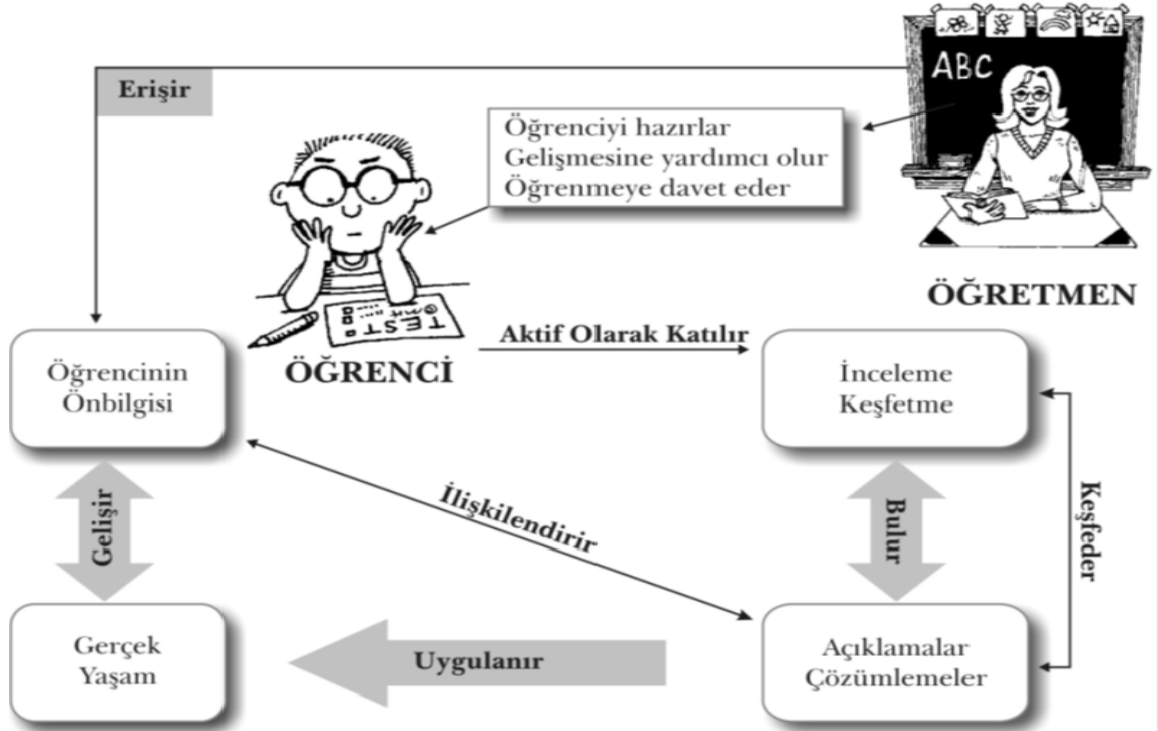
Vygotsky, yukarıda da bahsedildiği üzere, yapılandırmacılık kuramına katkı yapmış bir diğer düşündürdür. Ancak literatürde de Vygotsky'nin yapılandırmacı olduğuna dair kesin bir görüş birliği de oluşmamıştır. Ona göre çocuklarda öğrenme süreci, çocuğun düşünceleri ile yetişkinlerin görüşleri arasındaki farklılıktan kaynaklanarak gelişmektedir. Çünkü çocuğun yetişkin bireyin bilgi yapısına sahip olması mümkün değildir ve çocuk yetişkinlerin sunduğu kavram ve bilgiyi ancak ezberleyecektir. Çocuğun öğrenmesi içinse düşünceleri ile önüne konulan bilgi arasında ilişki geliştirmesi gerekmektedir. Diğer taraftan, Vygotsky, bireyin düşünceleri ve bilgi ve kavramlar arasındaki bağlantının

doğrudan olmayabileceğini savunmaktadır. Buna göre çocuğun ve bireyin geçmişte öğrendikleri bilgiler üzerinden düşünceleri oluşmakta ve geçmiş bilgi birikimine bağlı olarak yeni bilgi ve kavram arasında ilişki geliştirmektedir (Arslan, 2007: 48).

3.1.9. Yapılandırmacı Öğretimde Öğrenme

Yapılandırmacı kuram, öğrenme sürecini bireyin zihinsel bir faaliyeti olarak değerlendirmektedir. Buna göre de öğrenme içsel ve kişiye özgü bir süreçtir. Buna göre de birey, sadece pasif biçimde bilgiyi almamakta aksine aktif biçimde hareket ederek bilgiyi anlamlandırmakta ve kendi bilgi şemasına göre yapılandırmaktadır. Tüm varsayımlar dahilinde de öğrenme bilginin edilgen biçimde edinilmesi değil aksine kişi tarafından öznel biçimde şekillenmesidir. Buna göre de öğrenmede kişinin kişilik özellikleri de bilginin anlamlandırılmasında ve yapılandırılmasında rol oynamaktadır. Bu öğrenme sürecinde de mevcut bilgi yapısı, yeni bilgi ve dış çevre ile olan etkileşim arasında ilişki bulunmaktadır. Öğrenme sürecinin temelini oluşturan anlamlandırma ve yapılandırma aşamalarında ise özellikle bireyin değer yargıları, inanç sistemi, tecrübe ve mevcut bilgi düzeyi vb. öznel nitelikleri etkili olmaktadır. Tüm bu aşamalarda da öğrenenin aktif olması gerekmektedir yoksa öğrenme süreci gerektiği gibi gerçekleşmeyebilmektedir (Akpınar, 2010: 17).

Şekil 3.1.Yapılandırmacı Yaklaşımda Eğitim



Kaynak: Şentürk, Cihad. 2010, 'Yapılandırmacı Yaklaşım ve 5E Öğrenme Döngüsü Modeli', *Eğitime Bakış Eğitim Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, S.16, ss.59.

Yapılandırmacı kurama göre aynı zamanda tüm bu varsayımlar çerçevesinde öğrenmenin sadece okulla sınırlandırılması mümkün değildir, aksine öğrenme hayat boyu süren bir süreçtir. Çünkü bireyin dış çevreye sürekli olarak uyumu gerekmektedir. Bilginin yapılandırılması da aynı zamanda bireyin deneyimleri üzerinden hayatını anlamlandırması olması nedeniyle de hayat boyu süren bir süreçtir. Buna göre de öğrenen bireyin zihnini bilgi olarak doldurulması gereken boş bir zihin olarak düşünmek doğru değildir. Aksine öğrenen birey, aktif biçimde bilginin peşinde koşmaktadır. Bu süreçte de bilgi ne olursa olsun, öğrenen birey yapılandırmacı ve anlamlandırma süreçleri üzerinden bilgiyi tatmin edilen bir seviyede öğreninceye kadar yapılandırmaya devam etmektedir. Mevcut bilgi yapısı ile çelişen yeni bilgiler ise bireyin öğrenme merakını canlandırmakta ve böylelikle öğrenen birey aktif biçimde öğrenme ve yapılandırma sürecini başlatmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımda özellikle bilginin yaşam boyu kalıcı olması içinse bireyin o bilgi ile ilgilenerek o bilginin alanında daha yoğun çalışmasının gerektiği iddia

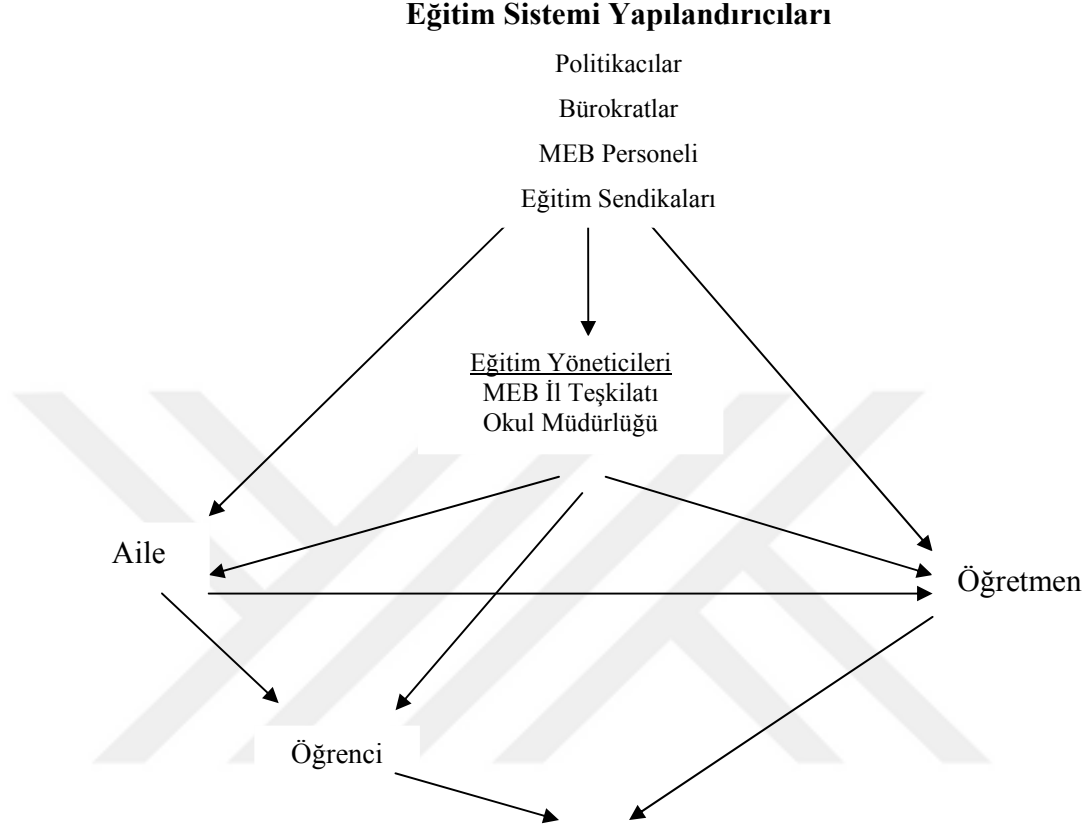
edilmektedir. Tüm bunların sonucunda da bireyin bilgiyi olduğu gibi benimsemesi değil, bilgiyi nasıl anlamlandırdığı önem arz etmektedir (Sağlam ve Bilgili, 2006: 275).

3.1.10. Yapılandırmacı Öğretimde Sınıf Ortamı

Yapılandırmacı öğretimde sınıf ortamı, öğrencinin pasif değil aksine etkin bir şekilde ders sürecine katıldığı, tartışmalara katıldığı, sorguladığı bir ortamdır (Demirel, 2006: 236). Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf ortamında öğrenme sürecinin merkezi öğrenendir. Öğrenci bilgi yapılandırmasını da dış çevre ile iletişimde edindiği tecrübeler üzerinden hareket ederek gerçekleştirmektedir. Buna göre de sınıf yapılandırmanın meydana geldiği en önemli dış çevredir (Sabancı, 2008: 31). Böylelikle de sınıf içerisinde öğrenciler, dış çevre ile etkileşimlerinde yaşadıkları problemlerde onlara yardımcı olacak bilgileri yapılandırmaktadır. Sınıf ortamında bunlara bağlı olarak demokratik bir ortam sağlanmasıyla öğrencinin derse katılımı desteklenmelidir. Aynı zamanda sınıf ortamının öğrencinin öğretilen konu ve bilgiye olan ilgisini çekecek şekilde ve öğrenciyi motive edecek şekilde düzenlenmesi salık verilmektedir. Sınıf düzeninin belirlenmesinde demokratik bir sınıf ortamı içerisinde öğrenciler de karar verme sürecine katılmaktadır (Demirtaş, 2010: 69). Bu ifadelerle göre de sınıf ortamının temel görevi, bilgi aktarımı değildir. Amaç öğrencilerin bilgiyi yapılandırmasını destekleyecek ortamın oluşturulmasıdır. Tüm bu varsayımlar ve öneriler ışığında öğrenme, öğrencilere dış çevre ile etkileşimlerinde anlamlandırma ve bilgi yapılandırmada destekleyecek sınıf ortamında destek olunması ve öğrencinin yönlendirilmesidir (Şahin, 2007: 284).

Sınıf ortamı da bu öğrenme amaçları çerçevesinde öğrencinin diğer öğrencilerle ve öğretmenle etkileşim ve iletişim kurmasını destekleyecek şekilde zengin tecrübe ortamı sağlayacak formatta düzenlenmelidir. Böyle bir sınıf içerisinde de öğrenci mevcut bilgi yapısını güncelleme, hatalarını ve yanlış anlamaları düzeltme ve bilgi yapısındaki dengesizlik sonrasında bilgi yapısını yeniden şekillendirme imkânı bulmaktadır. Pek çok iletişim aletinin etkin kullanılması öğretim sürecine dâhil edilmektedir ve bu süreçte öğrenciler de iletişim araçlarının ve yöntemlerinin belirlenmesinde karar verme sürecine katılmaktadır (Erdem ve Demirel, 2002: 81-87).

Şekil 3.2. Sınıf Atmosferini Oluşturan Ön Koşullar



Kaynak: Yapıcı, Mehmet. 2010, 'Yapılandırmacı Sınıf Atmosferi', **Eğitime Bakış Eğitim Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi**, S.16, ss.62.

Yapılandırmacı kurama göre doğru bir eğitim sisteminde bilgi yapısının zengin olması için öğrencinin mümkün olduğunca yüksek düzeyde dış çevre ile etkileşim içerisine girerek tecrübe edinmesi gerektiği öngörülmektedir. Buna göre de sınıf ortamı öğretim değil aksine öğrenim sınıfı olarak şekillenmektedir. Öğretmene ise bu noktada yeni deneyim ve tecrübelerin gelişimini sınıf ortamında destekleyerek öğrenme yaşantıları düzenleme görevi düşmektedir. Bu kurama göre öğrenmenin amacı öğrenenlere mümkün olduğunca yüksek sayıda deneyim ve tecrübe edindirmektir. Bu amaca bağlı olarak da farklı yaklaşım ve stratejilerin değerlendirmeye alınması önerilmektedir (Şentürk, 2010: 59).

Yapılandırmacı kurama göre sınıf içerisinde öğrenciye öğrenmenin farklı amaçlarına bağlı olarak aktif olma, soruna dayalı öğrenme gibi öğrenme yaklaşımlarının yanı sıra öğrencilerin kendi aralarında tartışmaları için özendirici etkinlikler düzenlenmeli ve bunun gibi görüşme, gözlem, örnek olay gibi yöntemlerle sınıf ortamı zenginleştirilmelidir. Bir başka deyişle sınıf içerisinde öğrenenlere bilginin nasıl yapılandırılacağı, bilginin ve öğrenmenin amacının ve bilginin nasıl değerlendirilip nasıl ifade edileceğinin öğretilmesi gerekmektedir (Balcı, 2007: 19). Tüm bu farklı sınıf yaklaşımının temelinde yapılandırmacı yaklaşımın öğrenciyi öğrenmenin merkezine koyan yaklaşımı ve bilginin öğrenilmesi değil nasıl anlamlandırılması gerektiğinin öğretilmesi gerektiği varsayımı yatmaktadır. Çünkü tüm bunların temelinde bilginin ve öğrenmenin öğrenen açısından sürekliliği ve hayat boyu kullanılması ve zihinsel becerilerin kazandırılması amacı yatmaktadır (Şaşan, 2002: 50). Bu nedendir ki sınıf ortamlarının öğrencilerin farklı deneyim ve tecrübeler edinmesini sağlayacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Çünkü yapılandırmacı kuramın temelinde öğretmenin ötesinde bireyin düşünmesinin, algılamasının ve sorgulayarak bilgiyi yapılandırması arzusu yatmaktadır. Bunun için de öğrencilerin birlikte hareket ederek bilgiyi anlamlandırması, farklı anlamları değerlendirmesi, ezbere değil aksine düşünerek öğrenmesi ve bir başka deyişle zihinsel becerileri geliştirmesi amaçlanmaktadır (Güneş, 2010: 8).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf ortamının önemini yanında sınıf içerisinde kullanılan öğrenim araç ve gereçleri de büyük önem arz etmektedir. Araç ve gereçlerin de benzer şekilde öğrenenlerin aktif biçimde öğrenim sürecine katılımını destekleyecek şekilde belirlenmesi gerekmektedir. Aynı zamanda öğrenilen bilgilerin hayat boyu kullanılmasını sağlayacak şekilde kalıcı öğrenimi desteklemesi beklenmektedir. Bu hususta da özellikle seçilen araç ve gereçlerin soyut kavramların somut hale getirilmesinde ve öğrencinin deneyim geliştirmesini destekleyecek şekilde seçilmesine özen gösterilmesi önerilmektedir (Ocak, 2010: 840).

Sınıf düzeni açısından değerlendirildiğinde ise sınıf ortamının sadece sınıf içi iletişimi destekleyecek şekilde aynı zamanda her bir öğrenenin ayrı ayrı ve bağımsız biçimde öğrenim sürecini sürdürmesini destekleyecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.

Ev ödevlerinin belirlenmesinde ise öğrencinin deneyim edinebileceği türde ödevlerin verilmesi salık verilmektedir. Hem böylelikle de ebeveynlerin de öğrenim sürecine katılımının ev ödevleri üzerinden desteklenmesi amaçlanmaktadır. Sınıf içerisindeki araç ve gereçler hem kolay ulaşılabilir olmalı hem de sınıf içi oturma düzeni hem grup çalışmasına hem de bireysel çalışmaya imkan verecek şekilde düzenlenebilmelidir (Balcı, 2007: 18). Sınıf içi faaliyetlere gelindiğinde ise yapılandırmacı kuram, sınıf içi etkinliklerin öğrencilerin bilgi yapılandırmasını sağlayacak tecrübe edinimi odaklı olması gerektiğini öngörmektedir. Eğitim modelleri olarak ise 4E, 5E, 7E Modelleri tavsiye edilmektedir (Ocak ve Tavlı, 2010: 51). Tüm bu hususlar çerçevesinde Henrique 1990'ların sonlarında yapılandırmacı ve geleneksel sınıf özelliklerini sınıflandırmıştır (Tablo 3.2) (Demirtaş, 2010: 44).

Tablo.3.2.Yapılandırmacı Yaklaşım Sahip Sınıf Ortamı İle Geleneksel Sınıf Ortamının Karşılaştırılması

Geleneksel Sınıf Ortamı	Yapılandırmacı Yaklaşım Sahip Sınıf Ortamı
Müfredat, temel beceriler vurgulanarak parçadan bütüne doğru sunulur	Müfredat, ana kavramlar vurgulanarak bütünden parçaya doğru sunulur.
Sabit müfredata katıca bağlı kalmak önemlidir	Öğrencilerin sorularını takip etmek önemlidir.
Program uygulamaları, konu kitabı ve çalışma kitabı üzerine kuruludur.	Program uygulamaları, verilerin ilk kaynaklarına ve el becerilerine dayalı materyaller üzerine kuruludur.
Öğrenciler, öğretmenlerin üzerine bilgi ekleyeceği boş birer pano olarak görülür.	Öğrenciler, dünya hakkında teoriler çıkarabilecek birer düşünür olarak görülür.
Öğretmenler genellikle, bilgiyi öğrenciye neşreden didaktik bir üslup ile davranır	Öğretmenler, bilgi ile öğrenci arasında aracılıktan etkileşimli bir tavır içinde olur.
Öğretmen öğrencinin öğrenmesini onaylamak için doğru cevabı arar.	Öğretmen, öğrencinin o anki kavramlarını sonraki derslerde kullanabileceği bakış açısını arar.
Öğrenme, öğretimden tamamen bağımsız olarak sınavlar ile değerlendirilir.	Öğrenme, öğrencinin verilen görevleri yerine getirirken yapılan öğretmen gözlemleri ile değerlendirilir.
Öğrenci temel olarak yalnız çalışır.	Öğrenci temel olarak grup çalışması yapar.

Kaynak: Demirtaş, Zülfü. 2010, 'Yapılandırmacı Yaklaşım ve Sınıf Yönetimi', **Eğitime Bakış Eğitim Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi**, S. 16, ss.44.

3.1.11. Yapılandırmacı Öğretimde Öğretmenin Rolü

Yapılandırmacı kurama göre öğretmenin başlıca amacı, öğrenci ile bilgi arasında iletişimi sağlamaktır (Açıkgöz, 2003: 65). Bu kapsamda da öğretmenin tek rolü bilgi aktarımı değil aksine öğrencinin bilgiyi yapılandırma sürecinde ona kılavuzluk etmek ve bilgi yapılandırmasını kolaylaştırmaktır. Burada amaç, öğretmekten ziyade öğrenme olduğu için de sistemin merkezi öğretmen değil aksine öğrencidir (Akpınar, 2010: 18). Buna bağlı olarak da öğretmen, demokratik bir sınıf ortamı yaratarak öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri beceriler kazanmalarını destekleyecek bilgileri anlamlandırmasına yardım edecek öğrenim programı hazırlamakta ve ilgili bilgileri belirlemektedir (Karadağ ve Korkmaz, 2007: 40).

Diğer taraftan, günümüzün modern eğitim sistemi de dahil öğretmenlerin geleneksel eğitim sistemi yaklaşımına uygun olarak yetiştirilmiş olması ve yüzyıllardır bunun böyle sürüyor olması yapılandırmacı kuramın desteklediği sistemin getirilmesini zora sokmaktadır. Bu nedenledir ki öğretmenlerin ve eğitimcilerin mevcut geleneksel sistemin işe yaramadığını kabul edip buna göre isteyerek yeni sistemi benimsemeleri gerekmektedir. Bir kez öğretmenler bu yaklaşımı benimsediğinde de öğrencilerin aktif olarak katılımının da kendiliğinden sağlanabileceği öngörülmektedir. Öğrenciler, öğrenmeye ihtiyaç duydukları şeyleri tanımlar ve kendi öğrenme etkinliklerini yönetirler. Bununla birlikte daha fazla üst düzey düşünme becerilerini geliştirirler (Özden, 2011: 72).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretmen, geleneksel yapıyı benimsemiş değil aksine yeni sistemleri kabul etmeye hazır, açık görüşlü, kendini ve becerilerini sürekli geliştiren, öğrencinin aktif katılımını teşvik eden öğretmenler olmalıdır (Demirel, 2008: 22). Buna bağlı olarak da öğretmenlerin öğrencileri bilgiyi anlamlandırmaya ve yapılandırmaya yönlendirecek sorular sorarak öğrencileri yönlendirmesi gerekmektedir. Ancak burada sorulan sorunun tek bir doğru cevabı olmaz ve amaç sorularla öğrencinin düşünmesini teşvik etmektir. Öğretmen, soruları çözenin ötesinde öğrencinin kendi başına çözmesi için yönlendirmektedir. Yani öğretmen sadece kılavuzluk eder, bir başka deyişle öğrenciyi yönlendirir ama gideceği noktayı, bilgiyi nasıl anlamlandırması

gerektiğini dikte etmez. Bu kurama göre en önemlisi de öğrenci öğrendiğinin farkında olup kendi öğrenimini kendisi şekillendirmektedir. Öğretmen de tüm bu öğrenim sürecinde öğrencilerin hem kendileriyle, hem diğer öğrencilerle hem de dış çevre iletişim kurmasını teşvik etmeli, buna yönelik etkinlikler düzenlemeli ve öğrencinin yaratıcılığını destekleyip öğrencilerin kendilerini ifade etme ortamına sahip olmalarını sağlamalıdır (Yaşar, 1994: 515-521). Bilgi yapılandırma süreçlerinin öğretmen değil aksine öğrenci tarafından yürütülmesi öğretmenin rolünü de büsbütün değiştirip kılavuzluk etme rolü de eklemiştir (Akpınar ve Aydın, 2007: 73).

Sınıf içerisinde ise öğretmen sınıfın tek otorite ve yönetim figürü gibi hareket etmeyip aksine öğrencilerin bilgi yapılandırma süreçlerinin bir tür denetçisidir. Klasik sistemde öğretmen konuşmaları yaparken bu kurama göre öğretmenin rolü dinlemektir. Bu nedendir ki öğretmenin emiler yağdırması ve öğrenci üzerinde hakimiyet kurması mümkün değildir. Gözlem ve denetim süreçlerinde ise doğrudan bir denetim söz konusu değildir (Erdem, 2001: 87).

Tüm bu görevleri ve rolleri dikkate alındığında öğretmenin taşınması gereken özellikler incelendiğinde öğretmenin iletişim becerilerinin güçlü olması gerekmekte ve çocuk psikolojisi ve öğrenme kuram ve teorilerinde uzman olması gerekmektedir. Öğretmenin durağan değil aksine aktif bir sınıf ortamı yaratabilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin aktif olması beklenirken öğretmenin ise çok daha aktif olması ve klasik bir öğretmenin ötesinde bir bilim insanı gibi hareket ederek sorgulaması, meraklı olması ve araştırmacı olması beklenmektedir. Öğrencilerin ilgi alanlarını belirleyerek bu alanlarda bilime ve araştırmaya yönlendirmesi gerekmektedir. Buna bağlı olarak öğretmenlerin her sorunun cevabı bilmesi beklenmemektedir. Hatta öğrencinin sorularını onunla birlikte inceleyip düşünmesi ve tartışması önerilmektedir. Bu çerçevede esasında öğretmen de halen öğrenimine devam ettiğinden sınıf içerisinde bir öğrenci gibi hareket edebilmelidir. Diğer taraftan öğretmen tecrübe ve bilgi yapısı nedeniyle öğrencilerin gözünde bir başvuru noktası olarak hareket etmektedir (Balcı, 2007: 25).

Öğretmenlerin sınıf içindeki ve dışındaki genel durum anlayışı, öğretmedeki başarıyı etkileyen en kritik faktördür. Öğretmenler, başarıyı öğrenmeye olanak sağlayan çevre içindeki genel durumu anlarlar. Çocuk ve toplum anlayışını bilme, başarının kalbidir. Fakat sınıf çevresinin kontrolünde öğretmenlerin hissettiği ilgi çekici okul durumları, öğretme kalitesi için önemli faktörlerdir öğretmenler tecrübeyi içinde buldukları çevreden alırlar. Ortamı ve öğrenciyi deneyimlerini tanımak, eğitimsel planlamalar ve beklentilerin işe vuruk olarak programlanmasını arttırmaktadır (Özel ve Bayındır, 2010: 11-12).

Yapılandırmacı kurama göre geleneksel kurama kıyasla öğretmenden beklentiler de farklılaşmaktadır. Buna göre de öğretmenin her zaman her sorunun cevabını bilmesi beklenmemektedir. Bu kuramda öğretmenden açık görüşlü, modern, kendini her zaman alanında geliştiren ve alanında uzman olması ve en önemlisi de öğrencilerle iletişim kurma becerisine sahip olması beklenmektedir. Buna bağlı olarak da öğretmen çok bilgili olmak zorunda değil ancak çok iyi öğretme becerisine sahip kimse olarak değerlendirmek gerekmektedir. Buna bağlı olarak da günümüzde öğretmen ile bilim insanı arasındaki fark da ortaya çıkmaktadır. Öğretmen her şeyi bilen bir bilim adamı olmak zorunda olmadığı gibi bilim insanının da iyi bir öğretici olması gerekmemektedir. Öğretmenin artık günümüzdeki en önemli rolü, öğrencilerin farklı olduklarını ve farklı becerilere sahip olduklarını benimseyerek öğrenciye seçme şansı sağlamak ve kendi başına karar verebilecek yetiye sahip olmasını sağlamaktır. Özetle yapılandırmacı kuramda öğretmen bir eğitim koçu gibi hareket ederek rehberlik etmektedir (Çelikkaya, 2006: 27-28).

3.1.12. Yapılandırmacı Öğretimde Öğrenenin Rolü

Yukarıda da bahsedildiği üzere, yapılandırmacı kuramda öğrenim sisteminin merkezinde öğrenci yer almakta olup öğrenme sürecinin gerçekleşmesinin sorumluluğu da büyük oranda öğrenciye aittir. Öğrenme süresince de öğrencinin kendisine özgü beceri ve yetenekleri, kendisine özgü deneyimleri ve tecrübeleri, görüş ve düşünceleri hep tercihlerini ve bilgiyi nasıl anlamlandırdığını etkilemektedir. Sorumluluğun bir kez öğrenciye geçmesiyle birlikte de öğrencinin çok daha aktif bir rol üstlenmesi gerekmektedir(Akpınar,

2010: 18). Öğrenme süresince de aktif olması beklenen öğrencinin edilgen değil etkin, yıkıcı değil yapıcı ve yaratıcı, meraklı ve yeni şeyler denemeye ve tecrübeye açık olması beklenmektedir. Öğrenme sürecinin sonunda ise öğrenci, tartışmayı, iletişim kurmayı, deneyimlemeyi ve bilgiyi yeniden anlamlandırmayı başarır hale gelmektedir. Ancak bu süreçte yalnız olmayıp hem diğer öğrencilerle, öğretmenleriyle hem de dış çevreyle olan iletişim ve etkileşimleri öğrenmelerine yardımcı olmaktadır (Ülgen, 1994: 144).

Öğrencilerin bilgiyi olduğu gibi benimsemediği ve almadığı varsayımı üzerinden öğrencinin bilgiyi esasında yeniden meydana getirdiği varsayılmaktadır. Yapılandırmacı kuramda bilginin yapılandırılmasından ise öğretmen değil aksine öğrenenin kendisi sorumludur ve yapılandırmayı da öğrenenin kendisi gerçekleştirir. Buna göre tüm öğrenme sürecini yürüten aslında öğrencinin kendisi olup öğretmen sadece kılavuzluk etmektedir. Öğretmenlerine öğrenciye kılavuzluk ederken yol gösteren en önemli husus ise öğrencilerin geçmiş deneyim ve tecrübelerine, öğrenme biçimleri ve tekniklerine dikkat edilmesidir. Öğrenciler de tüm bu hususlar çerçevesinde kendi değer yargıları ve tecrübeleri üzerinden bilgiyi kendilerine göre uyarlayarak öğrenmektedirler. Tüm bu öğrenme sürecinde de bireyin hangi bilgiyi, ne kadar ve nasıl öğreneceği üzerinde kontrol de gene öğrenenin kendisindedir. Özetle her birey kendi öğrenme sürecinden kendisi sorumludur (Arkün ve Aşkar, 2010, 33).

Öğrenen birey, tüm öğrenme sürecinde bilgiyi olduğu kabul etmeme hakkına ve tercihine sahip olup dış çevrenin sağladığı her imkândan ve tecrübeden de faydalanmayı tercih edebilmektedir. Buna göre tüm öğrenme sürecinde kontrolü ve sorumluluğu elinde bulunduran öğrenci, bir nevi öğrenim sürecinde özerkliğini de ilan etmektedir (Demirel, 2008: 22).

Yapılandırmacı kurama göre öğrenenlere birçok sorumluluk düşerken öğrencilerin rolleri ise belirlenmiştir: sınıf içi etkinliklere ve uygulamalara iştirak etme, diğer öğrenci, öğretmen ve dış çevre ile duygudaşlık üzerine odaklı ilişkiler geliştirme, grup tartışmalarına dahil olma, kendi düşünce ve algılarını tarafsız ve eleştirel bir gözle değerlendirme, bilgi

içeriğine dair tercih yapabilme ve bunun için de kendi bilgi yapısının farkında olma (Akınar, 2010: 19).

Öğrencilerin özellikle de öğrenim sürecinde kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaları da zaman içerisinde azalmamakta aksine artmaktadır. Buna bağlı olarak da öğrenim sürecinde sınıf atladıkça öğrencinin daha sorgulayıcı, tartışmalara katılımcı ve kendi bilgi yapısının birincil sorumlusu olarak gelişmesi desteklenmektedir. Bunun sonucunda da dış çevreyi sorgulayan ve kendi bilgi yapısına göre eleştirip değerlendiren bireylerin yetişmesi sağlanabilmektedir. Hem böylelikle de kişinin güvenlik vb. pek çok konuda daha bilgili olması sağlanıp bunun için de takım çalışmalarına katılım da desteklenmektedir. Tüm bu hususların garanti edilmesi için de yapılandırmacı öğrenme, öğrencilere sürekli olarak sorgulamaları ve düşüncelerini, eleştirel yaklaşımlarını garanti edecek ödev ve çalışmalar önermektedir. Böylelikle de sorun çözümlerinde yaratıcı çözümlerin geliştirilmesi de mümkün olabilecektir (Çınar cv., 2006: 52).

Tüm bu farklı öğrenme uygulamalarını içinde barındıran yapılandırmacı öğrenme kuramında öğrenme özetle gerçeği, doğruyu ve bilgiyi sadece bilişsel ve zihinsel yapı ile sınırlı olup bunun dışında bilginin var olması mümkün değildir. Buna bağlı olarak da öğrenme süreci tüm ömür sürmekte olup bireyin dış çevreye uyum sağlaması gerektiğinden öğrenme okul ile sınırlandırılmamıştır (Ev, 2010: 22).

Yapılandırmacı öğrenim kuramında öğrenme süreci soyut değil aksine deneyim ve tecrübeler üzerinden etkinlik odaklı gerçekleştirilmekte olup her bireyin kendi deneyim ve tecrübesine göre bilgiyi yapılandırması da farklı olmaktadır. Amaç da her zaman bireyin dış çevre ile olan etkileşimde karşılaştığı problemlerle başa çıkabilmesini sağlayacak becerilerle donatılmasıdır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını benimsemiş ülkelerde de hem ders programları hem de ders kitaplarının içeriği de tüm bu hususları destekleyecek şekilde yeniden hazırlanmıştır (Torak ve Savaş, 2013: 122).

Yapılandırmacı kuramda amaç hiçbir zaman her şeyi bilen bireylerin yetiştirilmesi olmamıştır. Aksine her şeyin bilinmesi mümkün değildir. Amaç aksine öğrenmeyi öğrenmiş, nasıl öğrenmesi gerektiğinin bilincinde olan eleştirel ve analitik bir düşünce

yapısına sahip bireylerin topluma kazandırılmasıdır. Çünkü günümüzde bilginin sınırları muazzam biçimde artmışken bireyden her şeyi bilmesini beklemek mümkün değildir. Zaten eğitim sistemi de bunu sağlayacak donanıma artık sahip değildir. Önemli husus bilginin farklı yorumlanıp farklı değerlendirilmesi ve bilgiden yeni bilgi üretilmesidir (Şentürk ve Baş, 2010: 66). Böylelikle de bilginin yapılandırılması ve anlamlandırılmasına birey dâhil edilerek bilgiye öznellik katılması amaçlanmaktadır (Yaşar, 1998: 695).



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

YÖNETİŞİMİN YAPILANDIRMACI EĞİTİM SİSTEMİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNE İLİŞKİN OKUL YÖNETİCİLERİ ÜZERİNDE BİR UYGULAMA

4.1. ARAŞTIRMA KONUSUNA GENEL BİR BAKIŞ

Yönetişim üzerine yürütülen araştırmalar dikkate alındığında günümüzde gittikçe artan oranda kullanılan bir kavram haline geldiği görülmektedir. Yönetişim kavramının, özellikle kamuda yeniden yapılanma sürecinde kamu yönetimi uzmanlarınca ‘kamu yönetimi’ kavramı yerine kullanıldığı görülmektedir (Fidan, 2011: 5). Kültür ve bilgi seviyesi artan insan, kurumda bir faktör olarak değil, bir aktör olarak bulunmak istemektedir. Kamuda çalışanlar üzerinde yapılan araştırmalar, çalışanların kendilerine değer vermeyen, görüşleri sorulmayan, katılımları istenmeyen yöneticilerin tercih edilmediğini göstermektedir. İnsan bir makineden ziyade duyguları, düşünceleri, istekleri olan bir varlıktır. Bir yönetici birlikte çalıştığı kişilerle amaçları doğrultusunda heyecanlandırıp coşturabildiği sürece istenilen sonuçlara ulaşılabilecektir (Fidan, 2011: 10). Bu çalışmada özellikle okul yöneticilerinin gelecekte gerçekleştirmesi gereken rollerden biri olan yönetim kavramını üzerinde durulmuştur (Gündüz ve Balyer, 2013: 4).

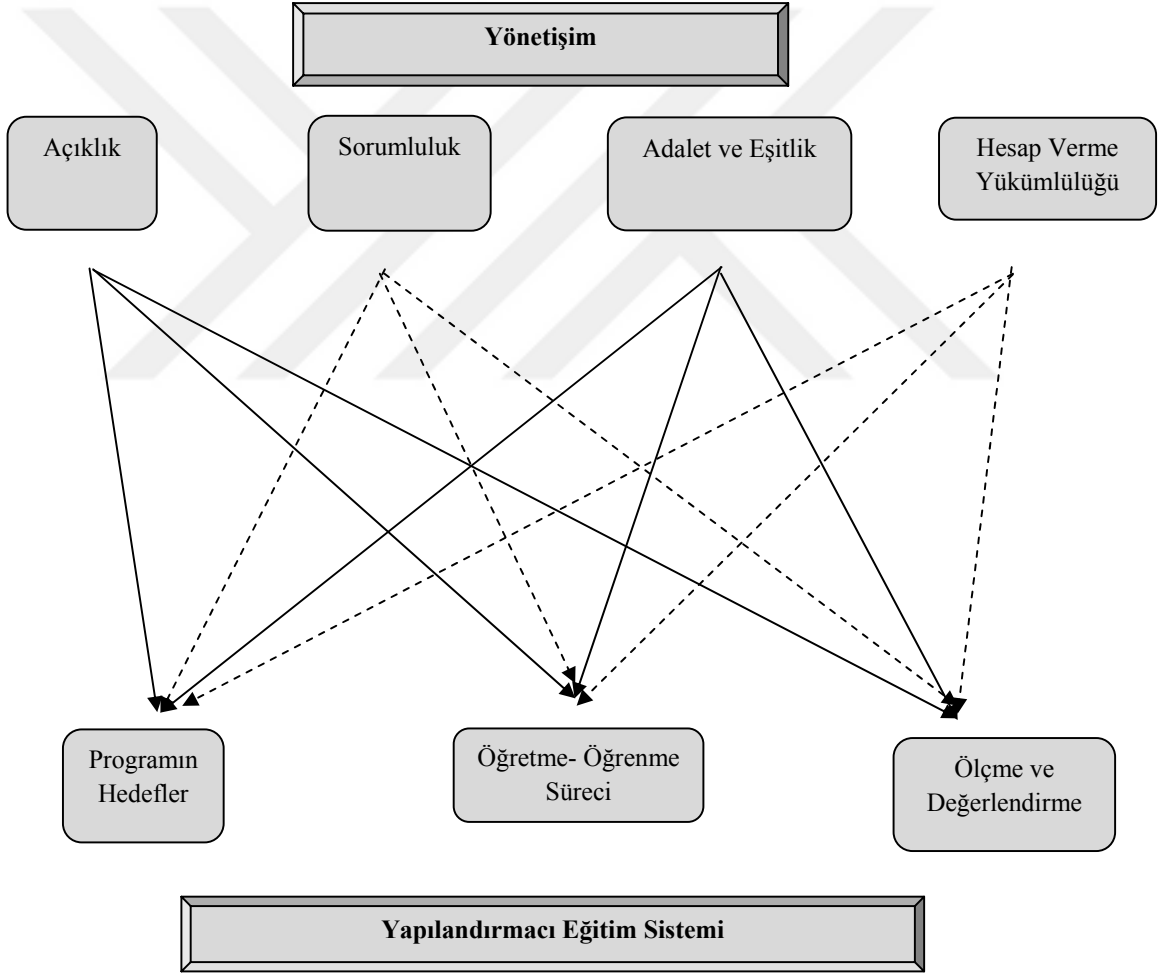
Yapılandırmacı yaklaşım 20.yy’ın ortalarından itibaren öğrenme kuramı olarak hızla gelişmeye başlamışsa da kökleri felsefe biliminin kökenlerine kadar inmektedir. Sokrates’in de belirttiği üzere, yapılandırmacı yaklaşım, bilginin mutlak değil ancak sadece algı sorunu olduğunu savunmaktadır. 18.yy’a gelindiğinde ise Vico, duygu, düşünce gibi öznel hususların bilginin şekillenmesindeki rolüne vurgu yapmıştır. Benzer şekilde pek çok düşünür de öğretim sisteminde bireyin rolünü savunmuştur. Neticede de yapılandırmacı kuramın temellerini atan Piaget, gerçeğin ve bilginin şekillenmesinde bireyselciliğin rolüne vurgu yapmıştır (Şimşek, 2004: 117).

4.2. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Yöntem bölümünde ampirik analizde dikkate alınacak, araştırma modeli, örneklem ve evren, hipotezler, veri toplama yöntem, araç ve analizleri özetlenmiştir.

4.2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada okullarda yönetişimin yapılandırmacı eğitim sistemi üzerindeki etkisine yönelik okul müdürlerinin görüşleri üzerine kurulan araştırma modeli Şekil 4.1’de gösterilmektedir.



Şekil 4.1. Araştırma Modeli

Araştırma modeli; yönetişimin yapılandırmacı eğitim sistemi üzerindeki rolü dikkate alınarak şekillendirilmiş ve oluşturulmuştur. Literatür analizinin de ortaya koyduğu bulgular ve teoriler üzerinden de ayrıca yönetişimin yapılandırmacı eğitimin alt boyutları üzerindeki etkileri de dikkate alınmıştır.

4.2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Trabzon ili, Ortahisar İlçe Milli Eğitimin Müdürlüğü'ne bağlı okullardaki müdür ve müdür yardımcılarını kapsamaktadır. Evrendeki toplam birey sayısı Ortahisar İlçe Milli Eğitimin Müdürlüğü 2015 yılı verilerine dayanarak 333 olarak tespit edilmiştir (MEB, 2013). Evrenin büyüklüğünün küçük olması nedeniyle örneklem seçimi yerine tüm evrenin analize dahil edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya katılması için başvuru alan 333 kişiden 197'si çalışmaya katılacağına dair geri dönüş sağlamıştır. 182 katılımcının ise 182'ü çalışmada eksiksiz bilgi ve veri sunduğu için 182 kişinin sunduğu veri üzerinden analiz gerçekleştirilmiştir. Evrendeki 182 katılımcının sağlayacağı verinin ise analiz için yeterli olduğu varsayılmıştır. Anketler okul yöneticileri ile yüz yüze görüşülerek cevaplandırılmıştır. Böylece soruların yanlış anlaşılmasının önlenmesi amaçlanmış ve katılımcıların anketleri hemen doldurması talep edilmiştir. Anlaşılmayan hususlarda açıklama yapılmıştır.

4.2.3. Araştırmanın Hipotezleri

Araştırmada yönetişimin yapılandırmacı eğitim sistemi üzerindeki etkisini ölçmek için şu hipotezler üzerinden hareket edilmiştir:

1. Hipotez:

H₀: Yönetişimin yapılandırmacı eğitim sisteminin şekillenmesi üzerinde etkisi yoktur.

H₁: Yönetişimin yapılandırmacı eğitim sisteminin şekillenmesi üzerinde etkisi vardır.

2. Hipotez:

H₀: Yönetişimin alt boyutlarının (açıklık, sorumluluk, adalet ve eşitlik, hesap verme yükümlülüğü) okullardaki yapılandırmacı eğitim sisteminin programın hedefleri alt boyutuna etkisi yoktur.

H₁: Yönetişimin alt boyutlarının (açıklık, sorumluluk, adalet ve eşitlik, hesap verme yükümlülüğü) okullardaki yapılandırmacı eğitim sisteminin programın hedefleri alt boyutuna etkisi vardır.

3. Hipotez:

H₀: Yönetişimin alt boyutlarının (açıklık, sorumluluk, adalet ve eşitlik, hesap verme yükümlülüğü) okullardaki yapılandırmacı eğitim sisteminin programın öğretme-öğrenme süreci boyutu üzerinde etkisi yoktur.

H₁: Yönetişimin alt boyutlarının (açıklık, sorumluluk, adalet ve eşitlik, hesap verme yükümlülüğü) okullardaki yapılandırmacı eğitim sisteminin programın öğretme-öğrenme süreci boyutu üzerinde etkisi vardır.

4. Hipotez:

H₀: Yönetişimin alt boyutlarının (açıklık, sorumluluk, adalet ve eşitlik, hesap verme yükümlülüğü) okullardaki yapılandırmacı eğitim sisteminin programın ölçme ve değerlendirme boyutu üzerinde etkisi yoktur.

H₁: Yönetişimin alt boyutlarının (açıklık, sorumluluk, adalet ve eşitlik, hesap verme yükümlülüğü) okullardaki yapılandırmacı eğitim sisteminin programın ölçme ve değerlendirme boyutu üzerinde etkisi vardır.

5. Hipotez:

H₀: Ankete katılan okul yöneticilerinin yönetim ve yapılandırmacı eğitim sistemi ile ilgili boyutlara bakış açıları cinsiyetlerine göre farklılık göstermemektedir.

H₁: Ankete katılan okul yöneticilerinin yönetim ve yapılandırmacı eğitim sistemi ile ilgili boyutlara bakış açıları cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir.

6. Hipotez:

H₀: Ankete katılan okul yöneticilerinin yönetim ve yapılandırmacı eğitim sistemi ile ilgili boyutlara bakış açıları görev konumuna göre farklılık göstermemektedir.

H₁: Ankete katılan okul yöneticilerinin yönetim ve yapılandırmacı eğitim sistemi ile ilgili boyutlara bakış açıları görev konumuna göre farklılık göstermektedir.

7. Hipotez:

H₀: Ankete katılan okul yöneticilerinin yönetim ve yapılandırmacı eğitim sistemi ile ilgili boyutlara bakış açıları eğitim durumuna göre farklılık göstermemektedir.

H₁: Ankete katılan okul yöneticilerinin yönetim ve yapılandırmacı eğitim sistemi ile ilgili boyutlara bakış açıları eğitim durumuna göre farklılık göstermektedir.

8. Hipotez:

H₀: Ankete katılan okul yöneticilerinin yönetim ve yapılandırmacı eğitim sistemi ile ilgili boyutlara bakış açıları görev sürelerine göre farklılık göstermemektedir.

H₁: Ankete katılan okul yöneticilerinin yönetim ve yapılandırmacı eğitim sistemi ile ilgili boyutlara bakış açıları görev sürelerine göre farklılık göstermektedir.

4.2.4. Veri Toplama Metodu

Araştırmada aralarındaki ilişkinin incelendiği yönetim ve yapılandırmacı eğitim sistemi değişkenleri, ilgili literatürde daha önceki araştırmalarda kullanılan ölçeklerle ölçülmeye çalışılmıştır. Literatür analizi ve geçmiş çalışmaların öngördüğü şekilde çalışmanın veri toplama yöntemi olan anket çalışmasının üç bölümden meydana gelmesi uygun görülmüştür. Birinci bölümde katılımcının sosyo-demografik özelliklerini tespit etmeye yardımcı olacak sorular yer almaktadır. Demografik özelliklere ilişkin bölüm; çalışanların cinsiyet, görev konumu, eğitim durumu, görev süresini belirlemeye yönelik 4 adet değişkenden oluşmaktadır. İkinci bölümde yönetişimin yapısının nasıl olduğunu ortaya koymak ve yönetişimin ilkelerinin nasıl uygulandığını göstermek amacıyla ilgili literatür

incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda yine Trabzon İlinde yapılan benzer bir araştırma bulunmuştur. Anketin ve alt değişkenlerinin Cronbach's alfa değerlerine bakıldığında 0.70'in üzerinde olduğu görülmüştür. Bu çalışmadan yönetişimin alt boyutlarından açıklık, sorumluluk, adalet ve eşitlik, hesap verme yükümlülüğü homojen dağıldığı 17 madde alınmış ve yapılan çalışmaya uyarlanmıştır. Böylece yönetim ölçeği oluşturulmuştur (Ofloğlu, 2006: 62). Üçüncü bölümde yapılandırmacı eğitim sisteminin yapısının nasıl olduğunu ortaya koymak ve yapılandırmacı eğitim sisteminin ilkelerinin nasıl uygulandığını göstermek amacıyla ilgili literatür incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda Uşak İlinde yapılan benzer bir araştırma bulunmuştur. Anketin ve alt değişkenlerinin Cronbach's alfa değerlerine bakıldığında 0.70'in üzerinde olduğu görülmüştür. Bu çalışmadan yapılandırmacı eğitim sisteminin alt boyutlarından programın hedefleri, öğretme-öğrenme süreci, ölçme-değerlendirme boyutlarının yer aldığı 13 madde alınmış çalışmaya uyarlanmıştır. Böylece yapılandırmacı eğitim sistemi ölçeği oluşturulmuştur. Likert (beşli dereceleme) yöntemi ile hazırlanan ölçekte 1= “Kesinlikle Katılmıyorum” ve 5= “Kesinlikle Katılıyorum” olacak şekilde her bir ifade için 1-5 arası bir değer verilmesi sağlanacak şekilde ölçek ölçümü düzenlenmiştir

4.2.5. Veri Toplama Süreci

Verilerin elde edilmesinde kullanılan anket çalışmasının oluşturulmasında literatür çalışmalarından ve benzer çalışmaların ölçek analizlerinden faydalanılmıştır. Literatür taraması için işletme, yönetim sistemleri, eğitim bilimleri alanının çalışmaları dikkate alınmıştır. Çalışmanın literatür taraması için hakemli dergilerdeki yayınlarla analiz sınırlandırılmamış, aynı zamanda kitaplar, tez çalışmaları, kongre ve sempozyum bildirileri, çevrimiçi kaynaklar da kullanılmıştır. Literatür kaynak taraması sonrasında kuramsal analiz sonlandırılmış ve çalışmanın ampirik analiz bölümü için temel kuramsal çerçeve geliştirilmiştir. Anket çalışmasının oluşturulmasında da benzer amaçla geliştirilen ölçek analiz ve çalışmaları tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinden alınan izinler sonrasında da belirlenen ve hazırlanan anket ölçeği çalışması okul müdürlerine uygulanmıştır.

4.2.6. Verilerin Analizi

Anket çalışması sonucunda elde edilecek veri analizi için katılımcıların ölçek sorularına verdiği cevaplar dikkate alınmıştır. Eksiksiz olarak ankete katılan katılımcıların cevapları değerlendirilmiş olup istatistiki analiz bilgisayar programları üzerinden verilerin analizi yürütülmüştür. Sosyo-demografik sorulara verilen cevapların analizi için yüzde ve frekanslar hesaplanmış ve örneklem güvenilirliği için Cronbachalfa değeri hesaplanmış ve dikkate alınmıştır. Ölçek analizi içinse ortalama, standart sapma, basıklık ve çarpıklık gibi betimleyici istatistik göstere değerleri hesaplanmıştır. Hipotezlerin geçerliliğini ölçmek için de regresyon ve korelasyon analizleri gerçekleştirilmiştir.

4.3. BULGULAR ve YORUMLAR

4.3.1. Araştırmanın Güvenilirliği

Güvenilirlik analizi ile anket çalışmasının ölçmeyi hedeflediği konuyu ne ölçüde başarılı bir biçimde ölçebildiğinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bir başka ifadeyle anket çalışması için tutarlılık ölçümü yapılmaktadır. Bu da ortaya konulacak bulguların ne kadar güvenilir olduğunu ölçmektedir. Güvenilirlik ölçeği Cronbach alfa değeri 0-1 arasında bir değer almakta olup 0.60'ın üstündeki değerler, güvenilirliğin yüksek ve yeterli olduğunu ifade etmektedir. Güvenilirlik analizi sonucunda yönetim ölçeğinin güvenilirlik analizi α değeri 0.946 olarak ölçülmüştür. Ölçeğin alt boyutlarının içinde, açıklık boyutunun α değeri 0.633, sorumluluk alt boyutunun α değeri 0.847, adalet ve eşitlik alt boyutunun α değeri 0.958, hesap verme yükümlülüğü alt boyutunun α değeri 0.869 olarak hesaplanmıştır (Tablo 4.1). Yapılandırmacı eğitim sistemi ölçeği için güvenilirlik alfa değeri 0.980 olarak ölçülmüştür. Ölçeğin alt boyutlarından programın hedefleri boyutu için güvenilirlik alfa değeri 0.930, öğrenme-öğretme süreci alt boyutu için 0.941, ölçme ve değerlendirme alt boyutu içinse değeri 0.966 olarak hesaplanmıştır (Tablo 4.1).

4.3.2. Demografik Değişkenlere İlişkin Tanımlayıcı Bulgular

Katılımcıların cinsiyet, eğitim, kurumdaki mevki, toplam hizmet sürelerini, belirlemeye yönelik sorulara ilişkin tanımlayıcı bulgular Tablo 4.1 'de gösterilmektedir.

Tablo 4.1. Araştırmaya Katılanlara Ait Tanımlayıcı Bulgular

	Frekans	Yüzde (%)
Cinsiyet		
Kadın	33	18.2
Erkek	148	81.7
Eğitim		
Lisans	113	62.4
Yüksek Lisans	65	3.9
Doktora	3	1.7
Kurumdaki Pozisyon		
Okul Müdürü	55	30.4
Okul Müdür Yardımcısı	126	69.6
Toplam Hizmet Süresi		
1 Yıldan Az	7	3.9
1-5 Yıl Arası	3	1.7
6-10 Yıl Arası	11	6.1
11-15 Yıl Arası	33	18.2
16-20 Yıl Arası	54	29.8
20 Yıldan Fazla	73	40.3
Toplam	181	100

Katılımcıların % 18.2'si kadın, % 81.7'si erkek ve % 62.4'ü lisans, %35.9'u yüksek lisans ve % 1.7'sinin doktora eğitimi aldığı görülmektedir. Katılımcıların % 30.4 'sı okul müdürü, % 69.6'sı okul müdür yardımcısı pozisyonunda yer aldığı görülmektedir. Katılımcıların; toplam hizmet sürelerine göre % 3.9'u kişi 1 yıldan az, % 1.7'si 1-5 yıl arası, % 6.1'i 6-10 yıl arası, %18.2'si 11-15 yıl arası, % 29.8'i 16-20 yıl arası, % 40.3'si 20 yıldan fazla eğitim kurumlarında çalıştığı görülmektedir.

4.3.3. Araştırma Ölçeklerinin Değişkenlerine İlişkin Tanımlayıcı Bulgular

Bu bölümde araştırmada kullanılan ölçeklerle ilgili tanımlayıcı istatistikler sunulmaktadır. İlk olarak ölçeklerin normal dağılım özelliği gösterip göstermediğinin tespiti için Kolmogorov-Smirnov Testine, ölçeklerin çarpıklık basıklık katsayılarına ve histogramlarına bakılmıştır.

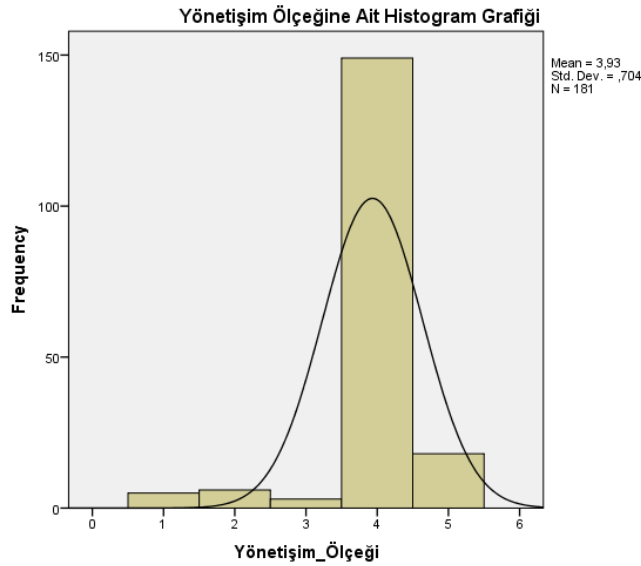
Yönetişim ölçeğine ait Tanımlayıcı İstatistik ve One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir. İlk olarak yönetim ölçeklerinin normal dağılım özelliği gösterip göstermediğinin tespiti için Kolmogorov-Smirnov Testi sonuçlarına bakılır. Anlamlılık (Asymp. Sig.) değeri, P değeri ile gösterilmektedir. Görüldüğü gibi P değeri yönetim ölçeklerine dair iki yanlı test için 0.000 olarak elde edilmiştir. $P < \alpha = 0.05$ olduğundan 0.05 anlamlılık düzeyinde yönetim ölçeklerinin dağılımının normal dağılımdan gelmediği söylenebilir. Veriler normal dağılmadığından parametrik olmayan yöntemlere başvurulur. Ek olarak verilerin normal dağılım özelliği gösterip göstermediğinin tespiti için basıklık ve çarpıklık katsayılarına bakılmıştır. Verilerin normal dağılıma sahip olduğunu söyleyebilmek için çarpıklık katsayısının sıfır olması gerekir. Çarpıklık katsayıları yönetim ölçekleri için sıfır değildir. Katsayılar incelendiğinde sadece Açıklık İlkesinden “Okul yönetiminde açıklık, okul yönetimi için rahatsız edici bir kavramdır.” ölçeğinin çarpıklık katsayısı sıfırdan büyüktür (0.678). Yani sadece bu ölçek normal dağılıma göre sola çarpıktır. Diğer yönetim ölçeklerinin hepsinin çarpıklık değeri sıfırdan küçüktür yani normal dağılıma göre sağa çarpıktırlar.

Tablo 4.2. Yönetişim Ölçeğine İlişkin Bulgular

		Ortalama	Standart Sapma	Varyans	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov-Smirnov Z	P değeri (Anlamlılık)
Açıklık İlkesi	Okul yönetiminde açıklık, demokrasi kültürünün yerleşmesine ve gelişmesine önemli bir katkı sağlar.	4	1.326	1.759	-1.451	0.827	4.147	0.000
	Okul yönetiminde açıklık, okul yönetiminin kamuoyu ile doğru ve açık bilgi paylaşımını gerektirir.	4	1.234	1.524	-0.595	-0.585	3.412	0.000
	Okul yönetiminde açıklık, okul yönetimi için rahatsız edici bir kavramdır.	2	1.448	2.095	0.678	-0.955	3.258	0.000
	Okul yönetiminde açıklık, velilere okul yönetimi üzerinde önemli bir denetim imkânı sağlar.	4	1.085	1.177	-1.125	0.640	4.374	0.000
	Çalıştığım okulun şeffaf bir yapıya sahip olduğu kanaatindeyim	4	1.167	1.361	-1.586	1.708	4.312	0.000
	Bilgi Edinme Hakkı Yasası ve Şeffaflık çalıştığım kurumda dürüstlük, adalet ve eşitlik ilkelerinin yerleşmesine	4	1.182	1.398	-1.432	1.145	4.371	0.000
Sorumluluk İlkesi	Yönetimde misyon, vizyon ve uzun vadeli amaç ve hedeflerin belirlenmesi için uygulamalar yapılmaktadır.	4	1.086	1.179	-1.448	1.391	3.938	0.000
	Yapılan yönetim kurulu toplantıları mevcut prosedürler çerçevesinde ilerler.	3	1.285	1.651	-0.518	-0.997	3.794	0.000
	Okul yönetiminde, bir sonraki dönem için yapılacak toplantılarda yönetime hazırlanması için bilgi ve deneyim aktarımı yapılmaktadır.	4	1.106	1.223	-1.601	2.073	4.030	0.000
	Okul yöneticisi olarak; aile meselelerini, iş meselelerinden tamamen ayrı tutulmaktadır.	4	1.159	1.343	-1.844	2.545	4.319	0.000
Adalet ve Eşitlik	Okulumda çalışan herkes stratejik düşünme ve planlama çalışmalarına katılmaktadırlar	4	1.152	1.327	-1.890	2.797	4.081	0.000
	Okuldaki birimler arası iyi bir işbirliği ve iletişimin olması için çalışmalar yapılmaktadır	4	1.101	1.212	-1.569	1.947	4.027	0.000
	Velilerin bilinçlendirilmesi için çalışmalar yapılmaktadır.	4	1.074	1.153	-1.715	2.588	3.935	0.000
	Okul yönetimiyle ilgili öğretmenlere, velilere, öğrencilere ve diğer çalışanlara tüm konularda açık olunmaktadır.	4	1.111	1.233	-1.209	0.820	3.881	0.000
Hesap Verme Yükümlülüğü	Devlet organlarına belirli zamanlarda bilgi verilmektedir.	4	0.918	0.842	-1.265	1.619	4.462	0.000
	Çalıştığım okulda, gerekli bilgilere zamanında ve kolay ulaşılabilecek sistemler vardır.	4	1.004	1.009	-1.683	2.667	4.242	0.000
	Çalıştığım okulda, tüm çalışanların görev, yetki ve sorumlulukları yazılı hale getirilmiştir.	4	1.080	1.167	-1.604	1.946	3.758	0.000

Yönetişim ölçeklerinin geneline ait histogram grafiğine bakıldığında da bu durum aynı şekilde görülmektedir. Yönetişim ölçeği ortalaması 3.93 (≈ 4.00) ve standart sapması 0.704'tür ve normal dağılıma göre sola çarpıktır (Grafik 4.1).

Grafik 4.1. Yönetişim Ölçeğine Ait Histogram Grafiği



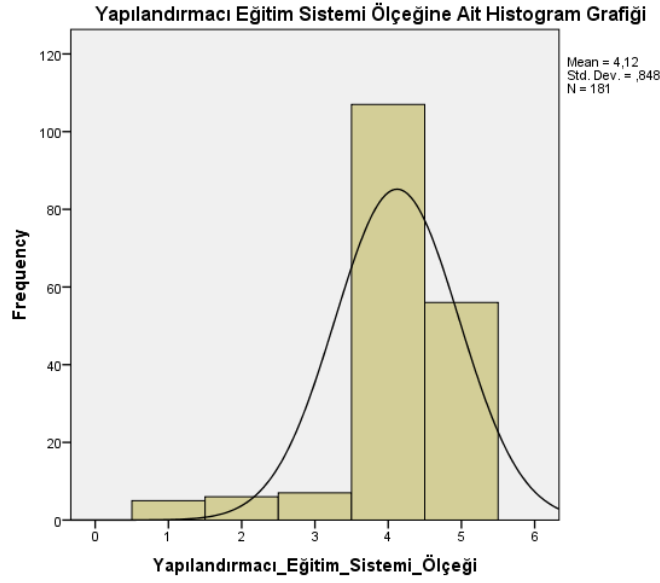
Yapılandırmacı eğitim sistemi ölçeğine ait Tanımlayıcı İstatistik ve One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir. İlk olarak yapılandırmacı eğitim sistemi ölçeklerinin normal dağılım özelliği gösterip göstermediğinin tespiti için Kolmogorov-Smirnov Testi sonuçlarına bakılır. Anlamlılık (Asymp. Sig.) değeri, P değeri ile gösterilmektedir. Görüldüğü gibi P değeri yapılandırmacı eğitim sistemi ölçeklerine dair iki yanlı test için 0.000 olarak elde edilmiştir. $P < \alpha = 0.05$ olduğundan 0.05 anlamlılık düzeyinde yapılandırmacı eğitim sistemi ölçeklerinin dağılımının normal dağılıma sahip olmadığı görülmektedir. Veriler normal dağılmadığından parametrik olmayan yöntemlere başvurulur. Ek olarak verilerin normal dağılım özelliği gösterip göstermediğinin tespiti için basıklık ve çarpıklık katsayılarına bakılmıştır. Verilerin normal dağılıma sahip olduğunu söyleyebilmek için çarpıklık katsayısının sıfır olması gerekir. Çarpıklık katsayıları yapılandırmacı eğitim sistemi ölçekleri için sıfır değildir. Katsayılar incelendiğinde yapılandırmacı eğitim sistemi ölçeklerinin hepsinin çarpıklık katsayısı sıfırdan küçüktür. Yani yapılandırmacı eğitim sistemi ölçeklerin tamamı normal dağılıma göre sağa çarpıktır.

Tablo 4.3. Yapılandırmacı Eğitim Sistemi Ölçeğine İlişkin Bulgular

		Ortalama	Standart Sapma	Varyans	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov-Smirnov Z	P değeri (Anlamlılık)
Yapılandırmacı Eğitim Programının Hedefleri Boyutuyla İlgili	Okullarda yapılandırmacı eğitim sistemi ile ilgili bilgileri çalışanlarla paylaşılmalıdır.	4	0.963	0.928	-1.533	2.450	4.433	0.000
	Yapılandırmacı eğitim programın hedeflerine ulaşma düzeyi ile ilgili olarak öğretmenlerle toplantı yapılmalıdır.	4	1.002	1.005	-1.441	1.741	4.161	0.000
	Yapılandırmacı eğitim programların uygulanmasında öğretmenlerin belirlediği aylık ve yıllık hedeflerin değerlendirmelerini öğretmenlerle birlikte yapılmalıdır.	4	1.072	1.150	-1.496	1.680	4.344	0.000
Programın Öğretme – Öğrenme Süreci Boyutuyla İlgili	Yapılandırmacı eğitim programın etkinliğini arttırmak için hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir.	4	1.060	1.124	-1.536	1.899	4.069	0.000
	Öğretmenlere eğitim-öğretim sürecinde sorumluluğun öğrencilerle paylaşılması konusunda telkinlerde bulunulmalıdır.	4	1.146	1.314	-1.356	1.117	4.582	0.000
	Öğretmenlerin yeni yöntem ve teknikleri öğrenmeleri konusunda birbirleriyle işbirliği içinde olmalıdırlar.	4	1.113	1.238	-1.926	3135	4.177	0.000
	Öğrencilerin kendilerini rahatlıkla ifade edebilecekleri demokratik bir sınıf ortamı oluşturmaları için yönlendirmelerde bulunulmalıdır..	4	1.120	1.253	-1.555	1.628	3.763	0.000
Programın Ölçme ve Değerlendirme Boyutuyla İlgili	Yapılandırmacı eğitim programın anlaşılması ve programın amaçlarına ulaşması için gerekli kaynakları (teknoloji, kitap vs.) sağlanmalıdır.	4	1.174	1.378	-1.604	1.720	4.214	0.000
	Yapılandırmacı eğitim programın amaçlarına uygun ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanmaları konusunda öğretmenlere rehberlik yapılmalıdır.	4	1.005	1.010	-1.795	3.019	3.815	0.000
	Öğretmenlerin ölçme değerlendirme teknikleriyle ilgili teorik bilginin yanında uygulamalara da yer verilen hizmet içi eğitim almaları sağlanmalıdır	4	1.108	1.229	-1.636	1.924	3.858	0.000
	Öğretmenler yapılandırmacı eğitim programına uygun ölçme değerlendirme teknikleri konusunda bilgilendirilmelidir.	4	1.088	1.184	-1.653	2.120	3.764	0.000
	Okullarda değerlendirme sürecine öğrencilerin de katılması konusunda öğretmenler teşvik edilmelidir	4	1.025	1.050	-1.466	1.744	4.398	0.000

Yapılandırmacı eğitim sistemi ölçeklerinin geneline ait histogram grafiğine bakıldığında da bu durum aynı şekilde görülmektedir. Yapılandırmacı eğitim sistemi ölçeği ortalaması 4.12 (≈ 4.00) ve standart sapması 0.848'dir ve normal dağılıma göre sola çarpıktır (Grafik 4.2).

Grafik 4.2. Yapılandırmacı Eğitim Sistemi ölçeğine Ait Histogram Grafiği



Yönetişim ölçeğine ilişkin Tablo 4.2'de yer alan tanımlayıcı bulgular incelendiğinde; katılımcıların yönetim boyutuna yönelik yargılara katılım düzeylerinin genel olarak dört (katılıyorum) ortalama değerlerine sahip olduğu görülmektedir. Yapılandırmacı eğitim ölçeğine ilişkin Tablo 4.3'de yer alan tanımlayıcı bulgular incelendiğinde; katılımcıların yapılandırmacı eğitim-öğretim süreci boyutuna yönelik yargılara katılım düzeylerinin dört (katılıyorum) ortalama değerlerine sahip olduğu görülmektedir.

4.3.4. Araştırma Hipotezlerinin Testi

Araştırmada hipotezlerin test edilmesi sürecinde öncelikle yönetişim ile yapılandırmacı eğitim sistemi yönelimleri arasındaki ilişkilerin tespit edilmesi amacıyla korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Korelasyon analizi, aralık seviyesinde ölçülmüş iki değişken arasındaki ilişkinin veya bağımlılığın şiddetini belirlemeye yönelik bir analiz tekniğidir. Korelasyon analizinde ölçülmeye çalışılan ilişki, değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusal olan kısmı ile ilgilidir. Korelasyon analizi neticesinde hesaplanan korelasyon katsayısı-1 ile +1arası değerler alabilir. Katsayının +1 olması iki değişken arasında güçlü bir doğrusal ilişkinin olduğunu gösterirken, katsayının -1 olması ise değişkenler arasındaki ilişkinin yönünün ters olduğu anlamına gelmektedir.

Birinci hipotez kapsamında yürütülen korelasyon analizi Tablo 4.4'te yer almaktadır. Değerlenlerden birinin ya da her ikisinin de aralıklı/oranlı olmadığı (ama sıralı olduğunun varsayıldığı) ve normal dağılmadığı durumlarda Spearman korelasyon katsayısı kullanılır.

Yönetişim ile yapılandırmacı eğitim sistemi arasında pozitif ve anlamlı korelasyonlar bulunmuştur. En yüksek korelasyonun (Spearman's $\rho=0.447$) yönetişimin öğretme-öğrenme süreci boyutu ile yapılandırmacı eğitim sistemi leğinin alt boyutu olan programın hedefleri boyutu arasında olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.4. Yönetişimin Yapılandırıcı Eğitim Sisteminin Arasındaki Korelasyon Analiz Bulgular

Yönetişim ve Yapılandırıcı Eğitim Sisteminin Alt Boyutları		Açıklık	Sorumluluk	Adalet ve Eşitlik	Hesap Verme Yükümlülüğü	Programın Hedefleri	Öğretme-Öğrenme Süreci	Ölçme ve Değerlendirme
Açıklık	Korelasyon katsayısı	1.000						
	Sig. (2-tailed)							
Sorumluluk	Korelasyon katsayısı	0.358**	1.000					
	Sig. (2-tailed)	0.000						
Adalet ve Eşitlik	Korelasyon katsayısı	0.340**	0.303**	1.000				
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000					
Hesap Verme Yükümlülüğü	Korelasyon katsayısı	0.261**	0.291**	0.318**	1.000			
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000	0.000				
Programın Hedefleri	Korelasyon katsayısı	0.320**	0.263**	0.361**	0.360**	1.000		
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000	0.000	0.000			
Öğretme-Öğrenme Süreci	Korelasyon katsayısı	0.315**	0.239**	0.341**	0.311**	0.447**	1.000	
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.001	0.000	0.000	0.000		
Ölçme ve Değerlendirme	Korelasyon katsayısı	0.333**	0.254**	0.394**	0.405**	0.405**	0.330**	1.000
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.001	0.000	0.000	0.000	0.000	

**Korelasyon katsayıları 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

4.3.4.1. 1. Hipoteze İlişkin Bulgular

H₀: Yönetişimin yapılandırmacı eğitim sisteminin şekillenmesi üzerinde etkisi yoktur.

H₁: Yönetişimin yapılandırmacı eğitim sisteminin şekillenmesi üzerinde etkisi vardır.

Veriler normal dağılmadığı için parametrik olmayan testler kullanılır. Bağımsızlık için ki-kare testlerinde, iki değişken arasında ilişki olup olmadığı veya bu değişkenlerin bağımsız olduğunu ifade eden yokluk hipotezi test edilir.

Tablo 4.5. Yönetişim İle Yapılandırmacı Eğitim Sistemi Arasındaki Ki-Kare Testi Bulguları

	Değer	Serbestlik Derecesi	P değeri (Anlamlılık)
Pearson Ki-Kare	238.745	16	0.000

Yukarıda tablodan da görüldüğü gibi ki-kare değeri 238.745'tir. P değeri 0.000 olarak elde edilmiştir. Birinci tip hata $\alpha=0.05$ alınırsa $P<0.05$ olacaktır ve bu durumda yokluk hipotezi red edilir. Yani; Yönetişimin yapılandırmacı eğitim sisteminin şekillenmesi üzerinde etkisi vardır. Ki-kare testine ilişkin tabloda yokluk hipotezi red edildiğinden ilişki düzeyine bakılabilir.

Tablo 4.6. Yönetişim İle Yapılandırmacı Eğitim Sistemi Arasındaki İlişki Düzeyi Bulguları

	Değer	P değeri (Anlamlılık)
Cramer's V	0.574	0.000

Tablo 4.6’da görüldüğü gibi Cramer V değeri 0.574’tür. Yaklaşık P değeri 0.000 olarak elde edilmiştir. $P < 0.05$ olduğundan 0.574 olarak bulunan bu ilişki katsayısının anlamlı olduğu söylenebilir.

Yönetişim ile yapılandırmacı eğitim sistemi arasındaki regresyon analizi bulguları Tablo 4.7’de verilmiştir. Bu tabloda modelin anlamlılık testi ve modelin katsayıları görülmektedir. Tabloda görülen F testi modelin anlamlı olup olmadığını göstermektedir. F değeri 329.456 çıkmıştır. F testi p değeri (anlamlılık) 0.000 çıkmıştır. $P < 0.05$ olduğundan kurulan modelin anlamlı olduğu söylenir. “Yönetişimin yapılandırmacı eğitim sisteminin şekillenmesi üzerinde etkisi vardır.” denir. Burada bağımlı değişken yapılandırmacı eğitim sistemidir. Bağımsız değişken ise yönetişimdir. Tabloda modelin katsayılarını göstermektedir.

Model (Yapılandırmacı Eğitim Sistemi)_i = 0.309 + 0.969 * (Yönetişim)_i şeklindedir. Yönetişimdeki bir birimlik değişim yapılandırmacı eğitim sisteminde 0.969 birimlik değişim yaratmaktadır. R² değeri açıklama yüzdesini ifade etmektedir. Bağımlı değişken yapılandırmacı eğitimdeki değişimin % 64.8’i (R²=0.648) bağımsız değişken tarafından açıklanmaktadır. Tabloda görülen t testi sonuçları modelin katsayıların anlamlı olup olmadığını ifade etmektedir. Katsayılara ilişkin anlamlılığa bakıldığında Sabit’in P değerinin 0.149 olduğu görülmektedir. $P > 0.05$ olduğundan sabitin katsayısının anlamlı olmadığı söylenebilir. Aynı şekilde yönetişim katsayısının P değerinin 0.000 olduğu görülmektedir. $P < 0.05$ olduğundan yönetişimin katsayısının anlamlı olduğu söylenir. Sonuç olarak sabit terimi model için anlamsız çıktığı için model (Yapılandırmacı Eğitim Sistemi)_i = 0.969 * (Yönetişim)_i şeklinde yazılabilir.

Tablo 4.7. Yönetişim İle Yapılandırmacı Eğitim Sistemi
Arasındaki Regresyon Analizi Bulguları

Bağımsız Değişken	Standardize Edilmiş Katsayılar		t	P değeri (Anlamlılık)	R ²	Düzeltilmiş R ²	F	
	B	Standart Hata						Beta
Sabit	0.309	0.213		1.448	0.149	0.648	0.646	329.456 0.000*
Yönetişim	0.969	0.053	0.805	18.151	0.000			
Bağımlı Değişken: Yapılandırmacı Eğitim Sistemi								

4.3.4.2. 2. Hipoteze İlişkin Bulgular

H₀: Yönetişimin alt boyutlarının (açıklık, sorumluluk, adalet ve eşitlik, hesap verme yükümlülüğü) okullardaki yapılandırmacı eğitim sisteminin programın hedefleri alt boyutuna etkisi yoktur.

H₁: Yönetişimin alt boyutlarının (açıklık, sorumluluk, adalet ve eşitlik, hesap verme yükümlülüğü) okullardaki yapılandırmacı eğitim sisteminin programın hedefleri alt boyutuna etkisi vardır.

Veriler normal dağılmadığı için parametrik olmayan testler kullanılır. Bağımsızlık için ki-kare testlerinde, iki değişken arasında ilişki olup olmadığı veya bu değişkenlerin bağımsız olduğunu ifade eden yokluk hipotezi test edilir.

Tablo 4.8. Yönetişimin Alt Boyutlarının (Açıklık, Sorumluluk, Adalet ve Eşitlik, Hesap Verme Yükümlülüğü) Okullardaki Yapılandırıcı Eğitim Sistemi Programın Hedefleri Arasındaki Ki-Kare Testi Bulguları

		Değer	Serbestlik Derecesi	P değeri (Anlamlılık)
Pearson Ki-Kare	Açıklık	144.721	16	0.000
Pearson Ki-Kare	Sorumluluk	192.223	16	0.000
Pearson Ki-Kare	Adalet ve Eşitlik	154.593	16	0.000
Pearson Ki-Kare	Hesap Verme Yükümlülüğü	148.413	16	0.000

Yukarıda tablodan da görüldüğü gibi açıklık ilkesi için ki-kare değeri 144.721'dir. P değeri 0.000 olarak elde edilmiştir. Birinci tip hata $\alpha=0.05$ alınırsa $P<0.05$ olacaktır ve bu durumda yokluk hipotezi red edilir. Yani; yönetişimin alt boyutlarından açıklık ilkesinin okullardaki yapılandırıcı eğitim sistemi programın hedeflerinin şekillenmesi üzerinde etkisi vardır. Aynı şekilde yönetişimin alt boyutlarından sorumluluk, adalet ve eşitlik ve hesap verme yükümlülüğü ilkelerinin de okullardaki yapılandırıcı eğitim sistemi programın hedeflerinin şekillenmesi üzerinde etkisi olduğu tablodan görülmektedir. Ki-kare testine ilişkin tabloda yokluk hipotezi red edildiğinden ilişki düzeylerine bakılabilir.

Tablo 4.9. Yönetişimin Alt Boyutlarının (Açıklık, Sorumluluk, Adalet ve Eşitlik, Hesap Verme Yükümlülüğü) Okullardaki Yapılandırıcı Eğitim Sistemi Programın Hedefleri Arasındaki İlişki Düzeyi Bulguları

		Değer	P değeri (Anlamlılık)
Cramer's V	Açıklık	0.447	0.000
Cramer's V	Sorumluluk	0.515	0.000
Cramer's V	Adalet ve Eşitlik	0.462	0.000
Cramer's V	Hesap Verme Yükümlülüğü	0.453	0.000

Yukarıda görüldüğü gibi yönetişimin alt boyutlarının Cramer V değerleri için yaklaşık P değeri 0.000 olarak elde edilmiştir. $P < 0.05$ olduğundan olarak bulunan bu ilişki değerlerinin anlamlı olduğu söylenebilir.

Yönetişimin alt boyutları olan açıklık, sorumluluk, adalet ve eşitlik ve hesap verme yükümlülüğü boyutlarının her biri ayrı ayrı ele alındığında yapılandırmacı eğitim sistemin programının hedefleri boyutu üzerinde etki yarattığı görülmüştür.

Yönetişimin alt boyutlarının (açıklık, sorumluluk, adalet ve eşitlik, hesap verme yükümlülüğü) okullardaki yapılandırmacı eğitim sistemin programı hedefleri boyutu üzerinde etkisi vardır, hipotezi için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Bu analize ilişkin sonuçlar Tablo 4.10'da verilmiştir. Bu tabloda modelin anlamlılık testi ve modelin katsayıları görülmektedir. Tabloda görülen F testi modelin anlamlı olup olmadığını göstermektedir. F değeri 37.374 çıkmıştır. F testi P değeri (anlamlılık) 0.000 çıkmıştır. $P < 0.05$ olduğundan kurulan modelin anlamlı olduğu söylenir. “Yönetişimin alt boyutlarının (açıklık, sorumluluk, adalet ve eşitlik, hesap verme yükümlülüğü) okullardaki yapılandırmacı eğitim sistemin programı hedefleri boyutu üzerinde etkisi vardır” denir. Burada bağımlı değişken programın hedefleridir. Bağımsız değişkenler ise yönetişimin alt boyutları olan açıklık, sorumluluk, adalet ve eşitlik ve hesap verme yükümlülüğü boyutlarıdır. Tablo 4.10'da modelin katsayılarını göstermektedir. Tabloda görülen t testi sonuçları modelin katsayıların anlamlı olup olmadığını ifade etmektedir. Katsayılara ilişkin anlamlılığa bakıldığında Sabit P değerinin 0.013 olduğu görülmektedir. $P < 0.05$ olduğundan sabitin katsayısının anlamlı olduğu söylenir. Açıklık katsayısının P değerinin 0.268 olduğu görülmektedir. $P > 0.05$ olduğundan açıklık katsayısının model için anlamlı olmadığı söylenir. Aynı şekilde sorumluluk katsayısının da anlamlı olmadığı görülmektedir ($P = 0.053 > 0.05$). Adalet ve Eşitlik ($P = 0,000 < 0.05$) ve Hesap Verme Yükümlülüğü ($P = 0.002 < 0.05$) katsayılarının da kurulan model için anlamlı olduğu görülmektedir. Bu durumda programın hedefleri için kurulan model: $(\text{Programın Hedefleri})_i = 0.790 + 0.303 * (\text{Adalet ve Eşitlik})_i + 0.237 * (\text{Hesap Verme Yükümlülüğü})_i$ şeklindedir. Adalet ve Eşitlik boyutunda bir birimlik değişim programın hedefleri üzerinde 0.303 birimlik değişim yaratmaktayken, Hesap Verme Yükümlülüğü boyutunda bir birimlik değişim programın

hedefleri üzerinde 0.237 birimlik değişim yaratmaktadır. R^2 değeri açıklama yüzdesini ifade etmektedir. Bağımlı değişken programın hedeflerindeki değişimin % 45.9'u ($R^2=0.459$) bağımsız değişkenler olan yönetişimin alt boyutları tarafından açıklanmaktadır denir.

Tablo 4.10. Yönetişimin Alt Boyutlarının (Açıklık, Sorumluluk, Adalet ve Eşitlik, Hesap Verme Yükümlülüğü) Okullardaki Yapılandırmacı Eğitim Sistemini Programın Hedefleri Arasındaki Regresyon Analizi Bulguları

Bağımsız Değişken	Standartize Edilmemiş Katsayılar		Standartize Edilmiş Katsayılar	t	(P değeri) Anlamlılık	R^2	Düzeltilmiş R^2	F
	B	Standart Hata	Beta					
Sabit	0.790	0.313		2.522	0.013	0.459	0.447	37.374 0.000*
Açıklık	0.113	0.101	0.082	1.112	0.268			
Sorumluluk	0.149	0.077	0.153	1.950	0.053			
Adalet ve Eşitlik	0.303	0.077	0.332	3.933	0.000			
Hesap Verme Yükümlülüğü	0.237	0.074	0.232	3.216	0.002			
Bağımlı Değişken: Programın Hedefleri								

4.3.4.3. 3. Hipoteze İlişkin Bulgular

H₀: Yönetişimin alt boyutlarının (açıklık, sorumluluk, adalet ve eşitlik, hesap verme yükümlülüğü) okullardaki yapılandırmacı eğitim sisteminin programın öğretme-öğrenme süreci boyutu üzerinde etkisi yoktur.

H₁: Yönetişimin alt boyutlarının (açıklık, sorumluluk, adalet ve eşitlik, hesap verme yükümlülüğü) okullardaki yapılandırmacı eğitim sisteminin programın öğretme-öğrenme süreci boyutu üzerinde etkisi vardır.

Veriler normal dağılmadığı için parametrik olmayan testler kullanılır. Bağımsızlık için ki-kare testlerinde, iki değişken arasında ilişki olup olmadığı veya bu değişkenlerin bağımsız olduğunu ifade eden yokluk hipotezi test edilir.

Tablo 4.11. Yönetişimin Alt Boyutlarının (Açıklık, Sorumluluk, Adalet ve Eşitlik, Hesap Verme Yükümlülüğü) Okullardaki Yapılandırmacı Eğitim Sistemi Programın Öğretme-Öğrenme Süreci Arasındaki Ki-Kare Testi Bulguları

		Değer	Serbestlik Derecesi	P değeri (Anlamlılık)
Pearson Ki-Kare	Açıklık	160.724	16	0.000
Pearson Ki-Kare	Sorumluluk	180.973	16	0.000
Pearson Ki-Kare	Adalet ve Eşitlik	171.301	16	0.000
Pearson Ki-Kare	Hesap Verme Yükümlülüğü	146.140	16	0.000

Yukarıda tablodan da görüldüğü gibi açıklık ilkesi için ki-kare değeri 160.724'dür. P değeri 0.000 olarak elde edilmiştir. Birinci tip hata $\alpha=0.05$ alınırsa $P<0.05$ olacaktır ve bu durumda yokluk hipotezi red edilir. Yani; yönetişimin alt boyutlarından açıklık ilkesinin okullardaki yapılandırmacı eğitim sistemi programın öğretme-öğrenme sürecinin şekillenmesi üzerinde etkisi vardır. Aynı şekilde yönetişimin alt boyutlarından sorumluluk, adalet ve eşitlik ve hesap verme yükümlülüğü ilkelerinin de okullardaki yapılandırmacı

eğitim sistemi öğretme-öğrenme sürecinin Şekillenmesi üzerinde etkisi olduğu tablodan görülmektedir. Ki-kare testine ilişkin tabloda yokluk hipotezi red edildiğinden ilişki düzeylerine bakılabilir.

Tablo 4.12. Yönetişimin Alt Boyutlarının (Açıklık, Sorumluluk, Adalet ve EŞitlik, Hesap Verme Ykmllđđ) Okullardaki Yapılandırmacı Eğitim Sistemi Programının ğretme- ğrenme Süreci Arasındaki İlişki Düzeyi Bulguları

		Değer	P değer (Anlamlılık)
Cramer's V	Açıklık	0.471	0.000
Cramer's V	Sorumluluk	0.500	0.000
Cramer's V	Adalet ve EŞitlik	0.486	0.000
Cramer's V	Hesap Verme Ykmllđđ	0.449	0.000

Yukarıda grldđđ gibi yönetişimin alt boyutlarının Cramer V değerleri için yaklaşık P değer 0.000 olarak elde edilmiştir. $P < 0.05$ olduğundan olarak bulunan bu ilişki değerlerinin anlamlı olduğu söylenebilir.

Yönetişimin alt boyutları olan açıklık, sorumluluk, adalet ve eşitlik ve hesap verme ykmllđđ boyutlarının her biri ayrı ayrı ele alındığında yapılandırmacı eğitim sistemin programının öğretme-öğrenme süreci üzerinde etki yarattığı grlmŐtir.

Yönetişimin alt boyutlarının (açıklık, sorumluluk, adalet ve eşitlik, hesap verme ykmllđđ) okullardaki yapılandırmacı eğitim sistemin programı hedefleri boyutu üzerinde etkisi vardır, hipotezi için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Bu analize ilişkin sonuçlar Tablo 4.13'de verilmiştir. Bu tabloda modelin anlamlılık testi ve modelin katsayıları görülmektedir. Tabloda görülen F testi modelin anlamlı olup olmadığını göstermektedir. F değer 39.664 çıkmıştır. F testi P değer (anlamlılık) 0.000 çıkmıştır. $P < 0.05$ olduğundan kurulan modelin anlamlı olduğu söylenir. “Yönetişimin alt boyutlarının (açıklık, sorumluluk, adalet ve eşitlik, hesap verme ykmllđđ) okullardaki yapılandırmacı eğitim sistemin programının öğretme-öğrenme süreci üzerinde etkisi vardır” denir. Burada bağımlı değişken programın öğretme-öğrenme sürecidir. Bağımsız değişkenler ise yönetişimin alt boyutları

olan açıklık, sorumluluk, adalet ve eşitlik ve hesap verme yükümlülüğü boyutlarıdır. Tabloda modelin katsayılarını göstermektedir. Tabloda görülen t testi sonuçları modelin katsayıların anlamlı olup olmadığını ifade etmektedir. Katsayılara ilişkin anlamlılığa bakıldığında Sabit'in P değerinin 0.023 olduğu görülmektedir. $P < 0.05$ olduğundan sabitin katsayısının anlamlı olduğu söylenir. Açıklık katsayısının P değerinin 0.121 olduğu görülmektedir. $P > 0.05$ olduğundan açıklık katsayısının model için anlamlı olmadığı söylenir. Aynı şekilde sorumluluk katsayısının da anlamlı olmadığı görülmektedir ($P = 0.099 > 0.05$). Adalet ve Eşitlik ($P = 0.000 < 0.05$) ve Hesap Verme Yükümlülüğü ($P = 0.013 < 0.05$) katsayılarının da kurulan model için anlamlı olduğu görülmektedir. Bu durumda programın öğretme-öğrenme süreci için kurulan model: (Programın Öğretme-Öğrenme Süreci)_i = 0.743 + 0.370 *(Adalet ve Eşitlik)_i + 0.192 *(Hesap Verme Yükümlülüğü)_i şeklindedir. Adalet ve Eşitlik boyutunda bir birimlik değişim programın öğretme-öğrenme süreci üzerinde 0.370 birimlik değişim yaratmaktayken, Hesap Verme Yükümlülüğü boyutunda bir birimlik değişim programın öğretme-öğrenme süreci üzerinde 0.192 birimlik değişim yaratmaktadır. R² değeri açıklama yüzdesini ifade etmektedir. Bağımlı değişken programın öğretme-öğrenme sürecindeki değişimin % 47.4'ü (R²=0.474)

Tablo 4.13. Yönetişimin Alt Boyutlarının (Açıklık, Sorumluluk, Adalet ve Eşitlik, Hesap Verme Yükümlülüğü) Okullardaki Yapılandırmacı Eğitim Sisteminin Programın Öğretme-Öğrenme Süreci Arasındaki Regresyon Analizi Bulguları

Bağımsız Değişken	Standardize Edilmiş Katsayılar		Standardize Edilmiş Katsayılar	t	P değeri (Anlamlılık)	R ²	Düzeltilmiş R ²	F
	B	Standart Hata						
Sabit	0.743	0.325		2.287	0.023	0.474	0.462	39.664 0.000*
Açıklık	0.164	0.105	0.114	1.560	0.121			
Sorumluluk	0.132	0.079	0.128	1.660	0.099			
Adalet ve Eşitlik	0.370	0.080	0.386	4.634	0.000			
Hesap Verme Yükümlülüğü	0.192	0.077	0.179	2.509	0.013			
Bağımlı Değişken: Programın Öğretme-Öğrenme Süreci								

4.3.4.4. 4. Hipoteze İlişkin Bulgular

H₀: Yönetişimin alt boyutlarının (açıklık, sorumluluk, adalet ve eşitlik, hesap verme yükümlülüğü) okullardaki yapılandırmacı eğitim sisteminin programın ölçme ve değerlendirme boyutu üzerinde etkisi yoktur.

H₁: Yönetişimin alt boyutlarının (açıklık, sorumluluk, adalet ve eşitlik, hesap verme yükümlülüğü) okullardaki yapılandırmacı eğitim sisteminin programın ölçme ve değerlendirme boyutu üzerinde etkisi vardır.

Veriler normal dağılmadığı için parametrik olmayan testler kullanılır. Bağımsızlık için ki-kare testlerinde, iki değişken arasında ilişki olup olmadığı veya bu değişkenlerin bağımsız olduğunu ifade eden yokluk hipotezi test edilir.

Tablo 4.14. Yönetişimin Alt Boyutlarının (Açıklık, Sorumluluk, Adalet ve Eşitlik, Hesap Verme Yükümlülüğü) Okullardaki Yapılandırmacı Eğitim Sistemi Programın Ölçme Ve Değerlendirme Boyutu Arasındaki Ki-Kare Testi Bulguları

		Değer	Serbestlik Derecesi	P değeri (Anlamlılık)
Pearson Ki-Kare	Açıklık	133.553	16	0.000
Pearson Ki-Kare	Sorumluluk	133.596	16	0.000
Pearson Ki-Kare	Adalet ve Eşitlik	178.702	16	0.000
Pearson Ki-Kare	Hesap Verme Yükümlülüğü	146.870	16	0.000

Yukarıda tablodan da görüldüğü gibi açıklık ilkesi için ki-kare değeri 133.553'tür. P değeri 0.000 olarak elde edilmiştir. Birinci tip hata $\alpha=0.05$ alınırsa $P<0.05$ olacaktır ve bu durumda yokluk hipotezi red edilir. Yani; yönetişimin alt boyutlarından açıklık ilkesinin okullardaki yapılandırmacı eğitim sistemi programın ölçme ve değerlendirme boyutunun şekillenmesi üzerinde etkisi vardır. Aynı şekilde yönetişimin alt boyutlarından sorumluluk, adalet ve eşitlik ve hesap verme yükümlülüğü ilkelerinin de okullardaki yapılandırmacı eğitim sistemi programın ölçme ve değerlendirme boyutunun şekillenmesi üzerinde etkisi olduğu tablodan görülmektedir. Ki-kare testine ilişkin tabloda yokluk hipotezi red edildiğinden ilişki düzeylerine bakılabilir.

Tablo 4.15. Yönetişimin Alt Boyutlarının (Açıklık, Sorumluluk, Adalet ve Eşitlik, Hesap Verme Yükümlülüğü) Okullardaki Yapılandırmacı Eğitim Sistemi Programın Ölçme Ve Değerlendirme Boyutu Arasındaki İlişki Düzeyi Bulguları

		Değer	P değeri (Anlamlılık)
Cramer's V	Açıklık	0.429	0.000
Cramer's V	Sorumluluk	0.430	0.000
Cramer's V	Adalet ve Eşitlik	0.497	0.000
Cramer's V	Hesap Verme Yükümlülüğü	0.450	0.000

Tablo 4.15’de görüldüğü gibi yönetişimin alt boyutlarının Cramer V değerleri için yaklaşık P değeri 0.000 olarak elde edilmiştir. $P<0.05$ olduğundan olarak bulunan bu ilişki değerlerinin anlamlı olduğu söylenebilir.

Yönetişimin alt boyutları olan açıklık, sorumluluk, adalet ve eşitlik ve hesap verme yükümlülüğü boyutlarının her biri ayrı ayrı ele alındığında yapılandırmacı eğitim sistemin programının ölçme ve değerlendirme boyutu üzerinde etki yarattığı görülmüştür.

Yönetişimin alt boyutlarının (açıklık, sorumluluk, adalet ve eşitlik, hesap verme yükümlülüğü) okullardaki yapılandırmacı eğitim sistemin programın ölçme ve değerlendirme boyutu üzerinde etkisi vardır, hipotezi için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Bu analize ilişkin sonuçlar Tablo 4.16’da verilmiştir. Bu tabloda modelin anlamlılık testi ve modelin katsayıları görülmektedir. Tabloda görülen F testi modelin anlamlı olup olmadığını göstermektedir. F değeri 50.208 çıkmıştır. F testinin P değeri (anlamlılık) 0.000 çıkmıştır. $P<0.05$ olduğundan kurulan modelin anlamlı olduğu söylenir. “Yönetişimin alt boyutlarının (açıklık, sorumluluk, adalet ve eşitlik, hesap verme yükümlülüğü) okullardaki yapılandırmacı eğitim sistemin programının ölçme ve değerlendirme boyutu üzerinde etkisi vardır” denir. Burada bağımlı değişken programının ölçme ve değerlendirme boyutudur. Bağımsız değişkenler ise yönetişimin alt boyutları olan açıklık, sorumluluk, adalet ve eşitlik ve hesap verme yükümlülüğü boyutlarıdır. Tabloda modelin katsayılarını göstermektedir. Tabloda görülen t testi sonuçları modelin katsayıların anlamlı olup olmadığını ifade etmektedir. Katsayılara ilişkin anlamlılığa bakıldığında Sabit’in P değerinin 0.564 olduğu görülmektedir. $P>0.05$ olduğundan sabitin katsayısının anlamlı olmadığı söylenir. Açıklık katsayısının P değerinin 0.010 olduğu görülmektedir. $P<0.05$ olduğundan açıklık katsayısının model için anlamlı olduğu söylenir. Aynı şekilde Adalet ve Eşitlik ($P=0.000<0.05$) ve Hesap Verme Yükümlülüğü ($P=0.001<0.05$) katsayılarının da kurulan model için anlamlı olduğu görülmektedir. Sorumluluk katsayısının ise anlamlı olmadığı görülmektedir ($P=0.277>0.05$). Bu durumda programın öğretme-öğrenme süreci için kurulan model: $(\text{Ölçme ve Değerlendirme})_i = 0.272 * (\text{Açıklık})_i + 0.391 * (\text{Adalet ve Eşitlik})_i + 0.248 * (\text{Hesap Verme Yükümlülüğü})_i$ şeklindedir. Açıklık boyutunda bir birimlik değişim programın ölçme ve değerlendirmesi üzerinde 0.272

birimlik değişim yaratmaktayken, Adalet ve Eşitlik boyutundaki bir birimlik değişim programın ölçme ve değerlendirmesi üzerinde 0.391 birimlik ve Hesap Verme Yükümlülüğü boyutundaki bir birimlik değişim programın ölçme ve değerlendirmesi üzerinde 0.248 birimlik değişim yaratmaktadır. R^2 değeri açıklama yüzdesini ifade etmektedir. Bağımlı değişken programın ölçme ve değerlendirmesindeki değişimin % 53.3'ü ($R^2=0.533$) bağımsız değişkenler olan yönetişimin alt boyutları tarafından açıklanmaktadır denir.

Tablo 4.16. Yönetişimin Alt Boyutlarının (Açıklık, Sorumluluk, Adalet ve Eşitlik, Hesap Verme Yükümlülüğü) Okullardaki Yapılandırmacı Eğitim Sisteminin Ölçme ve Değerlendirme Arasındaki Regresyon Analizi Bulguları

Bağımsız Değişken	Standardize Edilmemiş Katsayılar		Standardize Edilmiş Katsayılar	t	P değeri (Anlamlılık)	R^2	Düzeltilmiş R^2	F
	B	Standart Hata	Beta					
Sabit	0.187	0.325		0.577	0.564	0.533	0.522	50.208 0.000*
Açıklık	0.272	0.105	0.178	2.589	0.010			
Sorumluluk	0.087	0.079	0.079	1.091	0.277			
Adalet ve Eşitlik	0.391	0.080	0.386	4.910	0.000			
Hesap Verme Yükümlülüğü	0.248	0.076	0.218	3.248	0.001			
Bağımlı Değişken: Ölçme ve Değerlendirme								

4.3.4.5. 5. Hipoteze İlişkin Bulgular

H₀: Ankete katılan okul yöneticilerinin yönetim ve yapılandırmacı eğitim sistemi ile ilgili boyutlara bakış açıları cinsiyetlerine göre farklılık göstermemektedir.

H₁: Ankete katılan okul yöneticilerinin yönetim ve yapılandırmacı eğitim sistemi ile ilgili boyutlara bakış açıları cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir.

Bu hipotezin testine ilişkin bulgular Tablo 4.17 de yer almaktadır.

Tablo 4.17. Katılımcıların Yönetişim ve Yapılandırmacı Eğitim Sistemi ile İlgili Boyutlara Bakış Açılarının Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması ile İlgili Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

		Gözlem Sayıları	Ortalama Sıra Sayıları	Ki-Kare Değeri	P değeri (Anlamlılık)
Yönetişim	Kadın	33	96.82	1.128	0.288
	Erkek	148	89.70		
Yapılandırmacı Eğitim Sistemi	Kadın	33	97.44	0.798	0.372
	Erkek	148	89.56		

Ankete katılan okul yöneticilerinin yönetim ile ilgili boyutlara bakış açılarının cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan test sonucunda 33 kadın ve 148 erkeğe ait ki-kare değeri 1.128 ve P değeri ise 0.288'dir. Anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alındığında $P > 0.05$ olduğundan yokluk hipotezi red edilemez denir. Yani ankete katılan okul yöneticilerinin yönetim ile ilgili boyutlara bakış açıları cinsiyetlerine göre farklılık göstermemektedir. Aynı şekilde ankete katılan okul yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim sistemi ile ilgili boyutlara bakış açılarının cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan test sonucunda 33 kadın ve 148 erkeğe ait ki-kare değeri 0.798 ve P değeri ise 0.372'dir. Anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alındığında $P > 0.05$ olduğundan yokluk hipotezi red edilemez

denir. Ankete katılan okul yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim sistemi ile ilgili boyutlara bakış açıları cinsiyetlerine göre farklılık göstermemektedir.

4.3.4.6. 6. Hipoteze İlişkin Bulgular

H₀: Ankete katılan okul yöneticilerinin yönetim ve yapılandırmacı eğitim sistemi ile ilgili boyutlara bakış açıları görev konumuna göre farklılık göstermemektedir.

H₁: Ankete katılan okul yöneticilerinin yönetim ve yapılandırmacı eğitim sistemi ile ilgili boyutlara bakış açıları görev konumuna göre farklılık göstermektedir.

Bu hipotezin testine ilişkin bulgular Tablo 4.18 de yer almaktadır.

Tablo 4.18. Katılımcıların Yönetişim ve Yapılandırmacı Eğitim Sistemi ile İlgili Boyutlara Bakış Açılarının Görev Konumuna Göre Karşılaştırılması ile İlgili Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

		Gözlem Sayıları	Ortalama Sıra Sayıları	Ki-Kare Değeri	P değeri (Anlamlılık)
Yönetişim	Okul Müdürü	55	93.95	0.541	0.763
	Okul Müdür Yardımcısı	126	89.79		
Yapılandırmacı Eğitim Sistemi	Okul Müdürü	55	89.45	0.459	0.795
	Okul Müdür Yardımcısı	126	91.95		

Ankete katılan okul yöneticilerinin yönetim ile ilgili boyutlara bakış açılarının görev konumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan test sonucunda 55 okul müdürü ve 126 okul müdür yardımcısına ait ki-kare değeri 0.541'dir ve P değeri ise 0.763'tür. Anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alındığında $P > 0.05$ olduğundan yokluk hipotezi red edilemez denir. Yani ankete katılan okul yöneticilerinin yönetim ile ilgili boyutlara bakış açıları görev konumlarına göre farklılık göstermemektedir. Aynı şekilde ankete katılan okul yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim sistemi ile ilgili boyutlara bakış açılarının cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan test sonucunda 55 okul müdürü ve 126 okul müdür yardımcısının ki-kare değeri

0.459 ve P değeri ise 0.795'tir. Anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alındığında $P > 0.05$ olduğundan yokluk hipotezi red edilemez denir. Yani ankete katılan okul yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim sistemi ile ilgili boyutlara bakış açıları görev konumlarına göre farklılık göstermemektedir.

4.3.4.7. 7. Hipoteze İlişkin Bulgular

H_0 : Ankete katılan okul yöneticilerinin yönetim ve yapılandırmacı eğitim sistemi ile ilgili boyutlara bakış açıları eğitim durumuna göre farklılık göstermemektedir.

H_1 : Ankete katılan okul yöneticilerinin yönetim ve yapılandırmacı eğitim sistemi ile ilgili boyutlara bakış açıları eğitim durumuna göre farklılık göstermektedir.

Bu hipotezin testine ilişkin bulgular Tablo 4.19 de yer almaktadır.

Tablo 4.19. Katılımcıların Yönetişim ve Yapılandırmacı Eğitim Sistemi ile İlgili Boyutlara Bakış Açılarının Eğitim Durumlarına Göre Karşılaştırılması ile İlgili Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

		Gözlem Sayıları	Ortalama Sıra Sayıları	Ki-Kare Değeri	P değeri (Anlamlılık)
Yönetişim	Lisans	113	91.40	0.044	0.978
	Yüksek Lisans	65	90.40		
	Doktora	3	89.00		
Yapılandırmacı Eğitim Sistemi	Lisans	113	94.00	1.582	0.453
	Yüksek Lisans	65	86.67		
	Doktora	3	72.00		

Ankete katılan okul yöneticilerinin yönetim ile ilgili boyutlara bakış açılarının eğitim durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan test sonucunda 113 lisans, 65 yüksek lisans ve 3 doktora mezununa ait ki-kare değeri 0.044'dür ve P değeri ise 0.978'dir. Anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alındığında $P > 0.05$ olduğundan yokluk hipotezi red edilemez denir. Yani ankete katılan okul yöneticilerinin yönetim ile

İlgili boyutlara bakış açıları eğitim durumuna göre farklılık göstermemektedir. Aynı şekilde ankete katılan okul yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim sistemi ile ilgili boyutlara bakış açılarının eğitim durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan test sonucunda 113 lisans, 65 yüksek lisans ve 3 doktora mezununa ait ki-kare değeri 1.582 ve P değeri ise 0.453'tür. Anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alındığında $P > 0.05$ olduğundan yokluk hipotezi red edilemez denir. Yani ankete katılan okul yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim sistemi ile ilgili boyutlara bakış açıları eğitim durumuna göre farklılık göstermemektedir.

4.3.4.8. 8. Hipoteze İlişkin Bulgular

H_0 : Ankete katılan okul yöneticilerinin yönetim ve yapılandırmacı eğitim sistemi ile ilgili boyutlara bakış açıları görev sürelerine göre farklılık göstermemektedir.

H_1 : Ankete katılan okul yöneticilerinin yönetim ve yapılandırmacı eğitim sistemi ile ilgili boyutlara bakış açıları görev sürelerine göre farklılık göstermektedir.

Bu hipotezin testine ilişkin bulgular Tablo 4.20 de yer almaktadır.

Tablo 4.20. Katılımcıların Yönetişim ve Yapılandırmacı Eğitim Sistemi ile İlgili Boyutlara Bakış Açılarının Görev Sürelerine Göre Karşılaştırılması ile İlgili Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

		Gözlem Sayıları	Ortalama Sıra Sayıları	Ki-Kare Değeri	P değeri (Anlamlılık)
Yönetişim	1 Yıldan Az	7	112.86	7.267	0.202
	1-5 yıl arası	3	89.00		
	6-10 yıl arası	11	104.18		
	11-16 yıl arası	33	83.80		
	16-20 yıl arası	54	86.19		
	20 yıldan fazla	73	93.81		
Yapılandırmacı Eğitim Sistemi	1 Yıldan Az	7	106.93	3.065	0.689
	1-5 yıl arası	3	99.17		
	6-10 yıl arası	11	94.23		
	11-16 yıl arası	33	80.27		
	16-20 yıl arası	54	94.15		
	20 yıldan fazla	73	91.17		

Ankete katılan okul yöneticilerinin yönetim ile ilgili boyutlara bakış açılarının görev sürelerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis Testi sonucunda ki-kare değeri 7.267'dir ve P değeri ise 0.202'dir. Anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alındığında $P > 0.05$ olduğundan yokluk hipotezi red edilemez denir. Yani ankete katılan okul yöneticilerinin yönetim ile ilgili boyutlara bakış açıları görev sürelerine göre farklılık göstermemektedir.

Aynı şekilde ankete katılan okul yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim sistemi ile ilgili boyutlara bakış açılarının görev sürelerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis Testi sonucunda ki-kare değeri 3.065 ve P değeri ise 0.689'dur. Anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alındığında $P > 0.05$ olduğundan yokluk hipotezi red edilemez denir. Yani ankete katılan okul yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim sistemi ile ilgili boyutlara bakış açıları görev sürelerine göre farklılık göstermemektedir.

Tablo 4.21. Yönetişimin Yapılandırmacı Eğitim Sistemi Üzerindeki Etkilerini Belirlemeye Yönelik Hipotezlere İlişkin Bulgular

Hipotezler	Sonuç	
1. Hipotez: H ₀ : Yönetişimin yapılandırmacı eğitim sisteminin şekillenmesi üzerinde etkisi yoktur.	Yokluk Hipotezi Red	
2. Hipotez: H ₀ : Yönetişimin alt boyutlarının (açıklık, sorumluluk, adalet ve eşitlik, hesap verme yükümlülüğü) okullardaki yapılandırmacı eğitim sisteminin programın hedefleri alt boyutuna etkisi yoktur.	Açıklık	Yokluk Hipotezi Kabul
	Sorumluluk	Yokluk Hipotezi Kabul
	Adalet ve Eşitlik	Yokluk Hipotezi Red
	Hesap Verme Yükümlülüğü	Yokluk Hipotezi Red
3. Hipotez: H ₀ : Yönetişimin alt boyutlarının (açıklık, sorumluluk, adalet ve eşitlik, hesap verme yükümlülüğü) okullardaki yapılandırmacı eğitim sisteminin programın öğretme-öğrenme süreci boyutu üzerinde etkisi yoktur.	Açıklık	Yokluk Hipotezi Kabul
	Sorumluluk	Yokluk Hipotezi Kabul
	Adalet ve Eşitlik	Yokluk Hipotezi Red
	Hesap Verme Yükümlülüğü	Yokluk Hipotezi Red
4. Hipotez: H ₀ : Yönetişimin alt boyutlarının (açıklık, sorumluluk, adalet ve eşitlik, hesap verme yükümlülüğü) okullardaki yapılandırmacı eğitim sisteminin programın ölçme ve değerlendirme boyutu üzerinde etkisi yoktur.	Açıklık	Yokluk Hipotezi Red
	Sorumluluk	Yokluk Hipotezi Kabul
	Adalet ve Eşitlik	Yokluk Hipotezi Red
	Hesap Verme Yükümlülüğü	Yokluk Hipotezi Red
5. Hipotez: H ₀ : Ankete katılan okul yöneticilerinin yönetim ve yapılandırmacı eğitim sistemi ile ilgili boyutlara bakış açıları cinsiyetlerine göre farklılık göstermemektedir.	Yokluk Hipotezi Kabul	
6. Hipotez: H ₀ : Ankete katılan okul yöneticilerinin yönetim ve yapılandırmacı eğitim sistemi ile ilgili boyutlara bakış açıları görev konumuna göre farklılık göstermemektedir.	Yokluk Hipotezi Kabul	
7. Hipotez: H ₀ : Ankete katılan okul yöneticilerinin yönetim ve yapılandırmacı eğitim sistemi ile ilgili boyutlara bakış açıları eğitim durumuna göre farklılık göstermemektedir.	Yokluk Hipotezi Kabul	
8. Hipotez: H ₀ : Ankete katılan okul yöneticilerinin yönetim ve yapılandırmacı eğitim sistemi ile ilgili boyutlara bakış açıları görev sürelerine göre farklılık göstermemektedir.	Yokluk Hipotezi Kabul	

Tablo 4.21’de yer alan bulgular ışığında yönetişimin yapılandırmacı eğitim sisteminin şekillenmesi üzerinde etkisi olduğu ortaya çıkmaktadır. Yönetişimin alt boyutlarının okullardaki yapılandırmacı eğitim sisteminin programın hedefleri ve öğretme-öğrenme süreci alt boyutlarına etkisi incelendiğinde kurulan regresyon modelinde Adalet ve Eşitlik ve Hesap Verme Yükümlülüğü boyutlarının etkisi olduğu görülmüştür. Yönetişimin alt boyutlarının okullardaki yapılandırmacı eğitim sisteminin programın ölçme ve değerlendirme boyutu üzerinde etkisi incelendiğinde ise kurulan regresyon modelinde Açıklık, Adalet ve Eşitlik ve Hesap Verme Yükümlülüğü boyutlarının etkisi olduğu görülmüştür. Buradan sorumluluk ilkesinin yapılandırmacı eğitim sisteminin programı için kurulan regresyon modellerinde etkili olmadığı dikkat çekmektedir. Okul yöneticilerinin yönetim ve yapılandırmacı eğitim sistemi ile ilgili boyutlara bakış açıları açısından cinsiyetlerine göre, görev konumuna, eğitim durumuna ve görev sürelerine göre farklılık göstermediği dikkat çekmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara göre varılan sonuçlar ve geliştirilen öneriler üzerinde durulmaktadır

Değişim hayatın değişmez bir parçası olup sadece insanlar değil ancak ekonomik yapılar, devletler, yönetim sistemleri, teknolojiler ve hatta doğa da sürekli değişim halindedir. İnsan ise doğumdan ölüme kadar geçen tüm ömrü boyunca aynı kalmayıp değişmektedir. Ancak günümüz modern teknoloji dünyası dikkate alındığındaysa değişim geçmişe kıyasla çok daha yoğun olarak gerçekleşmektedir. Çünkü teknolojide meydana gelen değişimler hem ekonomik yapılarda, işletme sisteminde, politik ve sosyal alanlarda değişimi hızlandırmıştır. Gelişme ve değişme zorunluluk haline gelmiş ve dünya üzerindeki hiçbir kişi ya da kurum değişimin önünde duramamaktadır. Küreselleşme ile birlikteyse sadece ekonomik doktrinler ya da sistemler değil ülkelerin sınırları dahi değişmiştir. Sovyetler Birliği dağılması sonrasında ve Çin'in küresel piyasalara dâhil olmasıyla bu ülkeler daha dışa açık hale gelirken Orta Doğu ülkeleri ise içine kapanmıştır. Bu da bu ülkelerde iç yapının da değişmesine ya da aynı kalmasına neden olmuştur. Böylelikle de eski sistemler yıkılıp çoğunlukla yerine yenileri gelişmiştir.

Tüm bu değişimlerin eğitim sistemini etkilememesi de mümkün değildir. Çünkü eğitim sistemini belirleyen faktörlerin başında teknoloji, ekonomik, sosyal ve politik yapılar gelmektedir. Geçmişte klasik eğitim sisteminde bilginin öğrencilere verilmesi birincil öncelikti. Modern dünyada ise bilginin edinilmesi değil aksine öğrenmenin öğretilmesi birincil amaç haline gelmiştir. Bu da öğrenmenin daha önemli olmasına neden olmuştur. Yoğun olarak geçmişte olduğu gibi bilgi aktarımı değil aksine bilgiden yeni bilgi üretebilme, yaratıcılık eğitim sisteminde ön plana çıkmaya başlamıştır. Bu da okul sistemini de etkilemeye başlamış olup eğitim sisteminde merkezi değil aksine yerinden yönetim benimsenmeye başlamıştır. Durum böyle olunca da tüm eğitim sisteminde öğrenciden öğretmene, velilerden okul yöneticilerine kadar herkesin ve her kurumun

değişmesi esas haline gelmiştir. En önemlisi de okulların nasıl yönetileceği birincil amaç halini almıştır. Hiyerarşik okul yönetimi yeni ve modern eğitim yaklaşımına uygun olmadığı için terk edilmeye başlamıştır. Bunun aksine iletişim ve paylaşım odaklı bir yönetim sistemi gereği doğmuştur. Bu hususta da en önemli görev okul müdürlerine ve müdür yardımcılara gibi okul yöneticilerine düşmektedir. Durum böyle olunca da yönetim değil aksine birlikte yönetim anlamına gelen yönetişim, okul yöneticilerinin benimsemesi gereken yönetim yaklaşımı haline gelmiştir. Bu hususta da bu çalışma ile okul yöneticilerinin yönetişim yaklaşımının yapılandırmacı eğitim sistemini nasıl etkilediği ve desteklediğinin tespitine çalışılmıştır.

Araştırmanın ortaya koyduğu bulgulara göre öncelikle yönetişim ile yapılandırmacı eğitim arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yönetişimin alt boyutlarından adalet ve eşitlik boyutu ile yapılandırmacı eğitim sistemi ölçeğinin alt boyutu olan programın hedefleri boyutu üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Yine yönetişimin hesap verme yükümlülüğü boyutunun yapılandırmacı eğitim sistemi ölçeğinin alt boyutu olan programın hedefleri boyutu üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Ancak yönetişimin alt boyutlarına dair istatistiki önem değerleri ve testleri incelendiğindeyse açıklık ve sorumluluk boyutlarının yapılandırmacı eğitimin alt boyutu olan programın hedefleri boyutu üzerine etkisi bulunmamaktadır. Dolayısıyla hipotez_{1(a)}'nin kısmen kabul edildiği görülmektedir. Okulda çalışan herkes stratejik düşünme ve planlama çalışmalarına katılmasının ve okuldaki birimler arası iyi bir işbirliği ve iletişimin olması için çalışmalar yapılmasının yapılandırmacı eğitim sistemi ile ilgili bilgilerin çalışanlarla paylaşılması, eğitim programının uygulanmasında öğretmenlerin aylık ve yıllık hedeflerin değerlendirmelerinin öğretmenlerle birlikte yapılması çalışmalarını pozitif yönde etkilediği görülmektedir.

Yönetişimin alt boyutlarından adalet ve eşitlik boyutu ile yapılandırmacı eğitim sistemi ölçeğinin alt boyutu olan öğrenme-öğretme süreci boyutu üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Yine yönetişimin hesap verme yükümlülüğü boyutunun yapılandırmacı eğitim sistemi ölçeğinin alt boyutu olan öğrenme-öğretme süreci boyutu üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Ancak yönetişim açıklık ve sorumluluk alt boyutlarının

yapılandırıcı eğitimin alt boyutu olan öğrenme-öğretme süreci boyutu üzerine etkisi bulunmamaktadır. Dolayısıyla hipotez_{1(b)}'nin kısmen kabul edildiği görülmektedir. Bu sonuca bağlı olarak okulda çalışan herkes stratejik düşünme ve planlama çalışmalarına katılmasının ve okuldaki birimler arası iyi bir işbirliği ve iletişimin olması için yapılan çalışmalar yapılandırıcı eğitim programının etkinliğini artırmak için hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir. Öğretmenlere eğitim-öğretim sürecinde sorumluluğun öğrencilerle paylaşılması konusunda telkinlerde bulunulmalıdır. Öğretmenler eğitim ve öğretim teknikleri ve yaklaşımlarının öğrenilmesinde ise birbirleriyle işbirliği içinde olunmalı, öğrencilerin rahat edecekleri ve tartışmalara katılabilecekleri daha demokrat sınıf ortamı oluşturulmalıdır.

Yönetişimin alt boyutlarından adalet ve eşitlik boyutu ile yapılandırıcı eğitim sistemi ölçeğinin alt boyutu olan ölçme ve değerlendirme boyutu üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Yine yönetişimin hesap verme yükümlülüğü boyutunun yapılandırıcı eğitim sistemi ölçeğinin alt boyutu olan boyutu üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Ancak yönetim açıklık ve sorumluluk alt boyutlarının yapılandırıcı eğitimin alt boyutu olan ölçme ve değerlendirme boyutu üzerine etkisi bulunmamaktadır. Dolayısıyla hipotez_{1(c)}'nin kısmen kabul edildiği görülmektedir. Okulda çalışan herkes stratejik düşünme ve planlama çalışmalarına katılmasının ve okuldaki birimler arası iyi bir işbirliği ve iletişimin olması için yapılan çalışmalar yapılandırıcı eğitim programının ölçme ve değerlendirme konusunda doğru araç-gereç ve yaklaşımların dikkate alınmasında öğretmenlere yol gösterilmesi, teşvik edilmesi, bilgilendirilmesi çalışmalarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Okul yönetiminin okulda yapılan çalışmalarla ilgili öğretmenlere, velilere, öğrencilere ve diğer tüm çalışanlara açık olması, devlet organlarına belli zamanlarda bilgi verilmesinin, okullarda gerekli bilgilere zamanında ve kolay ulaşılabilecek sistemler olması çalışmalarının yapılandırıcı eğitim sisteminin bütün alt boyutlarını pozitif yönde etkilemektedir.

Ankete katılan okul yöneticilerinin yönetim ve yapılandırıcı eğitim sistemi ile ilgili boyutlara bakış açıları cinsiyet, görev konumu, eğitim durumu, görev sürelerine göre farklılık göstermektedir” hipotezi red edilmiştir

Yönetişimin yapılandırmacı eğitim sistemi üzerindeki etkisi ele alındığında, yönetişimin alt boyutunun adalet ve eşitlik, hesap verme yükümlülüğü boyutlarının yapılandırmacı eğitim sistemin alt boyutları olan; programın hedefleri, programın öğretme-öğrenme süreci, ölçme ve değerlendirme boyutu üzerindeki etkisi dikkat çekmektedir. Demografik faktörler açısından okul yöneticileri tarafından uygulanan yönetişimin yapılandırmacı eğitimin sistemi üzerindeki etkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır.

Yönetişimin yapılandırmacı eğitim sistemi üzerinde etkisine yönelik okul yöneticilerinin üzerinde yapılan bu uygulamaya bakacak olursak; yapılandırmacı eğitim kuramının pratikte uygulanmasında, bilhassa öğrenme süreçleri ve ölçme ve değerlendirme alanlarında eğilim görülmektedir. Bundan dolayı okul yöneticilerinin öğretmen ve okuldaki diğer çalışanlar arasında iletişim, etkileşimin sağlıklı olması için çalışmalar yapılmalıdır. Okulda çalışan herkes stratejik düşünme ve planlama çalışmalarına katılmalıdır. Okul yöneticisi aile meselelerini, iş meselelerinden tamamen ayrı tutmalıdır. Yapılandırmacı programın en yüksek düzeyde yaralanacak olan ve yaralanması gereken okul yöneticileri ve öğretmenlerin kesinlik yeni öğrenim yaklaşımına dair eğitim alması gerekmektedir. Öğretmenlerin özellikle de yeni öğretim ve öğrenim teknik ve yaklaşımlarını öğrenmesi ve buna uygun olarak ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını da güncellemeleri zorunluluk haline gelmektedir. En önemlisi de öğretmenin her şeyi bilmesi mümkün olmadığı için öğretmenler arasında da etkileşimin ve güçlü iletişimin sağlanması zorunluluk haline gelmiştir. Bu noktada da okul yöneticilerinin öğretmenlere yol göstermesi gerekmektedir. En önemlisi de yeni sistem konusunda çok daha bilgili olan MEB Müdürlükleri, üniversitelerin eğitim fakülteleri ile de iletişim halinde olunması yeni eğitim yaklaşımının benimsenmesini de kolaylaştıracaktır. Bu da okul müdürlerinin özellikle eğitim sistemi içerisindeki merkezi konumunu ortaya koymaktadır. Ancak okul müdürlerinin pek çok idari görev ve sorumluluğunun da olması nedeniyle yapılandırıcı yaklaşım çerçevesinde yönetişimi istediği gibi yapamadığı ve geliştiremediği dikkat çekmektedir. Tüm bu nedenlerden ötürü, okul müdürlerinin ilk başta yönetim uzmanı olarak yetiştirilmesi ve eğitilmesi zorunluluk haline gelmiştir. Buna göre de okul müdürlerinin seçilmesinde ve eğitilmesinde iletişim becerilerinin dikkate alınması önerilmektedir. Bunun için de

üniversitelerde de eğitimcilerin eğitilmesinde MEB ile işbirliği oluşturulması tavsiye edilmektedir. Okul müdürlerinin yetiştirilmesinde buna dikkat edilirken mevcut okul müdürlerinin de iletişim becerilerinin ölçülmesi ve gerektiğinde özel eğitim almalarının desteklenmesi önerilmektedir. Bunun için de gene MEB ve üniversitelerin katkısının alınması tavsiye edilmektedir. Elbette sadece müdürler değil okul müdür yardımcıları, öğretmenler, veliler ve öğrenciler de yeni eğitim sistemine uygun olarak bilgilendirilmeli ve bilinçlendirilmelidir.



KAYNAKÇA

Akbaş, Oktay. 2004, **Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi**, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi.

Akpınar, Burhan. 2010, ‘Yapılandırmacı Yaklaşımında Öğretmenin, Öğrencinin ve Velinin Rolü’, **Eğitime Bakış Eğitim Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi**, S. 16, ss.1-66.

Akpınar, Burhan. 2010, ‘Yapılandırmacı Yaklaşımında Öğretmenin, Öğrencinin ve Velinin Rolü’, **Eğitime Bakış Eğitim Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi**, S.16, ss. 16-20.

Akpınar, Burhan. Kamil Aydın. 2007, ‘Eğitimde Değişim ve Öğretmenlerin Değişim Algıları’, **Eğitim ve Bilim**, C.32, S.144, ss.71-80.

Aktan, Coşkun Can. Özkan Dalbay. 2008, **Organizasyonlar ve Yönetim: 1. Uluslar arası Yönetim ve Ekonomi Bilgileri Konferansı’nda Sunulan Bildiriler Kitabı**, İzmir: Sosyal Bilimler Araştırma Derneği.

Aktan, Coşkun Can. 2003, **Değişim Çağında Devlet**, Konya: Çizgi Kitabevi.

Aktan, Coşkun Can. Hilmi Çoban, “Kamu Sektöründe İyi Yönetim İlkeleri”, Kaynak: www.canaktan.org, (Erişim Tarihi: 09.01.2015).

Aliefendioğlu, Yılmaz. 2001 “Hukuk-Hukukun Üstünlüğü-Hukuk Devleti”, **Ankara Barosu Dergisi**, S.2 ss.25-33.

Altunışık, Remzi. Recai Coşkun. Serkan Bayraktaroğlu. Engin Yıldırım. 2010, **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı**, Ankara: Pegem Akademi

Anıl, Duygu. Meltem Acar. 2008, ‘Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri’, **Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi**, C.5, S.2, ss.44-61.

Arkün, Selay. Petek Aşkar. 2010, ‘Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarını Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi’, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, S.39, ss.32-43.

Arslan, Mehmet. 2007, ‘Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar’, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, C.40, S.1, ss.41-6.

Arslan, Seyfettin. 2000, “Türkiye’de Sivil Toplum”, **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, C. 9, S.31, ss.260-283.

Askın, Mehmet Devrim.2003, ‘Eşitlik ve İyi Yönetişim: İyi Yönetişimin Temel Unsurları’, **Ankara**, T.C. Maliye Bakanlığı Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Daire Başkanlığı Yayını, S.18, ss.94-112.

Ataman, Ayşegül. 2004, **Gelişim ve Öğrenme**, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Ataman, Göksel, **İşletme Yönetimi**, İstanbul: Türkmen Kitabevi.

Ateş, Hamza. Ahmet Nohutçu. 2006, “Kamu Hizmeti Sunumunda Gönüllü Kuruluşlar ve Devlet”, **Selçuk Üniversitesi İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi**, Y.6, S.11, ss.245-276.

Aydın, A. Hamdi. 2009, **Türk Kamu Yönetimi**, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Aydın, Ayhan. 1999, **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**, Ankara: Anı Yayınları.

Aydın, Hasan. 2006, ‘Postmodernizmin Eğitimdeki Uzantısı: Felsefi Yapılandırmacılık’, **Bilim ve Gelecek Dergisi**, S.1, ss.115-126.

Aygül, Cenk. 1997, “Neo-Liberalizmin Başarısızlığı ve Yönetişim”, **Toplum ve Bilim**, S.73,

Bacanlı, Hasan. 2004, **Gelişim ve Öğrenme**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Baglı, Mazhar. Ertan Özensel. 2005, **Çok Kültürlü Vatandaşlık: Kanadalı Türklerin Aidiyet Çabaları Ve Değer Yapıları**, Konya: Çizgi Kitabevi.

Balcı S. Ayşe. 2007, **Fen Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım Uygulamasının Etkisi**, Konya: Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Balcı, Ali. 1985, **Örgütsel Gelişme**, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Bayramoğlu, Sonay. 2002, "Küreselleşmenin Yeni Siyasal İktidar Modeli: Yönetişim." **Praksis Dergisi**, S.7, ss.85-116.

Bayramoğlu, Sonay. 2004, **Yönetişim ve Demokrasi İlişkisinde Siyasal İktidar Sorunu: Türkiye’de Bağımsız Düzenleyici Kurumlar**, Ankara, Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.

BEDK.2015, Ankara: Bilgi Edinme Değerlendirme Kurulu Yayınları, ss. 4-100.

Berkarda, Kemal 2005, 4982 Sayılı Bilgi Edinme Hakkı Kanunu (BEK) ve Bilgi Edinme Hakkı Kanununun Uygulanmasına İlişkin Esas Ve Usuller Hakkında Yönetmelik (BEY) İçin Kullanma Kılavuzu, Kaynak: http://www.tesev.org.tr/etkinlik/b_edinme_klavuz_kbekarda_28ocak.php/, (Erişim Tarihi: 17.05.2015).

Bozkuş, Burcu. 2009, **Türk Kamu Yönetiminde Yönetişim Tartışmaları ve Yönetişimin Kamu Yönetiminde Uygulanabilirliği**, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Büyüköztürk, Şener. 2006, **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

C.1, Sayı.2, ss.465-466.

Cevat, Alkan. 1998, ‘Öğretme-Öğrenme Süreçleri İlkeler’. **Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, S.21, ss.209-229.

Çağlar, İrfan. 2013, **Küresel Normlu Çağdaş Değişim Yönetimi Aracı Olarak Örgüt Geliştirme**, Ankara, Nobel Akademik Yayıncılık.

Çelikkaya, Hasan. 2006, **Eğitim Bilimlerine Giriş**, İstanbul, Alfa Yayınevi

Çetin, Muhammet. Aycan Çiçek Sağlam. 2013, 'Yapılandırmacı Eğitim Programının Uygulanmasında Okul Yöneticilerinin Öğretmenleri Yönlendirme Düzeyi', **Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, S.1, ss.71-97.

Çınar, Orhan. Teyfur Emine. Teyfur Mehmet. 2006, 'İlköğretim Okulu Öğretmen Ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Ve Programı Hakkındaki Görüşleri', **Eğitim Fakültesi Dergisi**, C.7, S.11, ss.47-64.

Çiçek, Ali İhsan. 2005, 'Yeni Öğretim Programları ve Yapılandırmacı Eğitim Anlayışı',

Çukurçayır, Akif. Özer M. Akif. Turgut Kasım. 2012, 'Yerel Yönetimlerde Yolsuzlukla Mücadelede Yönetişim İlke ve Uygulamaları', **Sayıştay Dergisi**, S. 86, ss. 1-27.

Demir, A. Konur. 2014, 'Klasik Kamu Yönetimi Yapısından Yerelleşmeye Geçiş: Yönetişim Kapsamında Bir Değerlendirme', **Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, S.2, ss.152-171.

Demiralp, Nurcan. 'Coğrafya Eğitiminde Materyaller ve 2005 Coğrafya Dersi Öğretim Programı' **Kastamonu Eğitim Dergisi**, C.15, ss. 373-384.

Demirel, Özcan. 2000, **Eğitimde Program Geliştirme**, Ankara: Pegem A Yayınevi,

Demirel, Özcan. 2004, **Eğitimde Program Geliştirme**, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Özcan. 2009, **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**, Ankara: Pegem Akademi.

Demirel, Özcan.2000,**Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.

Demirkıran, Özlem. Eser Hamza Bahadır. Keklik Bahar. 2011, 'Demokrasinin Tabana Yayılması, Yönetimde Şeffaflık ve Hesap Verebilirlik Bağlamında Bilgi Edinme

Hakkı Kanunu', **Akdeniz Üniversitesi Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi**, S.2, ss.169-192.

Demirtaş, Zülfü. 2010, 'Yapılandırmacı Yaklaşım ve Sınıf Yönetimi', **Eğitime Bakış Eğitim Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi**, S.16, ss.41-45.

Doğan, İlyas. 2002, **Özgürlükçü ve Totaliter Düşünce Geleneğinde Sivil Toplum**, İstanbul: Alfa Basım Yayın.

Doğanay, Ahmet. Mediha Sarı. 2012, 'Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Özelliklerinin Düşünme Dostu Sınıf Özelliklerini Yordam Düzeyi', **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, C.21, S.1, ss21-36.

Dönmez, Ali. 1992, 'Bilişsel Sosyal Şemalar', **Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi**, S.14, ss.131-146.

Duban, Nil. E. Aysin Küçükıylmaz. 2008, 'Sınıf Öğretmeni Adaylarının Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Uygulama Okullarında Kullanımına İlişkin Görüşleri', **İlköğretim Online Dergisi**, C.7, S.3, ss.769-784.

Eken, Musa. 2005, **Yönetimde Şeffaflık Teori-Uygulama**, Adapazarı: Sakarya: Kitabevi.

Emini, T. Filiz. 2013, 'Sivil Toplum Kuruluşlarının Politika Belirleme Sürecindeki Rolü: Tüsiad Örneği', **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, S.36, ss.43-56.

Erdem, Eda. Özcan Demirel. 2002, "Program Geliştirmede Yapılandırmacı Yaklaşım", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, S.23, ss.81-87.

Erdem, Gözde. 2013, **Tedarik Zinciri Yönetimi Uygulamalarının Benimsenmesinin Tedarik Zinciri ve İşletme Performansına Etkisi**, Çorum: Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Erden, Münire. Yasemin Akman. 1997, **Eğitim Psikolojisi**, Ankara: Arkadaş Yayınları.

Erdoğan, İrfan. 2012, **Pozitivist Metodoloji ve Ötesi**, Ankara: Erk Yayınları.

Eren, Veysel. 2003, “Kamu Yönetiminde Yeni Meşruluk Temeli Olarak Müşteri Odaklı Yönetim Yaklaşımı”, **Ankara Üniversitesi SBF Dergisi**, C.58, S.1, ss.55-70.

Eryılmaz, Bilal. 2007, **Kamu Yönetimi**, İstanbul: Erkam Matbaası

Eryılmaz ve Biricikoğlu. 2011, ‘Kamu Yönetiminde Hesap Verebilirlik ve Etik’, **İş Ahlakı Dergisi**, C.4, S.7, ss.19-45.

Ev, Halit. 2010, ‘Yapılandırmacılık: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi için Tehdit mi Yoksa Fırsat mı?’, **Eğitime Bakış Eğitim Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi**, S.16, ss.1-66.

Fer, Seval. İlker Cırık. 2007, **Yapılandırmacı Öğrenme: Kuramdan Uygulamaya**, İstanbul: Morpa Yayınları.

Fidan, Nurettin. 1986, **Okulda Öğrenme ve Öğretme**, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Fidan, Yahya. 2011, ‘Yönetimden Yönetişime: Kavramsal Bir Bakış’, **Yalova Sosyal Bilimler Dergisi**, S.1, ss.5-10.

Genç, S. Zeki. M. Yunus Eryaman, 2008, Değişen Değerler ve Yeni Eğitim Paradigması, **Sosyal Bilimler Dergisi**, C.9, S.1, ss.89-102.

Gömlüksiz, N. Mehmet. Ayşe Ülkü Kan. 2012, ‘Eğitimde Duyuşsal Boyut Ve Duyuşsal Öğrenme’, **Turkish Studies**, S.7, ss.1159-1177.

Gül, S. Kenan. 2008, ‘Kamu Yönetiminde ve Güvenlik Hizmetlerinde Hesap Verebilirlik’, **Polis Bilimleri Dergisi**, C.10, S.4, ss.72-94.

Güler, A. Birgül. 2003, ‘Devlette Reform’, Kaynak: bguler@politics. Ankara.edu.tr, (Erişim Tarihi: 15.04.2015).

Güler, A. Birgül. 2003, ‘Yönetiş: Tüm İktidar Sermaye’, **Praksis Dergisi**, S.9, ss.93-116.

Güler, B. Ayman. 2009, ‘Yönetişim: Tüm İktidar Sermayeye’, **Praksis Dergisi**, S.9, ss.93-116.

Güler, Birgül. 2003, 'Yönetişim: Tüm İktidar Sermayeye', *Praksis Dergisi*, S.9, ss.93-116.

Gündoğan, Ertuğrul. 2007, **Katılımcı Demokrasi Bağlamında Yönetişim ve Bağcılar Belediyesi Örneği**, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.

Gündüz Yüksel Ve Balyer Aydın. 2013, 'Gelecekte Okul Müdürlerinin Gerçekleştirmesi Gereken Roller', *Sosyal Bilimler Dergisi*, S:3, ss.45-54.

Güneş, Firvdes. 2010, 'Eğitimde Yapılandırıcı Yaklaşımla Gelen Yenilikler', **Eğitime Bakış Eğitim Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi**, S.16, ss.1-66.

Güran, Sait. 1982, 'Yönetimde Açıklık', **İdare Hukuku ve İlimler Dergisi**, S.3, ss.1-105.

Gürbüz, Ramazan. Bayram Çoştur.2003,**Aktif Öğrenme**. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları,

Güzelsarı, Selime. 2003, 'Neoliberal Politikalar ve Yönetişim Modeli', **Amme İdaresi Dergisi**, S.2, ss. 17-34.

Hız, Yüksel. Zekeriya Yılmaz. 2004, **Bilgi Edinme ve Dilekçe Hakkı**, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İşman, Aytakin. Ahmet Eskicumalı. 2003, **Eğitimde Planlama Ve Değerlendirme**, İstanbul: Değişim Yayınları.

Kalfa, Ceren. Faruk Ataay. 2008, 'Yönetişim: Devlet-Toplum İlişkilerinde Yeni Bir Aşama', **Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, S.3, ss.229-240.

Karabacak, Hakan. 2003, Hukukun Üstünlüğü ve İyi Yönetişim, İyi Yönetişimin Temel Unsurları, Ankara: Maliye Bakanlığı Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Dairesi Başkanlığı

Karadağ, Engin. 2010, 'Yapılandırıcı İlköğretim Programı: Bireysel Düşünen Bencil Bir Geleceğe Doğru', **Eğitime Bakış Eğitim Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi**, S.16, ss.1-66.

Karadağ, Engin. Tuğba Korkmaz.2007,**Kuramdan Uygulamaya Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşımı**, Ankara: Kök Yayıncılık.

Karakuş, Gülşah. 2010, **5018 Sayılı Kanun İle Yönetişim İlke Ve Esasları Çerçevesinde Kamu Hizmetlerinin Sunumu**, Ankara: TC. Maliye Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, Mesleki Yeterlilik Tezi.

Karasar, Niyazi. 2005, **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karataş, Halil.2007, “Kamu Yönetiminde Yeni Bir Anlayış: Vatandaş Odaklı Yönetim”, **Bütçe Dünyası Dergisi**, S.24, ss.83-91.

Kaya, Cemil. 2005, **İdare Hukukunda Bilgi Edinme Hakkı**, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Kaynak: <http://ilkogretim-online.org.tr/vol3say1/wkitapb.pdf> (erişim Tarihi:13.06.2015).

Kaynak: <http://www.kastamonu.meb.gov.tr/şubelerimiz/müfettişler/bizdensize>, (Erişim Tarihi:13.06.2015).
Kaynak:[https://scholar.google.com.tr/scholar?q=Brooks.+J.,+%26+Brooks,+M.+\(1993\),+The+Case+For+The+Constructivist+Classrooms,+Alexandria,+Va:+ASCD.&hl=tr&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar&sa=X&ved=0CBgQgQMwAGoVChMI4fvOiaTuxgIVSGQsCh0q1wnx](https://scholar.google.com.tr/scholar?q=Brooks.+J.,+%26+Brooks,+M.+(1993),+The+Case+For+The+Constructivist+Classrooms,+Alexandria,+Va:+ASCD.&hl=tr&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar&sa=X&ved=0CBgQgQMwAGoVChMI4fvOiaTuxgIVSGQsCh0q1wnx) (Erişim Tarihi:21.06.2015).

Keymen, E. Fuat. 2005, **Kamusal Alan, Sivil Toplum ve Demokrasi**, İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Koç, Gürcü. Melek Demirel. 2004, ‘Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa Eğitimde Yeni Bir Paradigma’, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, S.27ss.174-180.

Koçel, Tamer. 2011, **İşletme Yöneticiliği**, İstanbul: Beta Yayınevi.

Koçel, Tamer. 2013, **İşletme Yöneticiliği**, İstanbul: Beta Yayınevi.

Kösekahya, Gamze. 2003. **Katılımcılık ve İyi Yönetişim: İyi Yönetişimin Temel Unsurları**, Ankara: T.C. Maliye Bakanlığı Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Dairesi Başkanlığı Yayını.

Kuzgun, Yıldız. 2002, **İlköğretimde Rehberlik**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Küçükömer, İdris. 2009, **Sivil Toplum Yazıları**, İstanbul: Profil Yayıncılık.

Maliye Bakanlığı. 2003, ‘İyi Yönetişimin Temel Unsurları’, Kaynak: <http://www.maliye.gov.tr/Sayfalar/iyi-Yonetisim.aspx>, (Erişim Tarihi: 04. 05,2015).

Moll, Luis C. 1992, Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology. **Cambridge University Press**.

Ocak, Gürbüz. 2010, ‘Yapılandırmacı Öğrenme Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Ofluoğlu, S. Uğur. 2006, **Aile Şirketlerinin Yönetişim Yapısı, İstanbul:** Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Okçu, Murat. 2007, ‘Yönetişim Tartışmalarına Katkı: Avrupa Birliği İçin Yönetişim Ne Anlama Geliyor?’, **Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, C.12, S.3, ss.299-312.

Özdemir, U. Evin. 2003, *Stratejik Planlama ve İyi Yönetişim*. İyi Yönetişimin Temel İlkeleri.

Özden, Yüksel. 2004, **Eğitimde Yeni Değerler**, Ankara: Pegem Yayıncılık.

Özer, M. Akif. 2005, ‘Yönetişim Üzerine Notlar’, *Sayıştay Dergisi*, S.63, ss.59-89.

Özer, M. Akif. Hüseyin Yayman. 2009, ‘Klasik Yönetim Düşüncesinden Bir Sapma: Yönetişim Dönüşüm ve 3.Dünya Bakışı’, **Sosyal Bilimler Dergisi**, S.2, ss.88-113.

Özerbaş, A. Mehmet, 2007, ‘Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Kalıcılığına Etkisi’, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, S.4, ss.609-635.

Öztürk, Yunus Emre. 2006, ‘Yeni Kamu Yönetimi Anlayışı Bağlamında Yönetişim Kavramı, Türkiye’de Uygulanabilirliği Ve Bir Yönetişim Aracı Olarak Yerel Gündem 21 Uygulaması (Mersin Örneği)’. **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Myo Dergisi**, C.9, S.1-2), ss.229-256.

Palabıyık, Hamit. 2004, ‘Yönetimden Yönetişime Geçiş Ve Ötesi Üzerine Kavramsal

Parlak, Bekir. 2011, **Kamu Yönetiminde Yeni Vizyonlar**, Bursa: Alfa Aktüel Yayınları.

Saban, Ahmet. 2000, **Öğrenme ve Öğretme Süreci: Yeni teori ve Yaklaşımlar**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Sabancı, A. 2008, *Sınıf Yönetiminin Temelleri*, Mustafa Çelikten (Ed.) Yapılandırmacı

Sağlam, H. İbrahim. Ali Sinan Bilgili. 2006, 'Aktif Öğrenmeyi Temel Alan Yapılandırmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Öğretimine Yansımaları', **Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi**, S.14, ss.271-185.

Samsun, Nihal. 2003, **Hesap Verebilirlik ve İyi Yönetişimin Temel Unsurları**. Ankara: T.C. Maliye Bakanlığı Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Dairesi Başkanlığı Yayını

Saygılıoğlu, Nevzat. Selçuk Arı. 2003, **Etkin Devlet: Kurumsal Bir Tasarı ve Politika Önerisi**, İstanbul: Sabancı Üniversitesi Yayınları.

Selimoğlu, Yavuz. 2010, **Kamu Yönetiminde Yönetişimin Bir unsuru Olarak Şeffaflık ve Bilgi Edinme Hakkı: Karaman Milli Eğitim Müdürlüğünde Bir Uygulama**, Karaman: Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Senemoğlu, Nuray. 2003, **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim**, Ankara: Gazi Kitabevi.

Seyidoğlu, Halil. 2009, **Bilimsel Araştırma ve Yazma El Kitabı**, İstanbul: Güzem Can Yayınları

Sobacı, Mehmet Zahid. 2007, 'Yönetişim Kavramı ve Türkiye'de Uygulanabilirliği Üzerine Değerlendirmeler', **Yönetim Bilimleri Dergisi**, C.5, S.1, ss.220-233.

Sosyal Bilimler Dergisi, C.27, S.2, ss.226-242.

Soylu, Hülya. 2003, **Etkinlik ve İyi Yönetişim. İyi Yönetişimin Temel Unsurları**, Ankara: T.C. Maliye Bakanlığı Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Dairesi Başkanlığı Yayını.

Sözen, Süleyman. 2005, **Teori ve Uygulamada Yeni Kamu Yönetimi**, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Şahin, Ersin. 2011, **Vakıfların Yeni Yönetişim Yaklaşımları Açısından Değerlendirilmesi ve Türkiye'nin Yönetişim Sistemine Katkıları**, Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Şahin, İsmet. 'Yeni İlköğretim 1. Kademe Türkçe Programının Değerlendirilmesi', **İlköğretim Online**, S.6, ss.284-304.

Şahin, Tuğba Yanpar. 2001, 'Oluşturmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Dersinde Bilişse ve Duyuşsal Öğrenmeye Etkisi', **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**,

Şaşan, Hasan Hüseyin. 2002, ‘Yapılandırmacı Öğrenme’, **Yaşadıkça Eğitim**, S.49, ss.74-75.

Şengül, Ramazan. 2008, **Bilişim Çağında Şeffaf Yönetim**, Kocaeli: Nobel Yayın Dağıtım.

Şentürk, Cihad. 2009. "Eğitimde Yeniden Yapılanma ve Yapılandırmacılık”,**Eğitişim Dergisi**. S. 23.

Şentürk, Cihad. 2010, ‘Yapılandırmacı Yaklaşım ve 5E Öğrenme Döngüsü Modeli’, **Eğitime Bakış Eğitim Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi**, S,16, ss.58-62.

Şentürk, Cihad. Gökhan Baş. 2010, ‘Yapılandırmacı Yaklaşımında Eğitim ve Sınıf Yönetimi’, **Eğitime Bakış Eğitim Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi**, S. 16, ss.1-66.

Şimşek, Nurettin. 2004, ‘Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretime Eleştirel Bir Yaklaşım’, **Eğitim Bilimleri ve Uygulama**, S.5, ss.115-139.

TC **Milli Eğitim Bakanlığı**,2013, Ankara, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Ahlak Gelişimi, ss.1-38.

Tekeli, İlhan. 1996, “Yönetim Kavramı Yanı sıra Yönetişim Kavramının Gelişmesinin Nedenleri Üzerine”, **Sosyal Demokrat Değişim**, S:3, ss.45-54.

Terzi, Çetin. 2011, ‘Türk Eğitim Sistemi’nde Okulların Örgüt ve Yönetim Yapısı ile Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Arasındaki İlişkinin Çözümlemesi’, **Anadolu Journal Of Educational Sciences International**, S.1, ss.75-82.

TESEV. 2004, “Bilgi Edinme Hakkı Değerlendirme Raporu”, Kaynak : <http://www.tesev.org.tr/etkinlik/bilgi-edinme-hakki-%20rapor.doc.turkish/rapor/f00/2000.pdf>, (Erişim Tarihi: 12.04.2015).

Teşkilatı, D. P. 2006, Kamuda İyi Yönetişim. Dokuzuncu Kalkınma Planı Özel İhtisas Komisyonu Raporu, DPT Yayını, Ankara.

Teşkilatı, D. P. 2007, Kamuda İyi Yönetişim. Dokuzuncu Kalkınma Planı Özel İhtisas Komisyonu Raporu, DPT Yayını, Ankara.

Tezci, Erdoğan. Aysun Gürol. 2003, Oluşturmacı Öğretim Tasarımı ve Yaratıcılık: **The Turkish Online Journal of Educational Technology**. C.2, ss.50-55.

Titiz, Osman. 2005, **Yeni Öğretim Sistemi**, İstanbul: Zambak Yayınları

- Toksöz, Fikrat. 2008, **Yönetişim El Kitabı**, İstanbul: TESEV Yayınları.
- Topçu, Ferhunde Hayırsever. 2007, **Küreselleşme ve Uluslararası Çevre Politikaları: Yönetimden Yönetişime Geçiş Sorunu**, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.
- Toprak, Mustafa. Cezmi Savaş. 2013, ‘Türkiye’de Okul Geliştirmede Uygun Model Arayışı: Bir Okul Geliştirme Reformu Olarak Memphis Yeniden Yapılandırma Girişiminin Analizi’, **Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi**, C.3, S.1, ss.121-137.
- Türkönü, Mümtaz’er. 2005, **Devletli Sivil Toplum: Sivil Toplum ve Demokrasi**, İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Ülgen, Gülten. 1994, **Eğitim Psikolojisi: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar**. Ankara: Lazer Ofset,
- Üniversitesi, TC. Marmara. 2003, Türkiye’de Mali Şeffaflığı Sağlamaya Yönelik Bir Uygulama: Analitik Bütçe Sınıflandırması.
- Vural, Birol. 2004, **Teknoloji ve Materyal Kullanımı**, İstanbul: Hayat Yayınları.
- Vural, Birol.2004,**Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zekâ**, İstanbul: Hayat Yayınları.
- Yapıcı, Mehmet. 2007, “Milli Eğitim Bakanlığı ve Yeniden Yapılanma”, **Cumhuriyet Bilim Teknik Dergisi**, S.970, ss. 20.
- Yapıcı, Mehmet. 2010, ‘Yapılandırmacı Sınıf Atmosferi’, **Eğitime Bakış Eğitim Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi**, S.16, ss.61-65.
- Yapıcı, Şenay. Mehmet Yapıcı 2005, **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yaşar, Şefik, 1994, “Bireyselleştirilmiş Öğretimde Öğretmenin Rolü”, **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Birinci Eğitim Bilimleri Kongresi - Bildiriler 2**. Adana: Çukurova Üniversitesi Basımevi, ss.515-521.
- Yaşar, Şefik. 1998, ‘Yapısalcı Kuram ve Öğrenme Öğretme Süreci’, **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C.8, S.2, ss.68-75.
- Yaşar, Şerik 1998, Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci, **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C.8, S.1-2, ss.68-75.
- Yavuzer, Haluk. 2003, **Okul Çağı Çocuğu**, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yıldırım, Ali. Hasan Şimşek. 1993, **Nitel Araştırma Yöntemleri**, Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yıldırım, Arzu. 2014. ‘Türkiye’de Yerel Yönetişimin Uygulanabilirliği ve Yerel Gündem 21 Örneği Üzerinden Bir İnceleme’, **Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, C.2, S.1, ss. 75-96.

Yıldırım, İbrahim. 2004, **Demokrasi Sivil Toplum Kuruluşları ve Yönetişim**, Ankara: Seçkin Yayıncılık,

Yıldırım, Murat. 2003, “Sivil Toplum ve Devlet”, **Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, C.27, S.2, ss.226-242.

Yılmaz, Aytakin. 1997, ‘Sivil Toplum Demokrasi ve Türkiye Yeni Türkiye’, **Sivil Toplum Dergisi**, Y.3, S.18.

Yılmaz, Mustafa. 2010, ‘Yönetimden Yönetişime: Trabzon İlçe Belediyeleri Üzerine Bir İnceleme’, **Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi**, Y.3, S.5, ss.83-100.

YÖK. 2002, ‘Öğretme ve Öğrenme’, Kaynak: <http://www.yok.gov.tr/egtfakdoc/ortmatc1/unite41.doc>, (Erişim Tarihi: 09.06 2015).

Yurdakul, Bünyamin. 2005. **Yapılandırmacılık İçinde Eğitimde Yeni Yönelimler**, Ed. Özcan Demirel. Ankara: Pegem A Yayıncılık “,ss. 39-65.

Yüksel, Mehmet. 2000, ‘Yönetişim Kavramı Üzerin’, Ankara Barosu Dergisi, S.58, ss.145-159.

EKLER

EK-1: ANKETTE YER ALAN DEMOGRAFİK SORULAR

1.Cinsiyetiniz

Kadın Erkek

2.Görev konumunuz

Okul Müdürü Okul Müdür Yardımcısı

3.Eğitim durumunuz

Lisans Yüksek Lisans Doktora

4.Kaç yıldır kamu görevinde çalışıyorsunuz?

1 yıldan az 1-5 6-10 11-15 16-20 21 yıl ve üzeri

EKLER

EK-2: ANKETTE YER ALAN YÖNETİŞİM ÖLÇEĞİ

A YÖNETİŞİM ÖLÇEĞİ		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Okul yönetiminde yönetişimin ilkelerinden biri olan açıklık, demokrasi kültürünün yerleşmesine ve gelişmesine önemli bir katkı sağlar.					
2	Okul yönetiminde açıklık, okul yönetiminin kamuoyu ile doğru ve açık bilgi paylaşımını gerektirir.					
3	Okul yönetiminde açıklık, okul yönetimi için rahatsız edici bir kavramdır.					
4	Okul yönetiminde açıklık, velilere okul yönetimi üzerinde önemli bir denetim imkânı sağlar.					
5	Okullar yönetim kapsamında şeffaf bir yapıya sahip olmalıdır.					
6	Bilgi Edinme Hakkı Yasası ve Şeffaflık çalıştığım kurumda dürüstlük, adalet ve eşitlik ilkelerinin yerleşmesine önemli katkılar sağlar					
7	Okullarda Yönetişim kapsamında yönetimde misyon, vizyon ve uzun vadeli amaç ve hedeflerin belirlenmesi için uygulamalar yapılmalıdır.					
8	Yapılan yönetim kurulu toplantıları mevcut prosedürler çerçevesinde yapılmalıdır.					
9	Okul yönetiminde, bir sonraki dönem için yapılacak toplantılarda yönetime hazırlanması için bilgi ve deneyim aktarımı yapılmalıdır.					
10	Okul yöneticileri; aile meselelerini, iş meselelerinden tamamen ayrı tutmalıdır.					
11	Okulda çalışan herkes stratejik düşünme ve planlama çalışmalarına katılmalıdır.					
12	Okuldaki birimler arası iyi bir işbirliği ve iletişimin olması için çalışmalar yapılmalıdır.					
13	Velilerin bilinçlendirilmesi için çalışmalar yapılmalıdır..					
14	Okul yönetimi; okulda yapılan çalışmalarla ilgili öğretmenlere, velilere, öğrencilere ve diğer çalışanlara tüm konularda açık olmalıdır.					
15	Devlet organlarına belirli zamanlarda bilgi verilmelidir..					
16	Okullarda, gerekli bilgilere zamanında ve kolay ulaşılabilecek sistemler olmalıdır.					
17	Okullarda, hedef kitlelerin görev, yetki ve sorumlulukları yazılı hale getirilmelidir.					

EKLER

EK-3: ANKETTE YER ALAN YAPILANDIRMACI EĞİTİM SİSTEMİ ÖLÇEĞİ

B YAPILANDIRMACI EĞİTİM SİSTEMİ ÖLÇEĞİ		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Okullarda yapılandırımcı eğitim sistemi ile ilgili bilgileri çalışanlarla paylaşılmalıdır.					
2	Yapılandırımcı eğitim programının hedeflerine ulaşma düzeyi ile ilgili olarak öğretmenlerle toplantı yapılmalıdır.					
3	Yapılandırımcı eğitim programlarının uygulanmasında öğretmenlerin belirlediği aylık ve yıllık hedeflerin değerlendirmelerini öğretmenlerle birlikte yapılmalıdır.					
4	Yapılandırımcı eğitim programının etkinliğini arttırmak için hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir.					
5	Öğretmenlere eğitim-öğretim sürecinde sorumluluğun öğrencilerle paylaşılması konusunda telkinlerde bulunulmalıdır.					
6	Öğretmenlerin yeni yöntem ve teknikleri öğrenmeleri konusunda birbirleriyle işbirliği içinde olmalıdırlar.					
7	Öğrencilerin kendilerini rahatlıkla ifade edebilecekleri demokratik bir sınıf ortamı oluşturmaları için yönlendirmelerde bulunulmalıdır..					
8	Yapılandırımcı eğitim programının anlaşılması ve programın amaçlarına ulaşması için gerekli kaynakları (teknoloji, kitap vs.) sağlanmalıdır.					
9	Yapılandırımcı eğitim programının amaçlarına uygun ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanmaları konusunda öğretmenlere rehberlik yapılmalıdır.					
10	Öğretmenlerin ölçme değerlendirme teknikleriyle ilgili teorik bilginin yanında uygulamalara da yer verilen hizmet içi eğitim almaları sağlanmalıdır.					
11	Öğretmenler yapılandırımcı eğitim programına uygun ölçme değerlendirme teknikleri konusunda bilgilendirilmelidir.					
12	Okullarda değerlendirme sürecine öğrencilerin de katılması konusunda öğretmenler teşvik edilmelidir.					
13	Okullarda çoklu değerlendirme tekniklerini kullanmaları konusunda öğretmenler teşvik edilmelidir.					

