

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

SOSYAL-YAPILANDIRMACI ÖĞRENME ORTAMI
TASARIMININ ÖĞRENERLERİN AKADEMİK
BAŞARILARINA, DERSE YÖNELİK TUTUMLARINA
VE BİLİŞÜSTÜ FARKINDALIK DÜZEYLERİNE
ETKİLERİ İLE ÖĞRENME SÜRECİNE KATKILARI

Gökhan BAŞ

DOKTORA TEZİ

Danışman
Doç. Dr. Ömer BEYHAN

Konya-2015

**T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**SOSYAL-YAPILANDIRMACI ÖĞRENME ORTAMI
TASARIMININ ÖĞRENERİN AKADEMİK
BAŞARILARINA, DERSE YÖNELİK TUTUMLARINA
VE BİLİŞÜSTÜ FARKINDALIK DÜZEYLERİNE
ETKİLERİ İLE ÖĞRENME SÜRECİNE KATKILARI**

Gökhan BAŞ

DOKTORA TEZİ

**Danışman
Doç. Dr. Ömer BEYHAN**

Konya–2015



T. C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Gökhan BAŞ		
	Numarası	108301033003		
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri / Eğitim Programları ve Öğretim		
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input type="checkbox"/>	Doktora	<input checked="" type="checkbox"/>
Tezin Adı	Sosyal-Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımının Öğrenenlerin Akademik Başarılarına, Derse Yönelik Tutumlarına ve Bilişüstü Farkındalık Düzeylerine Etkileri ile Öğrenme Sürecine Katkıları			

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Gökhan BAŞ



T. C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

DOKTORA TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Gökhan BAŞ
	Numarası	108301033003
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri / Eğitim Programları ve Öğretim
	Programı	Doktora
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Ömer BEYHAN
Tezin Adı	Sosyal-Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımının Öğrenenlerin Akademik Başarılarına, Dersle Yönelik Tutumlarına ve Bilgisizlik Farkındalık Düzeylerine, Etkileri ile Öğrenme Sürecine Katkıları	

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan ...yukarıda...anılan..... başlıklı bu çalışma 21.../05.../2015 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı	Danışman ve Üyeler	İmza
Doç. Dr. Ömer Beyhan Danışman	Prof. Dr. Ali Murat SENGİL üye	
Doç. Dr. Ömer KÖRAL üye		
Yrd. Doç. Dr. Güngör Korkutlu, Yarıyıl		
Yrd. Doç. Dr. Ahmet KURNAZ		

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
A1-Blok 42090 Meram Yeni Yol /Meram /KONYA
Telefon: (0 332) 324 7660 Faks : 0 332 324 5510
Elektronik Ağ: www.konya.edu.tr E-Posta: ebil@konya.edu.tr



T. C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Öğrencinin	Adı Soyadı	Gökhan BAŞ		
	Numarası	108301033003		
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri / Eğitim Programları ve Öğretim		
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input type="checkbox"/>	Doktora	<input checked="" type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Ömer BEYHAN		
	Tezin Adı	Sosyal-Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımının Öğrenenlerin Akademik Başarılarına, Derse Yönelik Tutumlarına ve Bilişüstü Farkındalık Düzeylerine Etkileri ile Öğrenme Sürecine Katkıları		

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, ortaokul 7. sınıf İngilizce dersinde sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının öğrenenlerin akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına ve bilişüstü farkındalık düzeylerine etkileri ile öğrenme sürecine katkılarını incelemektir.

Araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeli ile nitel veri birleşiminden meydana gelen “karma araştırma modeli” kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Yapılan araştırma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Niğde ili Merkez ilçesinde bulunan 23 Nisan Havacılar Ortaokulu 7. sınıf İngilizce dersinde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu ise seçkisiz (random) yolla belirlenmiş olan biri deney ($n=41$), bir diğeri de kontrol ($n=42$) grubu olmak üzere iki 7. sınıf teşkil etmiştir. Araştırmada, nicel veri toplama araçları olarak; *i.* akademik başarı testi ($KR_{20}=0.93$), *ii.* İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği ($\alpha=0.92$) ve *iii.* bilişüstü farkındalık ölçeği ($\alpha=0.89$) ile nitel veri toplama araçları olarak; *i.* görüşme formu (öğretmen ve öğrenen), *ii.* gözlem formu ve *iii.* öğrenen günlüğü formu kullanılmıştır. Araştırmada, dokuz (9) hafta süresince deney grubunda sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı uygulanırken, kontrol grubunda ise mevcut öğretim programına dayalı olarak hazırlanan öğrenen kılavuz kitabındaki etkinlikler

işe koşulmuştur. Deney grubundaki uygulama süreci Fer (2009) tarafından geliştirilen sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı modeli (öğrenen analizi, içeriğin belirlenmesi, anlamın yapılanması ve değerlendirme) temel alınarak tasarılan öğrenme plan ve etkinlikleriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı öğrenen görüş ve beklentileri doğrultusunda yapılandırılmış olup, öğretme-öğrenme süreci işbirlikli gruplarda, bilgi işleme materyalleri kullanılarak, etkin öğrenmeye dönük, bilginin yansıtılması ve tartışılması noktasında otantik değerlendirme araçlarının kullanıldığı etkinlikler içerisinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel alt problemlerini analiz edebilmek için bağımlı ve bağımsız gruplar *t* testleri kullanılmıştır. Çalışmada, grup içi karşılaştırmalarda bağımlı gruplar *t* testi, gruplar arası karşılaştırmalarda ise bağımsız gruplar *t* testi kullanılmıştır. Toplam 74 sayfalık nitel veri seti ise, içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın nitel verileri, herhangi bir yorum katılmadan doğrudan aktarılmıştır.

Araştırmadan elde edilen nicel sonuçlar; sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı uygulamalarının deney grubundaki öğrenenlerin akademik başarılarını, İngilizce dersine yönelik tutumlarını ve bilişüstü farkındalık düzeylerini anlamlı olarak artırdığını göstermiştir. Diğer taraftan, nitel veri setinin analiziyle ise fiziksel çevreye, duyuşsal özelliklere, sosyal özelliklere, bilişsel özelliklere, öğrenen ve öğretmen rolleri ile sorun durumlarına ilişkin olarak sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışmada, *öğrenme ortamının fiziksel özellikleri* ana temasının; oturma düzeni, kaynaklara ulaşma kolaylığı ve bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılması alt temaları ile *duyuşsal özellikler* ana temasının ise; özgüveni geliştirme, derse yönelik tutumu geliştirme, güdülenme, öğrenme sürecinden zevk alma, beklentilerin karşılanması, kaygıyı azaltma ve başarıma duygusunu geliştirme alt temalarından meydana geldiği görülmüştür. Aynı zamanda, araştırmada *sosyal özellikler* ana temasının; etkin katılım, sosyal etkileşim ve iletişim, işbirlikli öğrenme, yardımlaşma ve sorumluluk alma ile *bilişsel özellikler* ana temasının ise; öğrenmeyi geliştirme, düşünme becerisini geliştirme ve görüşleri açıklama alt temalarından oluştuğu tespit edilmiştir. Araştırmada bunun yanı sıra, *öğrenen rolleri* ana temasının; etkin olma, sorumluluk alma ve birlikte öğrenme alt temalarından oluştuğu görülmekteyken,

öğretmen rolleri ana temasının ise; rehber olma, yardımcı olma, problem çözme ve kaynak/materyal sağlama alt temalarından meydana geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak, araştırmada bir ana tema olarak ortaya çıkan *sorun durumlarının* ise; öğrenme ortamındaki ses/gürültü ve öğrenme ortamının kalabalıklığı alt temalarından oluştuğu anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal-Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımı, Yapılandırmacılık, Akademik Başarı, İngilizce Dersine Yönelik Tutum, Bilişüstü Farkındalık, Gözlem, Görüşme ve Öğrenen Günlükleri, Nicel ve Nitel Araştırma Yöntemleri, Karma Araştırma Deseni.



T. C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Öğrencinin	Adı Soyadı	Gökhan BAŞ		
	Numarası	108301033003		
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri / Eğitim Programları ve Öğretim		
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input type="checkbox"/>	Doktora <input checked="" type="checkbox"/>	
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Ömer BEYHAN		
	Tezin İngilizce Adı	Effects of Social-Constructivist Learning Environment on Learners' Academic Achievement, Attitudes Towards Course, and Metacognitive Awareness Levels with Contribution to the Learning Process		

SUMMARY

The purpose of this study was to investigate the effects of social-constructivist learning environment design on 7th grade learners' academic achievement, attitudes towards course, and metacognitive awareness levels with contribution to the learning process in secondary school English course.

The study was carried out by adopting the “mixed research design”, which includes the pretest-posttest control group design and qualitative data collection procedures. The study was conducted in the 7th grade English course at 23 Nisan Havacılar Secondary School in Niğde province in the 2013-2014 academic year. The study groups, which consisted of two different 7th grade classes, were selected as the experimental ($n=41$) and the control ($n=42$) groups by adopting the random method. In the study, *i.* academic achievement test ($KR_{20}=0.93$), *ii.* attitude scale towards English course ($\alpha=0.92$), and *iii.* metacognitive awareness scale ($\alpha=0.89$) as quantitative data collection instruments with the qualitative data collection instruments as *i.* interview form (teacher and learner), *ii.* observation form, and *iii.* learner diary form were used. While the social-constructivist learning environment design was treating on the experimental group, the control group was taught by following up the activities in the learner's course book based on the current elementary English course curriculum. The teaching-learning process in the

experimental group included the learning plans and activities prepared based on Fer's (2009) social-constructivist learning environment design model (learner analysis, determination of the content, construction of the meaning, and evaluation), which lasted for totally nine (9) weeks. In the research, while the social-constructivist learning environment design was constructed according to the views and expectations of learners, the teaching-learning process was continued in cooperative groups based on active learning method with using information processing materials, and authentic evaluation instruments which included the reflection and the discussion of the acquired knowledge. In order to analyse the quantitative sub-problems of the study, the dependent and the independent samples *t* tests were used. The dependent samples *t* test was adopted in order to compare paired samples, and the independent samples *t* test was used so as to compare two different groups in the study. Besides, the 74 pages of qualitative data set of the study was analysed through conducting content analysis technique. Also, the qualitative results of the study were simply presented with doing no comment on them.

Quantitative results of the study pointed out that the applications based on the social-constructivist learning environment design increased the academic achievement, attitudes towards English course, and the metacognitive awareness levels of the learners in the experimental group compared to the learners in the control group in the study. On the other hand, the qualitative data set analyses showed the results regarding the main themes including the physical environment characteristics, affective characteristics, social characteristics, cognitive characteristics, teacher and learner roles, and problem situations in the study. In the research, the *physical characteristics of the learning environment* main theme was consisted of seating order, ease of access to resources, and the use of information and communication technologies sub-themes and the *affective characteristics* main theme was comprised of the improvement of self-reliance, the development of the attitude towards the course, motivation, enjoying the learning process, meeting the expectations, and the improvement of the feeling of success sub-themes. Furthermore, while the *social characteristics* main theme was consisted of active participation, social interaction and communication, cooperative learning, helping

each other, and taking responsibility sub-themes, the *cognitive characteristics* main theme included the improvement of learning, the development of thinking skills, and the explanation of personal views sub-themes. In addition to these, while it was seen that *learner roles* main theme was comprised of being active, taking responsibility, and learning together sub-themes, the *teacher roles* main theme was found out to be consisted of guidance, helping, problem solving, and supplying resource/material sub-themes. Lastly, the *problem situations*, which were also understood to be a main theme in the study, included the sound/noise in the learning environment and the crowd in the learning environment sub-themes.

Keywords: Social-Constructivist Learning Environment Design, Constructivism, Academic Achievement, Attitude Towards English Course, Metacognitive Awareness, Observation, Interview, and Learner Diaries, Quantitative and Qualitative Research Methods, Mixed Research Design.

TEŞEKKÜR

Öncelikle, doktora sürecinin en başından tez çalışmasının geldiği bu noktaya kadar göstermiş olduğu yardım, destek ve danışmanlık için çok kahrımı çeken, benimle üzülen, benimle sevinen, gerek akademik hayatta, gerekse günlük yaşamda kendime her zaman örnek aldığım ve alacağım çok saygıdeğer hocam Doç. Dr. Ömer BEYHAN'a en içten teşekkürlerimi bildirmeyi kendime bir borç bilirim. Aynı zamanda, doktora sürecinin başından itibaren akademik olarak yetişmemde çok büyük emekleri geçen, kendisinden çok kıymetli şeyler öğrendiğim; akademik hayatta enerjisine, disiplinine, üretkenliğine ve çalışkanlığına hayran olduğum çok değerli hocam Prof. Dr. Ali Murat SÜNBL'e en derin saygılarımı sunar, her şey için çok teşekkür ederim.

Akademik olarak yetişmemde çok emekleri geçen ve kendilerinden çok şeyler öğrendiğim değerli hocalarım; Prof. Dr. Ahmet SABAN'a, Prof. Dr. İsa KORKMAZ'a, Prof. Dr. Veysel SÖNMEZ'e, Doç. Dr. Muhittin ÇALIŞKAN'a, Doç. Dr. Füsun GÜLDEREN ALACAPINAR'a, Yrd. Doç. Dr. Kemal GÜVEN'e, Yrd. Doç. Dr. Saim ERBEN KEÇİCİ'ye ve Yrd. Doç. Dr. Işıl SÖNMEZ EKTEM'e en derin şükranlarımı sunarım. Bununla birlikte, tez savunma jürimde yer alarak beni onurlandıran ve yapıcı eleştirileri ile tezimin daha iyi bir niteliğe kavuşmasında rol oynayan sayın Doç. Dr. Onur KÖKSAL'a, Yrd. Doç. Dr. Ahmet KURNAZ'a ve Yrd. Doç. Dr. Güngör KESKİNKILIÇ YUMUŞAK'a da çok teşekkürlerimi sunarım.

Bunun yanı sıra, tezimin şekillerinin çizilmesinde göstermiş olduğu fedakârlık ve süreç boyunca göstermiş olduğu dostluk için çok değerli arkadaşım Öğr. Gör. Cihad ŞENTÜRK'e çok teşekkür ederim. Süreç boyunca göstermiş oldukları yakın ilgi ve destekten dolayı değerli arkadaşlarım Zafer Savaş KIVILCIM ve Cemil ŞAHİN'e de teşekkürü bir borç bilirim. Aynı zamanda, ilköğretimden doktora kadar olan süreç boyunca burada isimlerini saymam mümkün ve kolay olmayan ve yetişmemde emekleri geçen ve kendilerinden çok şeyler öğrendiğim tüm öğretmenlerime şükranlarımı arz eder, saygılarımı sunarım.

Zannederseniz, teşekkürlerin en büyüğü aileme olacaktır. Doktora sürecinde göstermiş oldukları her türlü destek, fedakârlık, anlayış ve sabır için eşime, kızıma,

babama, anneme ve kardeşime en içten teşekkür ve şükranlarımı arz ederim. Sizler olmasaydınız, bu süreci noktalandırmak kesinlikle mümkün olamazdı; iyiki varsınız, iyiki benimlesiniz. Bu süreçteki başarının yarısı bana aitse, kesinlikle yarısı da size aittir. Hepinize sonsuz teşekkürler.

Gökhan BAŞ
Konya, Mayıs 2015

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI	i
DOKTORA TEZİ KABUL FORMU	ii
ÖZET	iii
SUMMARY	vi
TEŞEKKÜR	ix
İÇİNDEKİLER	xi
TABLolar LİSTESİ	xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xviii
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	19
1.3. Alt Problemler.....	19
1.4. Araştırmanın Amacı.....	20
1.5. Araştırmanın Önemi.....	21
1.6. Araştırmanın Sayıltıları.....	24
1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	25
1.8. Tanımlar.....	26
1.9. Kısaltmalar.....	27
İKİNCİ BÖLÜM	29
KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	29
2.1. Kuramsal Açıklamalar.....	29
2.1.1. Yapılandırmacılık Kavramı.....	29
2.1.2. Yapılandırmacılığa Tarihsel Bakış.....	30
2.1.3. Yapılandırmacılığın Kuramsal Temelleri.....	32
2.1.4. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı.....	36
2.1.5. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Temel İlkeleri.....	41
2.1.6. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramları.....	44
2.1.6.1. Bilişsel Yapılandırmacılık.....	45
2.1.6.2. Radikal Yapılandırmacılık.....	47

2.1.6.3. Sosyal Yapılandırıcılık	49
2.1.7. Yapılandırıcı Eğitim Programı Tasarımı	55
2.1.7.1. Hedeflerin Belirlenmesi	57
2.1.7.2. İçeriğin Düzenlenmesi	60
2.1.7.3. Eğitim Durumlarının Düzenlenmesi	62
2.1.7.4. Sınama Durumlarının Belirlenmesi.....	67
2.1.8. Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Tasarımı.....	72
2.1.9. Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Tasarımı Modelleri.....	76
2.1.9.1. Jonassen'in Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Tasarımı Modeli	77
2.1.9.1.1. Soru/Durum/Problem/Proje.....	79
2.1.9.1.2. İlgili Durumlar	79
2.1.9.1.3. Bilgi Kaynakları	80
2.1.9.1.4. Bilişsel Araçlar.....	81
2.1.9.1.5. Diyalog Ve İşbirliği Araçları.....	82
2.1.9.1.6. Sosyal/Bağlamsal Destek	83
2.1.9.2. Gagnon Ve Collay'ın Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Tasarımı Modeli	85
2.1.9.2.1. Durum	88
2.1.9.2.2. Gruplar	88
2.1.9.2.3. Köprü Kurma	89
2.1.9.2.3. Görev.....	89
2.1.9.2.4. Sergileme	90
2.1.9.2.5. Yansıtma Yapma	90
2.1.9.2.6. Sorular	91
2.1.9.3. Fer'in Sosyal-Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Tasarımı Modeli	92
2.1.9.3.1. Öğrenen Analizi	95
2.1.9.3.2. İçeriğin Belirlenmesi.....	99
2.1.9.3.3. Anlamın Yapılanması.....	101
2.1.9.3.4. Değerlendirme.....	108
2.1.9.3.5. Rehberlik	113
2.1.10. Sosyal-Yapılandırıcı Yaklaşım Bağlamında Yabancı Dil Öğretimi.....	114
2.2. İlgili Araştırmalar.....	121
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	121

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	136
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	143
YÖNTEM.....	143
3.1. Araştırmanın Modeli	143
3.2. Çalışma Grubu	149
3.3. Deney Ve Kontrol Gruplarının Denklğine İlişkin Bilgiler.....	152
3.3.1. Deney Ve Kontrol Gruplarının Bilişsel Giriş Davranışlarına İlişkin Bilgiler	153
3.3.2. Deney Ve Kontrol Gruplarının Duyuşsal Giriş Özelliklerine İlişkin Bilgiler....	154
3.4. Deneysel İşlem Süreci.....	155
3.4.1. Öğrenen Analizi	158
3.4.2. İçeriğin Belirlenmesi	163
3.4.3. Anlamın Yapılanması.....	166
3.4.4. Değerlendirme.....	172
3.4.5. Rehberlik.....	175
3.5. Kontrol Grubu Süreci	176
3.6. Veri Toplama Araçları	177
3.6.1. Nicel Veri Toplama Araçları.....	178
3.6.1.1. Akademik Başarı Testi	178
3.6.1.2. Tutum Ölçeği	184
3.6.1.3. Bilişüstü Farkındalık Ölçeği	192
3.6.2. Nitel Veri Toplama Araçları	197
3.6.2.1. Görüşme Formu	197
3.6.2.2. Gözlem Formu	199
3.6.2.3. Öğrenen Günlüğü Formu	200
3.7. Veri Toplama Süreci	201
3.7.1. Nicel Verilerin Toplanması Süreci.....	202
3.7.2. Nitel Verilerin Toplanması Süreci	203
3.8. Verilerin Analizi	206
3.8.1. Nicel Verilerin Analizi	206
3.8.2. Nitel Verilerin Analizi.....	208
3.8.2.1. Nitel Verilerin Geçerliği Ve Güvenirliği	215
3.8.2.2. Araştırmacının Rolü	218

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	221
BULGULAR.....	221
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	221
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	224
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	228
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	231
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	238
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	258
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	281
4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	293
4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	305
4.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	317
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	322
TARTIŞMA VE YORUM.....	322
5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma Ve Yorum.....	322
5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma Ve Yorum.....	332
5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma Ve Yorum.....	340
5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma Ve Yorum.....	348
5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma Ve Yorum	354
5.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Tartışma Ve Yorum.....	367
5.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Tartışma Ve Yorum	380
5.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Tartışma Ve Yorum	389
5.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Tartışma Ve Yorum.....	396
5.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Tartışma Ve Yorum	406
ALTINCI BÖLÜM	412
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	412
6.1. Sonuçlar	412
6.1.1. Nicel Sonuçlar.....	412
6.1.2. Nitel Sonuçlar	414
6.2. Öneriler	418
6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	418
6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	422

KAYNAKLAR	424
EKLER.....	477
Ek-1: Öğrenen Analizi Formu.....	477
Ek-2: “Tales And Legends” Ve “Amazing History” Üniteleri İçerik Analizi Formu.....	479
Ek-3: “Tales And Legends” Ve “Amazing History” Üniteleri Anlamın Yapılanması Analizi Formu	480
Ek-4: Değerlendirme Tercihi Analizi Formu.....	481
Ek-5: Sosyal-Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımı Ders Planları.....	482
Ek-6: Belirtke Tablosu	499
Ek-7: Akademik Başarı Testi Madde Güçlük ve Madde Ayırt Edicilik İndeksleri Tablosu.....	500
Ek-8: Akademik Başarı Testi	501
Ek-9: İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	508
Ek-10: Bilişüstü Farkındalık Ölçeği.....	509
Ek-11: Görüşme Formu	511
Ek-12: Gözlem Formu	516
Ek-13: Öğrenen Günlüğü Formu	517
Ek-14: Sosyal-Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı	519
Ek-15: “Tales And Legends” Ve “Amazing History” Ünitelerinden Etkinlik Örnekleri	521
Ek-16: Öz Değerlendirme Formu.....	538
Ek-17: Grup Değerlendirme Formu	539
Ek-18: Tezde Kullanılan Görseller İle Etkinliklerin Kaynakça Ve Web Adresleri	540
Ek-19: İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Yazısı	541

TABLolar LİSTESİ

Tablo-2.1. Yapılandırmacılık Kuramlarının Karşılaştırılması	54
Tablo-2.2. Bilişsel, Duyuşsal, Toplumsal ve Fizyolojik Açıdan Öğrenen Farklılıkları.....	97
Tablo-3.1. Araştırmada Kullanılan Deneysel Desen.....	145
Tablo-3.2. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrenenlerin Dağılımları.....	151
Tablo-3.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Bazı Demografik Özellikleri	151
Tablo-3.7. Öğrenen Analizi Formu Yüzde ve Frekans Dağılımı.....	159
Tablo-3.8. Tales and Legends ile Amazing History Üniteleri İçerik Analizi Formu Yüzde ve Frekans Dağılımı.....	164
Tablo-3.9. Tales and Legends ve Amazing History Üniteleri Anlamın Yapılanması Analizi Formu Yüzde ve Frekans Dağılımı.....	168
Tablo-3.10. Değerlendirme Tercihi Analizi Formu Yüzde ve Frekans Dağılımı	173
Tablo-3.11. Testin Madde Bazında Güçlük İndeksi Sonuçları	182
Tablo-3.12. Testin Madde Bazında Ayırt Edicilik İndeksi Sonuçları.....	183
Tablo-3.13. Akademik Başarı Testi İstatistikleri	184
Tablo-3.14. Ölçeğin Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi Madde Faktör Yük Değerleri	188
Tablo-3.15. Ölçeğin İç Geçerliğinin Kestirilmesi.....	190
Tablo-3.16. Ölçeğin Bütününe İlişkin Madde Analizi İşlemleri.....	192
Tablo-3.17. Nitel Verilerin Dökümü.....	209
Tablo-3.18. Nitel Veri Setinin Kodlanması	210
Tablo-4.1. Deney Grubunun Akademik Başarı Testi Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	221
Tablo-4.2. Kontrol Grubunun Akademik Başarı Testi Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	222
Tablo-4.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Testi Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	223
Tablo-4.4. Deney Grubunun Derse Yönelik Tutum Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	225

Tablo-4.5. Kontrol Grubunun Derse Yönelik Tutum Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	226
Tablo-4.6. Deney ve Kontrol Gruplarının Derse Yönelik Tutum Ölçeği Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	226
Tablo-4.7. Deney Grubunun Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	228
Tablo-4.8. Kontrol Grubunun Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	229
Tablo-4.9. Deney ve Kontrol Gruplarının Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Sontest Puanlarının Karşılaştırılması	230
Tablo-4.10. Katılımcıların Öğrenme Ortamının Fiziksel Özelliklerine İlişkin Görüşleri....	232
Tablo-4.11. Katılımcıların Kazanılan Duyuşsal Özelliklere İlişkin Görüşleri.....	238
Tablo-4.12. Katılımcıların Kazanılan Sosyal Özelliklere İlişkin Görüşleri.....	259
Tablo-4.13. Katılımcıların Kazanılan Bilişsel Özelliklere İlişkin Görüşleri.....	282
Tablo-4.14. Katılımcıların Öğrenme Ortamındaki Öğrenen Rollerine İlişkin Görüşleri.....	293
Tablo-4.15. Katılımcıların Öğrenme Ortamındaki Öğretmen Rollerine İlişkin Görüşleri...	305
Tablo-4.16. Katılımcıların Öğrenme Ortamında Ortaya Çıkan Sorunlara İlişkin Görüşleri	317

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil-2.1. Yakınsal Gelişim Alanı Kavramı.....	51
Şekil-2.2. Jonassen'in Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımı Modeli	78
Şekil-2.3. Gagnon ve Collay'ın Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımı Modeli	87
Şekil-2.4. Fer'in Sosyal-Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımı Modeli.....	94
Şekil-3.1. Araştırmada İzlenen Süreç.....	147
Şekil-3.2. Scree Sınaması Grafiği	189
Şekil-3.3. Bilişüstü Farkındalık Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Bağlantı Diyagramı.....	195
Şekil-3.4. Nitel Veri Setinin Yönetimi.....	212
Şekil-3.5. Nitel Verilerin Analizi Süreci.....	214
Şekil-4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Testi Öntest ve Sontest Puanlarının Dağılımı	224
Şekil-4.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Derse Yönelik Tutum Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarının Dağılımı	227
Şekil-4.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarının Dağılımı	230

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde; araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları açıklanarak, araştırmada kullanılan terimlerin tanımlarına ve kısaltmalarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İçinde bulunulan yirmi birinci yüzyıl pek çok gelişme ve değişimin meydana geldiği bir yüzyıl olma özelliği göstermektedir (Erdoğan, 2005; Fullan, 2001; Oktay, 2001; Özden, 2005). Özellikle küreselleşmenin artması ile birlikte bu gelişme ve değişim hem daha hızlı bir ivme kazanmış, hem de toplumların büyük bir çoğunluğu üzerinde önemli etkilere sahip olmuştur (Hesapçıoğlu, 2001; Steger, 2006; Şimşek, 1997). Küreselleşmenin artmasıyla birlikte her alanda olduğu gibi eğitim alanında da pek çok gelişme ve değişim yaşanmıştır (Özyılmaz, 2013; Tezcan, 2002). Özellikle yirmi birinci yüzyılda bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı gelişmeler eğitim alanında önemli değişimlerin yaşanmasına sebep olmuştur (Fullan, 2001). Bu bağlamda, küreselleşmenin çok daha net bir biçimde hissedildiği yirmi birinci yüzyılda değişen eğitim anlayışının, özellikle okulun geneline yönelik olan bakış açısını değiştirdiği ifade edilebilmekle birlikte, bu değişimin bilginin doğasını, öğretme ve öğrenme anlayışlarını ve bunlara bağlı olarak da eğitim programlarını derinden etkilediği hususunun dile getirilebilmesi mümkün görülmektedir.

Özellikle, bilgi çağının yaşandığı günümüzde öğretme ve öğrenme anlayışları ile birlikte bilgiye yönelik olarak sahip olunan bakış açısının önemli bir kırılma yaşayarak, bu bakış açısının, geçen yüzyılın bunlara yönelik olan paradigmalardan neredeyse zıt bir biçimde farklılaşma gösterdiği görülmektedir. Zira, bilgi çağının ortaya koymuş olduğu eğitimin amacını, kısaca ifade etmek gerekirse, öğrenenlere bilgiyi aktarmaktan, öğrenenlerin ise aktarılan bu bilgileri ezberlemelerinden daha ziyade, onların bilgiye ulaşmaları ve bu bilgileri yeni bilgi oluşturmada kullanmaları teşkil etmektedir. Böylesi bir eğitim sisteminde, öğrenenler kendilerine aktarılan

bilgileri aynen kabul etmekten daha çok bu bilgileri sorgulamakta, yorumlamakta, tartışmakta, başka bilgi ve veri kaynakları ile karşılaştırmakta ve sonucunda bilgi oluşturma sürecine etkin bir biçimde katılarak bilgilerini kendilerini oluşturmaktadırlar (Brooks ve Brooks, 1999; Fer ve Cırık, 2007; Marlowe ve Page, 1998; Saban, 2004). Bu sistemde, aynı zamanda, bilgiye yönelik olan bakış açısı da tek bir pencere veya perspektiften değil, çoklu pencere veya perspektiften mümkün olmakla birlikte; bilgiye ilişkin doğru ve gerçeklik de pozitivist paradigmanın aksine tekil değil, çoğul ya da çoklu bir boyuttur. Böylesi bir bakış açısı, doğruluk ve gerçekliğin kişiden kişiye, zamandan zamana ve mekândan mekâna değişebileceğini göstermektedir.

Bununla birlikte, bilgiye ilişkin ortaya çıkan yeni bakış açısı bilginin yalnızca kazanılmasında değil, aynı zamanda öğretilmesi ve öğrenilmesinde de önemli bir değişimi beraberinde getirmiştir. Geleneksel olarak nitelendirilebilecek olan anlayış bilginin göreceli olmadığını; dolayısıyla, bilginin evrensel anlamda mutlak ve değişmez (sabit) olduğunu dile getirirken, bu anlayış bilginin öğretilmesi ve öğrenilmesinde her zaman ve her yerde geçerli olabilecek belli yol ve yöntemler önermiştir. Geleneksel anlayış, bilginin bir bireyden bir diğerine aktarılabilmesi hususunu dile getirirken, öğrenmenin ise öğrenenlerin bu bilgileri ezberlemeleri ile gerçekleşebileceğini ifade etmektedir. Dolayısıyla bilgi, bir bireyden bir diğer bireye aktarılabilen sabit bir nesne, öğrenme ise bu bilgilerin ezberlenmesi anlamında pasif bir olgu olarak nitelendirilmiştir. Böylesi bir sistem içerisinde öğretmen, bilgileri aktaran kişi olarak etkin bir biçimde görülmekteyken, öğrenen ise tamamıyla bu bilgileri alıp ezberleyerek depolamakla mükellef olan pasif bir organizma konumunda bulunmaktadır. Bu anlamda, geleneksel öğretim anlayışının, genel olarak, öğretmen merkezli bir sistemi beraberinde getirdiği dile getirilebilmekle birlikte, öğrenenin ise çoğunlukla süreçte söz sahibi olmayan, yalnızca kendisine aktarılan bilgileri almakla yükümlü olan pasif bir pozisyonda olduğu hususu ifade edilebilir.

Diğer taraftan, çağdaş olarak nitelendirilen eğitim anlayışı ise, geleneksel eğitim anlayışının bilgi, öğretme ve öğrenmeye ilişkin olarak ortaya koymuş olduğu

tez veya bakış açısından çok farklı ve belki de taban tabana zıt olarak ifade edilebilecek olan bir yaklaşımı deklare etmektedir. Bu anlayış, kısaca, bilgiyi göreceli olarak nitelendirmekle birlikte; onun kişiden kişiye, zamandan zamana ve mekândan mekâna değişiklik gösterebilen bir olgu olduğunu, öğretmenlerin öğrenenlere bilgiyi yapılandırmalarında rehberlik eden bir aktör, öğrenenlerin ise bilginin alınmasında ve yeni bilgilerin oluşturulmasında etkin bir organizma olduklarını dile getirmektedir. Geleneksel olarak nitelendirilen anlayışta öğretmen bilginin aktarılmasında etkin, öğrenenler ise bilginin alınmasında pasif iken, çağdaş olarak nitelendirilen anlayışta gerek öğretmen gerekse öğrenenler bilginin yapılandırılması sürecinde oldukça etkin bir konumda bulunmaktadır. Çağdaş olarak nitelendirilen eğitim anlayışında bilgi, bir bireyden diğerine aktarılabilen bir nesne olarak kesinlikle görülmemekle birlikte, o sosyal bağlam içerisinde öğrenenlerin kendileri ve diğer nesnelere kurdukları etkileşimler sonucunda oluşturulan göreceli bir yapı olarak görülmektedir. Nitekim, gerçek nesne tek bir yolla değil, farklı yollarla açıklanabilmektedir. Çünkü gerçek, çoklu zihinsel yapı formları içerisinde yer almaktadır. Bilginin doğruluğuna sosyal grubun ortak fikriyle karar verilmektedir. Doğru veya gerçek kavramlarının kabulü, bireyin ait olduğu sosyal grubun çoğunluğu tarafından onaylanmasına bağlı bulunmaktadır (Fer ve Cırık, 2007). Aynı zamanda öğrenme de, bilginin bir bireyden bir diğerine aktarılması ve aktarılan bilgilerin birey tarafından ezberlenerek depolanması değil, aksine bilginin sosyal bağlam içerisinde öğrenenler tarafından paylaşılması, yorumlanması, sorgulanması, tartışılması ve yeniden oluşturulması anlamına gelmektedir. Çağdaş anlamda öğretim de, geleneksel anlayışın tam aksine, bilgilerin öğretmenden öğrenenlere aktarılması süreci değil, bilginin alınması ve yapılandırılmasında, dolayısıyla öğrenme sürecinde öğretmen tarafından öğrenenlere rehberlik edilmesi anlamına gelmektedir. Aytaç'a (2000) göre de çağdaş anlayışa dayalı eğitim, bilginin aktarılmasına yönelik değil bilgi üretmeye yönelik düzenlemeler olarak görülmelidir. Aytaç (2000), çağdaş eğitim anlayışında bilginin geçici olduğunu, derinliğine kavrama, eleştirel düşünme yetenekleri ile öğrenmeyi öğrenmenin vurgulandığını ve öğretmen-öğrenen arasında etkileşimine yer verildiği çok yönlü bir zihinsel gelişimin amaçlanmakta olduğunu ifade etmektedir. Aytaç'a (2000) benzer görüşleri ile dikkat çeken Yaşar da (1998), toplumların bilgiyi

doğrudan alan değil, eleştirel ve etkin düşünebilen, bilgi üreten, yapılandıran ve kullanan, araştıran, sorgulayan, eleştirel, etkin ve yansıtıcı düşünebilen, yaratıcı, problem çözebilen, teknolojiyi etkin kullanabilen ve sorumluluk sahibi bireylerin yetiştirilmesini istemekte olduklarını dile getirmektedir. Aynı zamanda, XXI. yüzyılın dünyasında, ifade edilen bu bilişsel becerilerin yanı sıra, öğrenenlerin işbirliği yapma, paylaşma, yardımlaşma, birbirine destek olma, akranları ve yetişkinlerle etkili iletişim ve sosyal etkileşimler kurma, vb. sosyal becerilere de sahip olması beklenmektedir. Zira, çağdaş eğitimde öğrenenlerin yalnızca akademik açıdan donanımlı olmaları değil, aynı zamanda sosyal beceriler açısından da donanımlı olmaları istenmektedir.

Biraz önce ifade edildiği üzere, küreselleşme ile birlikte eğitim sisteminde meydana gelen değişimler bilgiye yönelik bakış açısını ve öğretme ve öğrenme anlayışlarını ciddi bir değişime zorlamış; zikredilen anlayışlarda meydana gelen değişimler kendilerine eğitim programları bağlamında yer bulmuşlardır. Bir diğer ifade ile bilgi, öğretme ve öğrenme anlayışlarında meydana gelen gelişmeler eğitim programlarını da bu doğrultuda bir değişime zorlayarak, eğitim programları çağdaş dünyanın beklentisi içinde olduğu insan tipini yetiştirmeye dönük olarak kendilerini yenileme ihtiyacı içerisine girmişlerdir. Günümüzde bilgi, öğretme ve öğrenme anlayışlarında önemli gelişmeler ve değişimler yaşanırken, yaşanan bu gelişme ve değişimlere eğitim programlarının duyarsız kalarak geleneksel olarak nitelendirilen eğitim anlayışını devam ettirmesi asla kabul edilemez bir durum olarak görülmektedir. Zira, geleneksel anlayışa dayanan eğitim programları ile günümüz çağdaş dünyasının ihtiyaç duyduğu soran, sorgulayan, etkili problem çözen, eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı düşünebilen, bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin bir biçimde kullanabilen, sosyal becerileri ve iletişim yeteneği yüksek, girişimci, yardımsever, vb. insan tipinin yetiştirilmesi pek mümkün gözükmemektedir. Bu bakımdan, bilgi, öğretme ve öğrenme anlayışlarında önemli bir kırılma ve değişimlerin yaşandığı günümüzde, eğitim programlarının yaşanan bu gelişme ve değişimlere gözlerini kapatması, onları görmezden gelmesi kesinlikle beklenemez bir gerçeklik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Toplumlar bilgiyi doğrudan alan değil, eleştirel ve etkin düşünebilen, bilgi üreten, yapılandıran ve kullanan, araştıran, sorgulayan, eleştirel, etkin ve yansıtıcı düşünebilen, yaratıcı, problem çözebilen, teknolojiyi etkin kullanabilen ve sorumluluk sahibi bireylerin yetiştirilmesini beklemekle birlikte (Yaşar, 1998), bu bireylerin aynı zamanda bir takım istendik sosyal becerilerle de donanık olmalarını istemektedirler. Toplumların bu istek ve talepleri, okullarda uygulanmakta olan eğitim programlarını tartışmaya açmakta ve sürekli olarak geliştirilmesini gerekli kılmaktadır (Demirel, 2012; Ertürk, 1972; Varış, 1978). Bu nedenle, toplumumuzun gereksinim duyduğu nitelikli bireyler yetiştirmek amacıyla ülkemizde Cumhuriyetin ilanından sonra önemli program değişiklikleri gerçekleştirilmiştir (Gözütok, 2003). İlkokul programlarında 1924 yılında başlayarak 1926, 1936, 1948, 1962 ve 1968 yıllarında olmak üzere toplam altı defa yeniden yapılanmaya gidilmiştir. Yapılan bu program değişikliklerinde bütüncül yenileştirmeler yapılmıştır. Özellikle, 1980 yılından sonra çağdaş anlamda program geliştirme ilkelerinin benimsenmeye başlaması ile ilkokul programlarında yer alan tüm derslerin öğretim programlarına yönelik olarak yeniden yapılandırmalar gerçekleştirilmiştir (Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000). Cumhuriyetin kurulduğu 1923’den 1997’ye kadar ülkemizde zorunlu eğitim, her ne kadar 222 sayılı “İlköğretim ve Eğitim Kanunu”nda sekiz yıl olarak belirlense de, beş yıla sınırlı olmuş, ancak 1997 yılında Milli Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) radikal kararı ile zorunlu eğitim fiilen sekiz yıla çıkarılarak ilkokul ve ortaokul kademeleri ilköğretim adı altında birleştirilmiştir. Böylece, temel eğitimde yapısal anlamda devamlılık ve bütünlük sağlanmış, ancak program anlamında ne yazık ki bir devamlılık ve bütünlük sağlanamamıştır (Korkmaz, 2008). Bu sebeple, eğitim sistemine yeni bir yön verilmesi yönündeki tartışmalardan hareketle eğitimin kalitesini ve verimliliğini artırmak, toplumun ve bireylerin değişen ihtiyaçlarını ve taleplerini karşılayabilmek için bir takım yapısal değişikliklere ihtiyaç olduğu dile getirilmeye başlanmıştır (Gelen ve Beyazıt, 2007). Bunun yanında, bilgi kavramı ve bilgi anlayışındaki hızlı değişimler, demokrasi ve yönetim kavramlarındaki farklılaşmalar, teknolojinin hızla ilerlemesi, buna paralel olarak küreselleşme, öğretim programlarının Avrupa Birliği (AB) norm ve hedeflerine uyumlu hale getirilmesi gibi hususlar programlarda önemli değişikliklerin yapılmasını zorunlu hale getirmiştir (Özdaş ve diğerleri, 2005). Bu gerekçelerle, Milli Eğitim Bakanlığı

2004 yılında dokuz ilde (Ankara, Bolu, Diyarbakır, Hatay, İstanbul, İzmir, Kocaeli, Van ve Samsun), 2100 şubede ve toplam 84431 öğrenenin katıldığı pilot uygulama ile ilköğretim programlarını ön uygulamaya tabi tutmuş ve 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren de tüm ülkede uygulamaya geçirmiştir (Turan, 2006). Yeni bir anlayışla hazırlanan bu programların temelini ise yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı oluşturmuştur (Boydak, 2008; Demirel, 2012; Gömleksiz, 2007; Küçüktepe, 2010; Özyılmaz, 2013; Sert, 2008; Sünbül, 2010; Turan, 2006; Turan, 2012).

Yapılandırmacılık, 1990'lı yılların başında beyin üzerine yapılan araştırmaların artış göstermesiyle güncel bir araştırma alanı haline gelmiştir. Yapılandırmacılığı, Yeni Zelanda, Kanada, Finlandiya, İsviçre, İsrail, Avustralya gibi ülkeler uzun zamandır uygulamakla birlikte (Matthews, 1993; Simpson, 2002), ülkemiz yapılandırmacılık ile 2004 yılında yeni ilköğretim programlarının geliştirilmesi esnasında tanışmıştır (Turan, 2006). Esasında, yapılandırmacılık yeni bir kuram değildir (Terhart, 2003). Kimilerine göre yapılandırmacılığın kökleri M.Ö. IV. yüzyılda yaşamış olan Platon'a kadar dayanırken, kimilerine göre de yapılandırmacılık M.S. XVIII. yüzyılda yaşamış olan Giambattista Vico'ya dayanmaktadır (Duffy ve Cunningham, 1996). Ancak, ilgili alanyazındaki genel görüşe göre yapılandırmacılık Piaget, Bruner ve Vygotsky'nin öğrenmeye ilişkin görüşlerinden kaynaklanmaktadır (Fer ve Cırık, 2007; Karadağ ve Korkmaz, 2007).

Yapılandırmacılık temelde bir öğrenme kuramı olmaktan daha ziyade, bilginin nasıl edinildiğine ilişkin epistemolojik bir görüş olma özelliği göstermektedir (Fosnot ve Perry, 2007). Ancak, günümüzde yapılandırmacılık bir öğrenme kuramı olarak daha fazla kabul görmektedir. Bu bağlamda, yapılandırmacı öğrenme kuramına göre yeni bilgiler önceden öğrenilenler üzerine inşa edilmektedir. Bu husus, bilgilerin üst üste yığılmalı bir şekilde depolanmasını değil, aksine bilgilerin kendi aralarında anlamlı ilişkiler ve bütünler oluşturması anlamına gelmektedir (Brooks ve Brooks, 1999). Yapılandırmacılara göre, bilgi bireyden bağımsız olarak görülemez, duruma göredir ve bireyseldir. Bireye ait olan bu anlamlar başkalarına aktarılamazlar (Phillips, 2000). Yapılandırmacı öğrenme, bireylerin kendi var olan bilgileriyle yeni

fikirleri birleştirerek anlam inşa ettikleri etkin bir işlemi içermektedir (Jones ve Brader-Araje, 2002). Bu sebeple, yapılandırmaacı anlayışta bilgi, yalnızca dış dünyanın bir kopyası ya da bir kişiden diğerine geçen edilgen bir emilim değildir (Phillips, 2000). Yapılandırmaacı anlayışta öğrenen dış uyaranların edilgen bir alıcısı olmayıp, onların özümleyicisi ve bilginin etkin oluşturucusudur. Yapılandırmaacı anlayışta öğrenme, daha çok bir anlam oluşturma olarak görülmekte ve anlamın ise doğrudan doğruya öğretimle değil, öğrenen tarafından oluşturulduğu ileri srlmektedir (Biggs, 1996). Yapılandırmaacı anlamda öğrenmenin esnek zaman dilimlerinde, gerçek yaşam durumlarında ve bağlam merkezli zengin yaşantılar sayesinde kurulan özgün ilişkilerle oluşan, oldukça geniş, çok değişkenli ve değişkenlerin birbirlerini nasıl etkilediğinin yorumlanması oldukça zor olan döngüsel ve holografik bir olgu olduğu düşünülmektedir (Yurdakul, 2004). Bu anlamda, yapılandırmaacı öğrenmede birey kendi öğrenmesinden sorumlu olan ve kendisine en uygun olanları seçen ve işleyen etkin bir kişi olarak görülmektedir (Abbott ve Ryan, 1999).

Yapılandırmaacılar göre öğrenenler, bilgiyi bireysel olarak yaratmakta ve yeniden organize etmektedirler (Saban, 2004). Bu sebeple, yapılandırmaacılıkta öğrenme bilgiyi pasif bir biçimde almak değil, kendisine mal etmek anlamına gelmektedir (Olssen, 1996). Yapılandırmaacılıkta ğreneler boş bir levha veya doldurulmayı bekleyen bidonlar olarak değil, aksine öğreneler anlam araştıran ve oluşturan etkin organizmalar olarak görülmektedirler (Driscoll, 2000). Yapılandırmaacı ğrenmede asıl olan bilginin öğrenen tarafından alınıp kabul görmesi değil, bireyin bilgiden nasıl bir anlam çıkardığıdır. Yapılandırmaacılıkta bütün çaba, öğrenmelerin kalıcılığının sağlanması ve st düzey bilişsel becerilerin oluşturulmasına katkı sağlamaktır (şaşan, 2002). Bu yüzden, sınıfta öğrenenlere etkileşime girerek zengin öğrenme yaşantıları geçirebilecekleri ortamların sağlanması gerekmektedir (Gagnon ve Collay, 2001). Zira yapılandırmaacılık, temel bilgi ve becerileri de dikkate alarak düşünme, anlama, sorgulama ve bilginin uygulanması hususlarını vurgulamaktadır (Moussiaux ve Norman, 2003). ğrenme sürecinde, öğrenenlerin kendi anlamlarını araştırarak, kararlar vererek, işbirliği içerisinde çalışarak, st düzey düşünme becerilerini ve kendi yaratıcılıklarını

kullanarak öğrenmeleri hedeflenmektedir (Demirel, 2012). Yapılandırmacılar belli etkinliklerin ve zengin yaşantıların öğrenme sürecini etkinleştirebileceğine ve öğrenenlerin öğrenme düzeylerini olumlu yönde etkileyebileceğine inanmaktadırlar (Brooks ve Brooks, 1999). Bu bakımdan, yapılandırmacı öğrenme öğrenenlerin problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratılık süreçleri üzerine temellendirilmektedir (Fer ve Cırık, 2007). Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenenlerin anlam oluşturma sürecine etkin katılımı öngörülmektedir. Bu ortamlarda, öğreneler anlam araştırmacılar ve problem çözümler olarak görülürlerken, öğretmenler ise bilginin sunucuları olarak değil, öğrenenlerin bilgiyi yapılandırmalarına ve anlamı keşfetmelerine yardımcı olan danışmanlar ve bu süreci kolaylaştırıcılar olarak görülmektedirler (Dunlop ve Grabinger, 1996).

Yapılandırmacı yaklaşım tek başına bir kuram olmaktan daha ziyade, anlamı oluşturmada öğrenenlerin etkinliklerini merkeze alma bakımından bir kuramlar bütünü olarak görülmektedir (Biggs, 1996). Bu bakımdan, yapılandırmacılığın homojen bir yapısının olmadığı, dolayısıyla felsefi ve psikolojik yaklaşımlar bakımından farklılıklar gösterdiği ve heterojen bir yapıya sahip olduğu söylenebilir (Fer ve Cırık, 2007). Her ne kadar yapılandırmacı yaklaşımlar arasında bazı temel farklılıklar olsa da, yaklaşımlar arasında birbirine ters düşen fikirler söz konusu değildir (Tynjälä, 1999). İlgili alanyazın gözden geçirildiğinde, yapılandırmacılığa ilişkin farklı araştırmacılar tarafından çok sayıda sınıflandırmanın (kişisel yapılandırmacılık, bağlamsal yapılandırmacılık, eleştirel yapılandırmacılık, psikolojik yapılandırmacılık, postmodern yapılandırmacılık, sembolik etkileşimli yapılandırmacılık, diyalektik yapılandırmacılık, vb.) yapıldığı anlaşılmaktadır (Dündar, 2008). Ancak, alanyazında ifade edilen bu sınıflandırmalardan üç tür yapılandırmacılığın daha çok kabul gördüğü anlaşılmaktadır. Bu anlamda, alanyazında ifade edilen bu üç tür yapılandırmacılığın; *i.* bilişsel yapılandırmacılık, *ii.* radikal yapılandırmacılık ve *iii.* sosyal-yapılandırmacılık şeklinde sıralandığı görülmektedir.

İfade edilen bu üç tür yapılandırmacılık kuramlarının ilkinin teşkil eden bilişsel yapılandırmacılık, Piaget'in çalışmalarının sonuçlarından yararlanılarak oluşturulan

ve bireyin bilme yollarını etkin olarak yapılandırdığını savunan bir anlayıştır (Fer ve Cırık, 2007). Bilişsel yapılandırmacılık, bilginin zihinde inşası ve anlam oluşturma, insanın gelişim evreleri ve bilişsel yapılarında meydana gelen değişimlerle ilgili bir durum olma özelliği göstermektedir (Aydın, 2012). Piaget, “Bilişsel Gelişim Kuramı”nda öğrenme kavramını; özümleme, uyumsama ve bilişsel denge kavramları ile açıklamaktadır (Ergin, 2014; Senemoğlu, 2004; Woolfolk, 1998). Piaget’in kuramında bahsedilen öğrenme, kişinin bilgiyi bilişsel bir anlayışa göre yapılandırmasıdır. Bu yapılandırma gerçekleşirken önceki şemalar, uyumsama, özümleme ve dengeleme süreçleri sonucunda yeni kavramlar oluşmaktadır (Duman, 2007). Yeni bilgi bireyin önbilgileri ile çelişmiyorsa özümsebilir ve yeni bir bilişsel denge oluşur. Eğer yeni bilgi önbilgi ile çelişiyorsa; 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 (Ocak ve Çınar, 2010). Bilişsel yapılandırmacı anlayışa göre bilgi, öğrenen tarafından var olan bilişsel yapıların üzerine etkin bir biçimde işlenerek yapılandırılmaktadır. Birey, çevreden bilgiyi edilgen bir şekilde almaz (Savaş, 2010). Bilişsel yapılandırmacılıkta, bilginin anlamlandırılma sürecinin bireysel olduğu vurgulanmaktadır. Piaget’e göre insan zihni, algıladığımız her şeyi anlamlandırmamıza yardımcı olan, dinamik bilişsel yapılardan oluşmaktadır (Brooks ve Brooks, 1999). Yapılar, bireylerin düşünceleri içerisinde geçmektedir ve bireylerin, kişisel algıları ile bilgi arasındaki karşıtlıkları fark ederek manipule etmeleri sonucunda meydana gelmektedir. Bu süreçte, öğrenen, mantıksal bir düşünme yolu izlemektedir. Bilginin gelişimi de, öğrenen tarafından yapılandırılan bireysel yapıların bir sonucudur. Çünkü algılama ve kavrayış yolu, özgün bir yapıya sahip bulunmaktadır. Öğrenenlerin, yüksek düzeyde anlayış ve analitik düşünme yeteneklerine ulaşmaları için var olan bilişsel şemalarını yeniden yapılandırmaları gerekmektedir (Cırık, 2005).

Bir diğer yapılandırmacılık kuramı olan radikal yapılandırmacılık, gerçekliğin bir spekülasyon ya da varsayım veya hipotetik bir durum olduğu, gerçekliğin paylaşımının olmadığı, bilginin deneyimlerimize ve çevremize dayalı olarak gerçekleştiği, herhangi birimizin asla tam olarak aynı ortam ve deneyimlere sahip

olamayacağımız ve realiteyi aynı düzeyde kavrayamayacağımızı destekleyen bir yapılandırmacılık kuramı olma özelliği göstermektedir (Duman, 2007). Von Glaserfeld'e (1995) göre radikal yapılandırmacılık, bilginin bireyden bağımsız olmadığını, her bireyin önbilgileri ile yeni bilgisini ilişkilendirerek bilgiyi zihinde farklı şekilde yapılandırıldığını ifade etmektedir. Aynı zamanda radikal yapılandırmacılıkta, bireylerin gerçekliği kendi öznel yapılandırmalarıyla oluşturabileceklerini ve bireysel bilginin dışarıdan doğrulamaya gereksinim kalmadan yapılandırılabilirliği savunulmaktadır (Howe ve Berv, 2000). Bu anlamda, düşüncelerimizden bağımsız gerçek bir nesnenin olmadığı ve başkalarının gerçeklik varsayımlarıyla da kendi varsayımlarımızı karşılaştıramayacağımız söylenebilir. Bu açıdan, bireylerin birbirlerinden farklı deneyim ve algılamalara sahip olduğu belirtilebilir (Duman, 2007). Radikal yapılandırmacılık, bilişin dışında bağımsız bir dünya veya gerçekliğin bulunmadığını savunmaktadır (Phillips, 2000). Dolayısıyla, bilginin kaynağının dış dünya değil, bireyin kişisel deneyimleri olduğu söylenebilir (Açıkgöz, 2006). Diğer yandan radikal yapılandırmacılık, bilişsel yapı oluşturmada anlamı gerekli görmektedir. Bu açıdan, bilme ve bilgiyle ilgili problemlere yönelik olarak geleneksel anlayışın dışında kalan radikal yapılandırmacılık bilginin nasıl tanımlandığına değil, bilgiye yüklenen anlama odaklanmaktadır (Von Glaserfeld, 1995). Bilgiye yüklenen bu anlam çerçevesinde birey kendi kişisel anlamını yapılandırmaktadır. Sonuç olarak radikal yapılandırmacılık, bireysel deneyimlerden meydana gelen yaşanabilir bilginin uyarlandığı dinamik bir süreci teşkil etmektedir (Von Glaserfeld, 1995). Von Glaserfeld'e (1995) göre, kavramlar ve bilgiler basit bir şekilde bir bireyden diğerine aktarılamamaktadır. Zira bilgi, bireysel yapılanma ile oluşmakta ve deneyimler vasıtasıyla gerçekleşmektedir. Dolayısıyla, her bireyin deneyimleri farklı olacağı için, her bireyin bilgiyi yapılandırması da bu deneyimlerine ve deneyimlerini yorumlama durumlarına göre öznel açıdan birbirinden farklı olacaktır (Von Glaserfeld, 1995).

Yapılandırmacılığın önemli kuramlarından biri olan sosyal-yapılandırmacılığın ise Vygotsky'nin görüşlerinden hareketle ortaya çıktığı görülmektedir (Aydın, 2012; Fer ve Cırık, 2007; Karadağ ve Korkmaz, 2007; Kutluca, 2013; Savaş, 2010). Sosyal-yapılandırmacılıkta, bilişsel yapılandırmacılıktan farklı olarak bilginin

yalnızca bireyin sahip olduğu bir Şey olmasından daha ziyade, bireyin yaşadığı toplumun çeşitli özelliklerinin de bu süreci etkilediği öne sürölmektedir (Akinoğlu, 2011). Bir diğer ifadeyle, bilişsel yapılandırıcılık bilgi edinmenin çevreyle etkileşim sonucunda bireyin zihninde gerçekteŐen bireysel bir süreç olduğunu varsayarken, sosyal-yapılandırıcılık ise öğrenmede toplumun ve költürün rolünü vurgulamaktadır (Köseoğlu ve Tümay, 2013).

Sosyal-yapılandırıcılı anlaşıŐa göre öğrenenin gelişimi yalnızca bireysel çalışmalarla anlaşılamaz. Bireyin yaşamının geliştiği dış sosyal çevreyi de incelemek gerekmektedir (Jaramillo, 1996). Bireyin öğrenmesi özel bir sosyal çevreyi ve çocuğun bu çevrede yetiŐmesini içeren sosyal bir süreci gerektirmektedir (Vygotsky, 1978). Sosyal-yapılandırıcılık, bilişin sosyal kökenini anlamı yapılandırmada bir araç olarak bireyin dilinin önemini ve költürel olarak belirlenmiş bağlamını incelemektedir (Duffy ve Cunningham, 1996). Nitekim Vygotsky (1978), bireyin öğrenmesinin özel bir sosyal çevreyi gerektirdiğini dile getirmektedir. Aynı zamanda, bireyin öğrenmesinde ve yetişmesinde gerekli olan bu sosyal süreçte dil ve düşünce iki temel faktör olarak görölmektedir (Vygotsky, 1978, 1986). Vygotsky'e (1986) göre dil, yalnızca düşünceleri ifade etmek için kullanılan bir araç değildir. Aynı zamanda dil, düşünmenin de bir aracı konumunda bulunmaktadır. Vygotsky'nin ortaya koyduğu kuramda, sosyal etkileşimin oldukça önemli bir yeri bulunmaktadır. Nitekim, öğrenenin gelişimi yalnızca bireysel çalışmalarla anlaşılamayacağı, bunun için bireyin yaşamının Şekillendiği dışsal çevrenin de incelenmesi gerektiği ifade edilebilir (Jaramillo, 1996). Vygotsky'nin kuramında, öğrenme için sosyal olarak zengin bir çevreye ihtiyaç olduğu ve bireyin daha deneyimli akranları ve yetişkinlerle çalışırken bilişsel fonksiyonlarının daha fazla geliştiği ifade edilmektedir (Duffy ve Cunningham, 1996). Bu açıdan, bireyin öğrenme süreci içerisinde gerek kendi deneyimli akranları, gerekse de yetişkinlerle sosyal etkileşim içerisinde olmasının öğrenmede önemli bir faktör teşkil ettiği hususu belirtilebilir. Vygotsky'e (1978) göre, çocukların düşünmesi ve öğrenmesinde yetişkinlerin rolü ve önemi oldukça büyüktür. Vygotsky (1978) kuramında; yetişkinlerin ve bireyin akranlarının önemini dikkate almak suretiyle, bunlar arasındaki sosyal etkileşime vurgu yapmıştır. Vygotsky (1978), ifade edilen kişiler

arasındaki sosyal etkileşimin önemini vurgulayarak, geliştirdiği kuramını “yakınsal gelişim alanı” (zone of proximal development) üzerine temellendirmiştir. Vygotsky’e (1978) göre birey, bilgiyi sosyal etkileşim içerisinde bilişsel yapıları içselleştirerek yapılandırmaktadır. Sosyal düzeydeki bilginin bireysel bilgiye dönüşmesi ise yakınsal gelişim alanı içerisinde gerçekleşmektedir. Vygotsky’e göre, bilişsel gelişimin kaynağı kişisel psikolojik süreçlerden önce insanlar ve kültürler arasındaki etkileşimdir (Açıkgöz, 2006). Bu yaklaşım, bireyin çevresiyle etkileşime girerek bilgiyi yapılandırıldığını vurgulamaktadır. Bireyler, çevresindeki kişilerden ve onların sosyal dünyalarından öğrenmeye başlamaktadırlar. Sosyal-yapılandırmacı anlayışa göre gerçek nesne tek bir yolla değil, farklı yollarla açıklanabilir. Bilginin doğruluğuna ise sosyal grubun ortak fikriyle karar verilmektedir (Fer ve Cırık, 2007). Sosyal-yapılandırmacılık zihinsel gelişimin sosyal yönünü vurgulamaktadır. Öğrenmeyi sosyal yapılarla açıklamaktadır. Birey, sosyal etkileşimler yoluyla dil ve zihin becerilerini geliştirmekte ve bu şekilde yeni bilgileri öğrenmektedir (Güneş, 2007). Aynı zamanda, sosyal çevre bireyin kazandığı kavram, fikir, olgu ve becerilerin de kaynağını oluşturmaktadır. Buna göre öğrenmeler, insanlar arasında paylaşılan sosyal süreçlerle başlamaktadır (Akınoğlu, 2011). Esasında, sosyal-yapılandırmacı yaklaşımda öğrenmenin bireyin içinde bulunduğu sosyal ve kültürel bağlamdan bağımsız olarak anlaşılamayacağı vurgusunun temelinde de bu düşünce yatmaktadır. Bu bağlamda sosyal-yapılandırmacı perspektiften bakıldığında, öğrenme yalnızca öğrenenin zihninde gerçekleşen bireysel bir süreç değil; insanlar, nesnelere, olaylar ve çevredeki diğer öğeler arasında dağılmış olan bir süreçtir. Bu sebeple, öğrenme sürecini anlamak için yalnızca bireyin zihinsel işlemlerine odaklanmak yeterli değildir. Aynı zamanda, öğrenenler, materyaller ve kolektif düşünceler arasındaki etkileşimler de dikkate alınmalıdır (Köseoğlu ve Tümay, 2013). Bireyler arası etkileşimi önemseyen sosyal-yapılandırmacı yaklaşım, öğrenmede işbirliğinin önemini vurgulamaktadır. Çünkü öğrenme, doğası gereği sosyal bir eylemdir ve öğrenenler bu eylemi belirli akademik çevredeki uygulama grupları içerisinde bilgi paylaşımı sayesinde gerçekleştirmektedirler (Özdemir ve Yalın, 2007). Zira, işbirlikli öğrenmede problem çözmek için öğrenenler, küçük gruplar halinde çalışmaktadırlar. Her grup üyesinin bilgisini diğer grup üyeleri ile

paylaşmasıyla problemler de daha kolay bir şekilde çözümlenebilmektedir (Henson, 2003).

Öğrenenlerin nasıl öğrendiğini açıklamaya çalışan geleneksel yaklaşımlar, öğretmenlerin derslerini nasıl ele alacağı konusunda yıllarca büyük ölçüde etkili olmuştur. Bu bakış açısının bir sonucu olarak bugün, öğretmenlerin yabancı dil ile ilgili bilgilerini, hedef dilde herhangi bir etkileşim olmadan, öğrenenlere aktarmaya çabaladıkları, bunun sonucunda da öğretmen merkezli sınıf ortamlarının ortaya çıktığı görülmektedir (Özkan, 2011). Uzun yıllar uygulanan bu yöntemde dilbilgisi öğretimi için önce bir dilbilgisi kuralı verilmekte, kural açıklanmakta veya tanımlanmaktadır. Ardından, dil olayı gözlenmektedir. Daha sonra ise hedef dile ilişkin çeşitli uygulama örnekleri verilmektedir. Bu yöntemde tümdengelim yöntemi, soyuttan somuta, kuraldan uygulamaya ve genelden özele doğru ilerleme uygulanmaktadır (Güneş, 2013a). Geleneksel yabancı dil öğretim yöntemlerinin uygulanmış olduğu sınıf ortamlarında yabancı dil öğrenimi genel olarak bireysel temelde gerçekleştirilmekte; sosyal etkileşimin çoğu zaman ihmal edildiği görülmektedir. Bir diğer ifadeyle, geleneksel sınıf ortamlarında yabancı dil öğrenimi öğretmenden öğrenenlere geçen bir aktarım olarak görülmekte olup, bu öğretme-öğrenme sürecinde öğrenenler arasında oluşturulacak sosyal etkileşim ve işbirliği görmezden gelinmektedir. Bugün, ülkemizdeki yabancı dil öğretiminin daha çok öğretmen merkezli bir şekilde yabancı dilbilgisi (grammar) kurallarının aktarılması ve bu kuralların da anlamsız parçalar halinde öğrenenler tarafından ezberlenmesi şeklinde gerçekleştiği gözlemlenmektedir. Richards ve Rogers'a (1990) göre, dilbilgisi-çeviri (grammar-translation) yöntemi olarak bilinen bu geleneksel yöntem, günümüze kadar ortaya çıkan hemen hemen tüm yöntemler ve yabancı dil öğretimi üzerinde ciddi bir etki bırakmıştır. Işık da (2008), günümüzde de ders içi uygulamaları ve kitapları incelendiğinde, hala bu yöntemin etkilerinin görülmesinin mümkün olduğunu ifade etmektedir. Ancak, yabancı dilin bir iletişim, etkileşim ve öğrenme aracı olduğu düşünüldüğünde, geleneksel olarak nitelendirilen yabancı dil öğretim yöntemlerinin yarar sağlayamayacağı açıktır (Ellis, 1997; Harmer, 2001; Krashen, 2000). Nitekim, yapılan bazı çalışmalarda da (örn., Madensoy, 2014), İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretiminde dilbilgisinin (grammar) bir role sahip

olduğu görüşlerine rağmen, dilbilgisi öğretiminin eğitimde temel bir vasfa sahip olmadığına inandıkları görülmüştür. Benzer bir biçimde, Özbay (2009) tarafından yapılan bir araştırmada da, İngilizce dersine giren öğretmenlerin yapılandırmacılık kuramını oldukça benimsedikleri ve derslerinde kullanmaya çalıştıkları, fakat bazen geleneksel yaklaşımdan da tamamen uzaklaşamadıkları ortaya çıkmıştır. Bu açıdan, özellikle ülkemiz açısından bakıldığında, yabancı dil öğretiminin dilbilgisi odaklı veya dilbilgisi kurallarını aktarma odaklı bir durum görünümü ortaya koymakta olduğu ifade edilebilir. Bu bakımdan, etkili bir yabancı dil öğreniminin birbirinden kopuk dilbilgisi kurallarının ezberlenmesi biçiminde gerçekleşmeyeceği söylenebilir. Aynı zamanda, bir yabancı dili öğrenmek demek yalnızca onun dilbilgisi kurallarını bilmek anlamına da kesinlikle gelmemektedir. Bir yabancı dilin dilbilgisi kurallarını bilmek elbette dilbilimsel açıdan doğru ve kurallarına uygun cümle kurmaya yardımcı olabilir (Batstone, 2003); ancak bu, dilin iletişimsel anlamda kullanılabilmesi hususunu asla göstermemektedir. Bir diğer anlatımla, bir yabancı dilin dilbilgisi kurallarına hâkim olmak, onun etkili bir biçimde kullanılabilmesinin bir göstergesi değildir. Çünkü dil, dört temel beceri olarak kabul edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin işlevsel bütünlüğünden oluşmaktadır (Demirel, 1999; Harmer, 2001; Richards ve Rogers, 1990; Sarıçoban, 2001). Yabancı dil öğretiminde uyulması gereken genel ve temel ilkeler, yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiş bir öğrenme ortamında dört temel dil becerisi gelişimi açısından önem taşımaktadır (Özbay, 2009). Bu bağlamda, yapılandırmacılık kuramlarından biri olan sosyal-yapılandırmacı yaklaşımın yabancı dil öğretiminde sınıf içi uygulamaları dilbilgisi odaklı olmaktan kurtaracak uygulamalara sahip olduğuna inanılmaktadır.

Reyes ve Vallone'ye (2008) göre sosyal-yapılandırmacı bakış açısının, öğrenmenin sosyal süreçlerinin bilişsel süreçlerinin esası olduğunu ifade etmekle birlikte, öğrenmenin sosyal ve kültürel dil akışı yolu ile meydana geldiğini dile getirmektedir. Güneş'e (2011) göre de, dil becerileri bilişsel gelişim ve sosyal ilişkilere bağlı olarak gelişmektedir. Ona göre, dil tek başına değil, sosyal etkileşimlerle öğrenilmektedir. Sosyal-yapılandırmacı yaklaşım, dile bütüncül bir açıdan yaklaşarak, onun sosyal bağlamdan bağımsız ve bireysel çabalarla

öğrenilemeyeceğini ve(ya) kazanılamayacağını savunmaktadır (Yang ve Wilson, 2006). Aksine, sosyal-yapılandırmacı yaklaşım, dil öğrenmenin sosyal bağlamdan bağımsız olmadığını ve onun sosyal etkileşim ve çabalarla öğrenilebileceğini savunmaktadır (Bodrova ve Leong, 2007; Mitchell ve Myles, 1988). Öğrenenler arasındaki sosyal etkileşimi önemsemekle birlikte sosyal-yapılandırmacı yaklaşım, aynı zamanda öğrenmede işbirliğinin de önemini vurgulamaktadır. Güneş'e (2011) göre, dil öğrenme sürecinde işbirlikli öğrenme etkinliklerine ağırlık verilmelidir. Zira, bu etkinlikler öğrenenlerin dil ve bilişsel becerileri ile gelişmeye açık alanını doğrudan etkilemektedir. Bireyler arası etkileşimi önemseyen sosyal-yapılandırmacı yaklaşım öğrenmede işbirliğinin oldukça büyük bir öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır (Özdemir ve Yalın, 2007). Özellikle, öğrenenler arasında kurulacak dili kullanmaya yönelik diyaloglarla dili öğrenme hem daha kolay, hem de daha etkili olabilir. Aynı zamanda bu süreç içerisinde öğrenen, akranlarının çalışmalarına yardımcı olabilir, problem çözmelerine destek olabilir, onlara model olabilir, onları cesaretlendirebilir veya bazı gerekli açıklamalarla akranlarına özel öğretmenlik yapabilir (Forman ve McPhail, 1996). Çünkü öğretme-öğrenme süreci içerisinde anlamın yapılandırılması, sosyal bağlamda bireylerin bilgiyi birbirleriyle paylaşmalarıyla gerçekleşmektedir. Bu süreçte öğrenen, oluşturduğu anlamı paylaşarak diğer öğrenenlerin fikirlerini etkilemekte ve onların fikirlerinden de etkilenmektedir (Fer ve Cırık, 2007). Bu anlamda, öğrenme ortamının da öğrenme ve etkileşim bağlamında bir sosyal topluluk haline getirilmesi oldukça önemli görülmektedir (Powell ve Kalina, 2009). Yabancı dil öğrenme ortamlarının sosyal bir topluluk olarak tasavvur edilmesi, onun öğrenenlerin akranları ve öğretmen(ler)i ile yoğun etkileşimlere, paylaşımlara, yardımlaşmalara ve işbirliğine de açık bir ortam olduğunu göstermektedir. Böylesi bir ortam, aynı zamanda, hem daha fazla sosyal etkileşim ve işbirliği anlamına gelirken, hem de bir yandan daha fazla öğrenmeye ilişkin bakış açılarının ve fikirlerin paylaşılması anlamına da gelmektedir (Nie ve Lau, 2010). Bunun yanı sıra, sosyal-yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öngörmüş olduğu dil öğrenme ortamı otantik öğrenme fikrini de beraberinde getirmektedir (Homel ve Simina, 2005). Özellikle, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamları gerçek yaşama yakın uygulamaları hayata geçirmekte ve öğrenenlerin bu gerçek yaşama yakın ortamlarda dış dünya ile sosyal etkileşimler kurmalarına imkân sağlamaktadır.

Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenenler, tıpkı gerçek hayatta olduğu gibi, çevresindeki kişilerle sosyal etkileşimlere girmekte, onlarla konuşmakta, tartışmakta, paylaşmakta, işbirliği yapmakta ve diyaloglar kurmaktadırlar. Öğrenenler, bu şekilde hem bir yandan bir yabancı dili etkileşerek öğrenmekte, hem de çevresindeki kişilerle olayları konuşup tartışırken, sosyalleşme süreci içerisine de girmektedirler. Böylesi bir ortamda öğrenenler, Vygotsky'nin (1978) yakınsal gelişim alanı olarak adlandırdığı, kendilerinden hem daha yetenekli hem de daha az yetenekli öğrenenler arasında bulunmaktadırlar. Bu şekilde öğrenenler hem bir yandan kendilerinden daha yetenekleri öğrenenlerden öğrenirken öğrenmelerini geliştirmekte ve fikirlerinin doğruluğunu ve(ya) geçerliğini sınamaktalar, hem de bir yandan kendilerinden daha az yetenekli öğrenenlere öğreterek sahip oldukları bilgileri pekiştirmekte ve zaman zaman da bunların doğruluğunu sınamaktadırlar.

Sonuç olarak, sosyal-yapılandırmacı yaklaşımın, yabancı dil eğitime sınıf içi uygulamaları dilbilgisi odaklı olmaktan kurtaracak uygulamalarla destek olabileceğine inanılmaktadır. Özellikle, yabancı dilde söylem ve bağlam farkındalığı kazanmak önemlidir. Anlatı öğretimi, sözcük, dilbilgisi, okuma, dinleme ve konuşma becerilerine dönük bütüncül bir bakış açısı geliştirmek, bu becerilerde önemli olanın strateji geliştirmek olduğu anlayışını yerleştirmek, sonuç odaklılıktan sıyrılıp süreç odaklılık fikrini benimsemek gibi uygulamalarla yabancı dil öğretme ve öğrenme sürecini zenginleştirilebilir (Erkan, 2009). Bununla birlikte, sosyal-yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı öğrenme ortamlarında, kullanılacak yabancı dilin öğretilmesi, amaç dilin kültürünün de dille beraber öğretilmesi, öğrenenlerin güdülenmesi, öğrenenlere sorumluluk vererek, bireysel, ikili ve grup çalışmalarının desteklenmesi, ders etkinliklerinin canlı olması gibi maddeler yabancı dil öğretiminde oldukça büyük önem taşımaktadır (Can, 2004). Yabancı dil derslerinde, sosyal-yapılandırmacı öğrenmenin ön planda olduğu bir yaklaşım, öğrenenler için dil öğrenimini daha eğlenceli bir hale getirmektedir. Bu yaklaşıma göre dil alışkanlık ürünü değil, yaratıcı bir süreçtir. Öğretmen sık sık alıştırmaları tekrarlatan kişi değil, dil öğrenmeyi kolaylaştıran bir rehber olarak görülmektedir (Özbay, 2009). Sosyal-yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının işe koşulmuş olduğu bir yabancı dil öğrenme ortamında öğrenenler daha gerçekçi ve dilin bağlam içerisinde öğrenilmiş olduğu

gerçek hayattaki duruma yakın bir ortamda öğrenim görme olanağına sahip olmaktadırlar. Öğrenenler, tıpkı anadillerini nasıl çevresindeki insanlarla etkileşerek öğrendilerse, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında da benzer bir şekilde çevresindeki insanlarla etkileşerek bir yabancı dili öğrenmektedirler.

Sosyal-yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının ülkemizdeki ve yurtdışındaki gelişimi incelendiğinde, bu yaklaşımın yurtdışında ortaya çıkması ve kullanılmaya başlanması ülkemize nazaran daha eskilere dayanmaktadır. Konu ile ilgili olarak yurt dışında pek çok çalışmanın yapılmış olduğu görülmekle birlikte, bu konu üzerinde ülkemiz yapılan araştırmaların oldukça yeni olduğu görülmektedir. Ülkemizde, özellikle 2005 ilköğretim programlarının uygulamaya geçirilmesi ile birlikte yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına olan ilgi artmış olmakla birlikte, bu konu üzerinde gerçekleştirilen çalışmaların sayısında da yıllar geçtikçe ciddi artışlar meydana gelmiştir. Ülkemizde, 2005 ilköğretim programlarının uygulamaya geçirilmesi ile yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı temelli pek çok alanda çok sayıda araştırmanın yapıldığı görülmüştür (Aydın ve Balım, 2005; Balcı, 2005; Çelebi, 2006; Ekici, 2007; Ergin, 2006; Haras, 2009; Karacak, 2008; Karaduman, 2005; Karakuş, 2006; Koç, 2002; Köksal, 2009; Öztürk, 2008; Savaş, 2006; Şahin, 2010; Temiz, 2010; Ünal ve Çetinkaya, 2009; Yanpar-Şahin, 2001, 2005; Yurdakul, 2004). Yapılan bu araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde, bu çalışmaların ortak özelliğinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı olarak Bybee ve diğerleri (2006) tarafından geliştirilen 5E (Engage: Giriş; Explore: Keşfetme; Explain: Açıklama; Elaborate: Derinleşme; Evaluate: Değerlendirme) öğrenme döngüsü modelinin kullanılmış olduğu ifade edilebilir. Bu araştırmalarda 5E öğrenme döngüsü modelinin kullanılmış olması yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının ilkelerini yansıtmakla birlikte, onun öğrenenler arasındaki sosyal etkileşim ve işbirliği sürecini tesis ettiği veya desteklediği anlamına gelmeyebilir. Her ne kadar ilgili alanyazında bu modelin öğrenenlerin bilişsel becerilerini desteklediği ifade edilse de, modelin öğrenenlerin sosyal becerilerini destekleyemeyeceği de dile getirilebilir. Zira, bu modelin öğretme-öğrenme sürecinde uygulamaya geçirilmesi, onun sosyal-yapılandırmacı anlayışı yansıtacağına bir garantisini vermeyebilir. Nitekim, 2005 yılında hazırlanan öğretim programlarının öğrenenlerin daha çok

bilişsel yönü üzerinde yoğunlaşırken, onların sosyal yönünü ihmal ettiği de rapor edilmektedir (Acat, 2010; Karadağ, 2010; Şimşek, 2004; Şişman, 2010; Turan, 2010).

Diğer yandan, biraz önce ifade edildiği üzere, ülkemizde her ne kadar 2005 ilköğretim programlarının uygulamaya konulması ile yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı üzerinde gerçekleştirilen çalışmaların sayısı artmış olmakla beraber, aynı şeyin sosyal-yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı için dile getirilmesinin mümkün olmadığı söylenebilir. Bu bağlamda, ülkemizde sosyal-yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını temel alarak gerçekleştirilen araştırmalara bakıldığında, bu araştırmaların oldukça az sayıda ve belirli alanlarla sınırlı olduğu görülmektedir (Akyol, 2011; Aydın, 2008; Cırık, 2005; Çimen, 2010; Ergül, 2010). Bu çalışmalarda, Akyol (2011) ilköğretim 5. sınıf, Aydın (2008) ise ilköğretim 6. sınıf fen ve teknoloji derslerinde, Cırık (2005) ilköğretim 5. sosyal bilgiler dersinde, Çimen (2010) ilköğretim 7. sınıf bilişim teknolojileri dersinde ve son olarak Ergül (2010) ise ilköğretim 6. sınıf matematik dersinde sosyal-yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının etkililiğini sınamaya dönük araştırmalar gerçekleştirmişlerdir. Ülkemizde, sosyal-yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı temelinde gerçekleştirilen bu çalışmaların oldukça az sayıda ve sınırlı alanlarda (fen ve teknoloji, matematik, sosyal bilgiler ve bilişim teknolojileri) olduğu dikkati çekmektedir. Sosyal-yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenler üzerinde ne gibi etki veya katkılara sahip olduğunu daha net ve açık bir biçimde ortaya koyabilmek adına, bu konuda daha fazla araştırmaya gereksinim duyulduğu belirtilebilir. Özellikle, yabancı dil öğrenme ortamlarının doğasına oldukça uygun düşen bir yaklaşım olan sosyal-yapılandırmacılığın yabancı dil derslerinde uygulanmamış ve aynı zamanda bunun ihmal edilmiş olması önemli bir eksiklik olarak görülmektedir. Bu bağlamda, yabancı dil derslerinde sosyal-yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının etkililiğinin test edildiği araştırmalara ciddi bir ihtiyacın olduğu söylenebilir. Zira, bir yabancı dilin en iyi biçimde öğrenme ortamı içerisindeki sosyal etkileşim ile öğrenilebileceği düşünülmektedir (Bodrova ve Leong, 2007; Kozulin ve diğerleri, 2003). Bu açıdan, sosyal-yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının yabancı dil öğrenme ortamlarında uygulanmasına dönük araştırmaların ülkemizde yabancı dil öğretme-öğrenme

sürecine önemli ve bir o kadar da anlamlı katkılar sağlayacağına inanılmaktadır. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda, sosyal-yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının İngilizce derslerinde etkiliğinin ne düzeyde olduğu uygulama ve yararlılık bakımından çözülmesi gerekli bir problem olarak ortaya çıkmaktadır. Böylece, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının, öğrenenlerin akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına ve bilişüstü farkındalık düzeylerine etki edip etmediğinin, etki ediyorsa bunun ne yönde olduğunun ve bu tasarımın öğrenme sürecine katkılarının neler olduğunun ortaya konulması ihtiyacı duyulmuştur. Bu ihtiyaçtan hareketle, Fer (2009) tarafından geliştirilen sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı modeli işe koşularak böyle bir araştırmanın yapılmasına karar verilmiştir.

1.2. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesini, “Ortaokul 7. sınıf İngilizce dersinde uygulanan sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının öğrenenlerin akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına ve bilişüstü farkındalık düzeylerine etkileri ve öğrenme sürecine katkıları nedir?” sorusu teşkil etmektedir.

1.3. Alt Problemler

Araştırmada, “Ortaokul 7. sınıf İngilizce dersinde uygulanan sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının öğrenenlerin akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına ve bilişüstü farkındalık düzeylerine etkileri ve öğrenme sürecine katkıları nedir?” olarak ifade edilen problem cümlesine yönelik olarak çalışmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının uygulandığı grup ile öğrenen kılavuz kitabındaki etkinliklerin uygulandığı grubun öğretim süreci sonundaki akademik başarı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?

2. Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının uygulandığı grup ile öğrenen kılavuz kitabındaki etkinliklerin uygulandığı grubun öğretim süreci

sonundaki derse yönelik tutum düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?

3. Sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı tasarımının uygulandığı grup ile öğrenen kılavuz kitabındaki etkinliklerin uygulandığı grubun öğretim süreci sonundaki bilişüstü farkındalık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?

4. Sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı tasarımı uygulamaları öğrenme ortamının fiziksel özelliklerini nasıl etkilemektedir?

5. Sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı tasarımı uygulamaları öğrenenlerin duyuşsal özelliklerini nasıl etkilemektedir?

6. Sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı tasarımı uygulamaları öğrenenlerin sosyal özelliklerini nasıl etkilemektedir?

7. Sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı tasarımı uygulamaları öğrenenlerin bilişsel özelliklerini nasıl etkilemektedir?

8. Sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı tasarımı uygulamaları öğrenen rollerini nasıl etkilemektedir?

9. Sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı tasarımı uygulamaları öğretmen rollerini nasıl etkilemektedir?

10. Sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı tasarımı uygulamalarında ortaya çıkan sorunlar nasıl değerlendirilmektedir?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacını, ortaokul 7. sınıf İngilizce dersinde sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı tasarımının öğrenenlerin akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına ve bilişüstü farkındalık düzeylerine etkileri ile öğrenme sürecine katkılarının incelenmesi teşkil etmektedir. Sosyal-yapılandırıcı öğrenme yaklaşımı, ülkemizde henüz yeni yeni çalışılmaya başlanmış olan ve bu konuda

gerçekleştirilen çalışmaların sayısı da oldukça az olan bir yaklaşım olma özelliği göstermektedir. Bu konuda, gerek yurt dışında gerekse de ülkemizde bilimsel araştırmalar yapılmış olsa da, özellikle ülkemizdeki araştırmaların sayısının oldukça az sayıda ve birkaç ders alanıyla (fen ve teknoloji, matematik, sosyal bilgiler ve bilişim teknolojileri) sınırlı olduğu görülmüştür. Hem bu alanda bir araştırmaya rastlanılmamış olması, hem de sosyal-yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının özellikle yabancı dil öğrenme ortamlarının doğasına oldukça uygun olduğu düşünüldüğünden, bu araştırmayla ilgili yaklaşımın İngilizce dersi bağlamında uygulanarak öğrenenlerin akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına ve bilişüstü farkındalık düzeylerine etkileri ile öğrenme sürecine katkılarının incelenmesi amaçlanmıştır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Günümüzde, bilgi çağının gereksinim duyduğu insan tipini yetiştirmek ülkelerin eğitim sistemlerinin en temel görevidir. Dünyanın gitgide küreselleşmesi ile birlikte, hızla gelişen bilim ve teknoloji hemen hemen her alanı olduğu gibi eğitimi, dolayısıyla eğitimdeki yaklaşımları da bir değişim ve dönüşüme zorlamaktadır. Böylesi bir düşünceden hareketle, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bilgi toplumunun gereksinimlerini karşılayabilmek amacıyla 2004-2005 eğitim-öğretim yılında ilköğretim programlarında değişikliğe gitmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı 2004 yılında dokuz ilde (Ankara, Bolu, Diyarbakır, Hatay, İstanbul, İzmir, Kocaeli, Van ve Samsun), 2100 şubede ve toplam 84431 öğrenenin katıldığı pilot uygulama ile ilköğretim programlarını ön uygulamaya tabi tutmuş ve 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren de tüm ülkede uygulamaya geçirmiştir (Turan, 2006). Geliştirilen bu yeni ilköğretim programlarının felsefi temelini pragmatizme (yarcılık) dayanan ilerlemecilik oluştururken, psikolojik temelini ise yapılandırmacı yaklaşım teşkil etmiştir (Demirel, 2012). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı temelinde hazırlanan bu programlar, bilgi çağının ihtiyaç duyduğu insan tipini yetiştirmeyi amaçlamıştır. Hazırlanan bu programlarla, bilgiyi üreten ve kullanan, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, karşılaştığı problemlere etkili çözümler üretebilen, düşünme ve karar verme becerileri gelişmiş ve uluslararası düzeyde rekabet edebilecek olan bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmiştir (Küçüktepe, 2010). Geliştirilen bu programlarla

hedeflenen insan tipinin en iyi yapılandırmacı yaklaşım ile yetiştirilebileceği kanısı ile programlar yapılandırmacı bir anlayışla hazırlanarak uygulamaya konulmuştur.

Ülkemizde, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı temelli pek çok alanda çok sayıda araştırmanın yapıldığı görülmüştür (Aydın ve Balım, 2005; Balcı, 2005; Çelebi, 2006; Ekici, 2007; Ergin, 2006; Haras, 2009; Karacak, 2008; Karaduman, 2005; Karakuş, 2006; Koç, 2002; Köksal, 2009; Öztürk, 2008; Savaş, 2006; Şahin, 2010; Temiz, 2010; Ünal ve Çetinkaya, 2009; Yanpar-Şahin, 2001, 2005; Yurdakul, 2004). Yapılan araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde, bu çalışmaların ortak özelliklerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı olarak Bybee ve diğerleri (2006) tarafından geliştirilen 5E (Engage: Giriş; Explore: Keşfetme; Explain: Açıklama; Elaborate: Derinleşme; Evaluate: Değerlendirme) öğrenme döngüsü modelinin kullanılmış olmasıdır. Nitekim bu öğrenme döngüsü modelinin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ders kitaplarında da temel alındığı bilinmektedir (MEB, 2005). Her ne kadar 5E öğrenme döngüsü modeli yapılandırmacı bir anlayışla tasarlanmış olsa da, öğrenme ortamı ya da sınıf içerisinde doğrudan bu modeli uygulamaya koymanın yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını beraberinde getiremeyebileceği söylenebilir. Bu bağlamda, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı öğrenenlerin yalnızca bilişsel gelişimlerini değil, aynı zamanda onların duyuşsal ve sosyal gelişimlerini de hedeflemektedir. Yapılandırmacı anlayışa göre, bireyin yalnızca bilişsel yönünün geliştirilip, sosyal yönünün ihmal edilmesi asla kabul edilemez bir durumdur. Bu açıdan, sosyal etkileşim ve işbirliği gibi uygulamalar yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının olmazsa olmaz öğeleri arasında sayılabilir (Jaramillo, 1996). Bu öğeleri barındırmayan bir öğrenme ortamının yapılandırmacı bir özellik taşıyamayacağı savunulabilir.

Ülkemizde, öğrenme ortamlarının (sınıfların) yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının özelliklerini ne ölçüde taşıdığına yönelik olarak bazı çalışmalar yapıldığı görülmüştür (Ağlagül, 2009; Altun ve Büyükduman, 2007; Gökçe, İşcan ve Erdem, 2012; İlgen, 2010; Karadüz, 2010; Korkmaz, 2008; Özgür, 2008; Yelken ve diğerleri, 2010). Her ne kadar hazırlanan öğretim programlarının ve öğrenen ve öğretmen kılavuz kitaplarının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı temelinde

hazırladığı iddia edilse de (MEB, 2005), yapılan bu çalışmalar okullardaki öğrenme ortamlarının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının özelliklerini taşımaktan oldukça uzak olduklarını göstermektedir. Aynı zamanda, hazırlanan programların öğrenenlerin daha çok bilişsel yönü üzerinde yoğunlaşırken, onların sosyal yönünü ihmal ettiği de rapor edilmektedir (Acat, 2010; Karadağ, 2010; Şimşek, 2004; Şişman, 2010; Turan, 2010). Bu anlamda, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını temel alan öğrenme ortamlarında sosyal etkileşimin ve işbirliğinin, dolayısıyla sosyal-yapılandırmacılığın öğrenenlerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönlerinin dengeli bir biçimde geliştirilmesi için dikkate alınması ve önemsenmesi gerekmektedir. Bu açıdan, öğrenenlerin yalnızca bilişsel yönlerini dikkate alan, ancak onların sosyal ve duyuşsal yönlerini görmezden gelen programların yapılandırmacı yaklaşımı sağlıklı bir şekilde yansıttığı söylenemez.

Ülkemizde, sosyal-yapılandırmacı yaklaşımı temel alarak gerçekleştirilen araştırmalara bakıldığında, bu araştırmaların oldukça az sayıda ve belirli alanlarla sınırlı olduğu görülmektedir (Akyol, 2011; Aydın, 2008; Cırık, 2005; Çimen, 2010; Ergül, 2010). Bu çalışmalarda, Akyol (2011) ilköğretim 5. sınıf, Aydın (2008) ise ilköğretim 6. sınıf fen ve teknoloji derslerinde, Cırık (2005) ilköğretim 5. sosyal bilgiler dersinde, Çimen (2010) ilköğretim 7. sınıf bilişim teknolojileri dersinde ve son olarak Ergül (2010) ise ilköğretim 6. sınıf matematik dersinde sosyal-yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının etkililiğini sınamaya dönük araştırmalar gerçekleştirmişlerdir. Ülkemizde, sosyal-yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı temelinde gerçekleştirilen bu çalışmaların oldukça az sayıda ve sınırlı alanlarda (fen ve teknoloji, matematik, sosyal bilgiler ve bilişim teknolojileri) olduğu dikkati çekmektedir. Sosyal-yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenler üzerinde ne gibi etki veya katkılara sahip olduğunu daha net ve açık bir biçimde ortaya koyabilmek adına, bu konuda daha fazla araştırmaya gereksinim duyulduğu belirtilebilir. Bu anlamda, sosyal-yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulamasının farklı alanlarda ve daha fazla sayıda gerçekleştirilmesinin bir ihtiyaç olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Özellikle, yabancı dil öğrenme ortamlarının doğasına oldukça uygun düşen bir yaklaşım olan sosyal-yapılandırmacılığın yabancı dil derslerinde uygulanmamış ve aynı zamanda bunun ihmal edilmiş olması önemli

bir eksiklik olarak görülmektedir. Bu bağlamda, yabancı dil derslerinde sosyal-yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının etkililiğinin test edildiği araştırmalara ciddi bir ihtiyacın olduğu söylenebilir. Zira, bir yabancı dilin en iyi biçimde öğrenme ortamı içerisindeki sosyal etkileşim ile öğrenilebileceği düşünülmektedir. Bu açıdan, sosyal-yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının yabancı dil öğrenme ortamlarında uygulanmasına dönük araştırmaların ülkemizde yabancı dil öğrenme sürecine önemli ve bir o kadar da anlamlı katkılar sağlayacağına inanılmaktadır. Bu düşünceden hareketle, sosyal-yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının İngilizce derslerinde uygulanması düşünülmektedir. İfade edilen bu hususlardan hareketle, ortaokul İngilizce dersinde sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı modelinin (Fer, 2009) ortaokul İngilizce dersinde öğrenenlerin akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına ve bilişüstü farkındalık düzeylerine etkileri ile öğrenme sürecine katkılarının incelenmesine karar verilmiştir.

1.6. Araştırmanın Sayıtları

Yapılan araştırmanın temelinde yer alan sayıtlılar aşağıdaki biçimde ifade edilebilir:

1. Araştırmada, kontrol edilen değişkenler dışındaki tüm değişkenler deney ve kontrol gruplarındaki öğrenenleri aynı ölçüde etkilemiştir.
2. Araştırmada, deney ve kontrol grubundaki öğrenenlerin ölçme araçlarına içten ve samimi cevaplar verdikleri kabul edilmiştir.
3. Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrenenler görüşme sorularına ve öğrenen günlüğü formlarına gerçek görüşlerini bildiren cevaplar vermişlerdir.
4. Araştırmada kullanılan nicel ve nitel veri toplama araçlarının geçerliğinin sağlanmasında uzman görüşünün yeterli olduğu kabul edilmiştir.
5. Araştırmada, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrenenler arasındaki etkileşim en alt düzeyde gerçekleşmiştir.

1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları

Yapılan araştırma ilgili olarak dikkate alınan sınırlılıklar aşağıdaki şekilde ifade edilebilir:

1. Araştırma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılının II. kuraat dönemi ile sınırlıdır.
2. Araştırmanın çalışma grubu, Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağılı Niğde ili/Merkez ilçesinde eğitim-öğretim hizmeti veren 23 Nisan Havacılar Ortaokulu'nun 7. sınıfında öğrenim görmekte olan öğrenenler ile sınırlıdır.
3. Araştırma, ortaokul 7. sınıf İngilizce dersi ve İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) İngilizce Dersi Öğretim Programı ile sınırlıdır.
4. Araştırma, ortaokul 7. sınıf İngilizce dersinde okutulmakta olan "A Step to English 7 (Student's Book)" kitabı ve "Tales and Legends" (Masallar ve Efsaneler) ile "Amazing History" (Şaşırtıcı Tarih) üniteleri ile sınırlıdır.
5. Araştırma, deney grubunda sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı etkinlikleri, kontrol grubunda ise kullanılan mevcut öğretim programına dayalı ders kitabındaki etkinlikler ile sınırlıdır.
6. Araştırma, akademik başarı testi, İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğı ve bilişüstü farkındalık ölçeğı ile öğretmen ve öğrenen görüşme formları, öğrenen günlüğü formu ve gözlem formundan elde edilen verilerle sınırlıdır.
7. Araştırma, araştırmacının öğrenenlerden elde etmiş olduğı verilere ve mevcut öğretim programına dayanarak hazırladığı dokuz hafta süreli etkinlikler ile sınırlıdır.
8. Araştırmada dikkate alınan ölçme araçları nicel anlamda; akademik başarı testi, İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğı ve bilişüstü farkındalık ölçeğı ile nitel anlamda; öğretmen ve öğrenen görüşme formları, öğrenen günlüğü formu ve gözlem formu ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Sosyal-Yapılandırmacılık: Öğrenmeyi sosyal bağlamda ele alan, bireyler arası etkileşimi, bu etkileşimin oluşmasında ve düşüncenin gelişmesinde aracı olan dili, içinde yaşanan kültürü ve sosyal çevreyi temel öğeler kabul eden bir yapılandırımcı yaklaşım kuramıdır (Akyol, 2011).

Sosyal-Yapılandırımcı Öğrenme Yaklaşımı: Sosyal-yapılandırımcı öğrenme yaklaşımı, kültürel ve sosyal olarak düzenlenmiş etkinliklerle bilgiyi yapılandırma arasında bağlantı kurmayı esas alan bir öğrenme yaklaşımıdır (Fer, 2009).

Sosyal-Yapılandırımcı Öğrenme Ortamı Tasarımı: Bilginin ve anlamın yapılandırmasını sağlayan, öğrenenlerin etkin katılımını destekleyen, esnek, etkileşimli, öğretmenler ile öğrenenlerin birlikte tasarladığı bir öğrenme ortamı tasarımıdır (Akyol, 2011; Fer ve Cırık, 2007).

Akademik Başarı: İlgili bir dersin belli bir bölümü ya da hepsi birden bitirildiğinde bu dersin kazanımları doğrultusunda öğrenenin ne ölçüde bir ilerleme sağladığının sonucudur (Özçelik, 1998).

Tutum: Belirli bir nesne, durum, kurum, kavram ya da diğer insanlara karşı öğrenilmiş, olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimidir (Tezbaşaran, 1997).

Bilişüstü: Bilişüstü, bireyin bir öğrenme görevi öncesinde, sırasında ve sonrasında bilişsel strateji ve görevin gerekleri ile ilgili olarak kendisiyle iletişim kurmasıdır (Demirel, 2005).

Bilişüstü Farkındalık: Bilişüstü düşünme becerilerini kazanma ve kullanma işidir (Evrans, 2013).

Görüşme: Görüşme, en az iki kişi arasında sözlü olarak sürdürülen bir iletişim sürecidir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012).

Gözlem: Araştırmada ihtiyaç duyulan verilerin insan, toplum ya da bir araç kullanılarak izlenmesi suretiyle toplanması sürecidir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012).

Öğrenen Günlüğü: Öğrenenlerin ders sonunda tuttıkları ve öğretme-öğrenme sürecine yönelik tutum ve görüşlerini belirleyebilmek amacıyla işe koşulan açık uçlu sorulardan meydana gelen formdur.

Deney Grubu: Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımındaki etkinliklerin işe koşulduğu gruptur.

Kontrol Grubu: Mevcut İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) İngilizce Dersi Öğretim Programına dayalı olarak hazırlanan ders kitabındaki etkinliklerin işe koşulduğu gruptur.

1.9. Kısaltmalar

AB: Avrupa Birliği

Akt.: Aktaran

Bkz.: Bakınız

Çev.: Çeviren

Çev. Ed.: Çeviri Editörü

Ed.: Editör

Eds.: Editörler

ed.: Baskı

ITEMAN: Item Analysis Programme

KMO: Kaiser-Meyer-Olkin Katsayısı

KR₂₀: Kuder-Richardson₂₀ Testi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

M.Ö.: Milattan Önce

M.S.: Milattan Sonra

n: Örneklem Sayısı

Örn.: Örneğin

p: Anlamlılık Değeri

pp.: Pages (sayfalar)

p_j: Madde Güçlük İndeksi

r_{jx}: Madde Ayırt Edicilik İndeksi

sd: Serbestlik Derecesi

SPSS: Stastical Package for Social Sciences

ss.: Sayfalar

SS: Standart Sapma

\bar{X} : Aritmetik Ortalama

χ^2 : Bartlett Küresellik Testi

t: Bağımlı ve Bağımsız Gruplar Testleri

vb.: Ve Benzeri

f: Frekans

%: Yüzde

AGFI: Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi

CFI: Karşılaştırmalı Uyum İndeksi

GFI: İyilik Uyum İndeksi

NFI: Normlaştırılmış Uyum İndeksi

NNFI: Normlaştırılmamış Uyum İndeksi

RMR: Artık Oranların Karekökü

RMSEA: Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü

SRMR: Artık Ortalamaların Karekökü

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çalışmanın bu bölümünde; araştırmanın problem durumuna yönelik olarak genelde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına, özelde ise sosyal-yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin kuramsal açıklamalara ve bu konuda yurt içinde ve yurt dışında yapılmış olan ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Açıklamalar

Aşağıda, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin bazı bilgilere ve kuramsal açıklamalara yer verilmiştir.

2.1.1. Yapılandırmacılık Kavramı

İlgili alanyazın gözden geçirildiğinde, İngilizce karşılığı “constructivism” olan yapılandırmacılık kavramının Türkçe’de pek çok karşılığının olduğu görülmektedir. İngilizce orijinali “constructivism” olan yapılandırmacılık kavramının Türkçe’de; inşacılık, oluşturmancılık, yapısalcılık, bütünleştiricilik, etkileşimcilik, yeniden kurmacılık, vb. farklı isimlerle nitelendirildiği görülmektedir (Şimşek, 2004). İngilizce orijinali “constructivism” olan sözcüğün Türkçe kaynaklardaki kullanımlarına bakıldığında, bazı araştırmacıların “oluşturmancılık” (Can, 2004; Cırık, 2005; Kuzu, 2005; Semerci, 2001; Taşpınar, 2010; Tezci ve Gürol, 2001; Tezci, 2002; Yanpar-Şahin, 2001; Yıldırım ve Akar, 2004), bazılarının “yapıcılık” (Deryakulu, 2000), “yapılandırıcılık” (Güneş, 2007; Köseoğlu ve Tümay, 2013), “inşacılık” (Muğaloğlu-Aktürk, 2001), “yapısalcılık” (Saban, 2004; Yaşar, 1998) ve “yapılandırmacılık” (Açıkgöz, 2006; Akınoğlu, 2011; Arslan, 2007; Aydın, 2012; Demirel, 2012; Duman, 2007; Erdem, 2001; Fer ve Cırık, 2007; Karadağ ve Korkmaz, 2007; Koç, 2002; Kutluca, 2013; Özden, 2003; Şaşan, 2002; Yurdakul, 2004) kavramlarını kullandıkları görülmektedir.

Yukarıda ifade edilen bu kavramlardan yapısalcılık, İngilizce “structuralism” kavramının karşılığıdır. Ancak, uzun süredir kullanılan bu kavramın yapısalcılık süre

kullandığı ama “constructivism”in karşılığı olarak görmedikleri bir kavramdır. Oluşturma sözcüğü, daha çok olmayan bir şeyi meydana getirme anlamına gelmektedir. Yapılandırmacı anlayışta bu eyleme konu olan bilgi ya da anlamdır. Bu iki varsayımdan yola çıkıldığında “oluşturmacılık” sözcüğü daha çok bilginin ya da anlamın öğrenen tarafından biçimlendirilmesinden daha ziyade tümüyle oluşturulduğunu ve var edildiğini temel alan bir yapılandırmacı anlayışı ihtiva etmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, “constructivism” yerine oluşturmacılık sözcüğünü kullanmak çok uygun görünmemektedir. Buna karşılık, “yapıcılık” ve “yapılandırmacılık” kavramları daha tutarlı tercihler olarak görünmektedir. Bu iki sözcükten hangisinin tercih edilebileceğine karar vermede temel vurgunun “yapı”ya mı, yoksa “yapılandırma”ya mı dikkat edilmesi gerektiğidir (Şimşek, 2004). Dolayısıyla, İngilizce orijinali “constructivism” olan kavramın karşılığı olarak “yapıcılık” ya da “yapılandırmacılık” kavramının kullanılabilmesi ifade edilebilir. Ancak, ülkemizdeki eğitim ile ilgili alanyazın dikkatlice incelendiğinde, İngilizce orijinali “constructivism” olan kavramının karşılığı olarak daha çok “yapılandırmacılık”ın tercih edildiği anlaşılmaktadır. Bu açıdan, yapılan çalışmada da bir terminoloji birliği yaratmak ve ülkemizdeki alanyazına uymak adına “yapılandırmacılık” kavramının kullanılmasına karar verilmiştir.

Yapılan çalışmada, yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin kuramsal açıklamalara geçmeden önce, yapılandırmacılığın tarihsel süreç içerisindeki serüvenine kısaca göz atılmasının bu kavramı ve beraberinde getirdiği yaklaşımı anlamada önemli bir bakış açısı kazandıracağı düşünülmektedir. Bu bakımdan, yapılandırmacılığın tarihsel bir perspektiften ele alınarak kısaca açıklanmasına karar verilmiştir.

2.1.2. Yapılandırmacılığa Tarihsel Bakış

Yapılandırmacılık, günümüzde popüler bir kavram olmasına rağmen, yeni bir fikir olarak kabul edilmemektedir (Yurdakul, 2004). Yapılandırmacılık, her ne kadar XIX. yüzyılda ortaya çıkmış bir bakış açısı olarak görülse de, yapılan çalışmalar yapılandırmacılığın kökenini insanoğlunun bilgiyi üretme ve ürettiği bilgi üzerinde düşünmeye başladığı sürece dek götürmektedir (Warrick, 2007). Yapılandırmacılığın kökenine dönük tartışmalara bakıldığında, yapılandırmacılığın ilk olarak Sokrates’in

görüşlerinden ortaya çıktığı dile getirilmektedir (Hilav, 1990). Bunun yanında, Platon ve Aristoteles gibi antik Yunan düşünürleri de ilk yapılandırmacılar olarak görülmektedirler (Aydın, 2012; Crowther, 1997). Duffy ve Cunningham'ın (1996) aktardığına göre, yapılandırmacılığa ilişkin görüşler Kant'ın "Saf Aklın Eleştirisi" isimli kitabında yer almaktadır. Marlowe ve Page'e (1998) göre, Rousseau'nun "Emil " adlı eserinde yapılandırmacılığın izlerini görmek mümkündür. Diğ er yandan Von Glaserfeld (1995), XVIII. yüzyılda yaşamış olan Vico'yu ilk yapılandırmacı olarak kabul etmektedir. Bir başka görüşe göre ise, yapılandırmacılığın kökleri Piaget'in çalışmalarına dayanmakla birlikte, esasında yapılandırmacılığın özünün Dewey'in geliştirdiği kavram ve görüşlere dayandığı iddia edilmektedir (Howe ve Berv, 2000; Olssen, 1996).

Diğ er yandan, XX. yüzyıl felsefecileri arasında yer alan Kuhn, Wittgenstein ve Rotry'nin görüşlerinin de yapılandırmacılığın gelişmesinde önemli bir dönüm noktası olduğu dile getirilmektedir (Duffy ve Cunningham, 1996). Lowenthal ve Muth'a (2009) göre, ifade edilen bu isimler her ne kadar kendilerini doğrudan yapılandırmacı olarak addetmeseler de, ileri sürdükleri düşünceler içerisinde yapılandırmacılığın anahtar sözcüklerini barındırmaktadır. Bu açıdan, genel olarak ilgili alanyazın gözden geçirildiğinde, yapılandırmacılığın kökeninin ne olduğuna yönelik bir uzlaşı olmadığı görülmekle birlikte, yapılandırmacılığın daha çok Piaget, Vygotsky, Bruner, Ausebel ve Dewey'in çalışmalarındaki kavram ve görüşlerden hareketle ortaya çıktığı düşünülmektedir. Nitekim yapılandırmacılığın temel görüş ve uygulamalarının ifade edilen bu isimlerin çalışmalarından doğduğu yönünde alanyazında bir uzlaşının olduğu görülmektedir (Aydın, 2012; Crowther, 1997; Demirel, 2012; Fer ve Cırık, 2007; Fosnot ve Perry, 2007; Karadağ ve Korkmaz, 2007; Kutluca, 2013; Marlowe ve Page, 1998;  zden, 2003; Phillips, 2000).

Araştırmada, yapılandırmacılığın tarihine kısaca göz atıldıktan sonra, yapılandırmacılığın hangi görüşlerden doğduğu ve hangi düşünürlerce etkilendiğinin, dolayısıyla yapılandırmacılığın kuramsal temellerinin ortaya konulmasının çalışmada anlam bütünlüğünü sağlamada ve yapılandırmacılığa ilişkin bir bakış açısı

oluşturmada oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Bu açıdan, yapılandırmacılığın kuramsal temellerinin kısaca ele alınarak açıklanması oldukça anlamlı görülmektedir.

2.1.3. Yapılandırmacılığın Kuramsal Temelleri

Yapılandırmacılık, son dönemlerde alanyazında çok sık olarak tartışılan bir kavramdır (Kutluca, 2013). Yapılandırmacılık, içerisine felsefeyi ve eğitim ve öğretim açılımlarını da alan çok geniş bir terim olmakla birlikte, genellikle öğrenenin bireysel ya da sosyal etkinlik yolu ile anlamlandırma ve öğrenmeye yaptığı katkıyı belirtmektedir (Bruning, Schraw ve Norby, 2011). Bu bakımdan yapılandırmacılığın, temelini felsefe ve psikolojiden alan bir yaklaşım olma özelliği göstermekte olduğu belirtilebilir (Fosnot, 1992).

İlk büyük yapılandırmacı olarak kabul edilen Sokrates'e göre, gerek öğretmenler gerekse de öğrenenler karşılıklı konuşup sorular sorarak ruhlarındaki gizil halde bulunan bilgi ve gerçekleri ortaya çıkararak bunları yorumlamakta ve oluşturmaktadırlar. Sokrates, bireyin sorulan sorulara kendi zihninde var olan bilgilerle yanıt vermesini, dolayısıyla sorulan sorulara yönelik verilecek yanıtlara bireyin kendisinin ulaşmasını amaçlamıştır (Hilav, 1990). Nitekim, Sokrates hiç eğitim almamış bir köleye sorular vasıtasıyla pisagor teoremini öğretmeyi başarmış ve bu kölenin zihninde var olan saklı bilgileri açığa çıkarmasını sağlamıştır (Cevizci, 2012; Sönmez, 2009). Crowther'a (1997) göre, Platon da Sokrates'in geliştirdiği yöntemi kullanarak bireylerin zihinlerinde gizil olarak var olduğu düşünülen bilgileri açığa çıkarmaya çalışmıştır. Aristoteles ise duyumla bilgi arasında ilişki kurarak, nesnelere niteliklerini birincil (uzam, katılık, devinim, vb.) ve ikincil (renk, ses, tat, vb.) olarak ayırıp, birincil nitelikteki nesnelere ikincil niteliklerin duyuma ve dolayısıyla özneye ait olduğunu, böylece nesnel olmadığını, bu açıdan bildiklerimizin aslında idealarımız olduğunu dile getirmiştir (Aydın, 2012).

Kant, "Saf Aklın Eleştirisi" adlı eserinde, zihnin kurallarını doğadan çıkaramadığını, aksine bunları doğaya verdiğini düşünmektedir. Kant, zihnin sürekli bir öğrenme etkinliği içerisinde bulunarak, kendisini değiştirdiğini savunmuştur. Kant, aynı zamanda, bireyin bilgiyi pasif bir biçimde almadığını da belirtmektedir.

Zira Kant'a göre birey, bilgiyi etkin bir şekilde işlemekte, onu önceki öğrendikleri ile karşılaştırmakta, onlar arasında ilişki kurmakta ve bunlara kendi yorumlarını katarak bilgiyi kendisine mal etmektedir (Duffy ve Cunningham, 1996). Diğer yandan, Rousseau'nun "Emilé" adlı eserinde de yapılandırmacılığın izlerini görmek mümkündür (Marlowe ve Page, 1998). Rousseau, bu eserinde bireyin doğal yollardan nasıl öğrendiğini, anlamı nasıl yapılandırıldığını ortaya koymaktadır. Rousseau, zekânın zihni gelişimin bir temeli ve öğrenenin çevresiyle etkileşiminin anlamı oluşturmada temel bir etken olduğunu vurgulamıştır (Duffy ve Cunningham, 1996). Rousseau'ya göre, birey öğrenme sürecinde etkin olmak durumundadır. Aynı zamanda Rousseau, öğrenmede ezber olgusuna da karşı çıkarak ezberin mümkün olduğunu, ancak bunun beraberinde öğrenmeyi getiremeyebileceğini ifade etmiştir. Rousseau, bunun ancak olsa olsa bireyi pasif olmaya iteceğini belirtmiştir (Marlowe ve Page, 1998). Bu haliyle Rousseau'nun, öğrenmenin bilginin doğrudan dışarıdan bireye aktarılmasıyla değil, bizzat bireyin kendi etkinlikleriyle oluştuğunu dile getirdiği savunulabilir.

XVIII. yüzyılda yaşamış olan ve ilk yapılandırmacı olarak nitelendirilen Vico'ya (Von Glaserfeld, 1995) göre, bilmek demek öğrenenin onu nasıl bildiğini açıklayabilmesi demektir (Duffy ve Cunningham, 1996). Bir diğer deyişle Vico, "bir şeyi bilen, onu açıklayabilendir" (Özden, 2003) diyerek, bilmenin öznel boyutuna dikkati çekmiş ve bilmenin bireyden bağımsız olamayacağını iddia etmiştir. Bu açıdan, bilginin ancak açıklanabildiği zaman elde edilebileceğini savunan görüşüyle Vico, modern yapılandırmacı görüşe bir temel oluşturmaktadır (Von Glaserfeld, 1995). Ancak, genel olarak, modern yapılandırmacılığın temelini atan ve onun felsefi temelini oluşturan kuramcı Piaget olarak kabul edilmektedir (Crowther, 1997; Phillips, 1995). Özellikle, Piaget'in "Bilişsel Gelişim Kuramı" içerisinde yer alan şema (yapı) kavramı ve bu kavrama yönelik olarak ortaya konan dengeleme, uyum sağlama (özümleme ve düzenleme) ve örgütlenme kavramları yapılandırmacılığın temeli olarak görülmektedir (Ergin, 2014; Slavin, 2008). Piaget, öğrenmeyi dünyayı anlamada bir denge, dengesizlik ve yeniden denge süreci olarak görerek, bireyin sürekli olarak anlam arayışı içerisinde olduğunu savunmuştur (Senemoğlu, 2004; Ormrod, 2012). Bu sürecin sonunda birey, dengesizlik durumundan yeniden denge

durumuna ulaşmakta ve yeni bir bilişsel yapı oluşturmaktadır (Woolfolk, 1998). Bu açıdan, Piaget'in bireyin zihninde bilgiyi nasıl yapılandığına ilişkin ortaya koyduğu görüşlerinin yapılandırmacılığın temelini, özellikle de bilişsel temelini teşkil ettiği savunulabilir.

Bir başka taraftan, Dewey'in görüş ve uygulamalarının da yapılandırmacılığın gelişiminde önemli bir noktayı teşkil ettiği söylenebilir (Arends, 2012; Bakır, 2012). Nitekim Dewey, öğrenenlerin öğrenme sürecine etkin katılımının sağlanması, öğrenme sürecinde işbirliği, sosyal etkileşim ve problem çözme yöntemlerine yer verilmesine ilişkin görüşleri ile yapılandırmacılığın gelişmesinde önemli katkıları olmuştur. Dewey, "okul yaşama hazırlık yeri değil, onun ta kendisidir" (Cevizci, 2012; Gutek, 2006; Sönmez, 2009) diyerek, okulla yaşamı aynı potaya koymuş ve bu iki mekânın birbirlerinden farklı olmadığını savunmuştur. Dewey, bilginin pasif bir biçimde dışarıdan bireye aktarılamayacağını savunmuş, bilgiyi yapılandırmanın etkin bir süreç olduğunu dile getirmiştir. Dolayısıyla Dewey, öğrenmenin yaparak yaşayarak olması gerektiğini benimsemiştir (Bakır, 2012; Brooks ve Brooks, 1999). Bu durumu ilk kez ifade eden kişi Dewey değildir, ancak onun dile getirdikleri eğitimde bilişsel öğrenme kuramlarının ortaya çıkması için bir kıvılcım ve yapılandırmacı öğrenme kuramının gelişim sürecinin başlatıcısı olmuştur (Savaş, 2010). Sonuçta, öğrenenlerin öğrenme sürecinde etkin olmasını, öğrenmenin en iyi sosyal etkileşim ile gelişeceğini ve bunu sağlamada proje, araştırma-inceleme, problem çözme ve işbirliği gibi yöntemlere önem verilmesi gerektiğini dile getiren görüşleriyle Dewey (Phillips, 2000), yapılandırmacılığın kilometre taşlarından birisi olarak görülmektedir.

Yapılandırmacılığı derinden etkileyen önemli isimlerden birisi de, hiç kuşku yok ki Vygotsky'dir (Arends, 2012; John-Steiner ve Mahn, 1996). Vygotsky'e göre yapılandırmacı görüş, öğrenmenin sosyo-kültürel boyutlarına odaklıdır (Duffy ve Cunningham, 1996; Jaramillo, 1996; John-Steiner ve Mahn, 1996; Langford, 2005; Palincsar, 1998; Powell ve Kalina, 2009). Sosyo-kültürel etkilere öncelik veren Vygotsky, üst düzey bilişsel süreçlerin evriminin toplumdan bireye doğru ilerlediğini ileri sürmektedir. Vygotsky'e göre, bilişsel gelişim çevreden bireye doğru

olmaktadır. Çocuklar dış dünyadaki insanlar arasında geçen etkileşimleri izlemekte, diğerleri ile etkileşim kurmakta ve tüm bu etkileşimleri kendi gelişimleri için kullanmaktadırlar (Koç ve Demirel, 2004). Diğer yandan Vygotsky (1986), dil ile düşünce arasında yakın bir ilişki olduğunu ileri sürmektedir. Düşüncenin gelişimi, dilin gelişimine bağlı bulunmaktadır. Zira, dilin gelişimi güçlü bir şekilde ilerliyorsa, birey çevresindekileri daha iyi anlamakta ve düşünsel gelişimini daha üst düzeye çıkarmaktadır. Vygotsky'e (1986) göre dil, dünyayı anlamada anahtar bir rolde bulunmaktadır. Birey, dünyayı dil ile anlamakta ve onu yine dil ile yapılandırmaktadır (John-Steiner ve Mahn, 1996; Powell ve Kalina, 2009). Vygotsky (1978), ayrıca, kuramında "yakınsal gelişim alanı" (zone of proximal development) kavramını ortaya atarak, bireyin çevresinin dilin ve düşüncenin gelişiminde oldukça önemli olduğunu ifade etmiştir. Vygotsky (1978), yakınsal gelişim alanı kavramı ile zihinsel gelişimi, bireyin kendi başına yapabilecekleri ile başkalarının (bir yetişkin veya bilişsel açıdan bireyden daha üst düzeyde bulunan bir akran) yardımıyla yapabilecekleri arasındaki fark olarak görmekte, buradaki farkının zihinsel gelişimi ortaya koyduğunu belirtmektedir. Vygotsky (1978) bu süreçte, bireyin ne kadar dış çevresi ile etkileşim kurarsa, o düzeyde zihinsel gelişiminin de fazla olacağını belirtmektedir. Sonuçta Vygotsky, bir çocuğun/bireyin öğrenmesinde onun anne-babasının, öğretmenlerinin ve akranlarının oldukça önemli rollerinin olduğunu ifade etmektedir (Palincsar, 1998; Langford, 2005). Vygotsky'e göre öğrenme, sosyal etkileşimle yapılandırılmakta ve anlam uygun yardımların fazlalığıyla gelişmektedir (Watson, 2000). Bu haliyle, Vygotsky'nin görüşlerinin yapılandırmacılığın temellerinden birini teşkil ettiği görüşü savunulabilir (Powell ve Kalina, 2009).

Yapılandırmacılığın temellerinden birini daha oluşturan görüşlerden bazıları ise Bruner'den (1966, 1999) gelmiştir. Bruner (1966, 1999), buluş yoluna/keşfetmeye dayalı olarak ortaya koyduğu kuramında, öğrenenlerin doğal meraklarının uyandırılarak, bilgiyi kendilerinin keşfetmeleri gerektiğini dile getirmiştir. Bu anlamda Bruner (1966, 1999) öğrenme sürecinde öğrenene etkin bir rol vererek öğrenmenin, bilginin doğrudan öğrenene aktarılması yerine, onun bilgiyi keşfederek alması ve zihninde yapılandırması şeklinde oluştuğunu ifade etmiştir. Aynı zamanda Bruner (1966, 1999), öğrenme sürecinde öğrenene etkin bir rol

verirken, öğretmeni ise bilginin aktarıcısı olarak değil, öğrenme sürecinde öğrenene rehberlik/kılavuzluk eden bir rolde görmüştür.

Yukarıda, yapılandırmacılığın nasıl bir tarihsel seyir izlediği ve bu süreçte hangi fikirlerin, ne şekilde, kimler tarafından ortaya konulduğu kısa ve öz bir biçimde açıklanmaya çalışılmıştır. Yapılandırmacılığın kuramsal temellerine bakıldığında, yapılandırmacılığa ilişkin tarihsel süreç içerisinde pek çok görüşün ileri sürüldüğü anlaşılmaktadır. Dolayısıyla, yapılandırmacılığın tek bir görüşten veya tek bir kuramdan ibaret olmadığı, onun bir görüşler veya kuramlar bütünü olduğu söylenebilir. Sonuçta, farklı düşünürlerce ortaya konan bu düşünce ve kuramlar yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının ortaya çıkmasına hizmet etmiş ve bugün yapılandırmacılığı eğitim alanyazınının en önemli ve etkili kuramların biri haline getirmiştir. Yapılandırmacılık, her ne kadar ilk başta bir öğrenme kuramı olarak ortaya çıkmasa da, zaman içerisinde epistemolojik bir görüşten, bugün daha çok kabul gören haliyle bir öğrenme yaklaşımı boyutuna gelmiştir. Bu açıdan, farklı görüş ve kuramlarla ortaya çıkan yapılandırmacılığın, bir öğrenme yaklaşımı olarak açıklanması da oldukça anlamlı görülmektedir.

2.1.4. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı

Yapılandırmacılık temelde bir öğrenme kuramı olmaktan daha ziyade, bilginin nasıl edinildiğine ilişkin epistemolojik bir görüş olma özelliği göstermektedir (Fosnot ve Perry, 2007; Prawat ve Floden, 1994; Ültanır, 2012). Yapılandırmacılık bir bilgi felsefesidir ve bilginin doğası hakkında felsefi açıklamalarda bulunmaktadır. Yapılandırmacılar kavramsal olarak, “bilgi nedir?”, “öğretme nedir?”, “öğrenme nedir?”, “objektiflik mümkün müdür?”, “uygulama seviyesinde öğrenenler bilgilerini nasıl oluştururlar?” ya da “öğrenenler bilgilerini mevcut olan inanç ve semalarını temele alarak nasıl oluşturmaktadırlar?” gibi sorulara cevap aramaktadırlar (Arslan ve Yanpar-Şahin, 2004). Öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmeye başlayan yapılandırmacılık, zamanla öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım halini almıştır (Perkins, 1999). Demirel’e (2012) göre, yapılandırmacılık öğretimle ilgili bir kuram değil, aksine bilgi ve

öğrenme ile ilgili bir kuramdır. Aynı zamanda bu kuram, bilgiyi temelden kurmaya dayanmaktadır.

Yapılandırmacılığın temeli, esas itibariyle, bilginin birey tarafından nasıl oluşturulduğuna dayanmaktadır (Airasian ve Walsh, 1997). Özden (2003), yapılandırmacılığı; üretici öğrenme, keşfederek öğrenme ve duruma bağlı öğrenme gibi kuramların bir araya gelmesiyle oluşan, bireyin bilgiyi olduğu gibi kabul etmek yerine kendi bilgisini yeniden oluşturmasını vurgulayan bir görüş olarak tanımlamaktadır. Günümüzde yapılandırmacılık bir öğrenme kuramı olarak daha fazla kabul görmektedir. Bu bağlamda, yapılandırmacı öğrenme kuramına göre yeni bilgiler önceden öğrenilenler üzerine inşa edilmektedir. Bu husus, bilgilerin üst üste yığılmalı bir şekilde depolanmasını değil, aksine bilgilerin kendi aralarında anlamlı ilişkiler ve bütünlük oluşturması anlamına gelmektedir (Brooks ve Brooks, 1999). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, öğrenenlerin bilgiyi bireysel olarak etkin bir şekilde yarattığını, yorumladığını ve yeniden organize ettiğini belirtmektedir (Windschitl, 2000). Yapılandırmacılıkta bilgi, bireyden bağımsız değildir. Yapılandırmacılıkta nesnel bilginin yerine bireyin kendi yaşantıları ve uygulamaları sonucunda oluşturduğu bilgi vardır. Buna göre, öğrenme bilgi oluşturmaktır. Öğrenme, öğrenenin yeniden bir bakış açısı kazanarak, bilgiyi kendisi tarafından anlamlandırma ve yapılandırma sürecidir (Demirel, 2012). Yapılandırmacı yaklaşıma göre bilgi, bireyler ya da gruplar tarafından etkin bir biçimde oluşturulmaktadır. Öğrenme ise, bilginin pasif bir şekilde alınması değil, aksine öğrenenin kavramları sürekli olarak yapılandırdığı etkin bir süreçtir (Tam, 2000; Tynjälä, 1999). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, aynı zamanda bireysel anlamın gelişimi, grup tarafından paylaşılan anlam ve işbirliği ile yapılandırılan bilgi üzerine de odaklanmaktadır. Bu felsefi bakış açısından öğretim, daha önce kazanılmış bilginin ortaya çıkarılması süreci ve öğrenenlerin yeni bilgi ile etkin olarak etkileşim içerisinde olmalarını sağlayan bir etkinlik olmaktadır (Gagnon ve Collay, 2001).

Yapılandırmacılara göre, bilgi bireyden bağımsız olarak görülemez, duruma göredir ve bireyseldir. Dolayısıyla bireye ait olan bu anlamlar başkalarına aktarılamazlar (Phillips, 2000). Yapılandırmacı öğrenme, bireylerin kendi var olan bilgileriyle yeni fikirleri birleştirerek anlam inşa ettikleri etkin bir işlemi

içermektedir (Jones ve Brader-Araje, 2002). Yapılandırmacılar, bilginin kendi yaşantısını anlamlı kılmaya çalışan birey tarafından yapılandırıldığını, çevreden pasif bir biçimde alınmadığını savunmaktadırlar (Koç ve Demirel, 2004). Zira yapılandırmacılıkta temel vurgu, bilginin öğrenen tarafından alınıp kabul edilmesinden ziyade bireyin bilgiden nasıl bir anlam çıkardığıdır (Yaşar, 1998). Bu sebeple yapılandırmacı anlayışta bilgi, yalnızca dış dünyanın bir kopyası ya da bir kişiden diğerine geçen edilgen bir emilim değildir (Phillips, 2000).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, öğrenenin geçmiş bilgileri ile yeni bilgisi arasında bağ kurarak anlamı yapılandırması üzerine odaklanan bir öğrenme anlayışıdır (Henson, 2003). Yapılandırmacı görüşe göre öğrenme, öğrenenin duyu organları vasıtasıyla dış dünyadan algıladığı belirli bir nesne, olay, olgu veya kavrama ilişkin zihninde kendi bilgilerini yapılandırması ya da daha önceki deneyimlerine dayalı olarak gerçeği yorumlaması sürecidir (Jonassen, 1999). Yapılandırmacı anlayışta öğrenen dış uyaranların edilgen bir alıcısı olmayıp, onların özümleyicisi ve bilginin etkin oluşturucusudur. Yapılandırmacılıkta öğrenme, daha çok bir anlam oluşturma olarak görülmekte ve anlamın ise doğrudan doğruya öğretimle değil, öğrenen tarafından oluşturulduğu ileri sürülmektedir (Biggs, 1996). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında amaç, öğrenenlerin önceden belli bir hiyerarşiye göre belirlenmiş hedeflere ulaşmalarına yardımcı olmak değil, öğrenenlerin bilgiyi zihinsel olarak anlamlandırmaları için öğrenme fırsatları sağlamaktır (Şaşan, 2002). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, temelde öğrenmenin bilginin aktarılması ile oluşmadığını, ancak soru sorma, araştırma, problem çözme gibi öğrenen faaliyetleri ile gerçekleşebileceğini savunmaktadır (Brooks ve Brooks, 1999). Yapılandırmacı öğrenme, öğrenenlerin etkin bir şekilde bilgiyi oluşturmaları, yorumlamaları ve önbilgilerine göre yeniden organize etmesi inancı üzerine temellenmiştir. Bu akıcı zihinsel dönüşümler, öğrenenlerin eğitim yaşantıları ile mevcut bilgiler, kültürel ve sosyal durumları bağdaştığında oluşmaktadır (Yanpar-Yelken, 2006). Diğer yandan, yapılandırmacı anlamda öğrenmenin esnek zaman dilimlerinde, gerçek yaşam durumlarında ve bağlam merkezli zengin yaşantılar sayesinde kurulan özgün ilişkilerle oluşan, oldukça geniş, çok değişkenli ve değişkenlerin birbirlerini nasıl etkilediğinin yorumlanması oldukça zor olan döngüsel

ve holografik bir olgu olduğu düşünölmektedir (Yurdakul, 2004). Bu anlamda, yapılandırmacı öğrenmede birey kendi öğrenmesinden sorumlu olan ve kendisine en uygun olan hususları seçen ve bunları işleyen etkin kişi olarak görölmektedir (Abbott ve Ryan, 1999).

Yapılandırmacılara göre öğrenenler, bilgiyi bireysel olarak yaratmakta ve yeniden organize etmektedirler (Saban, 2004). Bu sebeple, yapılandırmacılıkta öğrenme bilgiyi pasif bir biçimde almak değil, kendisine mal etmek anlamına gelmektedir (Olssen, 1996). Yapılandırmacılıkta öğreneler boş bir levha veya doldurulmayı bekleyen bidonlar olarak görülmezler, aksine öğreneler anlam araştıran ve oluşturan etkin organizmalar olarak görülürler (Driscoll, 2000). Yapılandırmacı öğrenmede asıl olan bilginin öğrenen tarafından alınıp kabul görmesi değil, bireyin bilgiden nasıl bir anlam çıkardığıdır (Phillips ve Soltis, 2004). Yapılandırmacılıkta bütün çaba, öğrenmelerin kalıcılığının sağlanması ve üst düzey bilişsel becerilerin oluşturulmasına katkı sağlamaktır (Şaşan, 2002). Bu yüzden, sınıfta öğrenenlere etkileşime girerek zengin öğrenme yaşantıları geçirebilecekleri ortamların sağlanması gerekmektedir (Gagnon ve Collay, 2001). Zira yapılandırmacılık, temel bilgi ve becerileri de dikkate alarak düşünme, anlama, sorgulama ve bilginin uygulanması hususlarını vurgulamaktadır (Moussiaux ve Norman, 2003). Öğrenme sürecinde, öğrenenlerin kendi anlamlarını araştırarak, kararlar vererek, işbirliği içerisinde çalışarak, üst düzey düşünme becerilerini ve kendi yaratıcılıklarını kullanarak öğrenmeleri hedeflenmektedir (Demirel, 2012). Yapılandırmacılar belli etkinliklerin ve zengin yaşantıların öğrenme sürecini etkinleştirebileceğine ve öğrenenlerin öğrenme düzeylerini olumlu yönde etkileyebileceğine inanmaktadırlar (Brooks ve Brooks, 1999). Bu bakımdan yapılandırmacı öğrenme, öğrenenlerin problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratılık süreçleri üzerine temellendirilmektedir (Fer ve Cırık, 2007).

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenenlerin anlam oluşturma sürecine etkin katılımları öngörülmektedir (Brooks ve Brooks, 1999; Woolfolk, 1998). Bu ortamlarda öğrenenler anlam araştırmacılar ve problem çözücüler olarak görülürlerken, öğretmenler ise bilginin sunucuları olarak değil, öğrenenlerin bilgiyi

yapılandırmalarına ve anlamı keşfetmelerine yardımcı olan danışmanlar ve bu süreci kolaylaştırıcılar olarak görülmektedirler (Dunlop ve Grabinger, 1996). Sonuç olarak, yapılandırmacı yaklaşımın öğrenen merkezli bir yaklaşım olma özelliği gösterdiği söylenebilir (Brooks ve Brooks, 1999; Demirel, 2012; Driscoll, 2000; Fer ve Cırık, 2007; Fosnot ve Perry, 2007; Marlowe ve Page, 1998; Saban, 2004; Slavin, 2008; Yaşar, 1998; Woolfolk, 1998). Böylesi bir süreçte öğrenen, öğrenme sürecinde yeni bilgileri zihninde yapılandırırken, önceki bilgilerini gözden geçirmekte, konu hakkında neyi bilip bilmediğini belirlemekte ve yeni bilgiler kazanma aşamasında gözlem, deney, uygulama, araştırma ve inceleme gibi öğrenme etkinlikleri kullanarak öğrenmesini sürekli olarak yapılandırmaktadır (Aydın ve Balım, 2005). İfade edilen bu açılardan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, geleneksel eğitim anlayışından radikal bir şekilde ayrılmaktadır. Bu yaklaşımda amaç, kişinin bilgiyi özümsemeye etkin bir rol alarak onu kendi zihinsel semalarında yerli yerine oturabilmesidir. Öğrenenin okuldan aldığı bilgileri gerçek hayata uyarlayabilmesi, birtakım bilgi parçalarını ezberlemesinden daha değerlidir (Özden, 2003).

Yukarıda, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının temel özelliklerinin aktarıldığı görüşlerden hareketle, genel olarak, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğrenmenin; öğrenenlerin önbilgileri ile yeni bilgileri arasında anlamlı ilişkilerin kurulduğu, öğrenmenin sosyal etkileşim ile gerçekleştiği, öğretme-öğrenme süreçlerinin ve öğrenme ortamlarının öğrenen odaklı olarak düzenlendiği, esnek, zamandan ve mekândan bağımsız, anlamın öğrenenlerin etkin katılımı ile oluşturulduğu, yaşama ve deneyime dayalı, durumsal/bağlamsal bir olgu olduğu ileri sürülebilir. Böylesi bir öğrenme sürecinin ise yapılandırmacı yaklaşımın ilkelerinin temel alındığı bir öğrenme ortamında gerçekleştirilebileceği savunulabilir. Bu düşünceden hareketle, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının temel ilkelerinin ortaya konulması hem araştırmada anlam ve kavram bütünlüğünün sağlanmasında, hem de yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğretime uygulanmasına yönelik bir bakış açısının geliştirilmesinde önemli görülmektedir.

2.1.5. Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Temel İlkeleri

Öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmeye başlayan yapılandırmacılık, zaman içerisinde öğrenenlerin bilgiyi zihinlerinde nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşımı halini almıştır (Perkins, 1999). Bu anlamda, yapılandırmacılığın en önemli özelliğinin öğrenenin bilgiyi oluşturmaya, yorumlamaya, geliştirmeye, dolayısıyla yapılandırmasına olanak sağlaması olduğu söylenebilir. Bu açıdan yapılandırmacılığın, zihinsel yapılandırmanın bir sonucu olarak biliş temelli bir öğrenme yaklaşımı olduğu savunulabilir (Brooks ve Brooks, 1999).

Geleneksel yöntemde öğretmen, öğrenenlere bilgi verebilir veya öğrenenler bilgiyi kitaplardan veya medyadan elde edebilirler. Ancak, yapılandırmacılıkta bilgiyi almanın ve duymanın bilgiyi zihinsel olarak yapılandırma ile eş anlamlı olmadığı ifade edilebilir. Zira öğrenen, yeni bir bilgi ile karşılaştığında, dünyayı tanımlama ve açıklama için önceden oluşturmuş olduğu kuralları kullanmakta veya algıladığı bilgiyi daha iyi açıklayabilmek için yeni kurallar oluşturmaktadır (Brooks ve Brooks, 1999). Bu bağlamda, yapılandırmacı öğrenmenin temel fikrinin öğrenenlerin önbilgilerini yeni bilginin yorumlanmasını etkilediği ve bilginin özgün problemleri çözme sonucunda yapılandırıldığı belirtilebilir (Windschilt, 2000). Sonuçta, yapılandırmacılığın temel varsayımının öğrenenlerin yeni düşünceler veya olaylarla eski bilgileri arasında anlamlı bağlar kurması sonucunda bilgiyi yaratmaları olduğu söylenebilir (Ülgen, 2001). Bu düşüncelerden hareketle, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin olarak bazı temel ilkelerin çeşitli araştırmacılar tarafından ortaya konulduğu görülmektedir. Ortaya konulan bu temel ilkeler genel olarak dikkate alınarak değerlendirildiğinde, bu ilkelerin birbirleriyle paralellik gösterdiği ve yapılandırmacılığın temel varsayımlarını desteklediği anlaşılmaktadır.

Marlowe ve Page (1998), yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının içerisinde barındırdığını düşündükleri bazı temel ilkeleri ortaya koymuşlardır. Marlowe ve Page'e (1998) göre yapılandırmacı öğrenmede; *i.* bilgiyi araştırma, yorumlama ve analiz etme, *ii.* bilgiyi ve düşünme sürecini geliştirme, yeni fikir ve kavramların oluşturulması ile anlamlı geliştirme, *iii.* geçmişteki yaşantılarla yeni yaşantıları

bütünleştirme ilkeleri temel alınmaktadır. Diğer yandan, Brooks ve Brooks da (1999) yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının içerisinde barındırdığını düşündükleri bazı temel ilkeler ileri sürmüşlerdir. Bu anlamda Marlowe ve Page'e (1998) benzer ve paralel görüşleriyle dikkat çeken Brooks ve Brooks'a (1999) göre, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında temel oynayan ilkeler ise; *i.* öğrenenlere yönelik açık problemler oluşturma, *ii.* öğrenmeyi temel kavramlar etrafında yapılandırma, dolayısıyla özü arama, *iii.* öğrenenlerin görüşlerini açığa çıkarma ve bu görüşlere değer verme, *iv.* öğretim programını öğrenenlerin tahminlerine ya da görüşlerine uygun bir biçimde uyarlama, *v.* öğrenenlerin öğrenmelerini öğretme-öğrenme süreci bağlamında sürekli değerlendirme şeklindedir.

Şimşek (2004) ise yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının temel ilkelerini; *i.* öğrenme ya tamamen veya sosyal bir ortamda gerçekleşen bireysel bir süreçtir, *ii.* öğrenme, doğrusal veya hiyerarşik bir süreç değildir, *iii.* bilginin yapılandırılmasında önbilgiler, inançlar, önyargılar ve dünya görüşü gibi unsurlar etkili olmaktan daha ziyade belirleyicidir, *iv.* sosyal boyutu ile öğrenme bir uzlaşma sürecidir, *v.* bağlam önemlidir, öğrenme mutlaka bir bağlam içerisinde gerçekleşmelidir, *vi.* öğrenmede güncellik ve yaşamla ilgili olma önemlidir, *vii.* öğrenmede çok boyutlu ve dinamik etkileşim önemlidir, *viii.* bilgi gerçekçi, gelişimsel sosyal ve kültürel, *ix.* öğrenme durumsal bir etkinliktir, *x.* öğrenme, zihinsel biliş haritasının rafine edilmesi ve yapılandırılmasıdır.

Fosnot ve Perry (2007), yapılandırmacılığın temel ilkelerini beş başlık altında ele alarak şu şekilde sıralamaktadır; *i.* öğrenme, gelişimin bir sonucu olmaktan daha ziyade bir gelişimdir, *ii.* dengesizlik, öğrenmeyi kolaylaştırır, *iii.* öğrenme, zihinsel yapıların gelişimi yönünde ilerlemektedir, *iv.* öğrenmenin yönlendirici gücü yansıtıcı soyutlamadır, *v.* bir topluluktaki diyalog, sonraki düşüncelerin oluşmasını sağladığı için sınıf; yansıtma, konuşma gibi etkinliklere yer verilen konuşma toplulukları olarak görülmektedir. Diğer taraftan Yurdakul (2004), yapılandırmacı öğrenmenin temel ilkelerini alanyazındaki bilgi ve açıklamaları da bütünleştirerek; *i.* tüm öğrenme etkinlikleri bir görev veya probleme bağlanmalıdır, *ii.* öğrenenlerin özgün bilgi yapılarını kendilerinin oluşturacakları yaşantılar düzenlenmeli ve bu

yaşantılarla öğrenme sorumluluğu öğrenenlere bırakılmalıdır, *iii.* yeni öğrenmeleri oluşturmada öğrenenlerin ön bilgileri dikkate alınmalıdır, *iv.* öğrenme sürecinde sosyal etkileşim sağlanmalıdır, *v.* anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirmek üzere özgün öğrenme görevleri tasarımılamak ve gerçek yaşamın karmaşıklığını yansıtacak öğrenme ortamı oluşturulmalıdır, *vi.* çoklu gerçeklikler açığa çıkarılarak, bilişsel çelişkiler yaratılmalı ve bireysel anlamın oluşmasını destekleyecek etkinlikler düzenlenmelidir, *vii.* bilgiyi yapılandırma sürecinin farkına varılmasını desteklemek üzere nasıl öğrenildiğinin yansıtılmasını sağlayacak yaşantılar düzenlenmelidir, *viii.* öğrenme için tehlikesiz ve güvenli bir ortam yaratılmalıdır, *ix.* öğrenenlerin düşüncelerinin desteklendiği bir ortam yaratılmalı şeklinde sıralamaktadır.

Son olarak Koç (2002) ise, alanyazına dayanarak yapılandırmacılığın temel ilkelerini şu başlıklar altında toplayarak açıklamıştır; *i.* bilgi aktarılmamakta, etkin olarak yapılandırılmaktadır, *ii.* bilgi, uyum sağlamaya yardımcı olmaktadır, *iii.* önceki bilgiler ve yaşantılar yeni öğrenmeler için temel oluşturmaktadır, *iv.* bilgi, öğrenme etkinliğinin olduğu bağlamda gerçekleşmektedir, *v.* öğrenme, anlamlı özgün ve karmaşık ortamlarda gerçekleşmektedir, *vi.* bilgi, temel fikirler etrafında yapılandırılmaktadır, *vii.* dünyada çoklu bakış açıları vardır, *viii.* bilgiyi yapılandırma bir problem, soru, şaşkınlık, anlaşmazlık ya da rahatsızlık ile başlamaktadır, *ix.* bilgiyi yapılandırma öğrenileni açıklama, ifade etme veya göstermeyi gerektirmektedir, *x.* öğrenme sosyal bir etkinliktir, *xi.* bilgiyi yapılandırma ve düşünme; araçlar, kültür ve toplumlara göre değişmektedir, *xii.* öğretmenler bilgiyi aktaran değil, bilgiyi yapılandırmaya yardımcı olan kişilerdir.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının temel ilkelerine yönelik açıklamalara genel olarak bakıldığında, araştırmacıların bu ilkelere yönelik tam olarak bir görüş birliği içerisinde olmadıkları, ancak farklı araştırmacılar tarafından ortaya konulan tüm ilkelerin ulaştığı ortak noktanın “öğrenen merkezlik” olduğu görülmektedir. Alanyazında ortaya konulan tüm bu ilkeler, esas itibari ile öğretme-öğrenme etkinliklerinin öğrenen merkezli olmasını, dolayısıyla öğrenme hedeflerinin (kazanımlarının) öğrenenlerin ilgi, ihtiyaç, beklenti ve yeteneklerine göre öğrenenlerle birlikte belirlenmesini, içeriğin bu hususlar göz önüne alınarak

belirlenmesi ve düzenlenmesini, öğretme-öğrenme süreçlerinin öğrenenlerin etkin katılımı ve anlamlı öğrenmelerini sağlayacak bir şekilde seçilip düzenlenmesini ve değerlendirme sürecinin ise öğrenenlerin çok yönlü düşüncelerini, öğrenme eksiklik ve yanlışlıklarını görmelerini, öğrenmelerinin çok yönlü olarak değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Buna paralel olarak, öğrenenlerin kendi kişisel düşünce ve kanaatlerinin özgür ve demokratik, kaygıdan uzak ve aynı zamanda rekabetten uzak ancak sosyal etkileşime dayalı olarak ortaya koymalarına yardımcı olacak öğrenme ortamlarının oluşturulması veya düzenlenmesi gerekmektedir.

Yukarıda, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının temel ilkeleri alanyazındaki bilgiler dikkate alınarak, kısaca açıklanmaya çalışılmıştır. Yapılandırmacı yaklaşıma yönelik olarak ortaya konulan bu ilkeler, bir anlamda farklı yapılandırmacı öğrenme kuramlarının da ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Bir diğer ifadeyle, yapılandırmacılığa yönelik farklı beklenti ve açıklamalar, beraberinde yapılandırmacılığı çeşitlendirmiş ve tek boyutlu bir yapılandırmacılıktan daha ziyade, çok boyutlu, dolayısıyla içerisinde farklı türlerde yapılandırmacılık kuramlarının ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bu bakımdan, yapılandırmacılığın daha iyi anlaşılmasında ve onun uzantılarının anlamlandırılmasında yapılandırmacı öğrenme kuramlarının kısaca ele alınarak açıklanması oldukça anlamlı görülmektedir.

2.1.6. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramları

Yapılandırmacı yaklaşım tek başına bir kuram olmaktan daha ziyade, anlamı oluşturmada öğrenenlerin etkinliklerini merkeze alma bakımından bir kuramlar bütünü olarak görülmektedir (Biggs, 1996). Bu bakımdan, yapılandırmacılığın homojen bir yapısının olmadığı, dolayısıyla felsefi ve psikolojik yaklaşımlar bakımından farklılıklar gösterdiği ve heterojen bir yapıya sahip olduğu söylenebilir (Fer ve Cırık, 2007). Her ne kadar yapılandırmacı yaklaşımlar arasında bazı temel farklılıklar olsa da, yaklaşımlar arasında birbirine ters düşen fikirler söz konusu değildir (Tynjälä, 1999). İlgili alanyazın gözden geçirildiğinde, yapılandırmacılığa ilişkin farklı araştırmacılar tarafından çok sayıda sınıflandırmanın (kişisel yapılandırmacılık, bağlamsal yapılandırmacılık, eleştirel yapılandırmacılık,

psikolojik yapılandırmacılık, postmodern yapılandırmacılık, sembolik etkileşimli yapılandırmacılık, diyalektik yapılandırmacılık, vb.) yapıldığı görülmektedir (Dündar, 2008). Ancak, alanyazında ifade edilen bu sınıflandırmalardan üç tür yapılandırmacılığın daha çok kabul gördüğü anlaşılmaktadır. Bu bakımdan, alanyazında ifade edilen bu üç tür yapılandırmacılığın; *i.* bilişsel yapılandırmacılık, *ii.* radikal yapılandırmacılık ve *iii.* sosyal-yapılandırmacılık şeklinde sıralandığı görülmektedir. Araştırmada, yapılandırmacılığa ilişkin bir bakış açısının geliştirilebilmesi için yapılandırmacılığın arka planında yatan temel kuramların ele alınarak açıklanması anlamlı görülmektedir. Bu anlamda, yapılandırmacı yaklaşımda temel oynayan kuramlar olan bilişsel, radikal ve sosyal-yapılandırmacı yaklaşımlar aşağıda başlıklar altında ele alınarak kısaca açıklanmaya çalışılmıştır.

2.1.6.1. Bilişsel Yapılandırmacılık

Bilişsel yapılandırmacılık, Piaget'in çalışmalarının sonuçlarından yararlanılarak oluşturulan ve bireyin bilme yollarını etkin olarak yapılandırdığını savunan bir anlayıştır (Fer ve Cırık, 2007). Bilişsel yapılandırmacılık, bilginin zihinde inşası ve anlam oluşturma, insanın gelişim evreleri ve bilişsel yapılarında meydana gelen değişimlerle ilgili bir durum olma özelliği göstermektedir (Aydın, 2012).

Piaget'in ortaya koymuş olduğu "Bilişsel Gelişim Kuramı" incelendiğinde, bu kuramda ön plana çıkan dört temel ögenin olduğu dikkati çekmektedir. Piaget'in kuramında ön plana çıkan bu ögeler; şema, uyum sağlama ve dengeleme olarak sayılabilir (Çelen, 2010; Schunk, 2008; Selçuk, 2005; Slavin, 2008; Woolfolk, 1998). Piaget'in kuramında temel oynayan bu ögelerden "şema", bir çocuğa özgü belli bilme yollarını içeren yeni bilginin yerleştirildiği bir çerçeve olarak nitelendirilebilir. Diğer bir ifade ile şema, bireyin çevresini anlamak için bilginin yerleştirildiği bir çerçevedir (Senemoğlu, 2004). Bu açıdan şemalar, organize edilmiş davranış kalıpları olarak da tanımlanabilir (Erden ve Akman, 2007). Aynı zamanda şemalar, bireyin çevresine uyumunu sağlama ve çevreyi organize etme işlevlerine de sahip bulunmaktadır (Selçuk, 2005; Senemoğlu, 2004). Marlowe ve Page'e (1998) göre şemalar, fiziksel veya zihinsel olabilmekle birlikte birey tarafından bir hedefe

ulaşabilmek ya da bir problemi çözebilmek için kullanılan zihinsel süreçler veya eylemlerdir. Piaget'e göre, bireyin zihni, genel olarak, denge durumunda bulunmaktadır. Birey, bu denge durumunda huzurlu olmakta, dengesizlik durumunda ise huzursuzluk yaşamaktadır. Birey, içerisinde bulunduğu huzursuz durumdan, dolayısıyla yaşadığı zihinsel dengesizlikten kurtulabilmek için bazı temel zihinsel süreçleri işe koşmaktadır. Birey, yeni karşılaştığı bir durum, öge, resim, vb. karşısında zihinsel olarak dengesizlik durumu yaşamaktadır. Dolayısıyla birey, dengesizlikten rahatsız olmakta ve dengesizlikten kurtularak yeniden denge durumuna ulaşmaya ve çevresine uyum sağlamaya çalışmaktadır. Piaget, bireyin dengesizlikten yeniden denge durumuna ulaşmasına ise "uyum sağlama" (adaptasyon) adını vermektedir (Ormrod, 2012; Schunk, 2008; Selçuk, 2005; Senemoğlu, 2004; Slavin, 2008; Woolfolk, 1998). Piaget, uyum sağlama içerisinde iki temel zihinsel sürece yer vermektedir. Bunlar; özümleme ve düzenlemedir. Bunlardan özümleme; bireyin karşılaştığı yeni bir olayı, fikri, nesneyi, vb. mevcut bilişsel şemaları içerisinde yerleştirmesi süreciyken (Senemoğlu, 2004), düzenleme ise yeni şemalar yaratarak veya mevcut şemaların kapsam ve niteliklerinde değişiklik yapmak (Çelen, 2010; Erden ve Akman, 2007) olarak tanımlanabilir. Birey, eğer bir deneyimle daha önce pek çok kez karşılaşmışsa, onu anlamlandırmada sıkıntı çekmeyecek, geçmiş bilişsel yapısına başvurarak bunu açıklamaya çalışacaktır. Deneyim, var olan bilişsel yapı tarafından özümünecek ve zihinsel denge durumu korunacaktır. Eğer, edinilen yeni deneyim var olan bilişsel yapı ile örtüşmüyorsa, yani onunla çelişiyorsa, biliş tarafından özümünemeyeceği için bilişte bir dengesizlik durumu yaşanacaktır. Bu durumda, zihin yeni deneyimi uyumsayacak ve var olan dengesizliği yok etmek için yeni bir bilişsel yapı oluşturacaktır. Piaget'e göre bu süreç, her yeni karşılaşılan deneyimde tekrar edecek; uyum sağlama, dolayısıyla özümleme ve düzenleme her yeni bilgi oluşumunda ve her yeni deneyime anlam vermede kendini tekrar edecektir (Piaget, 1992'den Akt. Aydın, 2012). Piaget'e göre, bireyin zihinsel denge durumunun bozulması ve dengenin daha üst bir düzeyde yeniden kurulması ile öğrenme gerçekleşmektedir. Birey, ne kendisindeki şemalarla hiç cevap veremeyeceği ne de kolay cevap verebileceği durumlara ilgi duymaktadır. Dolayısıyla, bireyi öğrenmeye güdüleyebilmek için orta düzeyli bir dengesizlik durumunun yaratılması oldukça önemli görülmektedir (Senemoğlu,

2004). Bir diğerk ifadeyle, bireye gelişim seviyesine göre baş edebileceği orta düzeyli karmaşık durumların yaratılmasının, onun bilişsel gelişiminde önemli etkilere sahip olabileceği ifade edilebilir.

Diğerk taraftan, bilişsel yapılandırmacılığa yönelik olarak bazı eleştiriler de bulunmaktadır. Bu eleştirilerin daha çok bilişsel yapılandırmacılıkta sosyal öğelere yer verilmemesinden ve öğrenen, öğretmen ve bilgi arasındaki ilişkiyi yeterince değerlendirmemesinden kaynaklandığı savunulabilir (Fer ve Cırık, 2007). Ancak, Piaget'in kuramına yöneltilen eleştirilere rağmen, bilişsel yapılandırmacılığın günümüzde hala güncelliğini koruduğu söylenebilir (Woolfolk, 1998). Bu anlamda, yapılandırmacı öğrenme kuramları arasında yer alan radikal yapılandırmacılığın, bilişsel yapılandırmacılıktan doğduğu savunulabilir (Aydın, 2012). Bir diğerk ifadeyle, bilişsel yapılandırmacılığın radikal yapılandırmacılığa temel teşkil ettiği ifade edilebilir. Bu açıdan, bilişsel yapılandırmacılığın bir devamı niteliğinde görülen radikal yapılandırmacılığın kısaca ele alınarak açıklanması anlamlı görölmektedir.

2.1.6.2. Radikal Yapılandırmacılık

İsmi, radikal yapılandırmacılık ile özdeşleşen Von Glaserfeld, bilginin ve anlamın nasıl inşa edildiğine, Piaget'den esinlenmekle birlikte, onu aşan bir yanıt vermektedir (Aydın, 2012). Radikal yapılandırmacılık, realitenin (gerçekliğin) bir spekülasyon ya da varsayım veya hipotetik bir durum olduğu, gerçekliğin paylaşımının olmadığı, bilginin deneyimlerimize ve çevremize dayalı olarak gerçekleştiği, herhangi birimizin asla tam olarak aynı ortam ve deneyimlere sahip olamayacağımız ve realiteyi aynı düzeyde kavrayamayacağımızı destekleyen bir yapılandırmacılık kuramı olma özelliği göstermektedir (Duman, 2007).

Von Glaserfeld'e (1995) göre radikal yapılandırmacılık, bilginin bireyden bağımsız olmadığı, her bireyin önbilgileri ile yeni bilgisini ilişkilendirerek bilgiyi zihinde farklı şekilde yapılandırdığı bir yaklaşımdır. Aynı zamanda radikal yapılandırmacılıkta, bireylerin gerçekliği kendi öznel yapılandırmalarıyla oluşturabilecekleri ve bireysel bilginin dışarıdan doğrulamaya gereksinim kalmadan yapılandırılabilceği savunulmaktadır (Howe ve Berv, 2000). Bu anlamda, düşüncelerimizden bağımsız gerçek bir nesne olmadığı ve başkalarının gerçeklik

varsayımlarıyla da kendi varsayımlarımızı karşılaştıramayacağız söylenebilir. Bu açıdan, bireylerin birbirlerinden farklı deneyim ve algılamalara sahip olduğu belirtilebilir (Duman, 2007). Yapılandırmacılığı post-epistemolojik bir açıdan ele alan Von Glaserfeld'e (1995) göre gerçeklik deneyimlerle oluşmakta, dolayısıyla gerçeklik deneyimden bağımsız bir şekilde meydana gelmemektedir. Deneyimler, bilinçli olarak yaşantıları içermekte ve böylece deneyimlerin de pek çok çeşidi ortaya çıkmaktadır. Bu deneyimlerin; kendisi, diğerleri veya başkaları ve konular olarak sıralanması mümkün gözükmemektedir. Bireyin deneyimi ve bu deneyimlere ilişkin yorumları birbirinden farklı olduğu için oluşturulan deneyimler de öznel bir özellik taşımaktadır. Bilginin yapılandırılmasının temelinde bireyin deneyimleri olduğu için radikal yapılandırmacılığa göre bilgi de öznel bir özellik taşımaktadır (Von Glaserfeld, 1995).

Radikal yapılandırmacılık, bilişin dışında bağımsız bir dünya veya gerçekliğin bulunmadığını savunmaktadır (Phillips, 2000). Dolayısıyla, bilginin kaynağının dış dünya değil, bireyin kişisel deneyimleri olduğu söylenebilir (Açıkgöz, 2006). Diğer yandan radikal yapılandırmacılık, bilişsel yapı oluşturmada anlamı gerekli görmektedir. Bu açıdan, bilme ve bilgiyle ilgili problemlere yönelik olarak geleneksel anlayışın dışında kalan radikal yapılandırmacılık bilginin nasıl tanımlandığına değil, bilgiye yüklenen anlama odaklanmaktadır (Von Glaserfeld, 1995). Bilgiye yüklenen bu anlam çerçevesinde birey kendi kişisel anlamını yapılandırmaktadır.

Sonuç olarak radikal yapılandırmacılık, bireysel deneyimlerden meydana gelen yaşanabilir bilginin uyarlandığı dinamik bir süreci teşkil etmektedir (Von Glaserfeld, 1995). Von Glaserfeld'e (1995) göre, kavramlar ve bilgiler basit bir şekilde bir bireyden diğerine aktarılamamaktadır. Zira bilgi, bireysel yapılanma ile oluşmakta ve deneyimler vasıtasıyla gerçekleşmektedir. Dolayısıyla, her bireyin deneyimleri farklı olacağı için, her bireyin bilgiyi yapılandırması da bu deneyimlerine ve deneyimlerini yorumlama durumlarına göre öznel açıdan birbirinden farklı olacaktır (Von Glaserfeld, 1995). Son olarak, Von Glaserfeld'in de tıpkı Piaget gibi bilgiyi bireysel temelli olarak değerlendirdiği, bu anlamda sosyal

etkileşimin, dolayısıyla gerçekliğin sosyal bağlamda yapılandırılmasını geri plana attığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, Piaget ve Von Glaserfeld bilginin yapılandırılmasının öznelliği boyutu üzerine dururlarken, bilginin yapılandırılmasında sosyal etkileşimi çoğunlukla görmezden gelmekte ve bilginin yapılandırılmasını bireysel bir etkinlik olarak değerlendirmektedirler. Bu bağlamda, bilginin ve gerçekliğin yapılandırılmasına sosyal açıdan bakan Vygotsky'nin görüşlerinin de incelenmesi yapılandırmacılığı daha sağlıklı bir biçimde anlama noktasında oldukça önemli görülmektedir.

2.1.6.3. Sosyal Yapılandırmacılık

Yapılandırmacılığın önemli kuramlarından biri olan sosyal-yapılandırmacılığın Vygotsky'nin görüşlerinden hareketle ortaya çıktığı görülmektedir. Sosyal-yapılandırmacılıkta, bilişsel yapılandırmacılıktan farklı olarak bilginin yalnızca bireyin sahip olduğu bir şey olmaktan daha ziyade, bireyin yaşadığı toplumun çeşitli özelliklerinin de bu süreci etkilediği öne sürülmektedir (Akınoğlu, 2011). Bir diğer ifade ile bilişsel yapılandırmacılık bilgi edinmenin çevreyle etkileşim sonucunda bireyin zihninde gerçekleşen bireysel bir süreç olduğunu varsayarken, sosyal-yapılandırmacılık ise öğrenmede toplumun ve kültürün rolünü vurgulamaktadır (Köseoğlu ve Tümay, 2013). Bu anlamda, Piaget'in bilişsel gelişimde bireyin kendi kişisel hayatını, Vygotsky'nin ise onun sosyal hayatını temel aldığı savunulabilir (Long, 2000; Rice ve Wilson, 1999). Piaget, çalışmalarıyla çocukların etkin birer düşünür olduğunu göstermiş, yalnızca çocuklar hakkındaki düşüncelerimizi değil, öğrenmenin doğası hakkındaki düşüncelerimizi de pek çok yönden değiştirmiştir. Vygotsky ise, sosyal ve kültürel faktörlerin öğrenme sürecinde o zamana kadar hiç düşünmediğimiz biçimde nasıl bir temel rol oynadığını ortaya koyarak, öğrenme hakkındaki düşüncelerimizde ikinci bir paradigma kaymasına yol açmıştır (Köseoğlu ve Tümay, 2013).

Sosyal-yapılandırmacılık, bilişin sosyal kökenini anlamı yapılandırmada bir araç olarak bireyin dilinin önemini ve kültürel olarak belirlenmiş bağlamını incelemektedir (Duffy ve Cunningham, 1996). Nitekim Vygotsky (1978), bireyin öğrenmesinin özel bir sosyal çevreyi gerektirdiğini dile getirmektedir. Aynı

zamanda, bireyin öğrenmesinde ve yetişmesinde gerekli olan bu sosyal süreçte dil ve düşünce iki temel faktör olarak görülmektedir (Vygotsky, 1978, 1986). Vygotsky'e (1986) göre dil, yalnızca düşünceleri ifade etmek için kullanılan bir araç değildir. Aynı zamanda dil, düşünmenin de bir aracı konumunda bulunmaktadır.

Dil ve düşünce birbirlerinden ayrı olarak asla düşünülemezler. Zira, biri olmadan bir diğeri düşünülemez (Vygotsky, 1986). Dil ve düşünce birbirleriyle yakından ilişkili olduğundan, dil gelişiminin karmaşık fikirlerin içselleştirilmesi için oldukça gerekli olduğu düşünülmektedir (Yurdakul, 2004). Bu bakış açısı dili kazanma, öğrenme ve gelişim arasındaki ilişkiye yönelik problemlerde bir paradigma sağlamaktadır (Vygotsky, 1978).

Vygotsky'nin ortaya koyduğu kuramda, sosyal etkileşimin oldukça önemli bir yeri bulunmaktadır. Nitekim, öğrenenin gelişimi yalnızca bireysel çalışmalarla anlaşılamayacağı, bunun için bireyin yaşamının şekillendiği dışsal çevreyi de incelemek gerektiği ifade edilebilir (Jaramillo, 1996). Vygotsky'nin kuramında, öğrenme için sosyal olarak zengin bir çevreye ihtiyaç olduğu ve bireyin daha deneyimli akranları ve yetişkinlerle çalışırken bilişsel fonksiyonlarının daha fazla geliştiği ifade edilmektedir (Duffy ve Cunningham, 1996). Bu açıdan, bireyin öğrenme süreci içerisinde gerek kendi deneyimli akranları, gerekse de yetişkinlerle sosyal etkileşim içerisinde olmasının öğrenmede önemli bir faktörü teşkil ettiği hususu belirtilebilir.

Vygotsky'e (1978) göre, çocukların düşünmesi ve öğrenmesinde yetişkinlerin rolü ve önemi oldukça büyüktür. Vygotsky (1978) kuramında; yetişkinlerin ve bireyin akranlarının önemini dikkate almak suretiyle, bunlar arasındaki sosyal etkileşime vurgu yapmıştır. Vygotsky (1978), ifade edilen kişiler arasındaki sosyal etkileşimin önemini vurgulayarak, geliştirdiği kuramını "yakınsal gelişim alanı" (zone of proximal development) üzerine temellendirmiştir. Vygotsky'e (1978) göre birey, bilgiyi sosyal etkileşim içerisinde bilişsel yapıları içselleştirerek yapılandırmaktadır. Sosyal düzeydeki bilginin bireysel bilgiye dönüşmesi ise yakınsal gelişim alanı içerisinde gerçekleşmektedir. Vygotsky'nin (1978) ortaya koyduğu "yakınsal gelişim alanı" Şekil-2.1'de şematize edilerek verilmiştir.

Şekil-2.1. Yakınsal Gelişim Alanı Kavramı



Kaynak: Özden, 2003, s. 61

Vygotsky, yakınsal gelişim alanını; bağımsız problem çözmeye belirlenen gerçek gelişim seviyesi ile problem çözme sırasında yetişkin yardımı altında ya da yetenekli çalışma grubu içerisindeki akranlarıyla belirlenen potansiyel gelişim arasındaki uzaklık olarak açıklamaktadır (Yurdakul, 2004). Bir diğer ifadeyle, başka bilgili ve deneyimli kişilerle birlikteyken başarabileceklerimiz, kendi başımıza başarabileceklerimizden daha fazladır (Özden, 2003). Ancak Vygotsky'e göre, mevcut gelişim düzeyleri birbirine yakın olan iki çocuğun uygun öğretimle öğrenme potansiyelleri, yani zihinsel yakınsal gelişim alanları çok farklı olabilir. Nitekim, bazı çocuklar biraz yardım olarak daha üst seviyedeki problemleri çözebilmekte, bazıları ise ne yazık ki bu problemleri çözememektedirler. Bu sebeple Vygotsky, zekâyı bireyin mevcut gelişim düzeyi ile sınırlandırmayıp, zihinsel kapasitenin tümünü dikkate almak için öğretimde bireyin öğrenebilme potansiyelinin de dikkate alınması gerektiğini öne sürmüştür (Köseoğlu ve Tümay, 2013).

Vygotsky'e göre, bilişsel gelişimin kaynağı kişisel psikolojik süreçlerden önce insanlar ve kültürler arasındaki etkileşimdir. Vygotsky'e göre üst düzey bilişsel süreçlerin kaynağı temelde kültürlerdir. Bilinçliliğin sosyal (toplumsal) boyutu

bireysel boyutundan daha önemlidir. Bu açıdan, doğal zihinsel süreçlerin dönüştürülmesi “içselleştirme” adı verilen bir süreçle gerçekleştirilmektedir (Açıkgöz, 2006). Bu yaklaşım, bireyin çevresiyle etkileşime girerek bilgiyi yapılandırdığını vurgulamaktadır. Bireyler, çevresindeki kişilerden ve onların sosyal dünyalarından öğrenmeye başlamaktadırlar. Zira, sosyal çevre bireyin kazandığı kavram, fikir, olgu ve becerilerin de kaynağını oluşturmaktadır. Buna göre öğrenmeler, insanlar arasında paylaşılan sosyal süreçlerle başlamaktadır (Akınoğlu, 2011).

Esasında, sosyal-yapılandırmacı yaklaşımda öğrenmenin bireyin içinde bulunduğu sosyal ve kültürel bağlamdan bağımsız olarak anlaşılamayacağı vurgusunun temelinde de bu düşünce yatmaktadır. Bu bağlamda sosyal-yapılandırmacı perspektiften bakıldığında, öğrenme yalnızca öğrenenin zihninde gerçekleşen bireysel bir süreç değil; insanlar, nesnelere, olaylar ve çevredeki diğer öğeler arasında dağılmış olan bir süreçtir. Bu sebeple, öğrenme sürecini anlamak için yalnızca bireyin zihinsel işlemlerine odaklanmak yeterli değildir. Aynı zamanda, öğrenenler, materyaller ve kolektif düşünceler arasındaki etkileşimler de dikkate alınmalıdır (Köseoğlu ve Tümay, 2013).

Diğer taraftan Vygotsky'nin kuramında, “bilişsel destek” (scaffolding) kavramını da kullandığı dikkati çekmektedir. Bilişsel destek, bir öğretmen ya da aile tarafından genellikle ortam aracılığıyla sağlanan yardım ile desteği açıklamaktadır (Yurdakul, 2004). Bilişsel destek, yetişkinlerin ilk önce çocuklara kendi anlamlarını yapılandırmaları için destek vermesi, daha sonra çocuklar yeterli bağımsız beceri düzeyine ulaştıklarında ise bu desteğin çekilmesi anlamına gelmektedir (Long, 2000). Bilişsel destek, aynı zamanda, yakınsal gelişim alanı içerisinde bir öğrenene nasıl yardım edileceğini ve öğrenenin nasıl destekleneceğini de ifade etmektedir (Schunk, 2008). Yakınsal gelişim alanı içerisinde öğrenene nasıl yardım edileceği ve destek sağlanacağı betimlenmektedir. Bilişsel destek, bilişsel gelişimi harekete geçirmenin etkili yollarından biri olarak değerlendirilmektedir. Bilişsel desteği kullanan öğretmenler, bireylerin hem bilişsel yeteneklerinin gelişmesine, hem de sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanmasına katkıda bulunmaktadır. Bilişsel

destek için yakınsal gelişim alanı içinde işbirliğine dayalı problem çözme etkinlikleri oldukça önemli bir yer teşkil etmektedir (Yurdakul, 2004). Sosyal etkileşim içinde öğrenenler kendi akranlarının düşünme süreçlerine maruz kaldıklarından, diğerlerinin düşüncelerini ve düşünme yollarını kendilerine mal edebilirler. Bu sebeple, öğrenenlerin birbirleriyle diyalog içinde öğrenmelerini desteklemek için işbirlikli öğrenme etkinlikleri oldukça önemlidir. İşbirlikli gruplarda çalışan öğrenenler, genellikle öğrenenin yakınsal gelişim alanında olan, biraz daha üst bilişsel düzeyde sahip bir akranla karşılaşacaklar ve öğrenmelerini destekleyeceklerdir. Bu anlamda, işbirlikli çalışmalarda gruplar bilgi havuzu oluşturabilmekte ve gruptaki her birey diğerlerinin bilişsel ve üstbilişsel katkılarından faydalanabilmektedir (Köseoğlu ve Tümay, 2013). Bu açıdan, öğretme-öğrenme süreci içerisinde daha yetenekli ve az yetenekli çocukların grup yapılarak birbirlerinin öğrenmesine yardım ettiği sosyal bir ortamın yaratılması önerilmektedir (Jaramillo, 1996). Bireyleri arası etkileşimi önemseyen sosyal-yapılandırmacı yaklaşım da, öğrenmede işbirliğinin önemini vurgulamaktadır. Çünkü öğrenme, doğası gereği sosyal bir eylemdir ve öğrenenler bu eylemi belirli akademik çevredeki uygulama grupları içerisinde bilgi paylaşımı sayesinde gerçekleştirmektedirler (Özdemir ve Yalın, 2007). Zira, işbirlikli öğrenmede problem çözmek için öğrenenler, küçük gruplar halinde çalışmaktadırlar. Her grup üyesinin bilgisini diğer grup üyeleri ile paylaşmasıyla problemler daha kolay bir şekilde çözümlenebilmektedir (Henson, 2003).

Sonuç olarak, bilişsel, radikal ve sosyal-yapılandırmacı anlayışlar temelde, bilginin birey tarafından yapılandırıldığı görüşünü savunmaktadırlar. Bu yönüyle ortak özellik gösteren bilişsel, radikal ve sosyal-yapılandırmacılık anlayışları; bilişsel süreç, sosyal etkileşim, dil gelişimi ve algılama konularına verdikleri önem bakımından birbirlerinden farklılık göstermektedirler. Bu üç tür yapılandırmacılık kuramının temel varsayımları Tablo-2.1’de ele alınarak kısaca karşılaştırılmıştır.

Tablo-2.1. Yapılandırmacılık Kuramlarının Karşılaştırılması

Bilişsel Yapılandırmacılık	Radikal Yapılandırmacılık	Sosyal-Yapılandırmacılık
<ul style="list-style-type: none">• Bilgi, insanların çevresiyle iletişimi sonucunda oluşur ve bilişsel yapılar ile yapılandırılır.• Bilişsel gelişim çocukluktan yetişkinliğe gittikçe artar. Bunun sonucunda şemalar, somut ve soyut işlemler oluşur.• Öğrenmede özümseme, uyumsama ve dengeleme önemli bir yer tutar.	<ul style="list-style-type: none">• Bilgi, bireysel bilişsel yapılar ile yapılandırılır.• Bilgi öznedir.• Her birey, diğerlerinden farklı olarak kendi düşüncesine sahiptir.	<ul style="list-style-type: none">• Bilgi, toplumsal ve kültürel olarak yapılandırılır.• Dil ve kültür somut dünyanın anlaşılmasını kolaylaştırır.• Öğrenmede sosyal iletişimin bir ürünüdür.• Öğrenme, yalnızca gelişim dönemine bağlı değildir, başkalarının yardımlarıyla öğrenme artabilir ve gelişimi etkileyebilir.

Kaynak: Aydın, 2012, ss. 15-20

Bunlardan bilişsel yapılandırmacılık, bireyin bilişsel süreçlerini; radikal yapılandırmacılık, bireyin algılama sürecini, yorumunu ve kendi kişisel deneyimlerini; sosyal-yapılandırmacılık ise, bireyin sosyal etkileşimini ve dil gelişimini ön plana çıkarmaktadır (Aydın, 2012). Aynı zamanda, sosyal-yapılandırmacılıkta bilgi, ne bilişsel yapılandırmacılıkta olduğu gibi nesnel, ne de radikal yapılandırmacılık da olduğu gibi tamamen öznel bir konumdadır. Her ne kadar öznelliğe biraz daha yakın olarak gözüke de, sosyal-yapılandırmacılık bilginin oluşmasında temel olarak sosyal ve kültürel etkileşimleri görmektedir (Fer ve Cırık, 2007).

Yukarıda, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında rol oynayan üç temel kuram (bilişsel, radikal ve sosyal-yapılandırmacılık) ele alınarak açıklanmaya çalışılmıştır. Buraya kadar açıklanan hususların daha çok yapılandırmacılığın kuramsal temellerine ilişkin oldukları söylenebilir. Bir öğrenme yaklaşımı olarak yapılandırmacılığın öğretme-öğrenme süreçlerine yansıtılması ise ancak hazırlanan eğitim programları vasıtasıyla mümkün olabilmektedir. Aynı zamanda bu araştırmada, sosyal-yapılandırmacı temelli yaklaşımın etkililiğinin sınanacak olması, dolayısıyla beraberinde yapılandırmacılık temelli eğitim programı tasarımını da gündeme getirmektedir. Bir diğer ifadeyle, “yapılandırmacılık temelli bir eğitim programı tasarımı nasıl olmaktadır?” sorusunun cevabının açıklanması, araştırmada kuram ve uygulama boyutlarının bütünleştirilmesine ve yapılandırmacılık temelli

eğitim programının daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünölmektedir. Bu anlamda, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayanan bir eğitim programı tasarımının nasıl olması gerektiği, bunun hangi ögelerden meydana geldiği ve bu ögeler arasındaki ilişkinin nasıl ve ne şekilde olması gerektiği gibi konuların açıklanması, yapılandırıcılığın uygulamaya geçirilmesi açısından oldukça önemli görölmektedir. Bu açıdan, araştırmada yapılandırmacı eğitim programı tasarımı konusunun da ele alınarak kısaca açıklanmasına karar verilmiştir.

2.1.7. Yapılandırmacı Eğitim Programı Tasarımı

Ertürk (1972), eğitim programını yetişek olarak nitelendirmekte ve yetişeği “düzenli öğrenme yaşantıları bütünü” olarak tanımlamaktadır. Varış’a (1978) göre eğitim programı, bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, Milli Eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetlerdir. Demirel’e (2012) göre ise eğitim programı, öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir. Eğitim programı tasarımı ise, bir programın hangi ögelerden oluşacağını ortaya çıkarılması sürecidir. Bir eğitim programını planlarken işe öncelikle programın nasıl olacağını tasarlamakla başlamak gerekmektedir. Bu anlamda program tasarımları, bir eğitim programını oluşturan temel ögelerden oluşmakta ve bu ögeler arasındaki ilişkiler açısından farklılıkları ortaya koymakla farklı program tasarımları ortaya çıkmaktadır (Demirel, 2012). Bir eğitim programının temel ögelerinin; hedefler (kazanımlar), içerik (konu), eğitim durumları (öğretme-öğrenme süreci) ve sınav durumları (ölçme-değerlendirme) olduğu söylenebilir (Büyökaragöz, 1997; Demirel, 2012; Ertürk, 1972; Ornstein ve Hunkins, 2013; Wiles ve Bondi, 2007; Varış, 1978). Bu açıdan, eğitim programı tasarımlarının bu ögelere farklı ağırlıklar verilerek oluşturulduğu ifade edilebilir (Ornstein ve Hunkins, 2013). Bu bağlamda, geleneksel eğitim programlarının daha çok içerik (konu) merkezli olduğu ve daimici ve esasici eğitim felsefelerini dikkate aldığı, çağdaş eğitim programlarının ise daha çok eğitim durumları (öğretme-öğrenme süreçleri) ögesini ve ilerlemecilik eğitim felsefesini temel aldığı belirtilebilir (Wiles ve Bondi, 2007).

Geleneksel eğitim programları, bireye içeriği (konu, muhteva) kazandıracak ve içerikteki bilgileri ezberletecek bir şekilde tasarlanırken, çağdaş eğitim programlarının ise bireyin ilgi, ihtiyaç, beklenti ve yeteneklerini karşılayacak bir biçimde tasarlandığı söylenebilir (Ornstein ve Hunkins, 2013). Bugün, çağdaş anlamda programların daha çok yapılandırmacılık temelli olarak tasarlandığı belirtilmektedir (Turan, 2006). Günümüz eğitim programlarının yapılandırmacılık temelli olarak tasarlanmasının temel gerekçesi olarak, geleneksel eğitim programlarının günümüz bilgi toplumunun ihtiyaç duyduğu insan tipini yetiştirmekten uzak olduğu, dolayısıyla ihtiyaç duyulan insan tipinin (araştıran-sorgulayan, problem çözen, eleştirel ve yaratıcı düşünen, girişken, vb.) yetiştirilmesinin yapılandırmacılık temelli eğitim programlarıyla mümkün olması gösterilmektedir (Küçüktepe, 2010).

Yapılandırmacı eğitim programlarında esasılık ve daimicilik anlayışlarına dayalı bilgi yüklemek ya da konu merkezli tasarım yerine, öğrenenin gerçek sorunlarına dayanan öğrenen merkezli tasarım uygulanmaktadır. Eğitim programı önemli kavramları vurgulamakta, ilerleme bütünden parçaya doğru olmaktadır. Yapılandırmacı eğitim programında bilgi, doğrusal ve hiyerarşik olarak anlatılmak yerine, öğrenenin içerikle etkileşim kurması ve bilgiyi temel kavramlar, problemler, öyküler, yansıtma, örnek olaylar, yardımlaşma ve çoklu uygulamalarla yapılandırmacı anlayışı benimsenmektedir (Duman, 2007).

Yapılandırmacı yaklaşımı temel alan bir eğitim programı, öğrenmenin kalıcılığını sağlayacak ve üst düzey bilişsel becerileri geliştirecek bir şekilde tasarlanmaktadır. Böylesi bir yaklaşımın merkezinde öğrenenler bulunmaktadır. Öğrenenler sınıfa yaşantılarıyla gelmekte ve öğrenmeye etkin katılarak bilgiyi zihinsel olarak yapılandırmaktadırlar. Bu anlamda, öğrenenler kendi düşünce ve yorumlarını geliştirmektedirler. Diğer yandan yapılandırmacılığı temel alan program tasarımcıları, “bireylere ne öğretilmeli?” sorusu yerine, “bireyler nasıl öğrenirler?” sorusuyla ilgilenmektedirler. Zira yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı eğitim programında amaç, öğrenenlerin önceden belli bir hiyerarşiye göre belirlenmiş

hedeflere ulaşmalarına yardımcı olmak değil, öğrenenlerin bilgiyi zihinsel olarak anlamlandırmaları için öğrenme fırsatları sağlamaktır (Sünbül, 2010).

Sonuçta, yapılandırmacılığı temel alan bir eğitim programının merkezinde öğrenenin, dolayısıyla onun ilgi, ihtiyaç ve beklentilerinin olduğu söylenebilir (Brooks ve Brooks, 1999). Bu açıdan, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı bir eğitim programının; öğrenenlerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerini dikkate aldığı, içeriğin öğrenenlerin ortak ilgileri ile oluşturulduğu, öğrenenlerin bizzat kendi etkinlikleri ile öğrenme sürecine etkin olarak katıldıkları, öğrenmelerin esnek zaman dilimlerinde gerçekçi yaşam durumlarında gerçekleştiği, öğretmenin bu süreçte yalnızca bir rehber veya kılavuz olduğu, öğrenmelerin otantik değerlendirme araçları ile değerlendirildiği bir program anlayışına dayandığı ifade edilebilir.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayanan bir eğitim programının sahip olduğu özellikleri daha iyi anlayabilmek ve yapılandırmacı bir eğitim programına ilişkin genel bir anlayış ve bakış açısı geliştirebilmek için yapılandırmacı eğitim programının öğelerinin teker teker ele alınarak açıklanması uygun görülmektedir. Yapılandırmacılığa dayanan eğitim programı; hedeflerin belirlenmesi, içeriğin düzenlenmesi, eğitim durumlarının düzenlenmesi ve sınama durumlarının belirlenmesi başlıkları altında ele alınarak kısaca açıklanmaya çalışılacaktır.

2.1.7.1. Hedeflerin Belirlenmesi

Yapılandırmacı eğitim programında hedeflerin nasıl belirlendiğinin açıklanmasına geçmeden önce, hedef kavramının ele alınarak açıklanması anlamlı görülmektedir. Bu bakımdan hedef, en genel tanımıyla, yetiştirdiğimiz bireyde bulunmasını uygun bulduğumuz ve eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikteki istedik özellikler olarak ifade edilebilir (Ertürk, 1972). Bu özellikler; bilgi, beceri, tutum, davranış, ilgi, alışkanlık ve değer olabilir (Büyükkaragöz, 1997; Demirel, 2012; Ertürk, 1972; Sönmez, 2007; Varış, 1978).

Hedefler, bir eğitim programının temel yapı taşıdır. Zira, programın diğer tüm boyutları (içerik, eğitim durumları ve sınama durumları), hedefler dikkate alınmak suretiyle belirlenerek düzenlenmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2013). Bu haliyle

hedefler, bir eğitim programının rehberi, kılavuzu ve yol göstericisi niteliğindedir (Wiles ve Bondi, 2007). Bu sebeple, hedeflerin bir eğitim programının en temel ve en önemli ögesi olduğu görüşü savunulabilir (Sönmez, 2007).

Geleneksel eğitim programları dikkate alındığında, programın önceden belirlenmiş istendik hedefler doğrultusunda, ürüne yönelik, davranış temelli ve aşamalı (taksonomik) bir şekilde hazırlandığı görülmektedir (Ertürk, 1972; Özçelik, 2010; Sönmez, 2007). Çağdaş anlamda yapılandırmacı eğitim programlarının hedeflerinin ise önceden belirlenmiş istendik özelliklere yönelik değil, öğrenenlerin kendilerinin belirledikleri hedefleri ortaya çıkaracak bir biçimde sürece dayalı olarak hazırlandığı görülmektedir (Yurdakul, 2004). Fosnot ve Perry'e (2007) göre de, yapılandırmacı anlayış öğretimin önceden belirlenmiş hedef-davranışlara odaklanması yerine, öğrenenlerin kavram gelişimine ve anlamı derinleştirmelerine odaklanmaktadır. Yapılandırmacı bir programda hedefler, özel bir davranışı tanımlamak yerine sunumu, araştırmayı veya kavramları ve düşünceleri anlamayı destekler türden belirlenmektedir (Cırık, 2005).

Yapılandırmacılığa dayalı olarak oluşturulan hedefler bireyin ön bilgilerinden hareketle, yeni bilgi ve bulgulara ulaşabilecek bir nitelikte hazırlanmaktadır. Hedefler, aynı zamanda, bireye doğrudan bilgi verici nitelikte olmamalı, bireyi araştırmaya, incelemeye, sorgulamaya, fikir yürütmeye ve mantıksal çıkarımlarda bulunmaya sevk etmelidir (Şentürk ve Baş, 2010). Yapılandırmacı bir program için kalıplaşmış hedefler yerine öğrenenlere düşünme yollarını kazandırmayı amaçlayan problemler ya da örnek olaylar belirlenmelidir (Altun ve Çolak, 2011). Bu açıdan yapılandırmacı bir eğitim programında hedeflerin, bilişsel düzeyin üst basamaklarında yazılması gerekmektedir (Biggs, 1996). Bu bakımdan, hedeflerde öğrenenlerin bilişsel yeterliklerini destekleyecek entelektüel, estetik ve etik, bilginin yeni durumlara uygulanması sırasındaki yaratıcılık ve akıcılık dikkate alınmalıdır (Selley, 1999). Bu bağlamda, her öğrenenin öğrenmesi gereken belli hedefleri seçmek yerine, öğrenenlerin geçmiş yaşantılarına uygun ve öğrenme sürecine yönelik hedefleri belirlemek gerekmektedir (Erdem, 2001). Bunun yanında yapılandırmacılık, yalnızca öğrenmenin bilişsel yönüyle ilgilenmekle kalmayıp,

duyuşsal alan özelliklerinin kazanılması ve kişilik gelişimi üzerinde de durmaktadır. Yapılandırmacılık, bilginin yapılandırıldığı varsayımına dayandığından, daha çok düşünme süreçlerine odaklanan mantıksal düşünme, eleştirel düşünme, bilgiyi anlama ve kullanma, özdüzenleme ve zihinsel yansıtma gibi üst düzey düşünme hedefleri ön plana çıkmakta; öğrenenlerin bilgiyi hatırlamasına değil, daha çok bilimsel araştırmacı, problem çözücü, eleştirel düşünen, vb. bireyler olmasına yönelik hedefler yazılmaktadır (Yurdakul, 2004).

Deryakulu'na (2000) göre, yapılandırmacı bir eğitim programında hedefler önceden belirlenemezler. Hedefler önceden belirlense bile, ne öğrenileceğini öğrenenler kendileri belirlemelidirler. Bu sebeple, hedeflerin öğrenme hedefleri ile uyumlu olması gerektiği ileri sürülebilir (Yurdakul, 2004). Zira, yapılandırmacı anlayışa göre bireyin ne öğrendiğinden daha ziyade, nasıl öğrendiği daha önemli görülmektedir. Öğrenene dışarıdan zorla bir hedef kesinlikle dikte edilemez. Böylesi bir dikte eylemi yapılırsa bile bu, öğrenme sürecinde öğrenen-öğretmen ilişkisini mekanik bir hale getirerek süreci standartlaştırmaktadır (Erdem, 2001). Bu anlamda, yapılandırmacılığa dayanan eğitim programlarında önceden belirlenen kesin hedefler yerine, öğrenenlerin önceki yaşantılarına, gelişimsel ve bilişsel özelliklerine uygun genel hedefler belirlemek gerekmektedir (Ülgen, 2001). Nitekim yapılandırmacılıkta tek doğru, tek gerçeklik yerine; çoklu gerçeklikler kabul gördüğü için hedefler de genel bir biçimde ifade edilmektedir (Erdem, 2001). Yapılandırmacı eğitim programında hedefler, aynı zamanda, okul dışında kullanılacak bilgi, beceri ve değerleri de içermelidir. Bu yaklaşımda hedefler, öğrenenin gerçek yaşamda kullanabileceği beceri ve yeteneklere odaklanmalıdır (Şentürk ve Baş, 2010).

Sonuçta, yapılandırmacı bir eğitim programında hedeflerin öğrenenlerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine dayalı, esnek, değiştirilebilir, durumsal/bağlamsal, sürece dayalı ve genel olarak yazılmaları gerektiği ifade edilebilir. Yapılandırmacı anlayışta öğrenenlerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerinin sürekli değiştiği belirtilmektedir. Bu düşünceden hareketle, yapılandırmacı eğitim programlarında hedeflerin kesin ve değişmez olarak değil; esnek, değiştirilebilir, ihtiyaca dayalı, durumsal/bağlamsal ve genel olarak yazılmaları gerektiği söylenebilir. Diğer taraftan hedeflerin, öğrenene

kazandırılmasında içerik oldukça önemli bir boyutu teşkil etmektedir. Hedeflerin doğrudan bireye kazandırılması bir içerikle, dolayısıyla bir bağlamla daha kolay olabilmektedir. Bu anlamda, yapılandırmacı bir eğitim programında içeriğin nasıl belirlendiği ve düzenlendiğinin kısaca ele alınarak açıklanması önemli görülmektedir.

2.1.7.2. İçeriğin Düzenlenmesi

Yapılandırmacı eğitim programlarında “içerik” ögesinin nasıl ele alındığına geçmeden önce, içeriğin kısaca açıklanması anlamlı görülmektedir. Bu bakımdan içerik, bir eğitim programının öğrenme hedeflerini gerçekleştirmek üzere yararlanılan kaynaklardır. Eğitim programının temel öğelerinden birini teşkil eden içerik, programda “ne öğretelim?” sorusunun cevabını vermektedir (Demirel, 2012; Sönmez, 2007; Varış, 1978). Programın içerik ögesi, süreç olarak öğrenenlerin bilgi ve yetenekleri öğrendikleri, kullandıkları, uyguladıkları ve bildiklerini başkalarına aktardıkları süreçleri içermektedir (Ornstein ve Hunkins, 2013). İçerik, olguların ve olayların ezberlenmek üzere ansiklopedik olarak bir araya getirilmesi değil, aksine yaşam alanlarının anlam taşıyan bölümlerinin etkin bir çabayla düzenlenmesidir (Varış, 1978).

Program tasarımlarının hazırlanmasında öncelikle öğrenme ihtiyacını karşılayacak içerik belirlenmeli, bunun için öğrenen ilgilerinden hareket edilmelidir (Selley, 1999). Bu anlamda içeriğin, hedeflere ve öğrenenlerin yaşantılarına uygun olarak işlenecek üniteler veya temalar şeklinde oluşturulabileceği belirtilebilir (Fer, 2011). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında bilgi bireyin dışından ve ondan bağımsız olarak görülmediğinden, içeriğin alınıp aynen kabul edilmesi gereken bilgi kategorileri ve gerçekler takımı şeklinde değil, bireyin nesne üzerindeki deneyimlerinde saklı yaşantılar olarak görülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda içerik, sürecin kendisi olduğundan öğrenenlerin sayısı kadar içeriğin bulunabileceği kabul edilebilir (Yurdakul, 2004).

Yapılandırmacı anlayışa göre oluşturulacak içerik, bilgi deposundan daha ziyade gerekli temel bilgileri içeren, gereksiz tekrarlardan uzak, içerdiği bilgilerle öğrenenlerin ilgi, ihtiyaç, beklenti ve ön bilgilerine yönelik olmalıdır (Fer ve Cırık,

2007). Sınırları öğretmen veya program tarafından kesin bir biçimde çizilmiş içerik yerine, öğrenenlerin ilgi ve gereksinimlerine göre ortaya konan öğrenme alanları üzerinde durulmalıdır (Altun ve Çolak, 2011). Yapılandırmacı öğrenme süreçlerinde öğretimsel yaklaşımlar fazla zaman aldığından, içeriğin uzun bir liste olarak düzenlenmemesi gerekmektedir (Marlowe ve Page, 1998). Bunun yanında içeriğin öğrenenlerin ilgi, ihtiyaç, beklenti ve ön bilgilerine göre esneyebilecek bir yapıya sahip olması da gerekmektedir. Bu açıdan, sabit bir içeriğin yapılandırmacı yaklaşımın ruhuna ve sahip olduğu anlayışa ters düştüğü belirtilebilir.

Deryakulu'na (2000) göre, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak düzenlenecek içerik, hedefler gibi önceden belirlenemez. Yapılandırmacı yaklaşımda içerik de, tıpkı hedefler gibi önceden belirlenmemeli, öğretmen içeriği öğrenenlerle birlikte oluşturmalıdır (Fer ve Cırık, 2007). Yapılandırmacı anlayışa dayalı olarak düzenlenecek içerik genel hatlarıyla belli olmakla birlikte, sınırları kesin hatlarla belirlenmeyip, esnek bırakılmaktadır (Özden, 2003). Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenenler bilgilerini, demokratik bir sınıf ortamında günlük yaşam problemlerinin karmaşıklığını çözmeye çalışarak oluşturmaktadırlar (Erdem, 2001). Yapılandırmacı sınıflar, öğrenen merkezli olduklarından öğrenilmesi beklenen tüm bilgiler, içerik olarak önceden tam olarak belirlenemez, esnek tutulmak suretiyle genel hatlarıyla belirlenebilir. İçerik genel hatlarıyla belirlense de, yine de belli bir esnekliğe sahip olduğundan süreç içerisinde değişebilmektedir (Deryakulu, 2000).

Yapılandırmacı yaklaşıma dayanan bir eğitim programında içerikte temel birkaç kavram derinlemesine ele alınıp, içerik temel fikirler etrafında yapılandırılarak daha çok sürece odaklanılmaktadır (Good ve Brophy, 2008). Bu anlamda önemli olan, öğrenenlerin derinlemesine araştırma ve soruşturma yaparak bilgiyi özümsemeleridir. Bu bakımdan, öğrenenin ne öğreneceğinden daha ziyade, nasıl öğreneceğinin oldukça büyük bir önem teşkil ettiği hususu söylenebilir (Deryakulu, 2000).

Yapılandırmacı yaklaşımda içeriğe, öğrenme sürecinde kullanılacak kaynak açısından bakıldığında, kaynakların tek bir kaynaktan daha ziyade birincil ve ikincil kaynaklardan oluştuğu görülmektedir (Brooks ve Brooks, 1999). Bu kaynaklardan

olan birincil kaynakların öğrenenin daha çok gözlemlerine, doğrudan deneyimlerine (yaşantılarına) ve çevresi ile etkileşimlerine dayandığı ifade edilebilir. Birincil bilgi kaynakları; gerçek yaşam deneyimleri, veri tabanları, istatistikler, belgeler ve filmler gibi ham bilgileri içermektedir. İkincil bilgi kaynakları ise; öğrenenlere öğretim sürecinde sunulan öğretmen, ders kitapları, ansiklopediler, öğretim yazılımları, internet sayfaları gibi doğrudan başka kişiler tarafından oluşturulan bilgileri içermektedir (Deryakulu, 2000).

Yapılandırmacı öğretim uygulamalarında ikincil bilgi kaynaklarının, yani başkaları tarafından oluşturulan ve sunulan bilgi kaynaklarının yerine, doğrudan öğrenenin kendi kişisel gözlemleri, deneyimleri ve etkileşimleri ile oluşturulan birincil bilgi kaynaklarının dikkate alındığı söylenebilir. Ancak, burada yapılandırmacı öğretim uygulamalarının tamamıyla birincil bilgi kaynaklarından oluştuğu/oluşması gerektiği kesinlikle söylenemez. Bu bakımdan, birincil bilgi kaynaklarının ikincil bilgi kaynakları ile desenlenmesi gerektiği belirtilebilir. Nitekim, birincil bilgi kaynaklarının ikincil bilgi kaynakları ile desenlenmesinin öğrenenlerin kavram yanılgılarını önleyebileceği ve öğrenenin kendi kişisel gözlem ve deneyimlerini başkalarının görüş veya düşünceleri ile karşılaştırmasına fırsat verebileceği savunulabilir.

Yapılandırmacı bir eğitim programı tasarımında, hedeflerin belirlenmesinde ve içeriğin düzenlenmesinden sonra, bu hedeflerin hangi içerikle nasıl kazandırılacağını gösteren eğitim durumlarının, dolayısıyla öğretme-öğrenme süreçlerinin düzenlenmesine sıra gelmektedir. Zira, programda eğitim durumları ögesi belirlenip, burada öğrenmeyi sağlayacak olan etkinlikler veya yaşantılar düzenlenmeden, belirlenen hedeflerin öğrenene kazandırılması mümkün gözükmemektedir. Bu açıdan, programın üçüncü ögesi olan eğitim durumlarının yapılandırmacı yaklaşım açısından ele alınarak açıklanması önemli görülmektedir.

2.1.7.3. Eğitim Durumlarının Düzenlenmesi

Eğitim durumları (öğretme-öğrenme süreci), eğitim programı tasarımı çalışmalarının süreç boyutunu oluşturmaktadır. Öğrenenlere hedeflerin kazandırılmasını sağlayan öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi bu aşamada

gerçekleşmektedir (Demirel, 2012). Eğitim durumları, öğrenenlerin belirlenen hedeflere ulaşması ve geçerli öğrenmelerin sağlanması için gerekli dış koşulların düzenlenmesiyle sağlanmaktadır (Erden, 2006). Eğitim durumlarının düzenlenmesinde ise öğrenme ilkeleri doğrultusunda öğrenme strateji, yöntem ve tekniklerinin işe koşulması gerekmektedir (Arends, 2012; Bilen, 2006; Büyükkaragöz, 1997; Demirel, 2006, 2012; Ertürk, 1972; Sönmez, 2007; Varış, 1978). Eğitim durumlarının etkili bir şekilde işe koşulabilmesi için öğrenenin dış şartları ile iç şartlarının birbirine uydurulması ve yakınlştırılması oldukça önemlidir (Büyükkaragöz, 1997; Sünbül, 2010). Bunun için öğrenenlerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerinin öğrenme etkinliklerinin ve ortamının düzenlenmesinde dikkate alınması oldukça önemli görülmektedir.

Geleneksel anlamda eğitim durumlarının düzenlenmesinde öğrenmeden daha ziyade, öğretimin merkeze alındığı görülmektedir. Bu haliyle geleneksel sınıfların daha çok öğretmek, dolayısıyla bilgi aktarmak odaklı oldukları söylenebilir. Diğer taraftan, yapılandırmacılığı temel alan eğitim durumlarının düzenlenmesinde ise öğretmekten daha ziyade, öğrenmenin merkeze alındığı anlaşılmaktadır. Bu açıdan, yapılandırmacı sınıfların daha çok öğrenme, dolayısıyla bilgi oluşturma odaklı oldukları ifade edilebilir. Fer ve Cırık'a (2007) göre de yapılandırmacılık, öğrenme sürecine odaklandığından öğrenme ortamlarında kullanılacak etkinlikler öğretim değil, öğrenme odaklı olmalıdır. Dolayısıyla, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı temelli eğitim durumları ögesinin öğrenenlerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine cevap verebilecek bir nitelikte olması gerektiği hususu savunulabilir.

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme etkinliklerinin planlanmamış gerçek yaşam durumları ile ilişkili olması gerekmektedir (Duffy ve Cunningham, 1996). Bir diğer ifade ile öğrenme hedeflerinin öğrenene ait olması, yani öğrenenlerin ortaya attığı problem durumlarından yola çıkılarak öğrenme etkinlikleri, dolayısıyla eğitim durumları düzenlenmelidir (Savery ve Duffy, 1996). Öğrenenler, ne bildiklerinin ve ne bilmediklerinin farkında olarak sahip oldukları problemleri öğrenme ortamına taşımalıdır (Dunlop ve Grabinger, 1996). Bu haliyle öğrenenler, öğrenme etkinliklerinin belirlenmesinde ve bu etkinliklerin düzenlenmesinde anahtar bir rolde

bulunmaktadırlar. Bu bakımdan öğrenenler, süreç içerisinde sorumluluk sahibi olarak ne öğrenmek istediklerine ve bunu nasıl öğrenmek istediklerine kendileri karar verebilmelidirler.

Öncelikle, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı eğitim durumlarının öğrenenlerin ön bilgilerine dayalı olarak düzenlenmesi gerektiği ifade edilebilir. Öğrenenler, karşılaştıkları yeni bilgi ile önceki bilgilerini bağdaştırabildikleri ölçüde daha etkili bir biçimde öğrenebilmektedirler. Zira, öğrenenler ön bilgileriyle yeni bilgileri arasında bağ kurabildiklerinde yeni öğrenmelerin gerçekleşmesi daha kolay olabilmektedir (Dunlop ve Grabinger, 1996). Öğrenenlerin yeni bilgiye ilişkin ön bilgileri ne ölçüde fazla ise, öğrenenler o ölçüde yeni bilgiyi algılamakta ve onu anlamlandırmakta daha az zorluk çekmektedirler. Bunun için öğrenenlerin öğrenme süreci içerisinde ön bilgilerinin, dolayısıyla ne bildiklerinin açığa çıkartılması, daha sonra kazanılacak olan bilgilerin anlamlı olması açısından önemli görülmektedir. Bu açıdan öğreneni gözlemlemek ve ona ne bildiğini ve ne bilmediğini sormak, onun ön bilgilerini açığa çıkarmakta oldukça etkili olabilmektedir (Selley, 1999).

Yapılandırmacı yaklaşıma dayanan eğitim programı tasarımının eğitim durumları ögesini düzenlemede, aynı zamanda, öğrenenlerin akranlarıyla, öğretmenleriyle ve çevresiyle sosyal etkileşimler kurması oldukça önemli görülmektedir. Yapılandırmacılık, öğrenmenin sosyal etkileşimle daha etkili olduğu görüşünü savunmaktadır (Jaramillo, 1996; Terwel, 1999). Zira öğrenenler, sosyal etkileşime dayanan bir öğrenme ortamında bildiklerini sorgulama, bunları sınıama, uygun gördüklerini değiştirme, hatta bunların bazılarını vazgeçerek yerine yenilerini koyma fırsatı elde etmektedirler (Brooks ve Brooks, 1999; Yaşar, 1998). Bu şekilde öğrenenler hem bir yandan öğrenme etkinliklerine etkin olarak katılırken, hem de bir yandan bildiklerini karşılıklı sorgulamaya dayalı olarak yapılandırmaktadırlar. Yapılandırmacı öğrenme sürecindeki sosyal etkileşim, anlam üzerinde uzlaşma süreci olarak değerlendirilmektedir. Burada amaç görevi tamamlamak değil, öğrenmeyi sağlamaktır (Wheatley, 1991). Bu süreçte öğrenen, bildiklerinin ve bilmediklerinin de farkına vararak, anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmektedir. Nitekim, yapılandırmacı yaklaşımda öğrenenler bilgi ve

anlayışları bireysel olarak değil, diğer bireylerle iletişim ve etkileşim içerisinde birlikte yapılandırmaktadırlar (Perkins, 1999). Aynı zamanda öğrenenler, sosyal etkileşime dayanan bir öğrenme ortamında soru sorma, sorulara cevap verme, eleştirme, problem çözme, iletişim kurma gibi becerilerini de geliştirebilme şansına kavuşabilmektedirler. Bunun için düşünce ve fikirlerini özgürce ifade edebilecekleri ortamların yaratılması ve öğrenenlerin bu süreçte desteklenmesi gerekmektedir. Bunun yanında, öğrenme ortamının cezadan, korkudan ve kaygıdan olabildiğince arındırılması, öğrenenlerin özgürce düşüncelerini ifade edebilmelerinin ve öğrenmelerinin sorumluluğunu almada risk alma davranışlarının desteklenmesi oldukça önemli görülmektedir (Dunlop ve Grabinger, 1996; Marlowe ve Page, 1998; Selley, 1999).

Yapılandırmacı öğrenme, diğer yandan, karmaşık öğrenme süreçlerine sahip bulunmaktadır. Bu süreçler; sosyal anlaşmayı, çoklu bakış açılara değer vermeyi, öğrenmenin çoklu türlerini, öğrenmede sorumluluk almayı ve bilgiyi yapılandırmada öğrenenin kendinin farkında olmasını yaratacak olanakları içermektedir (Driscoll, 2000). Yapılandırmacı öğrenme süreçleri; olayları, olguları, düşünceleri derinlemesine tartışmayı, sormayı, sorgulamayı, sebep-sonuç ilişkisi kurmayı, çoklu bakış açılara odaklanmayı, eleştirel, yansıtıcı ve yaratıcı düşünmeyi içeren, belli zaman süreci içerisinde gerçekleşmeyip öğrenmenin zamana yayıldığı, derinlemesine öğrenmelerin söz konusu olduğu durumları yansıtmaktadır. Dolayısıyla, yapılandırmacı öğrenme süreçlerinin kendi içinde karmaşık yapı ve süreçleri barındırdığı, öğrenmelerin belli mekânlarla ve sürelerle sınırlı olmadığı, derinlemesine öğrenmelerin söz konusu olduğu süreçleri teşkil ettiği savunulabilir. Marlowe ve Page'e (1998) göre de öğrenenin kendi bilgisini kurması ve geliştirmesi, etkin olarak sorgulaması, problem çözmesi, yaratması ve derinlemesine anlaması yapılandırmacı anlamdaki öğrenmelerin karmaşık ve çok boyutlu olduğunun bir göstergesi durumundadır.

Yapılandırmacı öğrenme ürün odaklı olmaktan daha ziyade, süreç odaklı bir öğrenme sürecini içermektedir (Brooks ve Brooks, 1999; Driscoll, 2000; Fer ve Cırık, 2007; Karadağ ve Korkmaz, 2007; Marlowe ve Page, 1998; Şaşan, 2002).

Yapılandırmacılıkta, ürün önemli olmakla birlikte, esas vurgu süreç üzerindedir (Özden, 2003). Bir diğer ifadeyle, yapılandırmacı yaklaşımda öğrenenin sürecin sonunda ortaya koymuş olduğu ürün önemli görülmekle birlikte, öğrenenin süreç içerisinde yapıp ettikleri, düşündükleri, tasarladıkları, sorduğu sorular, verdiği cevaplar, sağladığı etkileşimler, kurduğu iletişim, vb. üründen daha önemli görülmektedir. Bu anlamda, yapılandırmacı sınıflarda öğrenenin ortaya koyduğu ürünler dikkate alınmakla birlikte, bu ürünleri ortaya koyarken izlemiş olduğu süreç de dikkate alınarak değerlendirilmektedir. Bu açıdan yapılandırmacı yaklaşımın, öğrenenlerin yalnızca ortaya koymuş oldukları ürünlere odaklanan geleneksel yaklaşımdan, öğrenmede süreç ögesine yaptığı vurgu ile ayrıldığını ifade etmek mümkün gözükmemektedir.

Yapılandırmacı anlayışa göre öğrenen dışarıdan gelen uyarıcıların pasif bir alıcısı değil, onların özümleyicisi ve davranışların etkin bir oluşturucusudur (Karadağ, 2007). Bu haliyle yapılandırmacı öğrenme ortamları öğrenenin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almalarını ve bu süreçte etkin olmalarını gerektirmektedir. Bu sebeple, yapılandırmacı öğrenme ortamları öğrenenlerin çevreleri ile daha fazla etkileşimde bulunmalarına, dolayısıyla zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak bir biçimde düzenlenmektedir (Yaşar, 1998). Bundan dolayı, öğretmenin sınıf içerisinde yöntem ve teknik çeşitliliğine gitmesi gerektiği söylenebilir. Öğretmen, çağdaş öğretim stratejilerinden öğrenen merkezli; probleme dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme ve örnek olay incelemesi, vb. strateji ve yöntemlere daha fazla yer vermelidir (Karadağ ve Korkmaz, 2007). Yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenen odaklı, yaşantı odaklı ve etkileşim odaklı etkinlikler uygun olup, bu türden etkinliklere öğrenme sürecinde yer verilmelidir (Fer ve Cırık, 2007). Yurdakul (2004), yapılandırmacı öğrenme ortamında kullanılacak olan başlıca yöntem ve teknikleri; işbirliğine dayalı öğrenme, probleme dayalı öğrenme, buluş yoluyla öğrenme, araştırma-inceleme yoluyla öğrenme, proje temelli öğrenme ve sorgulama şeklinde sıralarken, Cırık (2005) ise; tartışma, beyin fırtınası, soru-cevap, drama, örnek olay, proje geliştirme ve etkin öğrenme yöntem ve tekniklerini önermektedir. Başol'a (2013) göre bu yaklaşımda; tartışma, beyin fırtınası, soru-cevap, gözlem,

simülasyon (benzetim), rol oynama ve probleme dayalı öğrenen merkezli etkinliklerle, öğrenenlerin bilginin zoraki müşterileri değil, gönüllü alıcıları haline getirilmesi amaçlanmalıdır. Bu açıdan, yapılandırmacılığa dayanan öğrenme ortamlarında öğretmen merkezli değil, daha çok öğrenen merkezli yöntem ve tekniklerin işe koşulması gerektiği ifade edilebilir. Yapılandırmacı yaklaşımda temel olanın, öğrenenlerin birlikte etkin olarak öğrenme sürecine katılmalarına olanak veren yöntem ve tekniklerin kullanılması olduğu savunulabilir. Bu bağlamda, gerek öğrenme etkinliklerinin hazırlanmasında gerekse de öğrenme ortamının düzenlenmesinde temel çıkış noktası “öğrenen merkezlilik” olmalıdır. Dolayısıyla, öğrenme sürecinde yapılacakların öğrenen odaklı olarak düşünülmesi ve değerlendirilmesi gerektiği belirtilebilir.

Yapılandırmacı bir eğitim programı tasarımında, eğitim durumlarının (öğretme-öğrenme süreçleri) düzenlenmesinden sonra, programda belirtilen hedeflerin ne düzeyde ulaşıldığını gösteren sınama durumlarının (ölçme-değerlendirme) belirlenmesine sıra gelmektedir. Zira, programın hedeflerinin öğrenenlere kazandırılmasının ve bu hedeflere göre düzenlenen eğitim durumlarının ne kadar başarılı olduğunu ortaya koymak için mutlaka sınama durumlarının belirlenip işe koşulması gerekmektedir. Sınama durumlarından yoksun bir programın, ne kadar başarılı olduğunu belirlemek mümkün değildir. Bu bakımdan, yapılandırmacı bir eğitim programı tasarımında da mutlaka yer alması gereken sınama durumları ögesinin çalışmada ele alınarak kısaca açıklanması oldukça önemli görülmektedir.

2.1.7.4. Sınama Durumlarının Belirlenmesi

Yapılandırmacı eğitim programı tasarımında yer alan sınama durumları ögesini açıklamaya geçmeden önce, sınama durumlarının, dolayısıyla ölçme ve değerlendirmenin ne olduğunu ele alarak açıklamaya çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Ölçme, en geniş anlamıyla; belli bir niteliğin gözlenip, gözlem sonuçlarının sayı veya sembollerle ifade edilmesi olarak tanımlanabilir (Turgut, 1988). Değerlendirme ise; ölçme sonuçlarının (ölçümlerin) bir ölçüte vurularak yargıya varma işlemi olarak nitelendirilebilir (Turgut, 1988). Bunlardan

değerlendirme, ölçmeyi de içerisine alan daha geniş bir kavram olma özelliği göstermektedir (Tekin, 2010). Dolayısıyla, ölçmenin değerlendirme için bir önkoşul olduğu ve ölçme olmadan da değerlendirmenin yapılamayacağı savunulabilir (Baykul, 2010). Bu açıdan, özelliklerin veya niteliklerin gözlemlenerek, bunların sayı ya da sembollerle gösterilmesi, daha sonra bunların belirlenen ölçüt/ölçütlerle kıyaslanarak bir yargıya varılması, yani değerlendirmenin yapılması gerekmektedir (Atılğan, Kan ve Doğan, 2011).

Geleneksel sınıflarda yapılan ölçme ve değerlendirmenin daha çok kalem-kâğıt temelli ve öğrenenlerin neyi bildiklerini ortaya çıkarmaya dayalı olduğu söylenebilir (Fraenkel ve Wallen, 2009). Diğer taraftan, çağdaş anlamda yapılandırmacı ölçme ve değerlendirmenin ise geleneksele olduğu gibi yine kalem-kâğıt temelli olduğu, ancak öğrenenin neyi bildiğinden daha ziyade, nasıl öğrendiğini ve anlamlı nasıl yapılandığına ortaya çıkarmayı amaçladığı ifade edilebilir (Fer ve Cırık, 2007). Bu anlamda, geleneksel ölçme ve değerlendirmenin öğrenenlerin ezberlediklerini ya da neyi bilip bilmediklerini ortaya çıkarmaya çalıştığı, yapılandırmacı ölçme ve değerlendirmenin ise öğrenenlerin neyi nasıl yapılandığına ortaya çıkarmaya çalıştığı belirtilebilir. Bunun yanında, geleneksel ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin öğrenenlerin dönem/yılsonu ya da bir programın sonundaki başarılarını belirlemeye (düzey belirleme) yönelik olarak işe koşulduğu, çağdaş anlamda yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin ise öğrenenlerin eksik ya da yanlış öğrenmelerini ortaya çıkarmaya ve öğrenenlerin kendilerini tanımlarına olanak veren tamamlayıcı (alternatif) amaçlı olarak işe koşulduğu söylenebilir. Aynı zamanda, geleneksel ölçme ve değerlendirmedeki sınavların tek bir doğru cevabının olduğu, yapılandırmacı yaklaşımın ise çoklu bakış açılarına odaklanmasından, gerçeği ve bilgiyi göreceli ve sürekli değişen bir olgu olarak görmesinden dolayı bu yaklaşıma dayalı olarak yapılan tamamlayıcı değerlendirmelerin tek bir doğru cevaba odaklanmasından daha ziyade, çoklu cevaplara ve bakış açılarına odaklandığı ifade edilebilir.

Yapılandırmacı anlayış, anlamın öznel olarak yapılandırılması üzerine temellendirildiği için değerlendirme sürecinde öğrenenlerin ne öğrendiği, nasıl

öğrendiği ve anlamı nasıl yapılandırdığı ele alınmaktadır. Bu amaçla yapılandırmacı öğrenme ortamlarında, geleneksel öğretim ortamlarındaki standart testlere alternatif olarak otantik değerlendirmeye yer verilmektedir (Fer ve Cırık, 2007; Fer, 2009). Otantik değerlendirme, geleneksel norm-referanslı değerlendirmeye alternatif olarak sunulmuş ölçüt referanslı değerlendirme yöntemlerinden birini teşkil etmektedir (Başol-Göçmen, 2004). Otantik değerlendirme, öğrenenin kendisini değerlendirdiği öz-değerlendirme, eş düzeydeki öğrenenlerin birbirlerini değerlendirdiği akran değerlendirme ve öğretmenin öğrenenleri değerlendirdiği ve onlara değerlendirme işlemlerinde rehberlik ettiği öğretmen değerlendirmesini içeren bir süreci içermektedir (Fer ve Cırık, 2007). Sonuçta otantik değerlendirmenin, gerekli olan bilgi ve becerilere ilişkin anlamlı uygulamaları gösteren, öğrenenlerin gerçek yaşantılarına yönelik görevlerini gerçekleştirebilecekleri bir değerlendirme türü olduğu söylenebilir (Mueller, 2005).

Gagnon ve Collay'a (2001) göre standartlaştırılmış testler öğrenenin ne bildiğinden daha ziyade, ne bilmediğini ölçmeye yönelik olarak işlev göstermektedir. Bu haliyle standartlaştırılmış testlerde temel amacın, öğrenenlerin ne bildiklerini ve neyi öğrendiklerini ortaya koymaktan daha çok, öğrenenlerin bilgi ve öğrenme eksikliklerini, dolayısıyla neyi bilmediklerini tespit ederek ortaya koymaktır. Bu açıdan, standartlaştırılmış testlere dayanan geleneksel ölçme ve değerlendirmenin değer biçici, düzey belirleyici ve sonuca/ürüne dayalı olduğu, yapılandırmacı yaklaşıma dayanan ölçme ve değerlendirmenin ise öğrenenlerin düzeylerini belirlemekten daha ziyade, onların yeteneklerini, bilgilerini ve öğrenmelerini keşfetmeye, kendilerini tanımlarına ve geliştirmelerine yönelik olduğu ifade edilebilir.

Yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirme, test edilen bilgiyi hatırlamak yerine, onu yeni durumlara uygulamayı, açıklamayı ve ona yönelik tahminleri içermektedir (Selley, 1999). Dolayısıyla, bu süreçte öğrenenler gerçek problemler, görevler ve projeler üzerinde çalışmaktadırlar. Bu açıdan öğrenenlerin akademik gelişimi, hem ortaya koydukları ürünlere hem de süreç içerisinde ortaya koydukları performansa göre değerlendirilmektedir (Fer ve Cırık, 2007). Bu bağlamda

yapılandırmacı yaklaşıma dayanan değerlendirilenin, geleneksel değerlendirilenin aksine sürece de oldukça fazla önem verdiği söylenebilir. Yapılandırmacı değerlendirmede ürün de önemli görülmekle birlikte, öğrenenlerin ürünü ortaya koyarken geçirdiği süreç de bir o kadar önemli görülmektedir. Bağcı-Kılıç'a (2001) göre de, yapılandırmacı yaklaşımda bilgilerini yapılandırırken öğrenenin geçirdiği öğrenme süreci oldukça önem teşkil etmektedir. Bu şekilde bir ölçme ve değerlendirme, öğrenme süreci ile de bütünleştirilmektedir. Zira yapılandırmacılıkta, sonuçtan (üründen) daha çok, öğrenenin geçirdiği öğrenme süreci değerlendirilmektedir. Bu anlamda, yapılandırmacılıkta öğrenme sürecine, geleneksel yaklaşımın aksine, ayrı bir önemin verildiği belirtilebilir. Aynı zamanda yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirme, öğretimden ayrı bir süreç olarak düşünülmemekte, değerlendirme öğretimin içerisinde yer alan ve öğretime yön veren bir süreç olarak görülmektedir. Bu yaklaşımda değerlendirme, süreç sonunda yer almamakta, öğrenme ve program faaliyetlerinin nasıl devam edeceği hakkında bilgi vermektedir (Marlowe ve Page, 1998). Dolayısıyla burada, öğretim ve değerlendirilenin iç içe ve birlikte yapılan işlemlerden oluşmakta olduğu belirtilebilir (Fer, 2009).

Diğer taraftan yapılandırmacılıkta, öğrenenlerin kendi öğrenmelerini, ilerlemelerini ve gelişimlerini değerlendirmede söz sahibi olmaları yönünde bir görüş birliği bulunmaktadır. Nitekim yapılandırmacı yaklaşımda, ölçme ve değerlendirme ölçütleri belirlenirken bunda öğrenenlerin söz sahibi olmaları gerektiği savunulmaktadır (Bağcı-Kılıç, 2001). Yapılandırmacılıkta değerlendirme, öğrenenin sorumluluğu altında bulunan bir husus niteliğindedir (Fer, 2009). Bu anlamda, yapılandırmacı yaklaşımda öğrenene değerlendirme türlerini seçme özerkliği tanındığı gibi, değerlendirme süreçlerine de yön verme imkânı verilmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenen, bir öğrenme etkinliği içinde veya sonunda hangi tür değerlendirme türü ile değerlendirilmek istediğine karar verebilmektedir. Dolayısıyla, yapılandırmacı yaklaşıma dayanan değerlendirme türlerinin de çok boyutluluk arz ettiği savunulabilir. Yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirme, üst düzeyli hedefleri (uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme) ölçmeye yönelik bir işlev göstermekle birlikte, bu süreçte farklı adlar altında pek çok değerlendirme

türünün kullanılabilmesi ifade edilebilir. Bunun yanında Bağcı-Kılıç (2001), yapılandırmacı değerlendirme yaratıcı düşünceye fırsat verdiğini de belirtmektedir. Bu bağlamda, yapılandırmacı yaklaşımda kullanılan değerlendirme türlerinin genel olarak; öz-değerlendirme, akran değerlendirme ve öğretmen değerlendirmesi olmak üzere üçe ayrıldığı söylenebilir (Fer ve Cırık, 2007). Semerci (2001), yapılandırmacı yaklaşıma dayanan değerlendirme türlerinin; açık uçlu sınavlar, otantik sınav, performans dayalı sınav, kişisel gelişim dosyası ve kişisel görüşmeler olduğunu ifade ederken, Fer ve Cırık (2007) ise yapılandırmacı yaklaşımda kullanılacak olan değerlendirme türlerini; öz-değerlendirme, akran değerlendirmesi ve öğretmen değerlendirmesi ile gelişim dosyası (portfolyo) ve dereceli puanlama ölçeği olarak sıralamaktadır. Bağcı-Kılıç (2001) ve Semerci (2001) ise bunlara ek olarak; raporları, projeleri, tartışmaları ve öğretmen gözlemlerini de saymaktadırlar. Semerci'ye (2001) göre, yapılandırmacı sınavlar da öğrenme sürecinin bir parçasını teşkil etmekle birlikte, değerlendirmeye ilişkin tüm etkinlikler de birer öğrenme etkinliği konumundadır.

Sonuç olarak, yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenlerin yapacağı değerlendirme geleneksel yaklaşımda uygulanan testlerden farklıdır. Geleneksel testlerle ürün değerlendirilmekte ve sonucu öğrenene bildirilmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda ise öğretmen, öğrenenin gelişimini ve öğrenme sürecini dikkate almaktadır. Dolayısıyla öğretmen, öğrenenin güçlü ve zayıf yanlarını anlamasına yardımcı olmaktadır. Öğretmen ve öğrenenler işbirliği yaparak süreci birlikte değerlendirmektedirler (Fer ve Cırık, 2007). Bu bakımdan, yapılandırmacı yaklaşımda kullanılan değerlendirme tekniklerinden anlaşılacağı gibi, değerlendirme öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır ve değerlendirme etkinlikleri de birer öğrenme etkinliği niteliğindedir. Değerlendirme, öğrenenin yalnızca sonucuna değil, sürecine de yöneliktir ve burada esas amaç ise öğrenenlere öğrenme sürecinde yardımcı olmaktır (Bağcı-Kılıç, 2001). Genel olarak yapılandırmacı yaklaşımda sınav durumları değerlendirildiğinde, yapılandırmacı sınav durumlarının otantik ve tümel bir değerlendirme anlayışını ortaya koyduğu, öğreneni çok yönlü olarak değerlendirmeye yönelik bir işlev gösterdiği anlaşılmaktadır.

Araştırmanın bu kısmında, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayanan bir eğitim programı tasarımının genel olarak nasıl olması gerektiği üzerinde durulmuştur. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayanan bir eğitim programı tasarısı hazırlandıktan sonra, bu tasarıya uygun olarak yapılandırmacı öğrenme ortamlarının tasarlanması gerekmektedir. Bir eğitim programı tasarısı ne kadar yapılandırmacı özellikler taşırsa taşırsın, mevcut öğrenme ortamı eğer yapılandırmacı özellikler taşımaktan uzaksa, hazırlanan program tasarısının etkili bir şekilde uygulamaya geçirilebilmesi kolay olmamaktadır. Bu açıdan, yapılandırmacı eğitim programı tasarısının açıklanmasından sonra, yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının nasıl ve hangi özelliklere sahip olması gerektiğinin de ele alınarak açıklanması oldukça önemli görülmektedir.

2.1.8. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımı

Öğrenme ortamları, temel alınan yaklaşıma göre düzenlenmektedir. Geleneksel yaklaşımda öğretim genelde sınıflarda gerçekleştirilmektedir. Sınıf düzenlemede ise sınıfın çevresel koşulları ile fiziki çevresini düzenleme üzerinde durulmaktadır. Diğer yandan, yapılandırmacı yaklaşımda ise öğrenme hem sınıf ortamında hem de bu ortamın dışında gerçekleşmektedir. Bu sebeple, yapılandırmacı yaklaşımda sınıf düzenleme yerine, öğrenme ortamı tasarımından bahsedilmektedir (Güneş, 2007).

Wilson (1996), yapılandırmacı öğrenme ortamını; öğrenme hedeflerini ve problem çözme etkinliklerini gerçekleştirme noktasında öğrenenlerin birlikte çalıştıkları ve birbirlerini destekledikleri bir öğrenme ortamı olarak nitelendirmektedir. Bu açıdan, yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenenlerin öğrenme sürecine, dolayısıyla anlam oluşturma sürecine etkin katılımı öngörülmektedir (Dunlop ve Grabinger, 1996). Bu anlamda, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öngördüğü öğrenme ortamlarında, öğrenenlerin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almaları ve etkin olmaları gerekmektedir (Gültekin, Karadağ ve Yılmaz, 2007). Zira, yapılandırmacı öğrenme ortamları öğrenen merkezlidir. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarındaki öğrenenler kendileri için düzenlenen

bilgileri pasif bir şekilde almaları, öğrenenler kendi öğrenmelerindeki ihtiyaçlarına ve bunları nasıl giderebileceklerine karar vermede söz sahibidirler (Driscoll, 2000).

Yapılandırmacı öğrenme ortamları, öğrenenlerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına, dolayısıyla zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak bir biçimde düzenlenmektedir. Nitekim, böylesi öğrenme ortamları sayesinde öğrenenler zihinlerinde daha önce yapılandıkları bilgilerin doğruluğunu sınıama, yaşantılarını düzeltme, eski düşüncelerinden veya bilgilerinden vazgeçerek yerine yenilerini koyma fırsatı elde edebilmektedirler (Brooks ve Brooks, 1999; Yaşar, 1998). Bu nedenle, yapılandırmacı öğrenme ortamları öğrenmenin, öğrenenlerin entelektüel etkinlikleriyle sağlandığı, sorgulamaların ve araştırmaların yapıldığı, problemlerin geliştirilerek çözüldüğü bir yer olarak değerlendirilmektedir (Marlowe ve Page, 1998). Bir başka ifadeyle, yapılandırmacı öğrenme ortamları karmaşıklığı da beraberinde getirmektedir. Bu ortamlar; sosyal anlaşmayı, çoklu bakış açılarını değer vermeyi, öğrenmenin çoklu türlerini, öğrenme sürecinde sorumluluk almayı ve bilgiyi yapılandırmada öğrenenin kendinin farkında olmasını yaratacak hususları içermektedir (Driscoll, 2000).

Deryakulu'na (2000) göre, yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğretmenlerin neyi, nasıl öğreteceklerinden daha ziyade, öğrenenlerin hangi koşullarda daha iyi öğreneceği üzerinde odaklanılmaktadır. Bu sebeple, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının tasarımının odağında öğretmeden daha çok, öğrenmenin temel alınması gerektiği ifade edilebilir. Bu bakımdan, ortamın da öğrenmeyi ve bilgiyi yapılandırmayı tesis edecek bir şekilde tasarlanması gerekmektedir. Yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenenler, yaşam boyu kullanacakları bilgileri demokratik bir öğrenme ortamında günlük yaşam problemlerinin karmaşıklığını çözerek oluşturmaktadırlar. Öğrenenler, öğrenme içeriği ile etkileşimde bulunarak bütünü parçalarını yorumlamakta ve parçalardan anlamlı bilgi oluşturmaktadırlar. Burada önemli olan, öğrenenlerin derinlemesine araştırma ve soruşturma yaparak bilgiyi özümsemeleridir. Yapılandırmacılıkta, kısa zamanda çok bilgi yüklemesinin yapılması yerine, az bilginin derinlemesine çalışılması daha önemli görülmektedir. Aynı zamanda, öğrenenlerin verimli olmaları

ve zihinsel becerilerini kullanabilmeleri öğretmenlerin uygun öğrenme ortamlarını sağlamasına, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğrenen ihtiyaçlarının karşılamasına ve gerekli öğrenme materyallerini sağlamasına bağlı bulunmaktadır (Erdem, 2001).

Yapılandırmacı öğrenme ortamları; etkin katılım, araştırma, yansıtıcı düşünme, problem çözme ve diğerleri ile işbirliği gibi kavramlarla karakterize edilmektedir (Airasian ve Walsh, 1997). Jonassen de (1999) benzer bir biçimde, yapılandırmacı öğrenme ortamının özelliklerini; etkin, yapılandırmacı, amaçlı, işbirlikli, etkileşimli, bağlamsal ve yansıtıcı olarak belirtmektedir. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarının en temel ögesi öğrenen (Brooks ve Brooks, 1999; Erdem, 2001; Karadağ ve Korkmaz, 2007; Marlowe ve Page, 1998; Özden, 2003; Saban, 2004; Şaşan, 2002) olarak görüldüğünden, yapılandırmacı yaklaşıma göre tasarlanan öğrenme ortamlarında öğrenenler, öğrenmeyle ilgili bilgi, tutum ve inançları değerlendirmek için desteklenmektedirler. Bu öğrenme ortamları öğrenenleri destekleyici ve öğrenenlerin öğrenmelerini yansıtmasını sağlayan ortamlardır (Jonassen, 1999).

Geleneksel sınıf ortamları; öğrenen sorularının, öğrenen-öğrenen etkileşiminin değil, daha çok öğretmen konuşmasının egemen olduğu ve ders kitaplarındaki bilgilerin aktarıldığı ortamlardır. Geleneksel sınıf ortamlarında sabit sıralar bulunduğundan, öğrenenler işbirlikli çalışmalar yapacak bir şekilde oturamamakta, öğrenen sorunlarına ve düşüncelerine önem verilmemekte, soruları öğretmen sorup öğrenenden gelen sorular yeterince yanıtlanmamakta ve öğrenenin bilmesi gereken sabit bir dünyanın varlığı kabul ettirilmeye çalışılmaktadır (Brooks ve Brooks, 1999).

Diğer taraftan, yapılandırmacı öğrenme ortamlarında ise öğrenenlerin soruları, cevapları, düşünceleri ve anlamı arama ve yapılandırma süreçleri oldukça önemli görülmektedir. Aynı zamanda, yapılandırmacı öğrenme ortamlarında, geleneksel sınıflarda olduğu gibi sabit bir oturma düzenine yer verilmez. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında oturma düzeni, öğrenenlerin birbirleri ile yüz yüze etkileşimini, iletişimini ve işbirliğini sağlayacak bir şekilde düzenlenmektedir. Bunun yanında, oturma düzeninin öğrenme hedeflerine, öğrenen ihtiyaçlarına,

etkinliğin türüne, vb. göre farklı biçimlerde yapılandırılabilirdi de belirtilebilir. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenenlere sabit ve değişmez bir dünya değil, her şeyin değişme eğiliminde olduğu; bilginin zamana, mekâna, sosyal ve kültürel bağlama göre görecelik kazandığı bir dünyanın varlığı hissettirilmeye çalışılmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenenler, öğrenme sürecinin en temel ögesi olmakla birlikte, öğrenme hedeflerinin belirlenmesinde ve bunların yönlendirilmesinde de birinci dereceden sorumlu görülmektedirler. Nitekim, yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme süreci öğrenen ilgi, ihtiyaç ve beklentileri ışığında yönlendirilmektedir. Bu anlamda, öğrenenlerin fikir ve düşüncelerine değer verilmekle birlikte, öğrenene saygı gösterilmekte ve değer verilmektedir. Yapılandırmacılıkta öğrenenin akademik gelişimi kadar, onun kişisel ve psiko-sosyal gelişimi de oldukça önemli bir yer tutmaktadır.

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında, öğrenene öğrenme hedeflerini belirleme ve bunları yönlendirmede sorumluluk verilirken, öğretmene ise bu süreçte öğrenenlere rehberlik/kılavuzluk etme rolü ve sorumluluğu yüklenmektedir (Brooks ve Brooks, 1999). Aynı zamanda öğretmen, bir rehber/kılavuz olmasının yanı sıra, öğrenme ortamının düzenlenmesinde de temel bir rol ve sorumluluğa sahip bulunmaktadır (Marlowe ve Page, 1998). Öğrenenlerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine hitap eden, bunları karşılamaya dönük öğrenme ortamlarının tasarlanmasından öğretmen sorumludur. Öğretmen, öğrenenlerin anlamlı öğrenme yaşantıları geçirmelerine yardımcı olabilmek için öğrenenlere ihtiyaç duydukları materyal ve kaynakları sağlamak noktasında da rol ve sorumluluğa sahip bulunmaktadır.

Sonuç olarak, yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenenlerin geçmiş yaşantılarına saygı duyulmakta ve öğrenenlerin bireysellikleri dikkate alınmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımda, grup etkileşimi ve dinamizmini sağlayacak öğrenme ortamlarının düzenlenerek, grup üyeleri arasında bilgi paylaşımına imkân tanınmalıdır. Bunun yanı sıra, yapılandırmacı yaklaşımda doğrudan sürece yönelik önceden planlanmamış ve(ya) planlanmış basılı materyallerin kullanılmasına, bir web sitesinin incelemesine ve benzeri etkinliklere yer verilmelidir. Süreçte; öğrenenlerin araştırma yapmalarına, karar vermelerine, amaçları doğrultusunda inanç

ve öğrenmelerinde çeşitli değişiklikler ve eklemeler yapmalarına olanak sağlanmalı ve öğrenenler cesaretlendirilmelidirler (Richardson, 2003). Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında etkileşime ve işbirliğine önem verilmeli, öğrenenlerin üst düzeyli düşünme becerileri desteklenmelidir (Marlowe ve Page, 1998). Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenenlerin çoklu bakış açıları kazanabilmeleri için gözlem yapma, bilgi toplama, hipotez üretme, hipotezleri test etme ve işbirlikli grup çalışmalarına yer verilmelidir (Erden ve Akman, 2007). Bunun yanında, öğrenme ortamında öğrenenlerin üst düzeyli düşünme becerilerini geliştirmeye ve birincil elden öğrenme deneyimleri kazanmalarına dönük olarak proje tabanlı, problem temelli ve işbirlikli öğrenme etkinliklerine de yer verilmesi önerilmektedir.

Yukarıda, yapılandırmacı öğrenme ortamları ele alınarak, yapılandırmacılık temelli öğrenme ortamlarının sahip olduğu veya olması gereken özellikler açıklanmaya çalışılmıştır. İlgili alanyazın gözden geçirildiğinde, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının nasıl tasarlanacağına ilişkin genel bir anlayışın veya bir kuralın olmadığı anlaşılmakla birlikte, alanyazında yapılandırmacı öğrenme ortamlarının tasarlanmasında kullanılması önerilen bazı modellerin olduğu görülmektedir. Alanyazında, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının tasarlanmasında işe koşulması önerilen bu modeller; *i.* Jonassen'in yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı modeli, *ii.* Gagnon ve Collay'ın yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı modeli ve *iii.* Fer'in sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı modeli olarak sayılabilir. Okuyucuya, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının tasarlanmasına ilişkin genel bir bakış açısı ve anlayış kazandırabilmek için, çalışmanın deneysel işlem kısmında dikkate alınarak uygulanan Fer'in (2009) sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı modelinin yanı sıra, Jonassen'in (1999) ve Gagnon ve Collay'ın (2001) yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı modellerinin de ele alınarak açıklanmasına karar verilmiştir.

2.1.9. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımı Modelleri

İlgili alanyazın gözden geçirildiğinde, doğrudan yapılandırmacı öğrenme ortamlarının tasarlanmasına yönelik genel bir anlayış ya da görüşün olmadığı görülmektedir. Ancak, farklı araştırmacılarca yapılandırmacı öğrenme ortamlarının

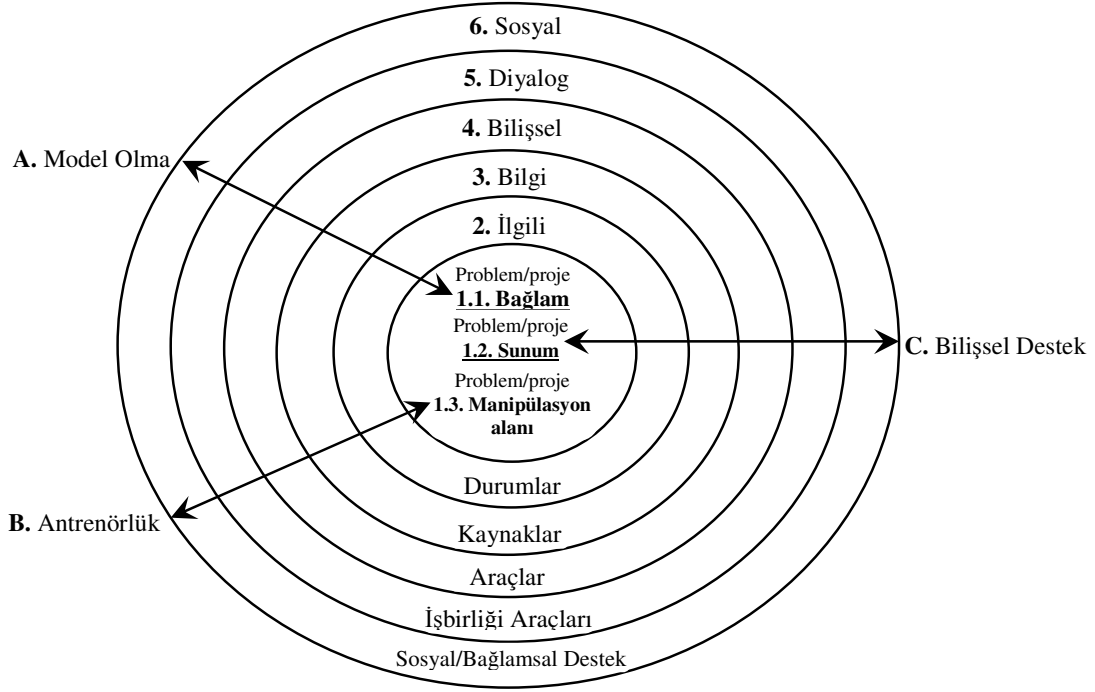
tasarlanmasında kullanılabilir olan bazı modellerin önerildiği anlaşılmaktadır. Alanyazında, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının tasarlanmasında önerilen bu modeller; Jonassen'in (1999) ve Gagnon ve Collay'ın (2001) yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı modelleri ile Fer'in (2009) sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı modeli şeklinde sıralanabilir. Çalışmada, yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tasarlamakta kullanılabilir olan bu modellerden Jonassen'in (1999) ve Gagnon ve Collay'ın (2001) modelleri okuyucuya yapılandırmacı öğrenme ortamlarının tasarımında genel bir bakış açısı kazandırabilmek için kısaca açıklanmış olup, Fer'in (2009) sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı modeli ise, araştırmanın deneysel işlem kısmında dikkate alınarak uygulandığı için daha ayrıntılı bir şekilde ele alınarak açıklanmaya çalışılmıştır.

2.1.9.1. Jonassen'in Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımı Modeli

Jonassen (1999), ortaya koymuş olduğu "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımı Modeli"ni, nesnelci bakış açısına tam zıt bir pencereden bakarak ortaya koymuştur. Aynı zamanda, Jonassen'in (1999) modelinin temelini problem durumu ve proje hazırlama olduğu belirtilebilir. Jonassen'in (1999) ortaya koymuş olduğu yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı modeli; bir problem, sorun ya da çevre üzerine odaklanmış bir projeyi tasarlamak amacıyla hazırlanmıştır.

Yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı modelinin temel amacının, öğrenenleri problem durumlarına yönelterek, bunları çözmelerini ve buna ilişkin bir projeyi tamamlamalarını sağlamak olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, Jonassen'in (1999) ortaya koyduğu modelin, genel olarak, özünün veya temel aldığı noktanın bir problem durumu olduğu ve bu süreçte öğrenenlerin problem çözme becerisini geliştirmeyi amaçladığı ifade edilebilir. Bu bağlamda, Jonassen'in (1999) önermiş olduğu yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı modeli Şekil-2.2'de görülebilmektedir.

Şekil-2.2. Jonassen'in Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Tasarımı Modeli



Kaynak: Jonassen, 1999, s. 218

Şekil-2.2'ye bakıldığında, Jonassen'in (1999) ortaya koymuş olduğu modelin altı bileşene ve üç de öğretim etkinliğine sahip olduğu görülmektedir. Jonassen'in (1999) modelindeki bu altı bileşenin; *i.* problem/proje/bağlam, *ii.* ilgili durumlar, *iii.* bilgi kaynakları, *iv.* bilişsel araçlar, *v.* diyalog ve işbirliği araçları ve *vi.* sosyal/bağlamsal destek olduğu, modeldeki öğretim etkinliklerinin ise; *i.* model olma, *ii.* antrenörlük yapma ve *iii.* bilişsel destek olduğu anlaşılmaktadır.

Model, çevreyi merkeze alacak bir şekilde bir problem, sorun veya proje ile başlamaktadır. Modelin temel amacını, öğrenenin problemi çözmesine veya bir projeyi tamamlamasına yardımcı olmak teşkil etmektedir. Aynı zamanda, birbirleriyle ilişkili durumlar ve çeşitlilik gösteren bilgi kaynakları, problemin anlaşılması ve çeşitli önerilerin sunulmasına yardımcı olmaktadır. Bunun yanında, modeldeki bilişsel araçlar öğrenenin problem durumunun boyutlarını yorumlamasına, diyalog/işbirliği araçları öğrenenlerin problem durumunu müzakere etmesine ve anlamı yapılandırmasına, sosyal/bağlamsal destek sistemleri ise

kullanıcıların yapılandırmacı öğrenme ortamını uygulamaya geçirmelerine yardımcı olmaktadır (Jonassen, 1999). Jonassen'in (1999) ortaya koymuş olduğu yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı modelinin daha iyi ve net bir şekilde anlaşılabilmesi için, modelin bileşenlerinin teker teker ele alınarak kısaca açıklanması yararlı görülmektedir.

2.1.9.1.1. Soru/Durum/Problem/Proje

Jonassen'in (1999) ortaya koyduğu modelin temelini veya odaklandığı temel noktayı öğrenenlerin çözmeye çalıştığı bir soru veya mesele, durum, problem veya proje teşkil etmektedir. Modelin başlangıç noktası niteliğindeki bu aşamada, öğrenenlerin çözüm üretebilecekleri ya da karar verebilecekleri bir konu, olay, soru veya problem üzerine odaklanılmaktadır. Bu aşama, aynı zamanda, öğrenenlerin kabul edebileceği veya uyarlayabileceği bir öğrenme hedefini de teşkil etmektedir. Modelin bu aşamasında, sunulacak olan problem bir bağlam çerçevesinde hazırlanmalı, öğrenenlerin ilgilerini çekebilecek, uğraştırıcı ve zorlayıcı nitelikte olmalı ve öğreneni sürece etkin bir şekilde katılmaya teşvik edici bir biçimde oluşturulmalıdır. Bu bağlamda, öğrenme ortamı soru temelli, mesele temelli, durum temelli, proje temelli veya problem temelli öğrenmeleri destekleyebilecek bir şekilde yapılandırılmalıdır (Jonassen, 1999).

2.1.9.1.2. İlgili Durumlar

Herhangi bir problemi anlayabilmek, onu tecrübe etmeyi ve onun zihni modellerini oluşturmayı gerekli kılmaktadır. Acemi olarak tabir edilebilecek olan öğrenenlerin yaşadıkları temel problemin deneyim eksikliği olduğu ifade edilebilir. Bu eksiklik, daha çok problem çözümede eleştirel düşüncenin olmamasından kaynaklanmaktadır. Bu yüzden, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının öğrenenlere bir dizi ilgili deneyim fırsatları sunması oldukça önemli görülmektedir. Bu açıdan modelin ilgili durumlar aşamasının temel hedefinin, problemin sunumundaki içeriğin öğrenenlerce anlaşılabilmesini sağlamak olduğu söylenebilir (Jonassen, 1999).

Öğrenenlerin, en iyi şekilde anladıkları dersler daha çok etkin olarak katıldıkları/dâhil oldukları ve süreçte daha çok çaba sarf ettikleri derslerdir. Bu

anlamda, ilgili durumlar aşaması öğrenenlere daha önce yaşamadıkları deneyimler ve sunumlar sağlayarak hafızalarını destekleyebilmektedir. Modelin ilgili durumlar aşaması, belki, öğrenenlerin katılımını tam olarak sağlayamayabilir, ancak en azından öğrenenlere karşılaştırmalar yapabilmeleri için bazı ipuçları sağlamaktadır. Öğrenenler, yeni bir durum veya problem ile karşılaştıklarında, doğal olarak daha önce muhtemelen çözdükleri benzer problemler için hafızalarını kontrol etmektedirler. Eğer öğrenenler benzer bir durumu hatırlayabilirlerse, daha önceki deneyim ve bundan çıkarılan dersleri mevcut probleme uyarlayabileceklerdir. Eğer, hedefler ve şartlar bu anlamda eşleşebilirse, öğrenenler bir önceki deneyimlerini benzer durumlara uyarlama eğilimi göstereceklerdir (Jonassen, 1999).

Öğrenenlere karşılaştıkları problemleri çözmeye yardımcı olacak zengin içerikli bir dizi ilgili durum sağlayabilmek için bir önceki problemin temsilcisi (benzer bağlamlar, çözümler ve sonuçlar) bir dizi durumu kaydetmek, her bir durumun kendi dersini öğretebileceği durumları karakterize etmek ve bunların hatırlanmasına yardımcı olabilecek bir dizin (indeks) geliştirmek oldukça önemli görülmektedir. Bireyin öğrenme ortamına, daha önce görülen/yaşanan deneyimlerden örnekler getirerek, bunları sınıfta sergilemesi ve bu problem durumlarının incelenmesi önemlidir. Böylece öğrenenler, benzer problemlerle karşılaştıklarında daha önce gördükleri/deneyim sağladıkları problemlerdeki gibi benzer çözümler üretebilirler. Bu şekilde ilgili durumlar, öğrenenlerin inceledikleri problem veya duruma ilişkin çoklu bakış açılarına odaklanmasından dolayı, bilişsel bir esnekliği de gerekli kılmaktadır. Modelin bu aşaması, içeriğe ilişkin çoklu bakış açıları sağladığından, aynı zamanda, fikirlerin veya düşüncelerin kavramsal bağlantısızlığını ve ilişkisizliğini de vurgulamaktadır (Jonassen, 1999).

2.1.9.1.3. Bilgi Kaynakları

Problemi araştırabilmek için öğrenenler, zihni modellerini oluşturabilmek ve problem alanına müdahale edebilecek hipotezleri kurabilmek için bilgiye ihtiyaç duymaktadırlar. Bu yüzden, yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tasarlarlarken öğrenenlerin problemi anlamak için ne tür bilgiye sahip olabileceğinin belirlenmiş olması gerekmektedir. Bu anlamda, zengin bilgi kaynaklarının yapılandırmacı

öğrenme ortamlarının temel bir parçası olduğu söylenebilir. Bu açıdan, yapılandırmacı öğrenme ortamları, zamanında öğrenenlere kendilerinin seçebilecekleri bilgileri sağlamak durumundadır. Bu ortamlar, bilginin problem bağlamında veya uygulamada anlam kazandığı düşüncesini ortaya koymaktadır. Bu sebeple, öğrenenlerin problemi anlayabilmeleri veya çözümleyebilmeleri için ne tür bilgiye ihtiyaç duyabileceklerinin belirlenmiş olması gerekmektedir. Bu bilgilerden bazıları doğal olarak problem durumunda yer almaktadır. Problemin çözümü için diğer gerekli olan bilgi kaynakları ise mutlaka ortam ile bağlantılı olmalıdır. Bunlar; öğrenenlerin problemleri ve ilkeleri anlayabilmeleri için gerekli olan metinleri, grafikleri, ses kayıtlarını, videoları ve animasyonları içerebilmektedir (Jonassen, 1999).

Sonuçta, yapılandırmacı öğrenme ortamları tasarlanırken, öğrenenlerin sürecin içindeki problemi anlayabilmeleri için hangi tür bilgiye ihtiyaç duyabileceklerine karar verilmesi gerekmektedir. Zira öğrenme sürecinde kullanılacak bilgiler; problemin incelenmesinde, öğrenenlerde zihinsel modellerin oluşturulmasında ve problemi yönlendiren hipotezlerin kurulmasında kullanılmaktadır. Öğrenenlere, eğer probleme yönelik zengin bilgi kaynakları sunulabilirse, öğrenenler ona yönelik düşünebilme, açıklama ve yorum yapabilme durumuna gelebileceklerdir. Bu bilgi kaynakları, aynı zamanda, problemin sunumuna doğal biçimde yerleştirilmeli ve öğrenme ortamı ile ilişkilendirilmelidir (Jonassen, 1999).

2.1.9.1.4. Bilişsel Araçlar

Yapılandırmacı öğrenme ortamları eğer karmaşık ve otantik görevleri sunuyorsa, bu anlamda öğrenenlerin performanslarının bu görevlere yönelik olarak desteklenmesi gerekmektedir. Bunu yapmak için ise problemi çözmek için gerekli olan etkinlik yapılarının farkına varmak gerekmektedir. Bunun için, öncelikle öğrenenlerin becerileri bu görevleri yerine getirebilmek için bilişsel araçlarla desteklenmelidir (Jonassen, 1999).

Bilişsel araçlar, öğrenenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamları ile etkileşime girebilmelerine yardımcı olmak için bir dizi entelektüel özelliği de tamamlamaktadır. Bunlar, öğrenenlere üzerinde çalıştıkları problemi ya da görevi daha iyi

anlayabilmelerinde yardımcı olmaktadır. Bu araçlar, aynı zamanda, öğrenenlere ne bildiklerini veya neyi öğrendiklerini anlamalarında yardımcı olmaktadır. Bunun yanında, bilişsel araçlar öğrenenlere problemi çözmek için ihtiyaç duyulan bilgilerin edinilmesine de yardımcı olmaktadır. Her tür bilişsel araç, farklı bir bilişsel etkinliği kapsamakta, böylece bu araçların işe koşulan işlemleri desteklemek için dikkatli bir şekilde seçilmesi gerekmektedir. Diğer taraftan öğrenenlerin, yapılandırmacı öğrenme ortamlarında nesnelerin, sistemlerin veya diğer olguların zihni modellerini oluşturabilmeleri için görsel-işitsel bileşenlere yer verilmelidir. Nitekim, bireyin bir fenomeni (olgu) anlayabilmesi için öncelikle ona ilişkin zihinsel bir imaj geliştirmesi gerekmektedir. Bu anlamda, modelde kullanılan görselleştirme araçları, öğrenenlerin zihinsel imajları ve etkinlikleri görselleştirmelerine yardımcı olmaktadır. Görselleştirme araçları, spesifik olarak somut ve soyut temelli olabilir. Bu bakımdan, burada önemli olanın, problemin çözümünde gerekli olan etkinlik yapılarının analiz edilmesi olduğu ifade edilebilir (Jonassen, 1999).

2.1.9.1.5. Diyalog ve İşbirliği Araçları

Çağdaş anlayış, teknoloji destekli öğrenme ortamlarının öğrenenler arasındaki işbirliğini desteklediğini varsaymaktadır. Aynı şekilde yapılandırmacı öğrenme ortamları da, öğrenenlerin işbirliği içerisinde çalışarak, paylaşılan bilginin sosyal olarak yapılandırıldığını ifade etmektedir. Bu ortamlarda problemler, bir grubun ortak bir amacı gerçekleştirmesi doğrultusunda çözümlenebilmektedir. Burada kurulan diyaloglar, problemi müzakere etme, açıklama, yansıtma ve çözme amaçlı olarak işlev göstermektedir (Jonassen, 1999).

Yapılandırmacı öğrenme ortamları, öğrenen topluluklarını oldukça destekler bir nitelik taşımaktadır. Öğrenen toplulukları; öğrenenlerin bilgilerini, değerlerini ve amaçlarını paylaşabildikleri sosyal örgütlenmelerdir. Zira bu tür öğrenen topluluklarında öğrenenler, ortak öğrenme ilgileri ile ilgili bilgilerini paylaşmaktadırlar. Bu öğrenen toplulukları, aynı zamanda, öğrenenlerin bir araştırmayı gerçekleştirmelerinde, anlamlı ve sonuç temelli görevlerin gerçekleştirilmesi noktasında bilgilerin paylaşılmasında işe koşulabilmektedir. Bu öğrenen topluluklarının pek çoğu, yapılandırılan bilgi ve onun öğrenenler tarafından

yapılandırmasındaki süreçler üzerine yansıtma yapmayı desteklemektedir. Bu açıdan, bir grup öğrenen arasında işbirliğini destekleyebilmek için yapılandırmacı öğrenme ortamları, öğrenenlerin üzerinde çalıştıkları problemleri veya projeler hakkındaki diyalogları sağlamakta ve desteklemektedir. Burada, öğrenenler hem kendi akranlarına, hem de öğretmenlerine ortaya çıkan sorular, görevler veya sorunlar hakkında notlar yazarak, grup içerisinde diyaloga dayalı bir ortam oluşturmaktadırlar. Bu bağlamda yapılandırmacı öğrenme ortamlarının, öğrenenler arasındaki işbirliğini ve etkileşimi, ortamı nasıl değiştirebileceğine ilişkin paylaşılan kararları, sorunlara ve başlıklara ilişkin alternatif yorumları, öğrenenlerin ürettikleri fikirleri ve ihtiyaç duydukları süreçlerdeki yansıtmaları desteklediği söylenebilir (Jonassen, 1999).

2.1.9.1.6. Sosyal/Bağlamsal Destek

Öğretim tasarımı ve teknolojisinin tarihi gözden geçirildiğinde, yapılan projelerin zayıf uygulamalarından dolayı çoğunlukla başarısızlıkla sonuçlandığı görülmektedir. Peki, bunun sebebi nedir? Çünkü tasarımcılar veya teknoloji yenilikçileri, uygulamaları etkileyen çevresel ve bağlamsal faktörleri göz ardı ettikleri ya da uygulamakta zorlandıkları için başarısız olmuşlardır. Bu kişiler çoğunlukla yeniliklerini çevrenin önemli fiziksel, örgütsel ve kültürel boyutlarını dikkate almaksızın uygulamaya geçirmeye çalışmışlardır. Bu yüzden, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının tasarlanmasında bağlamsal faktörlerin dikkate alınması oldukça önemli görülmektedir. Bu açıdan, öğrenmeyi destekleyecek olan öğretmenleri ve personeli ve bu ortamlardan yararlanan öğrenenleri eğitmek gerekmektedir. Bunun yanında, öğretmenlerin ve kullanıcıların sosyal ve bağlamsal olarak desteklenmesi başarılı yapılandırmacı öğrenme ortamlarının tasarlanmasında temel teşkil etmektedir (Jonassen, 1999).

Jonassen (1999), diğer yandan yapılandırmacı öğrenme ortamlarının tasarlanmasında işe koşulması gereken bir takım öğretim etkinlikleri de önermektedir. Bunlar; *i.* model olma, *ii.* antrenörlük yapma ve *iii.* bilişsel destek sağlamak olarak sayılabilir. Bunlardan model olma, belki de yapılandırmacı öğrenme ortamlarında uygulaması en kolay olan öğretim stratejisidir. Modelde iki tür model

olmadan bahsedilmektedir. Bunlar; performans üzerine davranışsal model olma ya da bilişsel model olmadır. Davranışsal model olma, yapılandırmacı öğrenme ortamlarında etkinlik yapısı içerisinde belirlenmiş etkinliklerin nasıl performansa dökülebileceğini sergilerken, bilişsel model olma ise öğrenenlerin etkinliklerle etkileşim içerisinde kullanmalarına dönük etkinlik içi yansıtma (sebeup-sonuç kurma) olarak tanımlanabilir. Modeldeki bir diğer öğretim stratejisi ise antrenörlük (çalıştırıcılık) yapma olarak belirtilmiştir. Antrenörlük yapma, model olmaya göre daha karmaşık bir yapıya sahip bulunmaktadır. İyi bir antrenör; öğrenenleri güdülemekte, performanslarını analiz etmekte, geribildirim sağlamak ve performanslarına, dolayısıyla daha iyi nasıl performans gösterebileceklerine ilişkin öğrenenlere önerilerde bulunmaktadır. Modelin son öğretim stratejisi ise bilişsel destek stratejisidir. Modeldeki, model olma stratejisi uzmanın performansı üzerine odaklanmaktayken, antrenörlük yapma stratejisi ise öğrenenin performansı üzerine odaklanmaktadır. Bilişsel destek stratejisi ise, öğreneni göreve odaklanmaya, çevreyi, öğretmeni ve öğreneni desteklemeye dönük sistematik bir yaklaşımdır. Bilişsel destek, öğrenenlerin kapasitelerinin ötesinde öğrenen performansını desteklemek için geçici çerçeveler sağlamaktadır. Bilişsel destek, problemin çözümünde öğrenenlerin ilgilerine hitap etmek, görevi kolaylaştırmak, çocuğu güdülemek ve doğru performansı göstermek olarak tanımlanmaktadır. Öğrenenler, bir görevi yerine getirmede yeteri kadar ön bilgiye ya da performansı ortaya koymak için yeterli hazırlığa sahip olmayabilirler. Görevin zorluğu öğrenenlerin sahip oldukları gelişim düzeyi ve ön öğrenmelere göre ayarlanabilir. Burada, ilgili görev öğrenen dikkate alınarak yeniden organize edilebilir. Bunun yanında, öğrenene alternatif değerlendirme tercihleri sunulurken, öğrenenin performansını tercih ettiği yol veya yollarla değerlendirebilmesi sağlanabilir (Jonassen, 1999).

Sonuç olarak, Jonassen'in (1999) ortaya koymuş olduğu yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı modelinin problem durumları/projeler üzerinde odaklandığı görülmekle birlikte, modelin merkezinin problem/sorun/proje olduğu söylenebilir. Bilginin, bir bireyden diğerine geçirilemeyeceği ya da aktarılamayacağı epistemolojik görüşünden hareketle, Jonassen'in (1999) modelinin öğrenenlerin deneyimlerini dikkate aldığı ve anlam oluşturmaın öğrenme deneyimleri ile

kolaylaştırıldığı belirtilebilir. Reigeluth'a (1999) göre bu modelin alanyazına en önemli katkısı, modelin yapılandırmacı öğrenme ortamına uyarlanabilir ve anlaşılabilir bir çerçeve sunmasıdır. Yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı modellerinden Jonassen'in (1999) modeli açıklandıktan sonra, aşağıda Gagnon ve Collay'ın (2001) modeli ele alınarak kısaca açıklanmaya çalışılmıştır.

2.1.9.2. Gagnon ve Collay'ın Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımı Modeli

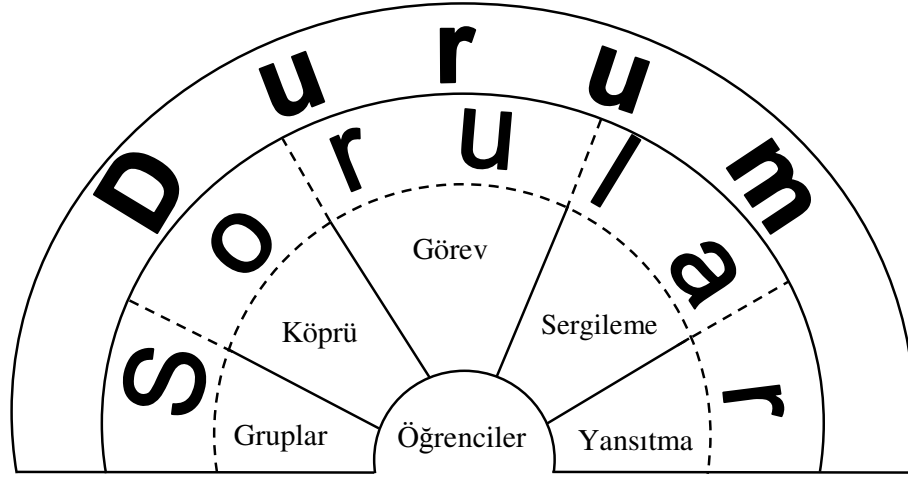
Gagnon ve Collay (2001) tarafından ortaya konulan "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımı Modeli", temel olarak öğretmenlere yapılandırmacı yaklaşımla sınıflarındaki öğrenme ortamlarını nasıl tasarlayabileceklerini gösteren bir bakış açısı sunmaktadır. Gagnon ve Collay (2001) tarafından önerilen bu model; bilginin öğrenenlerin çabaları ile oluşturulduğunu, öğrenmenin anlamlı bir örüntü oluşturma süreci olduğunu, öğretimin ise öğrenenlerin kendi bilgilerini yapılandırmalarında bir destek hizmeti olduğunu ortaya koymaktadır. Gagnon ve Collay'ın (2001) yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı modelinin amacını, öğrenmeyi sağlamak üzere standartlara dayalı sınıfların tasarlanmasında öğretmenlere ve öğrenenlere yol göstermek teşkil etmektedir.

Gagnon ve Collay'a (2001) göre yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı öğrenenlerin, öğretmenin sunduğu bilgileri ezberlemelerinden daha ziyade, kendi bilgilerini etkin bir şekilde yapılandırdıkları bir öğrenme yaklaşımı olma özelliği göstermektedir. Bu anlamda, yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı modelinde öğrenmenin anlam oluşturma sürecinde gerek bireysel, gerekse de sosyal süreçlere dayalı bir fikir olduğu söylenebilir (Gagnon ve Collay, 2006). Bir diğer ifade ile yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı modeli, anlamın bireysel ve grup içi paylaşımlarla oluşturulduğu görüşü etrafında temellendirilmektedir (Gagnon ve Collay, 2001). Zira yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı modeli, öğrenmenin öğrenenlerin öğretilenler üzerine yansıtma yaparak, akranlarıyla kendi anlamlarını yaratarak ve yeni öğrenmelerini okul dışı süreçlere uygulayarak gerçekleştirdiğini varsaymaktadır (Gagnon ve Collay, 2006). Bu haliyle, Gagnon ve Collay'ın (2001) yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı modelinde gerek Piaget'in bilişsel yapılandırmacılığının, gerekse de Vygotsky'nin sosyal-yapılandırmacılığının izlerini

görmek mümkündür. Gagnon ve Collay'ın (2001) modeli, ne tek başına bilişsel yapılandırmacılığa, ne de sosyal-yapılandırmacılığa hizmet etmektedir. Gagnon ve Collay'ın (2001) modeli ne tamamıyla bireysel anlam oluşturmaya, ne de sosyal anlam oluşturmaya yoğunlaşmaktadır. Bu bağlamda model, hem bilişsel yapılandırmacılığın, hem de sosyal-yapılandırmacılığın bir sentezi niteliğindedir.

Gagnon ve Collay'ın (2006) modeli üç temel anahtar soru üzerinde temellendirilmektedir. Modelin üzerine temellendirildiği bu sorular; *i.* Öğrenenler neyi öğrenmeyi istemektedirler? *ii.* Öğrenenler şu an öğrenmelerinde nerededirler? ve *iii.* Öğrenenler öğrenmek istediklerine ilişkin anlamı nasıl oluşturacaklardır? şeklinde belirtilmektedir. Bununla birlikte, Gagnon ve Collay (2001) tarafından ortaya konulan yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı modeli, öğrenme için altı temel ögenin önerildiği bir rehber niteliğindedir. Gagnon ve Collay'ın (2001) oluşturdukları modelin ilk hali altı ögeden oluşmaktadır. Bu ögeler; *i.* durum, *ii.* gruplar, *iii.* köprü kurma, *iv.* sorular, *v.* sergileme ve *vi.* yansıtma yapma şeklinde sıralanmaktadır (Gagnon ve Collay, 2001). Gagnon ve Collay (2006), daha sonra gelen eleştiriler ve yorumlar neticesinde modellerinin ilk halindeki “sorular” ögesini tüm ögelere hitap edecek bir şekilde yapılandırarak, “sorular” ögesinin yerine “görev” ögesini yerleştirmişlerdir. Bu haliyle, Gagnon ve Collay'ın (2006) gözden geçirilmiş modelinin dördüncü ögesini “sorular” yerine “görev” ögesi almıştır. Yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı modelinin her aşaması, bir takım sorular ve bu sorulara verilen cevaplara göre yeniden yapılandırılmıştır. Buna göre Gagnon ve Collay'ın (2006) yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı modeli Şekil-2.3'deki gibi ortaya çıkmış bulunmaktadır.

Şekil-2.3. Gagnon ve Collay'ın Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımı Modeli



Kaynak: Gagnon ve Collay, 2006, s. 6

Şekil-2.3'de gösterilen yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı modeli göz önünde bulundurulduğunda, modelin öğrenenlerin öğrenmeleri umulan amaçların ve değerlendirmenin olduğu durum ile başladığı görülmektedir. Model, öğrenenlerden meydana gelen gruplar ile devam etmekte ve önceki bilgilerle sonraki öğrenmelerin bağdaştırıldığı köprü kurma ögesine ilerlemektedir. Model, daha sonra, öğrenenlerin birlikte düşünerek gerçekleştirdikleri görev ögesi ile devam etmektedir. Öğrenenler, görevleri tamamladıktan sonra, oluşturdukları düşüncelerine veya öğrenmelerine ilişkin sergi oluşturmaktadırlar. Sonrasında ise öğrenenler, bireysel ya da grup olarak düşüncelerini veya öğrenmelerini yansıtmak suretiyle öğrenme sürecini tamamlamaktadırlar (Gagnon ve Collay, 2006).

Gagnon ve Collay'ın (2001, 2006) ortaya koyduğu yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı modelinin daha iyi anlaşılabilmesi için modelin öğelerinin teker teker ele alınarak başlıklar halinde açıklanması uygun ve bir o kadar da anlamlı görülmektedir. Bu bakımdan, Gagnon ve Collay (2001, 2006) tarafından önerilen modelin altı temel ve bir de destekleyici ögesi aşağıda başlıklar altında ele alınarak kısaca açıklanmaya çalışılmıştır.

2.1.9.2.1. Durum

Yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı modelinin durum ögesi, Gagnon ve Collay'ın (2001) "öğrenme epizodu (bölümü)" diye tabir ettikleri dersin amaçlarının, görevlerinin ve formlarının oluşturulduğu çerçeveyi teşkil etmektedir. Bu ögede, öğrenenlerin ve öğretmenin öğrenme sürecinde yapacağı iş ve işlemler anlatılmaktadır. Durum oluşturulması sürecinde öğretmen, öğrenmenin gerçekleştirilmesi için öğrenenlerin ve kendisinin neler yapabileceklerini ortaya koymaktadır. Bu ögede yapılacak tüm iş ve işlemler açık ve net bir biçimde belirtilmekte ve bu arada öğrenenlerin bireysel düşüncelerinden faydalanılmaktadır. Durumun, öğrenenlerin ilgilerine hitap etmesi ve öğrenenlerin öğrenme sürecine etkin katılımını desteklemesi gerekmektedir. Modelin durum ögesinde, amaçlar oluşturulmakta, konu başlığı belirlenmekte ve öğrenmelerin nasıl değerlendirileceğine karar verilmektedir. Bu ögede, aynı zamanda, öğrenenlere açık uçlu sorular verilmekte, öğrenme sürecine etkin katılımlarını sağlamaya dönük deneyimlerine dayanan etkinliklere yer verilmektedir. Bununla birlikte modelde, öğrenme sürecinde öğrenenlerin ilgilerini çekici ve meraklarını uyandırıcı ve zorlayıcı etkinliklere yer verilmektedir (Gagnon ve Collay, 2001, 2006).

2.1.9.2.2. Gruplar

Yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı modelinin ikinci ögesini gruplar teşkil etmektedir. Modeldeki grup oluşturma ögesi, öğrenenlerin işbirlikli bir şekilde bir amacı/görevi gerçekleştirmek üzere birlikte çalıştıkları sosyal yapılardır. Modelde, öğrenenlerin tek başlarına çalıştıklarında anlamın tam olarak yapılandırılmayacağı, ancak bireysel çalışmanın grup içi çalışmayla desteklendiği zaman anlamın, dolayısıyla öğrenmenin yapılandırılabilmesi varsayılmaktadır. Modelde, oluşturulacak gruplar dikkate alınan amaç veya görevler noktasında farklı şekillerde yapılandırılabilir. Bu ögede, öğrenenlerden meydana gelen grupların nasıl belirleneceği, grup içerisindeki her bir öğrenene hangi görevin düşeceği ve gruplarda hangi materyaller ile çalışılacağı belirlenmektedir. Grupların, yüz yüze etkileşimi sağlayıcı, farklı öğrenme özelliklerine sahip öğrenenlerden oluşan heterojen bir yapıya sahip olması gerekmektedir. Böylesi heterojen bir yapıya sahip olan gruplarda öğrenenler birlikte planlamalar yapmakta, birlikte düşünmekte, etkinlikleri birlikte

gerçekleştirmekte ve çalışmalarını birlikte sunmaktadırlar. Dolayısıyla, böylesi gruplarda öğrenenlerin her biri öğrenme sürecine etkin olarak katılma ve bilgi ve düşüncelerini paylaşma fırsatı elde etmektedir (Gagnon ve Collay, 2001).

2.1.9.2.3. Köprü Kurma

Yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı modelinin üçüncü ögesi olan köprü kurma, öğrenenlerin daha önce sahip oldukları bilgiler ve deneyimler ile öğrenmek istedikleri bilgiler ve kazanmak istedikleri deneyim(ler) arasında anlamlı bir bağın kurulmasıdır. Zira modelde öğretmen, öğrenen gruplarını oluşturduktan sonra öğrenenlerin önbilgileri ile yeni bilgileri arasında anlamlı bir bağ kurmaya çalışmaktadır. Bu anlamda modele göre, önce öğrenenlerin ne bildikleri ortaya çıkarılmalı, daha sonra öğrenenlerin önbilgileri, yeni öğrenilen bilgilerle bağdaştırılmalıdır. Bu durum, öğrenenlerin mevcut öğrenmeleri ile yeni öğrenmeleri arasında köprü kurulmasının gereğinin de temelini oluşturmaktadır. Kurulacak olan köprünün kapsamlı olmasına gerek yoktur, ancak bu köprünün her öğrenenin sahip olduğu bilgiyi kapsayacak derecede yeterli olması gerekmektedir. Aynı zamanda iyi bir köprü, öğretmen ve öğrenen arasındaki bilgiyi ulaşılabilir kılmalıdır. Köprü kurma, yapılandırmacı metodolojinin de kalbi niteliğindedir. Nitekim, kurulan köprü vasıtasıyla öğrenenler yeni içeriğe ilişkin enerjilerini kendi bilişsel haritaları, değerleri, tutumları, umutları ve motor becerileri içerisine yerleştirebildikleri ölçüde daha iyi öğrenebilmektedirler (Gagnon ve Collay, 2001).

2.1.9.2.3. Görev

Yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı modelinin ilk formunda (Gagnon ve Collay, 2001) olmayan, ancak gelen eleştiriler ve görüşler noktasında gözden geçirilerek yeniden geliştirilen yeni formunda (Gagnon ve Collay, 2006) yer alan ve sorular ögesinin yerini alan görev ögesi, öğrenenlerin üst düzeyli düşünme becerilerini kullanmalarına ve problem temelli olarak öğrenmelerine olanak tanımaktadır. Aynı zamanda bu öge, öğrenenlerin bir problem durumu üzerinde çalıştıkları, bu problem durumları üzerinde düşüncelerini, etkinliklerini ve çalışmalarını gerçekleştirdikleri bir süreci teşkil etmektedir. Modelin görev ögesinde, öğrenenler işbirlikli bir biçimde beraber çalışarak, karşılaştıkları problem

durumlarını birlikte çözmeye veya üzerinde fikirler üretmeye çalışmaktadırlar. Dolayısıyla, öğrenenlerin işbirlikli olarak beraber çalışmalarını ile problem durumlarına ilişkin ortaya çıkan anlam da sosyal olarak yapılandırılmaktadır (Gagnon ve Collay, 2006).

2.1.9.2.4. Sergileme

Yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı modelinin bir diğer ögesi olan sergileme, öğrenenlerin öğrenme süreci sonunda ortaya koydukları çalışmaların veya ürünlerin sunulması aşamasıdır. Modeldeki bu öge, öğrenenlerin işbirlikli çalışmalarını neticesinde ortaya koymuş oldukları çalışmaların sonuçlarının sunumlarla ve açıklamalarla paylaşılması sürecini teşkil etmektedir. İşbirlikli çalışmalar neticesinde ortaya konulan ürünler; bilgi kartları, sözel sunumlar, grafikler, tablolar veya diğer görsel-işitsel araçlarla sunulabileceği gibi, bunlar aynı zamanda rol oynama ve drama gibi fiziksel etkinliklerin yanı sıra videokasetler, fotoğraflar veya kasetlerle de sunulabilmektedir. Öğrenenler, öğrenme sürecinde ortaya koydukları ürünleri arkadaşlarına (akranlarına) ve öğretmenlerine sunma ve onlarla bunları tartışma olanağı elde edebilmektedirler. Yapılan açıklamalar, eleştiriler ve tartışmalar neticesinde öğrenenler ürünlerini gözden geçirme ve bunlar üzerinde bir takım değişiklikler yapma fırsatı da elde edebilmektedirler. Aynı zamanda öğrenenler, arkadaşlarının sunumlarından dersler çıkararak, bunlara ilişkin bilgiler ile kendi bilgilerini karşılaştırabilme, var olan bilgilerinde değişiklikler yapabilme, hatta bunların tümünden vazgeçerek yerine yenilerini koyma şansına sahip olabilmektedirler (Gagnon ve Collay, 2001, 2006).

2.1.9.2.5. Yansıtma Yapma

Yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı modelinin son ögesi olan yansıtma yapma, öğrenenlerin neler öğrendiğini ve neler düşündüklerini gösterebilen bir aşamayı teşkil etmektedir. Yapılan yansıtma; işbirlikli çalışmalar, grup diyalogları ve grupla paylaşılan bireysel yazılar şeklinde olabilmektedir. Öğrenenler, yansıtma yaparken öğrenme sürecinde ne hissettiklerini, ne gördüklerini, ne hakkında konuştuklarını, ne ürettiklerini, yeni anlamı nasıl oluşturduklarını, önceki bilgileri ile yeni bilgilerini veya öğrendiklerini nasıl bağdaştırdıklarını, hangi deneyimlere sahip

olduklarını göz önünde bulundurmaktadırlar. Bir diğer ifade ile modelin bu ögesi, öğrenenlerin bugün öğrendikleri, ancak yarın unutmayacakları hususlar üzerinde durmaktadır. Aynı zamanda modelin bu ögesi, öğrenenlere daha önce bildikleri ya da öğrendikleri ile bugün bildikleri ya da öğrendiklerini karşılaştırabilme ve bunlar üzerine anlamlı inşa edebilme fırsatı vermektedir. Öğrenenler yaptıkları yansımalar neticesinde, sahip oldukları bilgileri sorgulayabilme, bunları başka bilgilerle karşılaştırabilme, bir takım bilgilerinde değişiklikler yapabilme, hatta bilgilerinin tümünden vazgeçerek yerine yenilerini koyma olanağı elde edebilmektedirler (Gagnon ve Collay, 2001).

2.1.9.2.6. Sorular

Gagnon ve Collay'ın (2001) yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı modelinde dördüncü öge olarak ele alınan sorular ögesi, gelen eleştiriler neticesinde temel bir öge olmaktan çıkarılmış ve tüm öğelere hitap edebilen bir boyut haline getirilmiştir (Gagnon ve Collay, 2006). Gözden geçirilmiş modelde doğrudan bir öge olarak yer almasa da, tüm öğelere hitap eden bir boyut olması açısından sorular hususunun açıklanması oldukça yerinde görülmektedir.

Gagnon ve Collay'ın (2006) tasarım modelinin her ögesinde sorulara yer verilmektedir. Modelde, öğretmenlerin sormuş oldukları sorular, öğrenenlerin bilgilerini değerlendirebilmek için kullanılmamaktadır. Aksine modelde sorular, öğrenenlerin düşüncelerini yönlendirmek, açıklamak ve tamamlamak için kullanılmaktadır. Zira bu sorular, öğrenenlerin kendi düşüncelerini tanımlamasına, açıklamasına ve yönlendirmesine yardımcı olabilmektedir. Bu sorularda amaç, öğrenenlerin düşüncelerini değerlendirmek değil, onların düşüncelerini anlamak ve düşüncelerinin farkına varmaktır. Öğretmenler, sorular vasıtasıyla öğrenenlerin düşüncelerini anlamaya çalışmakta, onları eleştirel düşünme ve problem çözmeye yönlendirmektedirler. Modelde öğretmenler, sorular yardımıyla öğrenenlerin öğrenme sürecinde düşünmeyi başlatmalarını, sürdürmelerini ve düşüncelerini sentezlemelerini sağlamaya çalışmaktadırlar (Gagnon ve Collay, 2001, 2006).

Gagnon ve Collay'ın (2001, 2006) yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı modeli genel olarak kısaca değerlendirildiğinde, modelde durumlar ögesinde

öğrenme amaçlarının belirlendiği, gruplar ögesinde öğrenenlerin işbirlikli çalışmalar yürütebilecekleri bir şekilde heterojen bir yapıyla gruplara ayrıldıkları, köprü kurma ögesinde öğrenenlerin önbilgileri açığa çıkarılarak eski ile yeni bilgileri arasında anlamlı bağların kurulmaya çalışıldığı, sergileme ögesinde öğrenenlerin işbirlikli çalışmalar neticesinde ortaya koydukları ürünleri akranları ve öğretmenleri ile paylaştıkları, yansıtma ögesinde öğrenenlerin öğrenmeleri üzerinde düşündükleri anlaşılmaktadır. Modelde, tek başına bir öge olarak yer almasa da, diğer tüm öğeleri destekleyici bir mahiyette olan sorularda ise, öğrenenlerin sorular vasıtasıyla kendi düşündüklerini tanımlamalarına, açıklamalarına ve yönlendirmelerine yardımcı olduğu görülmektedir.

Yukarıda, yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı modelleri içerisinde yer alan Gagnon ve Collay'ın (2001, 2006) öğrenme ortamı tasarımı modeli ele alınarak kısaca açıklanmaya çalışılmıştır. Çalışmanın bir sonraki kısmında ise, araştırmanın “deneysel işlem” boyutunda temel alınan Fer'in (2009) sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı modeli ele alınarak, ilk iki modelin aksine daha ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır.

2.1.9.3. Fer'in Sosyal-Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımı Modeli

Sosyal-yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme, özel sosyo-kültürel ortamlarda sosyal etkileşim yoluyla gerçekleşmektedir. Bu yaklaşıma göre, öğrenenler arasındaki sosyal etkileşim ve işbirliği düşünmede ve öğrenmede oldukça önemli bir role sahip bulunmaktadır (Wang, 2007). Sosyal-yapılandırmacılık, bilişsel ve radikal yapılandırmacı kuramların aksine, zihinsel gelişimin sosyal yönünü vurgulamaktadır. Sosyal-yapılandırmacılık, öğrenmeyi sosyal ve kültürel yapılarla açıklamaya çalışmaktadır. Zira, öğrenen sosyal etkileşimler yoluyla dil ve zihin becerilerini geliştirmekte, yeni bilgiler öğrenmekte ve anlamlandırmalar gerçekleştirmektedir (Güneş, 2007). Sosyal-yapılandırmacılıkta öğrenen tarafından hangi anlamın kabul edildiği ve bu anlamın öğrenenin zihinsel modellerine nasıl uyum sağlayacağı öğrenenin kendisi tarafından belirlenmektedir. Başkalarıyla iletişim, sürece sosyo-kültürel yoldan yardımcı olmaktadır. Nitekim bu anlayış, öğrenenleri kavramları, ilişkileri ve bilgiyi sosyal bir görüş ile yapılandırarak keşfetmeleri yönünde

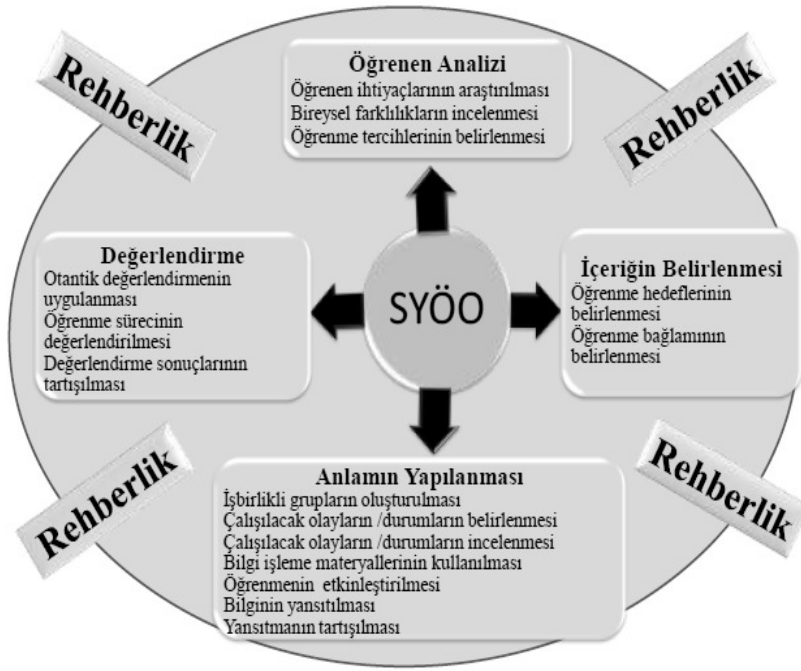
cesaretlendirmektedir. Popüler inşanın aksine, sosyal-yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme gerçekliğinin bireyin dışında olduğunu inkâr etmemekte, ancak gerçekliğe ve dünyaya ulaşmanın yalnızca tek yolu olduğunu inkâr etmektedir. Bu düşüncenin arkasındaki sebep, öğrenenlerin farklı bireysel özelliklere, geçmişe, deneyime ve bilgiye sahip olmaları, bunun yanında her bireyin aynı içerikle ya da kavramlarla bilgiye farklı yollardan ulaşmalarıdır. Bu nedenle, sosyal-yapılandırmacı yaklaşım öğrenen ve bilgi arasındaki ilişkiyi sonlu ve kesin olarak görmemekte, aksine onu geliştirilebilir ve değiştirilebilir olarak tasavvur etmektedir (Fer ve Cırık, 2007). Bu açıdan sosyal-yapılandırmacılığın, yapılandırmacı yaklaşıma genel olarak en büyük katkısının, öğrenmede sosyal çevre ve dilin önemini vurgulamasıyla yapılandırmacılığa sosyal bir boyut kazandırmış olduğu savunulabilir (Bağcı-Kılıç, 2001). Bu bağlamda, yapılandırmacılık içerisinde bilişsel ve radikal yapılandırmacı yaklaşımların tamamen reddetmediği, ancak genel olarak dikkate almayarak görmezden geldikleri sosyo-kültürel boyutun sosyal-yapılandırmacı yaklaşımla tamamlandığı söylenebilir.

Fer ve Cırık'a (2007) göre, yapılandırmacılık kuramlarından sosyal-yapılandırmacılıkta bilgi, ne bilişsel yapılandırmacı kuramda olduğu gibi nesnel, ne de radikal yapılandırmacı kuramda olduğu gibi tamamen öznedir. Her ne kadar öznelliğe biraz daha yakın olsa da, sosyal-yapılandırmacılık bilginin oluşturulmasında temel olarak sosyal ve kültürel etkileşimleri görmektedir (Fer ve Cırık, 2007). Bu düşüncelerden hareketle, sosyal-yapılandırmacı yaklaşımın ortaya koyduğu temel ilkelere dayalı olarak Fer (2009) tarafından sosyal-yapılandırmacı bir yaklaşımla öğrenme ortamlarının tasarlanmasında işe koşulabilecek bir öğrenme ortamı tasarımı modeli önerilmiştir.

Fer (2009) tarafından geliştirilen "Sosyal-Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımı Modeli"; hedeflerin belirlenmesinden, öğretme-öğrenme süreci ve öğrenme ortamının düzenlenmesine, öğretmen ve öğrenen rollerinden, sınav durumlarının belirlenmesine kadar pek çok açıdan geleneksel öğretim tasarımı modellerinden farklılık göstermektedir. Temelde sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı modeli, öğretme değil, öğrenme odaklı olması açısından geleneksel öğretim tasarımı

modellerinden ayrılmaktadır. Zira, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı modelinde, “öğretim tasarımı” ibaresi yerine, çağdaş bir anlayışı yansıttığından dolayı “öğrenme ortamı tasarımı” ibaresi tercih edilmektedir (Fer, 2009). Aynı zamanda, Fer’in (2009) sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının da, tıpkı diğer yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı modellerinde olduğu gibi, geleneksel anlayışların aksine “öğretme” değil, “öğrenme” odaklı olduğu anlaşılmaktadır. Bu anlamda, araştırmanın “deneysel işlem” boyutunda dikkate alınarak uygulanan ve Fer (2009) tarafından önerilen sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı modeli Şekil-2.4’de görülebilmektedir.

Şekil-2.4. Fer’in Sosyal-Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımı Modeli



Kaynak: Fer, 2009, s. 192

Şekil-2.4’de gösterilen Fer’in (2009) sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı modeli dikkate alındığında modelin, temel olarak; *i.* öğrenen analizi, *ii.* içeriğin belirlenmesi, *iii.* anlamın yapılanması ve *iv.* değerlendirme olmak üzere toplam dört boyuttan oluşmakta olduğu görülmektedir. Her bir boyut kendi içerisinde farklı alt boyutlara sahip olmakla birlikte, modelin her boyutunda rehberliğin temel

bir role sahip olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim rehberlik, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının her aşamasında işe koşulan temel bir öge olarak kabul edilmektedir (Brooks ve Brooks, 1999). Fer'in (2009) modelinin sayılan ana boyutları içerisinde yer alan alt boyutlar dikkate alındığında, bu alt boyutların şu şekilde olduğu görülmektedir; *i.* öğrenen analizi (öğrenen ihtiyaçlarının araştırılması, bireysel farklılıkların incelenmesi ve öğrenme tercihlerinin belirlenmesi), *ii.* içeriğin belirlenmesi (öğrenme hedeflerinin belirlenmesi ve öğrenme bağlamının belirlenmesi), *iii.* anlamın yapılanması (işbirlikli grupların oluşturulması, çalışılacak olayların/durumların belirlenmesi, çalışılacak olayların/durumların incelenmesi, öğrenmenin etkinleştirilmesi, bilgi işleme materyallerinin kullanılması, bilginin yansıtılması ve yansıtmanın tartışılması, *iv.* değerlendirme (otantik değerlendirmenin uygulanması, öğrenme sürecinin değerlendirilmesi ve değerlendirme sonuçlarının tartışılması) (Fer, 2009). Fer (2009) tarafından önerilen sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı modelinin sahip olduğu temel boyutlar ve bu boyutların içerdiği alt boyutlar sıralandıktan sonra, modelin daha iyi anlaşılabilmesini sağlayabilmek için sahip olduğu boyutların ve alt boyutların başlıklar altında ele alınarak açıklanması oldukça önemli görülmektedir.

2.1.9.3.1. Öğrenen Analizi

Bir öğrenme ortamı düzenlenirken, düzenlenme aşamasının başında öğrenenlerin özelliklerinin belirlenmesi, yani öğrenenlerin analiz edilmesi gerekmektedir (Akkoyunlu, Altun ve Soylu, 2008). Öğrenen analizi; öğrenen özellikleri incelenerek bilgi toplanması, toplanan bilgilerin çözümlenmesi ve bunların değerlendirilerek karara varılması işlemlerini içermektedir (Fer, 2011). Öğrenme süreci içerisinde mümkün olduğu kadar öğrenen özelliklerinin belirlenmesi ve bunların öğrenme ortamının tasarlanmasında işe koşulması gerekmektedir. Öğrenen özelliklerinin dikkate alınmadığı ya da görmezden gelindiği bir sınıf ortamı, öğrenme ortamı olmaktan daha ziyade, bir öğretme ortamı olma özelliği göstermektedir. Aynı zamanda öğrenen özelliklerinin, ilgi, ihtiyaç, beklenti ve yeteneklerinin dikkate alınmadığı ve bunların öğrenme ortamının tasarlanmasında işe koşulmadığı bir sınıfın öğrenen odaklı/temelli olmadığı görüşü savunulabilir. Akkoyunlu, Altun ve Soylu'ya (2008) göre öğrenme ortamlarının, öğrenenlerin

özelliklerinin (öğrenme stilleri, özyeterlik algıları, zekâ alanları, tutumları, motivasyonları, ilgileri, vb.) dikkate alınarak hazırlanması bireylerin etkili bir öğrenme yaşantısı geçirmelerini sağlayacaktır. O halde öğrenen analizinde, hedef grup olan öğrenenlerin hangi özellikleri öğrenme ortamı tasarımında dikkate alınmalıdır sorusunun yanıtının aranması; bunun için de, öncelikle öğrenenlerin ihtiyaçlarının araştırılması gerekmektedir.

Öğrenen İhtiyaçlarının Araştırılması

Gerek eğitim programları, gerekse de eğitim programlarına dayalı olarak tasarlanan öğrenme ortamları temelde öğrenen ihtiyaçlarını karşılamak üzere yapılandırılmaktadırlar (Büyükkaragöz, 1997; Demirel, 2012; Ertürk, 1972; Ornstein ve Hunkins, 2013; Sönmez, 2007; Varış, 1978; Wiles ve Bondi, 2007). Temelde, öğrenen ihtiyaçlarına dayanmayan eğitim programlarının, dolayısıyla bu programlara göre tasarlanan öğrenme ortamlarının başarılı olma durumlarının pek mümkün olmadığı söylenebilir. O halde, öğrenen ihtiyaçları eğitim programlarının ve öğrenme ortamlarının tasarlanmasında anahtar rolde bulunmaktadır (Demirel, 2012; Ornstein ve Hunkins, 2013; Varış, 1978). Bu bakımdan öğrenme ortamlarını tasarlamaya da, öğrenen ihtiyaçlarının araştırılmasıyla başlanması oldukça önemli görülmektedir. Nitekim, yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tasarlayanların da öğrenen ihtiyaçlarını araştırmaları ve buna göre çalışılacak durumları belirlemeleri gerekmektedir (Brooks ve Brooks, 1999). Bu bağlamda, yapılandırmacı bir öğrenme ortamında öğrenenlerin yalnızca eğitimsel ihtiyaçlarının değil, aynı zamanda fiziksel, psiko-sosyal ve gelişimsel ihtiyaçlarının da dikkate alınarak bunların öğrenme ortamının tasarlanmasında işe koşulması gerekmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2013; Wiles ve Bondi, 2007). Yapılandırmacı öğrenme ortamlarının tasarlanmasında öğrenen ihtiyaçları araştırıldıktan sonra, öğrenenlerin bireysel farklılıklarının belirlenmesi ve bu farklılıkların öğrenme ortamı tasarımı sürecinde göz önünde bulundurulması önemli görülmektedir.

Bireysel Farklılıkların İncelenmesi

Bireyler, pek çok bakımdan birbirlerinden farklılıklar göstermektedirler (Kurt ve Ekici, 2013; Kuzgun ve Deryakulu, 2006). Yaş, cinsiyet, ön öğrenmeler ve çevresel faktörler gibi etkenler bireysel özellikler ile öğrenme stilleri bireysel farklılıkları meydana getirmektedir. Bu farklılıklar; fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişim ile çevre gibi çeşitli kaynaklar yoluyla oluşabilmektedir. Bunların yanında, öğrenenlerin yetenekleri, zekâ düzeyleri, ilgileri, çalışmaya yönelik isteklilikleri ve çabaları da bireysel farklılıklar kapsamında ele alınmaktadır (Fer ve Cırık, 2007). Smith ve Ragan (1999) ise öğrenenler arasındaki bireysel farklılıkları; bilişsel, duyuşsal, toplumsal ve fizyolojik olmak üzere toplam dört kategoride ele alarak incelemiştir (Bkz. Tablo-2.2).

Tablo-2.2. Bilişsel, Duyuşsal, Toplumsal ve Fizyolojik Açından Öğrenen Farklılıkları

Bilişsel	Duyuşsal	Toplumsal	Fizyolojik
•Zekâ bölümü (IQ) •Yetenek türü ve düzeyi •Bilişsel gelişim düzeyi •Dil gelişim düzeyi •Okuma düzeyi •Sözcük bilgisi düzeyi •Görsel okuryazarlık düzeyi •Bilişsel biçimi veya öğrenme biçimi •Öğrenme stratejileri •Önbilgi düzeyi	•Kişilik yapısı •İlgileri •Motivasyon tür ve düzeyi •Tutumları •Akademik benlik kavramı •Kaygı düzeyi •Denetim odağı •Epistemolojik inançları •Özyeterlik inancı •Diğer inançlar	•Akran ilişkileri •Otoriteye karşı tepkileri •Ahlaki gelişim düzeyi •Rol modelleri •İşbirliği yapma veya yarışma eğilimi •İrksal kökeni •Sosyo-ekonomik düzeyi •Aile yapısı ve desteği	•Duyusal algılama kapasitesi •Beynin bilgi işleme kapasitesi •Genel sağlık durumu •Cinsiyeti •Yaşı

Kaynak: Smith ve Ragan, 1999, s. 55

Tablo-2.2’de de görülebileceği üzere, öğrenenler arasındaki bireysel farklılıklar çok boyutluluk göstermektedir. Bu farklılıklar, öğrenme ortamı ve öğrenme sürecini etkilemektedir. Geleneksel öğretimde öğrenenlerin bireysel farklılıkları bilişsel, psiko-sosyal ve fiziksel özelliklerine göre öğrenme ortamının sağlanması ihmal edilmektedir. Hâlbuki etkili öğrenmenin tesis edilebilmesi için öğrenenlerin bireysel

özelliklerinin belirlenmesi gerekmektedir. Bunun yanında, öğrenme ortamında materyaller seçilirken ve etkinlikler uygulanırken öğrenenlerin bireysel farklılıklarına önem ve öncelik verilmelidir. Nitekim, öğrenenlerin bireysel farklılıklarına uygun olarak düzenlenen öğrenme ortamlarında öğrenme daha etkili ve kalıcı izli olmaktadır (Fer ve Cırık, 2007). Öğrenme sürecinde bazı öğrenenler kolay, bazıları ise daha zor öğrenebilmektedirler. Bazı öğrenenler öğrenme için bir takım becerilerle donanık iken, bazılarında ise bu aynı biçimde görülmeyebilir. Bunun sebebi, öğrenenler arasında görülen bireysel farklılıklarda gösterilmektedir. Bu farklılıklar, her öğrenenin öğrenme sürecini şu ya da bu şekilde etkileyebilmektedir. Dolayısıyla, öğrenme ortamları öğrenenler arasındaki bireysel farklılıklar dikkate alınarak düzenlenmelidir (Jonassen ve Grabowski, 1993). Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamlarının tasarlanmasında öğrenenler arasındaki bireysel farklılıkların incelenmesinden sonra, öğrenenlerin öğrenme tercihlerinin belirlenmesi gerekmektedir. Çünkü, öğrenenler arasında yalnızca bilişsel, psiko-sosyal, fizyolojik, vb. açılardan farklılıklar bulunmamakta, bunun yanı sıra öğrenenler arasında öğrenme tercihlerinden kaynaklanan farklılıklar da söz konusu olabilmektedir. Bu açıdan, öğrenenlerin bireysel farklılıklarının yanında, öğrenme tercihlerinin de belirlenmesi oldukça önemli görülmektedir.

Öğrenme Tercihlerinin Belirlenmesi

Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı modelinde, öğrenenlerin öğrenme tercihlerinin belirlenmesi önemli bir yer teşkil etmektedir. Böylesi bir modelde, yalnızca öğrenenlerin bireysel farklılıklarının dikkate alınarak bunların öğrenme ortamının tasarımında işe koşulması yetmemekte, aynı zamanda öğrenenlerin öğrenmeye ilişkin tercihlerinin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Öğrenme tercihleri, öğrenenlerin öğrenmeye ilişkin genel yaklaşımları olarak ifade edilebilir. Kimi öğrenenler duyarak, kimileri dokunarak, kimileri de görerek öğrenmeyi tercih edebilmektedir. Bu husus, beraberinde öğrenenlerin öğrenme stili tercihlerini gündeme getirmektedir (Boydak, 2008; Silver, Strong ve Perini, 2000). Bu anlamda, öğrenme sürecinde öğrenenlerin öğrenme stili tercihlerinin dikkate

alınarak, bu tercihlerin sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımında uygulamaya geçirilmesi oldukça önemli görülmektedir. Öğrenme ortamında, mümkün olduğunca tüm öğrenme stillerinin kullanılmasının sağlanması, sınıfta daha etkili ve kalıcı izli bir öğrenme sürecini tesis edebilir.

2.1.9.3.2. İçeriğin Belirlenmesi

İçerik, öğrenme sürecinde öğrenenlerin kazanacağı bilgilerden oluşmaktadır. İçerikte, gerekli temel bilgilere yer verilmeli ve içerik öğrenenlerin ilgi, ihtiyaç, beklenti ve önbilgilerine uygun olmalı, ancak içerikte gereksiz ayrıntılara yer verilmemelidir (Fer ve Cırık, 2007). İçerik, temel kavramlar etrafında yapılandırılmalıdır (Brooks ve Brooks, 1999). Yapılandırmacı anlayışa göre oluşturulacak içerik, bilgi deposu olmaktan daha ziyade, çok gerekli temel bilgileri içermeli ve gereksiz tekrarlardan uzak olmalıdır (Fer ve Cırık, 2007).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında bilgi, öğrenenin dışında ve öğrenenden bağımsız olarak görülemeyeceği için içerik, üzerinde hiçbir değişiklik yapılmayan bilgi kategorileri gibi düşünülmemelidir. Zira yapılandırmacılıkta içerik, sürecin kendisini teşkil etmektedir (Yurdakul, 2004). Yapılandırmacı yaklaşımda içerik, tıpkı hedefler gibi önceden belirlenemez. Çünkü, içeriğin belirlenmesinde öğrenenlerin etkin katılımı temel alınmaktadır (Deryakulu, 2000). Yapılandırmacı yaklaşımda, içerik her ne kadar kesin sınırlarla belirlenemese de, içerik genel hatları ile bellidir. Ancak, burada içerik kesin çizgilerle belli edilmemekte, dolayısıyla esnek bırakılmaktadır. Bunun sebebi ise, öğrenenin elindeki bir miktar içerikten hareketle yoğunlaştığı konu üzerinde bakış açısını derinleştirmesini sağlamaktır (Özden, 2003). Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı modelinde, içeriğin belirlenmesi temel boyutu; öğrenme hedeflerinin belirlenmesi ve öğrenme bağlamının belirlenmesi (Fer, 2009) olmak üzere iki alt boyutta açıklanmaktadır.

Öğrenme Hedeflerinin Belirlenmesi

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı olarak oluşturulan hedefler, öğrenenlerin önbilgilerinden hareketle, yeni bilgi ve bulgulara ulaşabilecek nitelikte hazırlanmalıdır. Hedefler, aynı zamanda, öğrenene doğrudan bilgi verici nitelikte

olmamalı, bireyi araştırmaya, incelemeye, sorgulamaya, deney yapmaya, sınaama yapmaya, fikir üretmeye, mantıksal çıkarımlarda bulunmaya sevk etmelidir (Şentürk ve Baş, 2010). Bu anlamda Fer ve Cırık (2007), öğrenenlerin bilgiyi anlamlı bir biçimde yapılandırabilmeleri için hedeflerin dışarıdan belirlenmesi yerine, hedeflerin öğrenenlerle birlikte belirlenmesi gerektiği hususuna dikkat çekmektedirler. Nitekim Fosnot ve Perry de (2007), yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımlarında öğretimin önceden belirlenen hedeflere odaklanmasından daha ziyade, hedeflerin anlamı derinleştirme üzerine odaklanması gerektiğini dile getirmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda hedefler de tıpkı içerik ögesinde olduğu gibi önceden belirlenmemeli, hedefler öğretmen ve öğrenen arasındaki etkileşim ve diyalogla oluşturulmalıdır (Fer ve Cırık, 2007). Yapılandırmacı öğrenme ortamlarının tasarlanmasında, kesin sınırla çizilmiş, detaylı ve ürüne dönük hedeflerin oluşturulmasından kaçınılmalıdır. Hedefler belirlenirken belli hedeflerin seçilmesi yerine, öğrenme sürecine yönelik genel hedeflerin belirlenmesi öğretimin etkililiğini artırabilir (Erdem, 2001). Hedefler, öğrenme sürecinde yaşanabilecek değişikliklere ve değişen öğrenen ilgi ve ihtiyaçlarına dönük olarak yeterli esnekliğe sahip olmalıdır (Ornstein ve Hunkins, 2013). Erdem'e (2001) göre, aynı zamanda, hedefler belirlenirken herkesin öğrenmesi gereken belli hedefleri seçmek yerine, öğrenenlerin geçmiş yaşantılarına uygun ve öğrenme sürecine yönelik olarak genel hedefler belirlemek gerekmektedir. Zira yapılandırmacı anlayışa göre, öğrenenlerin ne öğrendiğinden daha ziyade, nasıl öğrendiği daha çok önem taşımaktadır (Erdem, 2001). Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı modelinde hedeflerin belirlenmesinin ardından, öğrenenlerin kazanacağı içeriğin de yer aldığı öğrenme bağlamının belirlenmesi aşamasına geçilmelidir (Fer, 2009).

Öğrenme Bağlamının Belirlenmesi

Öğrenme sürecinde, öğrenenin ne öğrendiğinden daha ziyade, nasıl öğreneceği daha fazla önem taşımaktadır. Bu açıdan, öğrenme sürecinde öğrenenlere kısa zamanda çok bilgi yüklemesi yapmak yerine, öğrenenlerin derinlemesine çalışabilecekleri fırsatların sağlanması önemli görülmektedir (Erdem, 2001). Öğrenenlerin kazanacağı bilgileri içeren içerik ise öğrenenlerin neyi bilmeleri veya

neyi yapmaları gerektiğini gösteren bazen hedeflerin kendisidir, bazen de hedefe ulaşmayı sağlayan bir araçtır (Fer ve Cırık, 2007). Yapılandırmacı sınıflar öğrenen merkezli olduğundan, öğrenilmesi beklenen tüm bilgiler, içerik olarak önceden belirlenemez. İçerik belirlenirken, öğrenenlerin etkin katılımı temele alınmalıdır (Deryakulu, 2000). Öğrenenler ve öğretmenin beraber tartışarak oluşturacakları içerik; bilgi deposu olmamalı, aynı zamanda içerik gerekli temel bilgileri içerirken, tekrarlardan uzak olmalıdır. Bununla birlikte yapılandırmacı içerik, öğrenenlerin ön bilgi, ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine yönelik olmalıdır (Fer ve Cırık, 2007). Fer'e (2011) göre içerik, hedeflere ve öğrenenlerin yaşantılarına uygun olarak işlenecek üniteler/konular ya da temalar şeklinde oluşturulabilmektedir. Bunun yanında, öğrenmenin etkin bir süreci içermesinden dolayı, öğrenenlerde etkili öğrenmelerin gerçekleştirilebilmesi için öğrenme ortamı içerisinde sosyal ortamların yapılandırılması gerekmektedir (Powell ve Kalina, 2009).

Sosyal-yapılandırmacı anlayış içeriğin oluşturulmasında sosyal bağlamı oldukça önemli görmektedir. Zira, Jonassen'e (1999) göre sosyal ortamlar, öğrenmeyi anlamlı kılacak günlük yaşama uygun olan ortamlardır ve etkili öğrenme bağlamı ancak gerçek ortamlar oluşturulduğunda yaratılabilir. Bu bakımdan, sosyal-yapılandırmacı anlayışta içeriğin oluşturulmasının, öğrenenlerin ortak görüşlerine ve deneyimlerine dayandığı söylenebilir. Öğrenenlerin ortak görüşlerinden öğrenme içeriği meydana gelmektedir. Bu açıdan, öğrenme ortamları içinde öğrenenlerin iletişim ve etkileşim kurarak, görüş ve deneyimlerini paylaşabilecekleri sosyal ortamların oluşturulması oldukça önemli görülmektedir. Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı modelinde, oluşturulan hedeflerin ve içeriğin anlamlandırılması, dolayısıyla anlamın yapılandırılması için öğrenme ortamında işbirlikli çalışmaların düzenlenerek, öğrenenlerin birlikte ortak amaçları gerçekleştirmelerine dönük etkinliklere yönlendirilmesi gerekmektedir.

2.1.9.3.3. Anlamın Yapılanması

Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı modeli, öğrenenlerin işbirlikli gruplar halinde ortak amaçları gerçekleştirmeleri üzerine odaklanmaktadır. Fer'in (2009) sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı modelinin üçüncü ana boyutu

olan anlamın yapılanması, esas olarak öğrenmenin meydana geldiği ve anlamın oluşturulduğu bir aşamayı teşkil etmektedir. Bu model, anlamın yapılanmasında, dolayısıyla öğrenmede sosyal etkileşime vurgu yaparak, sosyal etkileşimi öğrenmenin merkezine yerleştirmektedir. Özdemir ve Yalın'a (2007) göre bireylerarası etkileşimi önemseyen sosyal-yapılandırmacı yaklaşım, öğrenmede işbirliğinin önemini vurgulamaktadır. Çünkü öğrenme, doğası gereği sosyal bir eylemdir ve öğrenenler bu eylemi belli akademik çerçevedeki uygulama grupları içinde bilgi paylaşımı sayesinde gerçekleştirmektedirler. Anlamın yapılanması da sosyal bağlam içerisinde gerçekleşmektedir. Öğrenen, oluşturduğu anlamı paylaşarak, diğer öğrenenlerin fikirlerini etkilemekte, aynı zamanda onların fikirlerinden de etkilenmektedir (Fer ve Cırık, 2007). Anlamın yapılanması aşamasında, öğrenenlerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunarak, zengin öğrenme yaşantıları geçirmeleri sağlanmalıdır. Böylece öğrenen, zihninde daha önce yapılandığı bilgilerin doğruluğunu sınıama, yanlışlarını düzeltme ve hatta öncekilerden vazgeçerek bu bilgileri değiştirme olanağı elde etmektedir (Brooks ve Brooks, 1999; Yaşar, 1998). Fer (2009), sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı modelinin anlamın yapılanması aşaması boyutunu; işbirlikli grupların oluşturulması, çalışılacak olayların/durumların belirlenmesi, çalışılacak olayların/durumların incelenmesi, bilgi işleme materyallerinin kullanılması, öğrenmenin etkinleştirilmesi, bilginin yansıtılması ve yansıtmanın tartışılması olmak üzere toplam yedi aşamaya ayırmaktadır. Modeldeki bu aşamaların daha iyi anlaşılabilmesi için ifade edilen bu aşamalar teker teker ele alınarak kısaca açıklanmaya çalışılacaktır.

İşbirlikli Grupların Oluşturulması

Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında, bilginin sosyal bağlamda yapılandırılması için öğrenenlerin yalnız veya tüm grup halinde değil, küçük gruplar halinde işbirlikli bir biçimde çalışmalarını gerekmektedir (Gagnon ve Collay, 2001). Nitekim sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı, yeni bilginin eski bilgi ile öğrenenin deneyimleri sonucunda ilişkilendirilerek yapılanması gerektiği hususunu

savunmaktadır (Fer ve Cırık, 2007). Bunda da öğrenenlerin küçük gruplar içerisinde işbirlikli olarak çalışmalarının önemi oldukça büyüktür (Jaramillo, 1996).

Sınıf içerisinde oluşturulan işbirlikli gruplar, geleneksel grup (küme) çalışmasından oldukça farklıdır (Bayrakçıken, Doymuş ve Doğan, 2013; Demirel, 2012; Jolliffe, 2007). Her grup çalışması asla işbirlikli bir grup çalışması olarak nitelendirilemez. Gruptaki her öğrenen hem kendi, hem de diğer grup üyelerinin kapasitelerini sonuna kadar geliştirirse yapılan çalışma işbirlikli olmaktadır (Açıkgöz, 2006). Aynı zamanda, bir grup çalışmasının işbirlikli olabilmesi için oluşturulan grupların küçük, heterojen, yüz yüze etkileşimi sağlayıcı, ortak bir amaca yöneltici, sosyal becerileri geliştirici, vb. özelliklere sahip olması gerekmektedir (Johnson, Johnson ve Holubec, 1994). İşbirlikli çalışmalarda öğrenenler gruplara ayrılırken, öğrenenlerin yetenek, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum, akademik başarı, vb. özelliklerinin dikkate alınması ve bu doğrultuda heterojen grupların oluşturulması gerekmektedir. İşbirlikli grupların öğrenenler tarafından değil, öğretmen tarafından oluşturulması heterojen işbirlikli grupların tesis edilmesinde oldukça büyük önem taşımaktadır. Öğrenenler kendilerine yakın arkadaşlarıyla grup oluşturduklarında, burada heterojen grupların oluşmasını sağlamak pek mümkün olmayabilir. Bunun yanı sıra, öğrenenlerin sürekli olarak aynı grup içerisinde çalışmasının sağlanmasından daha ziyade, öğrenenlerin farklı gruplarla çalışmasının sağlanması gerekmektedir (Açıkgöz, 2006). Sürekli olarak aynı grup içerisinde çalışan bir öğrenen, diğer gruplardaki akranlarına karşı yarışmacı bir tavır içerisinde girebilmektedir. Bunu kırmak için öğrenenlerin mümkün olduğunca farklı gruplarla çalışması sağlanmalıdır (Arends, 2012). Öğrenenler mümkün olduğunca farklı gruplar içerisinde çalıştıkça, diğer gruplardan farklı öğrenenlerle bir araya gelme imkânı elde ederlerken, bu şekilde öğrenenlerin yarışmacı bir tavır içerisinde olmalarının da önüne geçilebilmektedir. Elbette yarış veya yarışma, işbirlikli gruplarda olmayan bir husus değildir. İşbirlikli sınıflarda öğrenenlerden daha ziyade grupların yarışması esastır. Ancak bu, gruplardan daha ziyade öğrenenlerin bir yarışına dönüştüğünde, ortaya çıkan durum işbirlikli olmaktan çıkarak geleneksel bir yapıya kavuşmaktadır. Bu açıdan, bunu kırmak için öğrenenlerin farklı gruplardaki farklı akranları ile çalışmalarının sağlanması oldukça önemli görülmektedir. Örneğin,

bir öğrenen bir veya iki hafta bir grup içerisinde işbirlikli çalışmalar gerçekleştirdiyse, diğer bir veya iki hafta da başka gruplar içerisinde işbirlikli çalışmalara dâhil edilmelidir.

Çalışılacak Olayların/Durumların Belirlenmesi

Yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımlarının temel noktasını, öğrenenlerin çözecekleri bir problem veya durum oluşturmak teşkil etmektedir. Bu aşamada, öğrenenin çözüm üretebileceği ya da karar verebileceği bir konu, soru, durum veya problem üzerine odaklanılmaktadır. Öğrenenler, belirlenen durum veya problem üzerinde çalışacakları için bu durum ya da problemin ilgi çekici olması gerekmektedir (Jonassen, 1999). Çalışılacak durum veya problem hazırlanırken öğrenenlerden neler beklenildiğinin ve kendi anlamlarını nasıl yapılandıracaklarının iyi tahlil edilmesi gerekmektedir (Gagnon ve Collay, 2001). Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımında, öğrenenlerle öğretmenin çalışılacak olayları, durumları ya da problemleri birlikte oluşturmaları oldukça önemli görülmektedir (Fer ve Cırık, 2007). Öğrenenler ve öğretmen beraber düşünerek öğrenme sürecinde nelerin yapılabileceğini tasarlamaktadırlar. Öğretmen, sınıfta çalışılacak durumu ya da problemi öğrenenlerle birlikte oluştururken, bunun öğrenenlerin yapabilecekleri bir görev olmasına önem göstermelidir. Öğretmen, süreç içerisinde öğrenenleri güdüleyerek, destekleyerek, onlarla beraber düşünerek görevleri tamamlamalarına yardımcı olmalıdır (Gagnon ve Collay, 2001).

Çalışılacak Olayların/Durumların İncelenmesi

Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımında, öğrenenlerin üzerinde çalışacakları olaylar, durumlar veya problemler belirlendikten sonra, bunların farklı kaynaklardan araştırılarak incelenmesi gerekmektedir. Bu aşamada, öğrenenlerin ortaya çıkan olayları, durumları ya da problemleri nasıl çözeceğine ilişkin değişik kaynaklardan bilgi toplamaları önemli görülmektedir. Jonassen (1999), öğrenenlerin ortaya konulan olayları, durumları veya problemleri bir yetişkin gibi çözebilmelerinin mümkün olmadığını, bunun için öğrenenlerin öğretmenlerince desteklenmesi gerektiğini belirtmektedir. Aynı zamanda, modelin bu aşamasında

çalışılacak durum veya problem incelenirken, öğrenenlerin önbilgileri ile yeni bilgileri arasında köprü kurmalarına dönük etkinliklerin oluşturulması önemli bir noktadır. Burada öğretmen-öğrenen, öğrenen-öğrenen ve öğrenen-bilgi arasındaki etkileşimlerle kurulacak olan bilgi, dolayısıyla anlam köprüleri önem teşkil etmektedir. Bunun için öğrenenlerin, akranlarıyla etkili etkileşimler ve iletişim kurabilmeleri için işbirlikli çalışmalara yer verilmesi gerekmektedir. Bu çalışmalarda öğrenenler grup olarak kendilerine amaçlar belirlemektedirler. Sorulan sorular neticesinde süreç ilerlemektedir (Gagnon ve Collay, 2001). Bu aşamada öğrenenler, olay ya da problem durumları üzerinde işbirlikli olarak çalışarak, sorulan sorular doğrultusunda çalışılan problemlere yönelik çözüm yolları üretmeye çalışmaktadırlar.

Bilgi İşleme Materyallerinin Kullanılması

Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenenlerin, üzerinde çalışılan durumu, olayı ya da problemi gözden geçirmek, zihinsel modeller oluşturmak ve durum veya problemi yöneten hipotezlerini şekillendirmek için bilgiye ihtiyaçları bulunmaktadır. Bu bakımdan, öncelikle öğrenenlerin öğrenme ortamında ne tür bilgiye ihtiyaç duyabileceklerine karar verilmelidir. Ortaya çıkan bu ihtiyaç, öğrenme ortamında zengin bilgi kaynaklarına yer verilerek giderilebilmektedir (Jonassen, 1999). Öğrenenlerin üzerinde çalıştıkları durumların, olayların ya da problemlerin çözüme kavuşturulmasında farklı bilgi kaynakları işe koşulabilir. Bu bilgi kaynakları; metinler, grafikler, ses kayıtları, videolar, hipermedya, görsel-işitsel araçlar, vb. olabilir (Demirel ve Altun, 2007). Bu açıdan, öğrenenler bilgi işleme materyalleri olan tüm medya türlerinden bilgi kaynaklarını ve eğitimsel materyalleri kullanabilmektedirler (Savery ve Duffy, 1996).

Bilginin yapılandırılmasında, dolayısıyla öğrenmenin gerçekleştirilmesinde kullanılan bilgi işleme materyalleri; bilginin somutlaştırılmasında, anlamlandırılmasında, işlenmesinde ve oluşturulmasında oldukça önemli görülmektedir. Bu materyaller bir yandan bilginin anlamlı bir biçimde zihinde oluşturulmasına yardımcı olurken, bir yandan da zamandan ve emekten de tasarruf sağlamaktadır (Fer ve Cırık, 2007). Aynı zamanda, bilgi işleme materyalleri

öğrenenlerin hem etkili ve kalıcı izli öğrenmelerini sağlarken (Fer, 2011), hem de onlara zengin ve çoklu öğrenme fırsatları sunmaktadır(Dursun ve Odabaşı, 2011).

Öğrenmenin Etkinleştirilmesi

Sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı tasarımı modelinde, çalışılacak olayların/durumların incelenmesi aşamasında bilgi işleme materyallerinin işe koşulmasının ardından, öğrenmenin etkinleştirilmesi, dolayısıyla öğrenmenin sağlanması gerekmektedir. Sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı, öğrenme sürecine odaklanmasından dolayı, öğrenmenin sağlanması için kullanılacak etkinliklerin öğretme değil, öğrenme odaklı olması gerekmektedir (Fer ve Cırık, 2007).

Sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında, öğrenenin etkinleştirilebilmesi için öğrenenlerin çoklu bakış açılarını geliştirmelerini sağlayıcı türden etkinliklere yer verilmesi önemli görülmektedir (Fer ve Cırık, 2007). Aynı zamanda, böylesi bir öğrenme ortamında öğrenenlerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunarak zengin öğrenme yaşantıları geçirmeleri; böylece, öğrenenlerin zihinlerinde daha önce yapılandıkları bilgilerin doğruluğunu sınamaları, yanlışlarını düzeltmeleri ve hatta önceki bilgilerini değiştirebilme olanağı elde etmeleri sağlanmalıdır (Yaşar, 1998). Bilginin daha çok sosyal ortamda oluşturulabileceğini savunan sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı tasarımı modeli, bu anlamda sınıfta işbirlikli çalışmaların önemine dikkat çekmektedir (Fer ve Cırık, 2007). Buna göre, öğrenme süreçlerinde işbirlikli öğrenme yöntemi temel olarak dikkate alınmak suretiyle, probleme dayalı öğrenme, buluş yoluyla öğrenme, araştırma-inceleme yoluyla öğrenme, vb. yöntem ve(ya) stratejiler sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında kullanılabilir (Yurdakul, 2004). Bunun yanında, böylesi ortamlarda tartışma, beyin fırtınası, proje tabanlı öğrenme, örnek olay, drama, vb. yöntemler de öğrenme sürecinde etkili bir şekilde kullanılabilir (Cırık, 2005). Sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamlarında öğrenenlerin bilgiyi etkin bir şekilde yapılandırabilmelerine dönük olarak tüm yöntemler kullanılabilirle birlikte, kullanılacak yöntemlerin öğrenenlerin akranlarıyla sosyal etkileşimini ve işbirliğini sağlamaya ve(ya) desteklemeye yönelik olarak işlev göstermesi oldukça önemli görülmektedir.

Bilginin Yansıtılması

Fer'in (2009) sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı modelinin anlamın yapılanması boyutunun bir diğer aşamasını ise bilginin yansıtılması teşkil etmektedir. Gagnon ve Collay (2001: 10), bilginin yansıtılmasını; "öğrenenlerin durumu anlarken ve problemi çözerken ne düşündüklerini ve grup arkadaşlarının sunmuş olduklarından ne anladıklarının yansıtılması" olarak tanımlamaktadır. Yansıtma, hem öğrenilen içerik hem de öğrenme süreci için fırsat sağlamak ve onlar hakkında derin düşünmeyi desteklemektedir (Savery ve Duffy, 1996). Aynı zamanda, yansıtma ile öğrenenler bilgi içeriğine yönelik görüşlerini desteklemekle birlikte, yansıtma vasıtasıyla kendini ifade edebilen öğrenenler çevrelerinden aldıkları tepkiler doğrultusunda derinlemesine bir biçimde yeniden düşünebilmektedirler (Şimşek, 2004).

Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında, öğrenenlerin düşüncelerini, duygularını, hislerini ve iç konuşmalarını içeren yansıtma iki kısımdan meydana gelmektedir. Bunların ilkinde öğretmen, öğrenenlerle birlikte öğrenilen ya da yapılandırılan kavramları, süreci ve öğrenenlerin tutumlarını gözden geçirmekte, ikinci kısımda ise öğrenenler görevlerini tamamlarken ve diğer grupların sunumlarını izlerken neler düşündüklerini, o gün ve(ya) önceki gün neler öğrendiklerini ve neleri öğrenmek istediklerini yansıtmaktadırlar (Gagnon ve Collay, 2001). Yansıtma süreci içerisinde öğretmen, öğrenenlerin duygularını, düşüncelerini, inançlarını, bilgilerini, tutumlarını, vb. daha iyi yansıtabilmelerini sağlamak için öğrenenlere; neler yaptın, bunu neden yaptın, bunu neden kullandın, bunu yaparken hangi stratejiyi kullandın, neden bu cevabı verdin? gibi sorular sorabilmektedir (Jonassen, 1999). Bu şekilde, öğrenenlerin öğrenmelerinin, düşüncelerinin, duygularının, tutumlarının, vb. farkında olmaları sağlanmaya çalışılmaktadır. Öğrenenlerin duygularını, düşüncelerini, öğrenmelerini, tutumlarını, vb. derinlemesine öğrenebilmek ve ortaya koyabilmek için açık uçlu görüşmelerden, gözlemlerden ve günlük kayıtlarından faydalanılabilmektedir (Fer ve Cırık, 2007). Öğrenenlerin yansıtma ile ilgili daha sağlıklı bir biçimde ortaya koyabilmeleri için mümkün olduğunca ifade edilen açık uçlu görüşmelere, gözlemlere ve günlük kayıtlarına öğrenme sürecinde sıklıkla yer

verilmesi önemli görülmektedir. İfade edilen bu yollar ne kadar sık ve birlikte kullanılabilirse, öğrenenlerin yansıtmalarının da o kadar sağlıklı ve çok boyutlu olarak ortaya konulabileceği düşünülmektedir.

Yansıtmanın Tartışılması

Fer'in (2009) sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı modelinin bir diğer aşamasını teşkil eden yansıtmanın tartışılması, öğretmen ve öğrenenlerin grupların sunumları ve ortaya koydukları ürünler üzerine sorular sorması ve düşüncelerini paylaşmaları ile gerçekleştirilmektedir. Öğretmenin öncelikle, öğrenenlere süreç içerisinde grupların oluşturdukları ürünleri ve hazırladıkları sunumları değerlendirmelerine yönelik ortamları hazırlaması gerekmektedir. Burada, öğretmenin çok önemli bir rolü bulunmaktadır. Zira öğretmenin, tüm grupların hazırladığı etkinliklerin geribildirimlerini alırken adaletli, dürüst ve stratejik olması önemli görülmektedir. Bu aşamada, öğrenenlerin akranlarının görüş ve düşüncelerine saygıyı gözetir bir biçimde hareket etmeleri ve hazırlanan ürünlere ilişkin yansıtıcı gözlemlerini ortaya koyabilmeleri gerekmektedir. Öğretmenin, sınıf içerisinde grupların birbirlerinin çalışmalarını tartışabilecekleri demokratik bir ortamı tesis etmesi oldukça önemlidir (Gagnon ve Collay, 2001). Böylesi bir yansıtma ortamının; rekabetten ve yarışmacı ruhtan uzak olması, odağına işbirlikli öğrenmeyi, saygıyı, bilimsel, demokratik ve eleştirel düşünceyi alması gerekmektedir.

2.1.9.3.4. Değerlendirme

Geleneksel değerlendirme, öğrenenlerin neyi bildiğinden daha ziyade, neyi bilmediği üzerine yoğunlaşırken, çağdaş anlamda yapılandırmacı değerlendirme ise öğrenenlerin neyi, nasıl öğrendiği üzerine yoğunlaşmaktadır. Zira Fer ve Cırık'a (2007) göre, yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirme, öğrenenin neyi bildiğinden daha çok neyi, nasıl öğrendiğini ve anlamı nasıl yapılandırıldığını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Geleneksel anlayışa dayalı olan değerlendirmede ise daha çok standardize edilmiş çoktan seçmeli testler yaygın olarak kullanılmakta iken, yapılandırmacı anlayışta ise geleneksel anlayışın aksine daha çok otantik değerlendirme yöntem ve araçları kullanılmaktadır. Geleneksel anlayışa dayanan değerlendirmede öğrenenlerin ne kadar bilgiye sahip oldukları belirlenmeye

çalışılırken, yapılandırmacı anlayışa dayanan değerlendirmede ise öğrenenlerin tüm potansiyelleri çok yönlü olarak ortaya konulmaya çalışılmaktadır. Fer de (2009) geliştirdiği sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı modelinde otantik değerlendirmenin önemine dikkat çekerek, öğrenmelerin değerlendirilmesinde yapılandırmacı yaklaşıma uygun otantik değerlendirme yöntem ve araçlarının kullanılmasını önermektedir. Fer (2009), önerdiği sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı modelinde son ana boyut olarak değerlendirme ögesini ortaya koymaktadır. Modelde değerlendirme boyutu; otantik değerlendirmenin uygulanması, öğrenme sürecinin değerlendirilmesi ve değerlendirme sonuçlarının tartışılması olmak üzere üç alt boyuta sahip bulunmaktadır (Fer, 2009). Fer'in (2009) modelinde, değerlendirme boyutunda otantik değerlendirme araçlarının uygulanmasının yanı sıra, öğrenme sürecinin değerlendirilmesine ve değerlendirme sonuçlarının tartışılmasına da yer verilmektedir. Modelde, geleneksel anlayışın aksine öğrenme süreci değerlendirilirken, değerlendirme sonuçları da öğrenme ortamı içerisinde tartışmaya açılmaktadır. Aşağıda, Fer'in (2009) sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı modelinin değerlendirme boyutunda belirtilen alt boyutlar teker teker ele alınarak açıklanmaya çalışılmıştır.

Otantik Değerlendirmenin Uygulanması

Otantik değerlendirme, geleneksel norm-referanslı değerlendirmeye alternatif olarak sunulmuş ölçüt referanslı değerlendirme yöntemlerinden birini teşkil etmektedir (Başol-Göçmen, 2004). Otantik değerlendirme, öğrenenlerin belirlenen durum üzerinde çalışırken yalnızca ürettikleri ürünlerin değil, aynı zamanda çalışma sürecinin de dikkate alınarak değerlendirmenin yapılması olarak tanımlanabilir (Fer ve Cırık, 2007). Otantik değerlendirme, gerekli olan bilgi ve becerilere ilişkin anlamlı uygulamaları gösteren, öğrenenlerin gerçek yaşantılarına yönelik görevlerini gerçekleştirebilecekleri bir değerlendirme türüdür (Mueller, 2005). Aynı zamanda otantik değerlendirme; öğrenenlerin kendisini değerlendirdiği, öz-değerlendirme, eş düzeyde olan öğrenenlerin birbirlerini değerlendirdiği akran değerlendirme ve öğretmenin öğrenenleri değerlendirdiği ve onlara değerlendirme işlemlerinde rehberlik ettiği öğretmen değerlendirmesini içeren bir süreç olarak ele alınabilir.

Sosyal-yapılandırmacı anlayışta öğrenenlerin akademik gelişimi, ortaya koydukları ürünlere ve süreç içerisinde ortaya koydukları performansa göre değerlendirilmektedir (Fer ve Cırık, 2007).

Sosyal-yapılandırmacı anlayışta işe koşulan otantik değerlendirme yöntem ve araçları öğrenenler tarafından seçilerek belirlenebilmekle birlikte, öğrenme sürecinde öğrenmelerin değerlendirilmesinde açık uçlu sınavlar, raporlar, projeler, öz-değerlendirme, akran değerlendirme, gelişim dosyaları (portfolyolar), rubrikler, günlükler, gözlem ve görüşme formları, vb. kullanılabilir (Bağcı-Kılıç, 2001). Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamlarında hangi otantik değerlendirme yöntem ve aracı kullanılırsa kullanılsın, burada önemli olan öğrenenlere değerlendirme yöntem ve araçlarını tercih etme ve seçtikleri bu yöntem ve araçlara göre değerlendirilebilme fırsatının verilmesidir.

Öğrenme Sürecinin Değerlendirilmesi

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında, geleneksel yaklaşımın aksine yalnızca ürün değil, aynı zamanda süreç de değerlendirilmektedir (Brooks ve Brooks, 1999; Marlowe ve Page, 1998). Bir diğer ifade ile geleneksel anlamda, yalnızca öğrenenlerin öğrenme süreci sonunda ortaya koydukları ürünler değerlendirilirken, yapılandırmacı ortamda ise öğrenenlerin öğrenme süreci boyunca ortaya koydukları çalışmalar ve bu çalışmaları gerçekleştirmek için sergiledikleri çabaları ve performansları da değerlendirmeye alınmaktadır. Marlowe ve Page'e (1998) göre geleneksel yaklaşımda değerlendirme, öğretimin sonunda gerçekleştirilen ayrı bir süreci teşkil etmekteyken, yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirme ise öğretim süreçlerinin tüm aşamalarında işe koşulan ve tüm süreçleri kapsayan bir yapıyı oluşturmaktadır. Sosyal-yapılandırmacı açıdan bakıldığında ise sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımında işe koşulan otantik değerlendirme, öğrenenin öğrenme sürecindeki gelişimini gösterdiği için öğrenenlerin bilgiyi öğrenme süreçleri ve öğrenmeye ilişkin gelişimleri öğrenenin oluşturduğu ürün, süreç ya da performansın da önüne geçmektedir (Fer, 2011). Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenenler, hayattan kopuk değerlendirme araçları ile değil,

hayatla bağlantılı, dolayısıyla ondan kopuk olmayan değerlendirme araçları ile değerlendirilebilmektedirler.

Diğer taraftan, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında değerlendirme yöntem ve araçlarına öğretmen ile öğrenenler birlikte karar verebilmektedirler. Örneğin; sınıf içerisinde grup çalışması yapılmışsa, burada öğrenenin sürece ve gruba yönelik katkıları; öğretmen gözlemi, öz ve akran değerlendirmesi ve grup değerlendirmesi şeklinde ortaya konulmaya çalışılmaktadır (Bağcı-Kılıç, 2001). Bunun yanında, öğrenenlerle yapılan açık uçlu görüşmeler, öğrenenlerin öğrenme sürecinde tuttukları gelişim dosyaları (portfolyolar) ve süreç içerisinde ortaya koydukları projeler de değerlendirmeye tabi tutulmaktadır (Semerci, 2001). Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında gerçekleştirilen değerlendirme süreci, öğretimi sonlandırmak ve(ya) öğrenenler hakkında karar vermek amacıyla değil, öğrenenlere güçlü yönlerini göstermek ve bunları daha da geliştirmelerini sağlamak, güçsüz yönlerini tanıtarak bunları geliştirmelerine imkân tanımak amacıyla yapılmaktadır. Dolayısıyla, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenme sürecini değerlendirmenin amacının, öğrenme sürecini yönlendirmek olduğu ifade edilebilir. Nitekim Fer ve Cırık'a (2007) göre de sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında değerlendirme, öğrenenin öğrenmesini ve kendi gelişimini değerlendirmesinde ona karşı yardımcı olmaktadır.

Değerlendirme Sonuçlarının Tartışılması

Fer'in (2009) sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı modelinin son ana boyutu olan değerlendirmenin son alt boyutunu, değerlendirme sonuçlarının tartışılması oluşturmaktadır. Gagnon ve Collay'a (2001) göre yapılandırmacı öğrenme ortamında oluşturulan anlam, öğrenenin gerek bireysel gerekse de akranlarıyla birlikte oluşturduğu bilgi üzerine odaklanmaktadır. Böylesi bir öğrenme ortamında, öğrenenler arasında kurulacak etkileşim ve işbirliği oldukça önem taşımaktadır. Zira, Good ve Brophy'e (2008) göre öğrenme sürecinin etkili olabilmesi için öğrenenlerin akranlarıyla etkileşimler kurabilecekleri sosyal ortamların oluşturulması gerekmektedir. Bu anlamda, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenenlerin birey olarak ortaya koymuş oldukları

performanstan daha ziyade, grup olarak ortaya koydukları sosyal performansın daha fazla önem taşıdığı ileri sürülebilir. Dolayısıyla, böylesi öğrenme ortamlarında öğrenenin birey olarak ortaya koyduğu performanstan daha çok, öğrenenlerin grup olarak ortaya koydukları performans değerlendirmeye alınmalıdır. Johnson, Johnson ve Holubec'e (1994) göre, böylesi bir değerlendirmede doğrudan grup performansı değerlendirmeye alınırken, öğrenenin birey olarak performansı doğrudan değil dolaylı olarak dikkate alınmaktadır. Bu şekilde, hem öğrenenler arasındaki işbirliği ve sosyal etkileşim desteklenmekte, hem de öğrenenler arasındaki rekabet ve yarış en asgari düzeye indirilmeye çalışılmaktadır. Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamlarında da bireysel başarıdan daha ziyade, grup başarısının dikkate alınarak değerlendirmeye tabi tutulduğu belirtilebilir. Bu bakımdan, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında değerlendirme sonuçları tartışılırken öğrenenlerin birey olarak ortaya koydukları kişisel başarıdan daha çok, öğrenenlerin grup olarak ortaya koymuş oldukları başarının değerlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Aynı zamanda böylesi öğrenme ortamlarında, birey ödülünden daha ziyade, grup başarısının değerlendirilmesinden dolayı grup ödülünün önemli olduğu belirtilebilir (Açıkgöz, 2006; Bayrakçeken, Doymuş ve Doğan, 2013; Demirel, 2012; Kagan ve Kagan, 2009; Saban, 2004; Sharan ve Sharan, 1992; Slavin, 1991; Sünbül, 1996).

Diğer yandan, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında grupların ortaya koydukları performanslar değerlendirilirken; gruplardan kendilerini başarıya götüren durumları, izledikleri stratejileri, nasıl işbirliği yaptıklarını, öğrenme sürecinde neler yaptıklarını, hangi sorunlarla karşılaştıklarını, vb. sınıf içerisindeki akranlarıyla paylaşımları büyük önem taşımaktadır. Bununla birlikte, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamlarında grupların ortaya koydukları performans sınıfta tartışmaya açılarak, bunlar üzerine değerlendirmeler gerçekleştirilmektedir. Burada, grup üyelerinin, diğer grupların performansları hakkında eleştirel, yansıtıcı ve yaratıcı değerlendirmeler gerçekleştirmeleri oldukça önemli görülmektedir. Fer'in (2009) modelinin bu aşamasında bir yandan gruplar, diğer grupların performansı üzerinde değerlendirmeler gerçekleştirirken, bir yandan da öğretmen grupların değerlendirme yapabilmelerinin önünü açmakta ve süreci yönlendirmektedir.

2.1.9.3.5. Rehberlik

Fer'in (2009) sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı modelindeki rehberlik ögesi, doğrudan bir ana boyut olarak görülmesi de, modelin her boyutunda işlev göstermesi bakımından onun bir ana boyut gibi ele alınarak kısaca açıklanması oldukça anlamlı ve önemli görülmektedir. Rehberlik, modelin içerisinde tek başına bağımsız bir boyut/aşama olarak yer almasa da, modelin tüm aşamalarında yer alan temel bir aşama olarak görülmektedir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında anahtar bir rolde bulunan rehberlik aşaması (Brooks ve Brooks, 1999; Erdem, 2001; Marlowe ve Page, 1998), şu ana kadar incelenen yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı modellerinde doğrudan olmayan bir boyut olarak göze çarpmaktadır. Fer (2009), önermiş olduğu modelin her ana boyutuna rehberlik yardımcı boyutunu da ekleyerek, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamlarında rehberliğin rolünün asla yadsınamayacağını ortaya koymuş bulunmaktadır.

Geleneksel yaklaşımda öğretmen; bilgi aktarıcı, disipline edici, kontrol edici, vb. rollerde bulunurken, yapılandırmacı yaklaşımda ise bir rehber veya kılavuz olarak görülmektedir (Brooks ve Brooks, 1999; Demirel, 2012; Erdem, 2001; Marlowe ve Page, 1998; Terhart, 2003; Yaşar, 1998). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğretmen, öğrenenlerin bilgiyi yapılandırmalarına rehberlik etmekte, öğrenme ortamını düzenlemekte, öğrenme sürecinde karşılaşılan problemlerin çözümüne yardımcı olmakta ve işbirlikli gruplarda yaşanan olası çatışmalarda bir arabulucu olarak görev almaktadır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğretmen, öğrenme süreci içerisinde kolaylaştırıcı rolü oynarken (Jaramillo, 1996), aynı zamanda öğrenme ortamında çalıştırıcı (koç/antrenör) gibi bir görevi de üstlenmektedir (Jonassen, 1999). Bu haliyle yapılandırmacı öğretmen, geleneksel öğretmenden pek çok açıdan farklılaşmakla birlikte, esas farklılaşmanın yapılandırmacı öğretmen lehine "rehberlik" boyutunda olduğu ifade edilebilir. Sonuçta, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğretmenin yalnızca süreç (anlamın yapılanması) boyutunda değil, öğrenenlerin analizinde, içeriğin belirlenmesi ve değerlendirme boyutlarında da öğrenenlere rehberlik ettiği söylenebilir. Bu bakımdan, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğretmen

rehberliğinin öğrenme sürecinin tek bir boyutunda değil, sürecin her bir boyutunda etkin olarak işe koşulduğu savunulabilir.

Yukarıda, araştırmanın “deneysel işlem” boyutunda da uygulanan Fer’in (2009) sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı modeli ele alınarak, diğer modellerin aksine daha ayrıntılı bir biçimde açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmada, aynı zamanda, sosyal-yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının yabancı dil öğrenme ortamlarına uygulanması söz konusu olduğundan, sosyal-yapılandırmacılığın yabancı dil öğretimi ile birlikte ele alınarak açıklanması oldukça anlamlı görülmektedir. Çalışmada, sosyal-yapılandırmacı yaklaşımın yabancı dil öğretimi bağlamında ele alınarak açıklanması, sosyal-yapılandırmacılığın yabancı dil öğretme ve öğrenme sürecinde uygulanmasına yönelik olarak bakış açısının geliştirilmesinde oldukça önemlidir. Bu düşüncelerden hareketle, araştırmanın bir sonraki kısmında sosyal-yapılandırmacı yaklaşımın yabancı dil öğretimi bağlamında ele alınarak açıklanmasına karar verilmiştir.

2.1.10. Sosyal-Yapılandırmacı Yaklaşım Bağlamında Yabancı Dil Öğretimi

Sosyal-yapılandırmacı yaklaşımda, bireyin çevresiyle etkileşime girerek bilgiyi yapılandırdığı hususu vurgulanmaktadır. Bireyler, çevresindeki kişilerden ve onların sosyal dünyalarından öğrenmeye başlamaktadırlar. Sosyal-yapılandırmacı anlayışa göre gerçek nesne tek bir yolla değil, farklı yollarla açıklanabilir. Bilginin doğruluğuna ise sosyal grubun ortak fikriyle karar verilmektedir (Fer ve Cırık, 2007). Sosyal-yapılandırmacılık zihinsel gelişimin sosyal yönünü vurgulamaktadır. Dolayısıyla, öğrenmeyi sosyal yapılarla açıklamaya çalışmaktadır. Birey, sosyal etkileşimler yoluyla dil ve zihin becerilerini geliştirmekte ve bu şekilde yeni bilgileri öğrenmektedir (Güneş, 2007). Aynı zamanda, sosyal çevre bireyin kazandığı kavram, fikir, olgu ve becerilerin de kaynağını oluşturmaktadır. Buna göre öğrenmeler, insanlar arasında paylaşılan sosyal süreçlerle başlamaktadır (Akınoğlu, 2011). Esasında, sosyal-yapılandırmacı yaklaşımda öğrenmenin bireyin içinde bulunduğu sosyal ve kültürel bağlamdan bağımsız olarak anlaşılamayacağı vurgusunun temelinde de bu düşünce yatmaktadır. Bu bağlamda sosyal-yapılandırmacı perspektiften bakıldığında, öğrenme yalnızca öğrenenin zihninde gerçekleşen

bireysel bir süreç değil; insanlar, nesnelere, olaylar ve çevredeki diğer öğeler arasında dağılmış olan bir süreçtir. Bu sebeple, öğrenme sürecini anlamak için yalnızca bireyin zihinsel işlemlerine odaklanmak yeterli değildir. Aynı zamanda, öğrenenler, materyaller ve kolektif düşünceler arasındaki etkileşimler de dikkate alınmalıdır (Köseoğlu ve Tümay, 2013). Bireyler arası etkileşimi önemseyen sosyal-yapılandırmacı yaklaşım, öğrenmede işbirliğinin önemini vurgulamaktadır. Çünkü öğrenme, doğası gereği sosyal bir eylemdir ve öğrenenler bu eylemi belirli akademik çevredeki uygulama grupları içerisinde bilgi paylaşımı sayesinde gerçekleştirmektedirler (Özdemir ve Yalın, 2007). Zira, işbirlikli öğrenmede problem çözmek için öğrenenler, küçük gruplar halinde çalışmaktadırlar. Her grup üyesinin bilgisini diğer grup üyeleri ile paylaşmasıyla problemler de daha kolay bir şekilde çözümlenebilmektedir (Henson, 2003).

Öğrenenlerin nasıl öğrendiğini açıklamaya çalışan geleneksel yaklaşımlar, öğretmenlerin derslerini nasıl ele alacağı konusunda yıllarca büyük ölçüde etkili olmuştur. Bu bakış açısının bir sonucu olarak bugün, öğretmenlerin yabancı dil ile ilgili bilgilerini, hedef dilde herhangi bir etkileşim olmadan, öğrenenlere aktarmaya çabaladıkları, bunun sonucunda da öğretmen merkezli sınıf ortamlarının ortaya çıktığı görülmektedir (Özkan, 2011). Uzun yıllar uygulanan bu yöntemde dilbilgisi öğretimi için önce bir dilbilgisi kuralı verilmekte, kural açıklanmakta veya tanımlanmaktadır. Ardından, dil olayı gözlenmektedir. Daha sonra ise hedef dile ilişkin çeşitli uygulama örnekleri verilmektedir. Bu yöntemde tümdengelim yöntemi, soyuttan somuta, kuraldan uygulamaya ve genelden özele doğru ilerleme uygulanmaktadır (Güneş, 2013a). Geleneksel yabancı dil öğretim yöntemlerinin uygulanmış olduğu sınıf ortamlarında yabancı dil öğrenimi genel olarak bireysel temelde gerçekleştirilmekte; sosyal etkileşimin çoğu zaman ihmal edildiği görülmektedir. Bir diğer ifadeyle, geleneksel sınıf ortamlarında yabancı dil öğrenimi öğretmenden öğrenenlere geçen bir aktarım olarak görülmekte olup, bu öğretme-öğrenme sürecinde öğrenenler arasında oluşturulacak sosyal etkileşim ve işbirliği görmezden gelinmektedir. Bir diğer ifadeyle, geleneksel olarak nitelendirilebilecek olan sınıf ortamlarında yabancı dil öğrenimi bireysel bir etkinlik olarak görülmekte olup, yabancı dil öğretmenden öğrenene aktarılan bir süreç olarak tasavvur

edilmektedir. Zira, bugün ülkemizdeki yabancı dil öğretiminin daha çok öğretmen merkezli bir şekilde yabancı dilbilgisi (gramer) kurallarının aktarılması ve bu kuralların da anlamsız parçalar halinde öğrenenler tarafından ezberlenmesi şeklinde gerçekleştiği gözlemlenmektedir. Richards ve Rogers'a (1990) göre, dilbilgisi-çeviri (grammar-translation) yöntemi olarak bilinen bu geleneksel yöntem, günümüze kadar ortaya çıkan hemen hemen tüm yöntemler ve yabancı dil öğretimi üzerinde ciddi bir etki bırakmıştır. Işık da (2008), günümüzde de ders içi uygulamaları ve kitapları incelendiğinde, hala bu yöntemin etkilerinin görülmesinin mümkün olduğunu ifade etmektedir. Yıllardır eğitim sistemimizde baskın bir biçimde varlığını korumakta olan böylesi bir yöntemde, öğrenenler dili iletişimsel anlamda değil, adeta bir çevirmen yaklaşımı içerisinde öğrenmeye çalışmaktadırlar. Ancak, yabancı dilin bir iletişim, etkileşim ve öğrenme aracı olduğu düşünüldüğünde, geleneksel olarak nitelendirilen yabancı dil öğretim yöntemlerinin yarar sağlayamayacağı açıktır (Ellis, 1997; Harmer, 2001; Krashen, 2000). Nitekim, yapılan bazı çalışmalarda da (örn., Madensoy, 2014), İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretiminde dilbilgisinin (gramerin) bir role sahip olduğu görüşlerine rağmen, dilbilgisi öğretiminin eğitimde temel bir vasfa sahip olmadığına inandıkları görülmüştür. Yapılan çalışmalarda, ülkemizdeki İngilizce öğretmenleri yabancı dil öğreniminin dilbilgisi temelli bir biçimde yapılmasından sürekli olarak yakınmakla birlikte, ancak bir türlü böylesi bir yaklaşımı uygulamaktan da kesinlikle geri kalmamaktadırlar. Bu bilgiye benzer bir biçimde, yapılan bazı başka araştırmalarda da (örn., Özbay, 2009), İngilizce dersine giren öğretmenlerin yapılandırmacılık kuramını oldukça benimsedikleri ve derslerinde kullanmaya çalıştıkları, fakat bazen geleneksel yaklaşımdan da tamamen uzaklaşamadıkları ortaya çıkmıştır. Bu açıdan, özellikle ülkemiz açısından bakıldığında, yabancı dil öğretiminin dilbilgisi odaklı veya dilbilgisi kurallarını aktarma odaklı bir durum görünümü ortaya koymakta olduğu ifade edilebilir. Bununla birlikte, ülkemizdeki yabancı dil öğretiminin daha çok bireysel temelde gerçekleştirilmekte olduğu görülmekle birlikte, okullarda öğrenenler arası etkileşim, işbirliği ve diyalog süreçleri oldukça sınırlı düzeyde olup, bunlar daha çok öğrenenin yanındaki arkadaşı ile kurduğu basit ve ezbere diyaloglara dayanmaktadır. Bu bakımdan, etkili bir yabancı dil öğreniminin birbirinden kopuk dilbilgisi kurallarının ezberlenmesi biçiminde gerçekleşmeyeceği söylenebilir. Aynı zamanda, bir yabancı

dili öğrenmek demek yalnızca onun dilbilgisi kurallarını bilmek anlamına da kesinlikle gelmemektedir. Bir yabancı dilin dilbilgisi kurallarını bilmek elbette dilbilimsel açıdan doğru ve kurallarına uygun cümle kurmaya yardımcı olabilir (Batstone, 2003), ancak bu, dilin iletişimsel anlamda kullanılabilmesi hususunu asla göstermemektedir. Bir diğer anlatımla, bir yabancı dilin dilbilgisi kurallarına hâkim olmak, onun etkili bir biçimde kullanılabilmesinin bir göstergesi değildir. Çünkü dil, dört temel beceri olarak kabul edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin işlevsel bütünlüğünden oluşmaktadır (Demirel, 1999; Harmer, 2001; Richards ve Rogers, 1990; Sarıçoban, 2001). Yabancı dil öğretiminde uyulması gereken genel ve temel ilkeler, yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiş bir öğrenme ortamında dört temel dil becerisi gelişimi açısından önem taşımaktadır (Özbay, 2009). Bu bağlamda, yapılandırmacılık kuramlarından biri olan sosyal-yapılandırmacı yaklaşımın yabancı dil öğretiminde sınıf içi uygulamaları dilbilgisi odaklı olmaktan kurtaracak uygulamalara sahip olduğuna inanılmaktadır. Zira, bugün ülkemizde yabancı dil öğretimi noktasında en çok şikayet edilen hususların başında öğretme-öğrenme sürecinin dilbilgisi öğretimi üzerine kurgulanmış olması gelmektedir.

Sosyal-yapılandırmacı bakış açısı, öğrenmenin sosyal süreçlerinin bilişsel süreçlerinin esası olduğunu vurgulamakla birlikte, öğrenmenin sosyal ve kültürel dil akışı yolu ile meydana geldiğini dile getirmektedir (Reyes ve Vallone, 2008). Dil becerileri bilişsel gelişim ve sosyal ilişkilere bağlı olarak gelişmektedir. Dil tek başına değil, sosyal etkileşimlerle öğrenilmektedir (Güneş, 2011). Nitekim, sosyal-yapılandırmacı yaklaşım, dile bütüncül bir açıdan yaklaşarak, onun sosyal bağlamdan bağımsız ve bireysel çabalarla öğrenilemeyeceğini ve(ya) kazanılamayacağını savunmaktadır (Yang ve Wilson, 2006). Aksine, sosyal-yapılandırmacı yaklaşım, dil öğrenmenin sosyal bağlamdan bağımsız olmadığını ve onun sosyal etkileşim ve çabalarla öğrenilebileceğini savunmaktadır (Bodrova ve Leong, 2007; Mitchell ve Myles, 1988). Öğrenenler arasındaki sosyal etkileşimi önemsemekle birlikte, sosyal-yapılandırmacı yaklaşım aynı zamanda öğrenmede işbirliğinin de önemini vurgulamaktadır. Güneş'e (2011) göre, dil öğrenme sürecinde işbirlikli öğrenme etkinliklerine ağırlık verilmelidir. Zira, bu etkinlikler öğrenenlerin dil ve bilişsel

becerileri ile gelişmeye açık alanını doğrudan etkilemektedir. Bireyler arası etkileşimi önemseyen sosyal-yapılandırmacı yaklaşım öğrenmede işbirliğinin oldukça büyük bir öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır (Özdemir ve Yalın, 2007). Özellikle, öğrenenler arasında kurulacak dili kullanmaya yönelik diyaloglarla dili öğrenme hem daha kolay, hem de daha etkili olabilir. Aynı zamanda bu süreç içerisinde öğrenen, akranlarının çalışmalarına yardımcı olabilir, problem çözmelerine destek olabilir, onlara model olabilir, onları cesaretlendirebilir veya bazı gerekli açıklamalarla akranlarına özel öğretmenlik yapabilir (Forman ve McPhail, 1996). Çünkü öğretme-öğrenme süreci içerisinde anlamın yapılandırılması, sosyal bağlamda bireylerin bilgiyi birbirleriyle paylaşmalarıyla gerçekleşmektedir. Bu süreçte öğrenen, oluşturduğu anlamı paylaşarak diğer öğrenenlerin fikirlerini etkilemekte ve onların fikirlerinden de etkilenmektedir (Fer ve Cırık, 2007). Bu anlamda, öğrenme ortamının da öğrenme ve etkileşim bağlamında bir sosyal topluluk haline getirilmesi oldukça önemli görülmektedir (Powell ve Kalina, 2009). Yabancı dil öğrenme ortamlarının sosyal bir topluluk olarak tasavvur edilmesi, onun öğrenenlerin akranları ve öğretmen(ler)i ile yoğun etkileşimlere, paylaşımlara, yardımlaşmalara ve işbirliğine de açık bir ortam olduğunu göstermektedir. Böylesi bir ortam, aynı zamanda, hem daha fazla sosyal etkileşim ve işbirliği anlamına gelirken, hem de bir yandan daha fazla öğrenmeye ilişkin bakış açılarının ve fikirlerin paylaşılması anlamına da gelmektedir (Nie ve Lau, 2010). Bunun yanı sıra, sosyal-yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öngörmüş olduğu dil öğrenme ortamı otantik öğrenme fikrini de beraberinde getirmektedir (Homel ve Simina, 2005). Özellikle, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamları gerçek yaşama yakın uygulamaları hayata geçirmekte ve öğrenenlerin bu gerçek yaşama yakın ortamlarda dış dünya ile sosyal etkileşimler kurmalarına imkân sağlamaktadır. Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenenler, tıpkı gerçek hayatta olduğu gibi, çevresindeki kişilerle sosyal etkileşimlere girmekte, onlarla konuşmakta, tartışmakta, paylaşmakta, işbirliği yapmakta ve diyaloglar kurmaktadır. Öğrenenler, bu şekilde hem bir yandan bir yabancı dili etkileşerek öğrenmekte, hem de çevresindeki kişilerle olayları konuşup tartışırken, sosyalleşme süreci içerisine de girmektedirler. Böylesi bir ortamda öğrenenler, Vygotsky'nin (1978) yakınsal gelişim alanı olarak adlandırdığı, kendilerinden hem daha yetenekli hem de daha az yetenekli öğrenenler arasında

bulunmaktadırlar. Bu şekilde öğrenenler hem bir yandan kendilerinden daha yetenekleri öğrenenlerden öğrenirken öğrenmelerini geliştirmekte ve fikirlerinin doğruluğunu ve(ya) geçerliğini sınamaktalar, hem de bir yandan kendilerinden daha az yetenekli öğrenenlere öğreterek sahip oldukları bilgileri pekiştirmekte ve zaman zaman da bunların doğruluğunu sınamaktadırlar.

Sonuç olarak, sosyal-yapılandırmacı yaklaşımın, yabancı dil eğitimine sınıf içi uygulamaları dilbilgisi odaklı olmaktan kurtaracak uygulamalarla destek olabileceğine inanılmaktadır. Özellikle, yabancı dilde söylem ve bağlam farkındalığı kazanmak önemlidir. Anlatı öğretimi, sözcük, dilbilgisi, okuma, dinleme ve konuşma becerilerine dönük bütüncül bir bakış açısı geliştirmek, bu becerilerde önemli olanın strateji geliştirmek olduğu anlayışını yerleştirmek, sonuç odaklılıktan sıyrılıp süreç odaklılık fikrini benimsemek gibi uygulamalarla yabancı dil öğretme ve öğrenme sürecini zenginleştirilebilir (Erkan, 2009). Bununla birlikte, sosyal-yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı öğrenme ortamlarında, kullanılacak yabancı dilin öğretilmesi, amaç dilin kültürünün de dille beraber öğretilmesi, öğrenenlerin güdülenmesi, öğrenenlere sorumluluk vererek, bireysel, ikili ve grup çalışmalarının desteklenmesi, ders etkinliklerinin canlı olması gibi maddeler yabancı dil öğretiminde oldukça büyük önem taşımaktadır (Can, 2004). Yabancı dil derslerinde, sosyal-yapılandırmacı öğrenmenin ön planda olduğu bir yaklaşım, öğrenenler için dil öğrenimini daha eğlenceli bir hale getirmektedir. Bu yaklaşıma göre dil alışkanlık ürünü değil, yaratıcı bir süreçtir. Öğretmen sık sık alıştırmaları tekrarlatan kişi değil, dil öğrenmeyi kolaylaştıran bir rehber olarak görülmektedir (Özbay, 2009). Sosyal-yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının işe koşulmuş olduğu bir yabancı dil öğrenme ortamında öğrenenler daha gerçekçi ve dilin bağlam içerisinde öğrenilmiş olduğu gerçek hayattaki duruma yakın bir ortamda öğrenim görme olanağına sahip olmaktadır. Öğrenenler, tıpkı anadillerini nasıl çevresindeki insanlarla etkileşerek öğrendilerse, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında da benzer bir şekilde çevresindeki insanlarla etkileşerek bir yabancı dili öğrenmektedirler. Bir diğer ifadeyle, sosyal-yapılandırmacı yaklaşım bağlamındaki yabancı dil öğretimi öğrenenlere gerçek yaşam durumlarına benzer bir ortam içerisinde yabancı dili kazanma (edinme) ve pratik etme imkânı vermektedir. Nasıl ki bireyler bir dili diğer

insanlarla karşılıklı etkileşim ile öğreniyorlarsa, sosyal-yapılandırmacı yaklaşım da sunmuş olduğu otantik öğrenme ortamı içerisinde öğrenenlere bu deneyimi yaşama fırsatını sunmaktadır. Böylesi bir bakış açısından hareketle, yabancı dilin sosyal bağlamdan ve karşılıklı diyaloglardan soyutlanarak öğrenilmesinin veya kazanılmasının mümkün olmadığı belirtilebilir. Öğrenenler arasındaki karşılıklı sosyal etkileşimin ve diyalogların oldukça sınırlı olduğu ve geleneksel yapıya sahip olan sınıflarda yabancı dilin öğrenilmesinin mümkün olmadığı düşünülmektedir. Bir öğrenen, yabancı dildeki bir dilbilgisini yapısını veya bir kelimeyi bireysel olarak öğrense bile, bunu sosyal ortam içerisinde pratik edemediğinde bilginin harekete geçirilmesi veya transferi söz konusu olmamakla birlikte, öğrenen dili nasıl ve nerede kullanabileceğini de bilememektedir. Bir yabancı dilin herhangi bir dilbilgisi yapısını bir formülasyon içerisinde bilmek ve sorulduğunda kurallarını ifade etmek, o dilbilgisi yapısının iletişimsel anlamda da bu şekilde kullanılıyor oluşunun bir garantisini vermez. O bakımdan, bir yabancı dilin iletişimsel anlamda kullanılmasının oldukça büyük bir önem arz etmekte olduğu belirtilebilir. Okullarımızda bir yabancı dilin iletişimsel anlamda kullanılabilmesi için de onun mutlaka öğrenenler arasındaki sosyal etkileşimi, işbirliği sürecini ve karşılıklı diyaloglarını destekleyici bir sosyal bağlam içerisinde öğrenilmesi sağlanmalıdır. Sosyal bağlamı göz ardı eden, öğrenenler arasındaki sosyal etkileşim ve işbirliği süreçlerini görmezden gelen geleneksel olarak nitelendirilen sınıf ortamlarında yabancı dilin öğrenilmesi mümkün gözükmemektedir. Bu bakış açısından hareketle, yabancı dil öğretme-öğrenme sürecinin sosyal bağlam içerisinde yapılandırılması ve öğrenenler arasındaki sosyal etkileşim ve işbirliği süreçlerinin maksimum düzeye çıkarılması oldukça anlamlı görülmektedir. Böylesi bir sosyal ortamda öğrenenler mümkün olduğunda akranları ve öğretmeni ile en üst düzeyde yüz yüze karşılıklı diyaloglar kurmalı, işbirliği yapmalı, tartışmalı, dolayısıyla hedef yabancı dili mümkün oldukça sık bir biçimde pratik etmelidir. Böylesi özellikleri barındırmayan bir yabancı dil öğrenme ortamının yalnızca dilbilgisini kurallarının ezberlendiği geleneksel sınıfların dışına çıkarak, öğrenenlere dili iletişimsel anlamda kullanmalarını ve pratik etmelerini sağlaması mümkün gözükmemektedir. Bu bakımdan, günümüz yabancı dil öğrenme ortamlarının sosyal-yapılandırmacı yaklaşım bağlamında tasarlanarak, öğretme-öğrenme sürecinin öğrenenler arasındaki

sosyal etkileşim ve işbirliği süreçlerini ön plana çıkarır bir biçimde kurgulanması oldukça önemli görülmektedir.

Şimdiye kadar, genelde yapılandırmacı yaklaşım, özelde ise sosyal-yapılandırmacılık ele alınarak açıklanmaya çalışılmıştır. Şu ana kadar gerek ülkemizde gerekse de yurt dışında yapılandırmacı yaklaşım temelinde pek çok araştırmacının yapıldığı görülmüş olmakla birlikte, bu araştırmaların bazılarının burada ele alınarak kısaca tanıtılması oldukça önemli görülmektedir. Böylesi bir tanıtımın, araştırma bulgularını yorumlama ve anlama ve yapılandırmacılık temelli öğretme-öğrenme uygulamalarının sonuçlarını anlama noktasında açısından okuyuculara farklı bir bakış açısı getireceğine inanılmaktadır. Bu yorumdan hareketle, yapılan çalışmada yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı temelinde gerek ülkemizde gerekse de yurt dışında gerçekleştirilmiş olan önemli olduğu düşünülen bazı araştırmaların kısaca ele alınarak kısa ve öz bir biçimde tanıtılmasına kadar verilmiştir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Aşağıda, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile ilgili olarak gerek yurt içinde gerekse yurt dışında yapılmış olan bazı araştırmalar kısaca ele alınarak betimsel bir biçimde verilmeye çalışılmıştır. Bu anlamda, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak gerçekleştirilen araştırmalar önce “yurt içinde yapılan araştırmalar”, daha sonra ise “yurt dışında yapılan araştırmalar” başlıkları altında dikkate alınarak aktarılmaktadır.

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Akyol (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, ilköğretim 5. sınıf fen ve teknoloji dersi “Dünya, Güneş ve Ay” ünitesi için uygulanan sosyal-yapılandırmacı ile MEB yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımlarının öğrenenlerin akademik başarıları ve öğrenmenin kalıcılığı üzerindeki etkisini incelenmiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu yarı-deneysel desen kullanılan bu araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Güngören ilçesindeki bir ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan ilköğretim 5. sınıf öğrenenleri oluşturmuştur. Deney grubu ile sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı, kontrol grubuyla ise MEB yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı ilkelerine göre dersler sürdürülmüştür. Araştırma sonucunda, öntest puanları

kontrol altına alındığında sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı uygulanan deney grubunun sontest puanları ile MEB yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı uygulanan kontrol grubunun sontest puanları arasında anlamlı fark olmadığı bulgulanmıştır. Sontest puanları kontrol altına alındığında ise öğrenmenin kalıcılığı yönünden sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı uygulanan deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur.

Altun ve Büyükduman (2007) yaptıkları çalışmada, İstanbul Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce Hazırlık Bölümü “Okuma” dersi (Reading course) için tasarlanan yapılandırmacı öğretim tasarımı uygulamasının öğrenenler ve öğretmen üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışma, 26 öğrenen ile bir öğretmenden oluşan çalışma grubun üzerinde nitel araştırma tekniği ile yürütülmüştür. Yapılandırmacı öğrenme ilkelerine göre geliştirilen yapılandırmacı öğretim tasarımı sınıfta uygulanmıştır. Uygulamanın verilerini oluşturabilmek için gözlem ve görüşme teknikleri kullanılmıştır. Oluşturulan veriler, tematik analiz ile gözlem analizinden oluşan nitel analiz teknikleri ile çözümlenmiştir. Elde edilen bulgular, bir yandan tasarım uygulamasının öğrenenler ve öğretmen üzerinde genel olarak olumlu etki bıraktığını, ancak diğer yandan, sınav odaklı bir sistemin okullarda yaygın olduğu günümüzde, öğrenmeye odaklı olan yapılandırmacı öğrenme ilkelerine göre düzenlenen öğretim tasarımının, özellikle bazı öğrenenlerde olumsuzluklara işaret ettiğini göstermiştir.

Arslan ve Yanpar (2006) yapmış oldukları çalışmada, sosyal bilgiler dersinde yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi kullanımının öğrenenler üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışmada, öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanmıştır. Nicel ve nitel verilerden yararlanılan araştırma, Karadeniz Ereğli’de bir ilköğretim okulunun 5. sınıf öğrenenleri ile yürütülmüştür. Yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi kullanılan deney grubu 28, geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubu ise 22 öğrenenden oluşmuştur. Araştırmada veri toplama araçları olarak “Akademik Başarı Testi” ile “Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği” ve açık uçlu sorular kullanılmıştır. Araştırma bulgularında,

yapılandırmacığa dayalı işbirlikli öğrenmenin öğrenenlerin akademik başarılarını ve tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Atıcı (2004) tarafından yapılan araştırmada, sosyal-yapılandırmacıya dayalı sanal öğrenme çevrelerinin öğrenenlerin başarıları ve tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu kapsamda “Gelişim ve Öğrenme” dersinde sosyal-yapılandırmacığa dayalı sanal ile geleneksel öğrenme çevreleri arasında temel farklılıkların olup olmadığını belirlemeye çalışılmıştır. Araştırma, Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi’nde toplam 180 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada deney ve kontrol grupları oluşturularak deneysel araştırma modeli uygulanmıştır. Araştırmada, sosyal etkileşimin gerçekleştirilmesinde, ortamın sahip olduğu özelliklerle birlikte, öğretmen-öğrenen, öğrenen-öğrenen arasındaki iletişim ve etkileşimler ile sahip olunan tutumların da önemli ve etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca bilgisayar ortamı ile iletişimin sosyal bilgi inşasını desteklediği sonucu da elde edilmiştir. Araştırmada ortaya konulan bir diğer sonuç da, sosyal bilgi inşasına dayalı sanal öğrenme çevrelerinde, öğrenen denetiminin etkili olduğudur. Araştırmada, sosyal bilgi inşasına dayalı sanal ve hem geleneksel hem de sosyal bilgi inşasına dayalı sanal öğrenme çevrelerinin, geleneksel öğrenme çevrelerine göre öğrenen başarıları üzerinde daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda çalışmada, sosyal bilgi inşasına dayalı sanal öğrenme çevresinin uygulandığı deney grupları lehine anlamlı bir farklılık bulunmuş ve bunun farklı öğrenme çevrelerinden kaynaklandığı belirtilmiştir.

Aydın (2008) gerçekleştirdiği çalışmada, sosyal-yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile 6. sınıf “Kuvvet ve Hareket” ünitesi ile ilgili kavramsal çerçeveleri ve gelişimleri incelemiştir. Yapılan araştırma, 2006-2007 eğitim-öğretim yılı 5. sınıfta ve aynı öğrenenlerin 2007-2008 eğitim-öğretim yılında ise 6. sınıfta öğrenim gördüğü Balıkesir ili Bigadiç ilçesindeki bir ilköğretim okulundaki toplam 19 öğrenen ile gerçekleştirilmiştir. Derste “Kuvvet ve Hareket” ünitesinin öğretimi sosyal-yapılandırmacı anlayış çerçevesinde 4 hafta boyunca araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kavramsal Anlama Testler”i ve “yarı-yapılandırılmış görüşme formlar”ı kullanılmıştır. Kavramsal anlama

testlerinin analizi ve yapılan görüşmelerin incelenmesi ile öğrenenlerin öğretim öncesi ve sonrası kavramsal gelişimleri karşılaştırılmıştır. Araştırma sonunda; öğretimden önce öğrenenlerin çoğunun kuvvet-güç, sürat-hız ve ağırlık-kütle kavramlarını aynı anlamda kullandıklarını, yer çekimi kuvvetinin havanın varlığına bağlı olduğunu ve ayda yer çekiminin olmadığı düşüncesine sahip olduklarını saptamıştır. Öğretimden sonra ise öğrenenlerin kuvvet ve hareket konuları ile ilgili kavramsal değişimlerinin olumlu yönde olduğu sonucuna varılmıştır.

Bay, Bağçeci ve Çetin (2012) gerçekleştirdikleri araştırmada, sosyal-yapılandırmacı yaklaşımın öğrenenlerin problem çözme ve bilişüstü farkındalık düzeyleri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışma, Türkiye’de bir üniversitenin eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan toplam 137 öğretmen adayı (deney grubundan 89, kontrol grubundan 48) üzerinde gerçekleştirilmiştir. Yapılan araştırmada, deneysel desenlerden öntest-sontest kontrol gruplu yarı-deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmada, öntest sonuçlarına göre denkleştirilmiş olan iki sınıf belirlenmiştir. Bu gruplar, seçkisiz olarak deney ve kontrol grubu olarak atanmışlardır. Araştırmada, gerek deney gerekse de kontrol grubundaki uygulamalar “Öğretim İlke ve Yöntemleri” dersi temelinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda sosyal-yapılandırmacı yaklaşım, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yaklaşımı uygulanmıştır. Çalışmada, veri toplama araçları olarak “Problem Çözme Becerisi Ölçeği” ile “Bilişüstü Farkındalık Ölçeği” kullanılmıştır. Gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda; deney grubundaki öğretmen adaylarının problem çözme becerisi ve bilişüstü farkındalık düzeyi, kontrol grubundaki öğretmen adaylarının problem çözme becerisi ile bilişüstü farkındalık düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Dolayısıyla, araştırmada; sosyal-yapılandırmacı yaklaşımın öğretmen adaylarının problem çözme becerisi ve bilişüstü farkındalık düzeyine anlamlı katkılar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bay ve diğerleri (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmen adaylarının otantik görev odaklı sosyal-yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğrenme ortamındaki öğrenen rollerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Nicel

ve nitel bulgulara dayalı eylem araştırması yöntem ve tekniklerine bağlı kalınarak yapılan çalışmada öğrenen rolleri etkin, sosyal ve özerk öğrenen olarak belirlenmiştir. Çalışma Fransızca ve Almanca bölümleri öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Fransızca öğretmen adaylarına sosyal-yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğrenme ortamları oluşturulmuş ve bu yaklaşıma dayalı öğrenen rollerini gerçekleştirmelerine çalışılmıştır. Almanca bölümü öğretmen adaylarına ise sunuş yoluyla öğretme yaklaşımına dayalı öğrenme ortamları oluşturulmuş ve öğrenenlerin geleneksel rollerini sürdürmelerine çalışılmıştır. Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen “Yapılandırmacı Öğrenen Roller Ölçeği” ile öğrenenler tarafından öğrenme sürecine ilişkin olarak tutulan günlükler kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının, geleneksel öğrenme ortamlarına nazaran öğrenenlerin etkin, sosyal ve özerk öğrenen rollerine sahip olmalarını daha çok sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının etkin, sosyal ve özerk öğrenen rollerine ilişkin görüşlerinin birlikte değişim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bıyıklı (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, 5E öğrenme modeline göre düzenlenmiş fen ve teknoloji dersi eğitim durumlarının öğrenenlerinin bilimsel süreç becerileri, öğrenme düzeyi ve tutuma etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, bunun yanı sıra, öğretmen ve öğrenenlerin de görüşleri incelenmiştir. Araştırmada, kontrol gruplu öntest-sontest deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma, Ankara’da özel bir ilköğretim okulunun 4. sınıfında “Fen ve Teknoloji” dersi kapsamında yürütülmüştür. Deneysel işlem 18 hafta sürmüştür. Deney grubunda 5E öğrenme modeline göre düzenlenmiş öğretim uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise mevcut programa ait eğitim durumları sürdürülmüştür. Denenel öğretim programı tasarısı hazırlanırken 5E öğrenme modelinin uygulama ilkelerine uygun davranılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, 5E öğrenme modeline göre düzenlenmiş dördüncü sınıf fen ve teknoloji dersi öğretiminin alanyazında desteklenen olumlu yönlerinin ve sınırlılıklarının bu çalışmada da kendini gösterdiği görülmüştür. Çalışmada, kontrol grubu ile deney grubu arasında bilimsel süreç becerileri, öğrenme düzeyi ve tutum açısından deney grubu lehine anlamlı fark olduğu görülmemiştir. Ayrıca 5E öğrenme modeline dayalı öğretimin yerleşim, araç-

gereç, sınıf dışı ortamlar, bilişüstü, akademik benlik, işbirliği, arkadaşlık ilişkileri, öğrenen ve öğretmen rol ve sorumlukları, iletişim becerileri ve akademik gelişim üzerindeki olumlu etkileri nitel verilerden elde edilen bulgularla belirlenmiştir. Diğer yandan, sınıf ortamı içinde meydana gelen gürültü, bazı belirsizliklerden kaynaklanan kaygı, takım çalışmaları ve ortak karar alma sürecinin zorlukları, çalışmalar için zamanın yetersiz görülmesi ve öğrenenlerin bazılarının grup çalışması için sorumlu olduğu malzemeyi getirmemesi sürecin sınırlılıkları olarak değerlendirilmiştir.

Cırık (2005) sosyal-yapılandırıcı ve geleneksel öğrenme ortamının, öğrenenlerin akademik başarıları, öğrenmenin kalıcılığı ve öğrenen görüşleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel araştırma modeli kullanılan araştırma, ilköğretim düzeyindeki iki 5. sınıf şubesi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Gagnon ve Collay'ın yapılandırıcı öğrenme ortamı tasarımına göre yapılan araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen “Başarı Testi” ile toplanmıştır. Deneysel grupta yapılandırıcı yaklaşıma göre tasarlanan öğrenme ortamının uygunluğu, Tenenbaum, Naidu, Olugbemi ve Austin tarafından geliştirilen “Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği” ile kontrol edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında akademik başarının ve öğrenmenin kalıcılık düzeyinin geleneksel öğrenme ortamından daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Ayrıca sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamlarının öğrenenlerin görüşlerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Çelebi (2006) gerçekleştirdiği çalışmada, ilköğretim sosyal bilgiler dersinde yapılandırıcılık yaklaşımına dayalı işbirlikli öğrenmenin öğrenenlerin erişimi ve tutumları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma, Konya ili Karatay ilçesindeki bir ilköğretim okulunun 5. sınıfında öğrenim görmekte olan öğrenenler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı araştırmada, yansız olarak seçilen sınıflardan birinde yapılandırıcılık yaklaşımına dayalı işbirlikli öğrenme (birlikte öğrenme ve grup çalışması tekniği) uygulanırken, diğer sınıfta ise geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Verilerin elde edilebilmesi için “Sosyal Bilgiler Başarı Testi” geliştirilmiş, “Sosyal Bilgiler Tutum

Ölçeği”nden yararlanılmış, “Öğrenen Görüşme Anketi” ile “Süreç Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre, yapılandırmacılık yaklaşımına dayalı işbirlikli öğrenmenin uygulandığı deney grubundaki öğrenenler, geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubundaki öğrenenlere göre daha yüksek erişim düzeyi elde etmişlerdir. Sosyal bilgiler dersine yönelik yapılandırmacılık yaklaşımına dayalı işbirlikli öğrenmenin uygulandığı deney grubundaki öğrenenler, kontrol grubundaki öğrenenlere göre daha olumlu tutum geliştirmişlerdir. Deney grubu öğrenenlerine uygulanan “Öğrenen Görüşme Anketi” bulgularına göre; öğrenenler bu yöntemle dersi daha iyi öğrendiklerini ve bu yöntemle ders işlemekten memnun olduklarını belirtmişlerdir. “Süreç Değerlendirme Ölçeği”nin deney grubuna uygulanması ile elde edilen bulgulara göre ise; öğrenenlerin, grup süreçlerinde paylaşma, arkadaşlık, yardımlaşma, sorumluluk alma, bilimsel yöntem kullanma ve inceleme-araştırma yapma gibi birçok becerilerini geliştirdikleri görülmüştür.

Çimen (2010) yaptığı çalışmada, problem temelli yaklaşıma göre oluşturulan sosyal-yapılandırmacı ve MEB yapılandırmacı öğrenme ortamlarının öğrenenlerin akademik başarıları, öğrenmenin kalıcılığı ve öğrenen görüşleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel araştırma modeli çalışma, ilköğretim 7. sınıf düzeyindeki iki şube ile gerçekleştirilmiştir. Dersler; deney grubunda sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımına, kontrol grubunda ise MEB’in yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımına göre sürdürülmüştür. Akademik başarı testi bulgularına göre, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında akademik başarı ve öğrenmenin kalıcılık düzeyi, MEB’in yapılandırmacı öğrenme ortamından daha yüksektir. Dereceli puanlama ölçeği bulgularına göre ise, akademik başarı yönünden deney grubu lehine anlamlı fark vardır, fakat öğrenmenin kalıcılığı bakımından gruplar arasında anlamlı fark yoktur. Ayrıca, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamlarının deney grubu öğrenenlerinin görüşlerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Ergül (2010) gerçekleştirdiği araştırma, ilköğretim 6. sınıf matematik dersinde problem temelli yaklaşıma göre oluşturulan sosyal-yapılandırmacı öğretim

tasarımının etkililiğini incelemiştir. 6. sınıf düzeyindeki 19 kız ve 27 erkek öğrenenle nitel olarak yürütülen araştırmada, araçsal örnek olay deseni kullanılmıştır. Dersler, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımına uygun yürütülmüştür. Veriler; sosyal-yapılandırmacı öğretim tasarımının uygulanmasından elde edilen fiziksel ürünler, araştırmacının hazırladığı görüşme formu, gözlemci notları ve video kayıtlarından elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre; öğrenenler, işbirlikli grupları öğretmenin oluşturulmasını olumlu karşılamış; matematiği günlük hayatla ilişkilendirmiş ve gelecek hayatlarında kullanabileceklerini belirtmiştir. Öğrenenler, gruplarda görev dağılımında zorlanmış; işbirliği içinde çalışarak ve yaparak öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Değerlendirmeyi kendilerinin yapmalarından memnun kalmış, öğretmenin rehberliğini diğer derslerden daha etkin bulmuşlardır.

Gürol (2003) gerçekleştirmiş olduğu araştırmada, yapılandırmacı öğrenmeye göre tasarlanan çevrimiçi destekli grup çalışması ile sınıf ortamındaki geleneksel grup çalışmasını öğrenen başarısına etkileri açısından incelemiştir. Yapılan bu çalışma, Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Elektronik-Bilgisayar Bölümündeki 102 son sınıf öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Deney-1 grubu Gagnon ve Collay'ın ilkelerine göre oluşturulmuş yapılandırmacı sınıf ortamında, deney-2 grubu Gagnon ve Collay'ın ilkelerine göre oluşturulmuş çevrimiçi destekli yapılandırmacı sınıf ortamlarında, kontrol grubu ise geleneksel sınıf ortamında çalışmıştır. Veri toplama aracı olarak, geliştirilen "Akademik Başarı Testi"nin yanı sıra yapılandırmacı sınıf ilkelerine göre geliştirilen "Yapılandırmacı Sınıf Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre; sontest puanları açısından, deney-1 ve deney-2 grupları arasında anlamlı fark bulunamazken, her iki deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grupları lehine anlamlı fark olduğu sonucuna varılmıştır.

Koç (2002) gerçekleştirdiği çalışmada, yapılandırmacı öğrenme ortamının duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmada, yapılandırmacı ve geleneksel sınıflardaki öğrenenlerin temel ve üst düzey öğrenmeler ile problem çözme becerilerindeki erişimi ve kalıcılık puanları arasında anlamlı farklar olup olmadığı karşılaştırılmıştır. Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim

Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmenliği Bölümünden 89 öğrenen deney, 91 öğrenen ise kontrol grubunda yer almıştır. Araştırmada, hem nicel (kontrol gruplu öntest-sontest deseni, temel ve üst düzey öğrenme testleri, problem çözme senaryoları) hem de nitel (gözlem, görüşme, öğrenme günlükleri) araştırma teknikleri kullanılmıştır. 14 hafta süren uygulamada kontrol grubunda geleneksel öğrenme yaklaşımı, deney grubunda yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; yapılandırmacı öğrenme ortamlarındaki öğrenenlerin dersten daha fazla zevk aldığı, öğrenme etkinliklerine daha istekle katıldığı, kendine daha fazla güvendiği, daha fazla işbirliği yaptığı, diğer arkadaşlarının görüşlerini dinlediği ve saygı duyduğu görülmüştür. Yapılandırmacı ve geleneksel öğrenme sınıflarındaki öğrenenlerin üst düzey öğrenme erişimi ve kalıcılık puanları ile problem çözme becerisi erişimi puanları arasında yapılandırmacı sınıflar lehine anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu nedenle araştırmanın sonunda eğitim fakültelerindeki derslerin öğreneni merkeze alan ve bilgiyi yapılandırmaya olanak tanıyan öğrenme yaklaşımları ile işlenmesi önerilmiştir.

Köksal (2009) tarafından yapılan araştırmada, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı 5E öğrenme modelinin 7. sınıf öğrenenlerinin İngilizce ders programı içerisindeki “Simple Past Tense” (Geçmiş Zaman) konusundaki akademik başarı düzeyleri ile İngilizce dersine yönelik tutumlarına yönelik etkileri incelenmiştir. Yapılan bu çalışma, Konya ilindeki bir İlköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmaya, aynı İngilizce öğretmenin iki ayrı 7. sınıfındaki 50 öğrenen katılmıştır. Sınıflar kontrol grubu ve deney grubu olarak seçkisiz olarak belirlenmiştir. Kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemi kullanılmış, deney grubunda ise yapılandırmacı yaklaşıma dayalı 5E öğrenme modeli kullanılmıştır. Öğrenenlerin “Simple Past Tense” konusunu anlama düzeylerini ölçmek için “Simple Past Tense” konusu ile ilgili olarak geliştirilen test her iki gruba öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Sonuç olarak, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı 5E öğrenme modelinin, geleneksel yöntemle göre öğrenenlerin başarılarını ve İngilizce dersine yönelik tutum düzeylerini daha olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Özbay (2009) gerçekleştirdiği araştırmasında, ilköğretim okulları birinci ve ikinci kademelerinde İngilizce dersine giren öğretmenlerin, yapılandırmacılık kuramına dayalı olarak, İngilizce dersinin öğretimine ilişkin görüşlerini ve bu görüşler arasında bazı değişkenler açısından anlamlı farklılıklar olup olmadığını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Afyonkarahisar ili Merkez ilçesindeki ilköğretim okullarında İngilizce dersine giren 122 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada yapılandırmacılık kuramına dayalı olarak hazırlanan 52 maddelik anket uygulanmıştır. Çalışmanın sonunda, İngilizce dersine giren öğretmenlerin dersinin işlenişinde yapılandırmacılık kuramını oldukça benimsedikleri ve derslerinde kullanmaya çalıştıkları, fakat geleneksel yaklaşımdan da tamamen uzaklaşmadıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin yapılandırmacılık kuramına ilişkin görüşleri cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, mezun olunan okul, görev yapılan okul türü ve branş açısından incelendiğinde bunlar arasında bazı farklar olduğu bulunmuştur.

Özkan (2011) gerçekleştirdiği çalışmada, sosyal-yapılandırmacılığı vurgulayan sanal öğrenme ortamlarının, alan eğitimi İngilizce olmayan üniversite öğrenenlerinin konuşma becerileri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çalışmanın katılımcıları olan 51 alan eğitimi İngilizce olmayan üniversite öğreneni haftada üç saat zorunlu İngilizce eğitimi almışlardır. Katılımcılar, bu üç ders saatinin ikisini sınıf temelli derslerde geçirmişler, kalan bir saat boyunca ise “Moodle” adındaki sanal öğrenme ortamını kullanmışlardır. Sosyal-yapılandırmacılığı vurgulayan sanal öğrenme ortamlarının öğrenenler üzerindeki etkileri incelemek için, çalışmanın başlangıcında katılımcılara bilgisayar hazırlık ölçeği uygulanmıştır. Çalışmanın sonunda ise, katılımcılara iki anket dağıtılmış ve elde edilen sonuçları desteklemek için 15 katılımcıyla görüşme yapılmıştır. Sonuçlar, öğrenenlerin görüşlerine göre, sosyal-yapılandırmacı sanal öğrenme ortamlarının yalnızca konuşma becerilerine değil, aynı zamanda diğer dil becerileri ve alanlarına da önemli olumlu etkilerinin olduğunu göstermiştir. Sonuçlar, ayrıca, sınıf temelli yabancı dil eğitiminin sanal öğrenme ortamlarıyla desteklenmesinin yararlarını da ortaya koymuştur.

Özerbaş (2007) yapmış olduğu araştırmada, yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrenen başarısı ve başarının kalıcılığına etkisini incelemiştir. Araştırma için gerekli olan veriler öntest-sontest kontrol gruplu deneysel model kullanarak elde edilmiştir. Araştırma özel bir ilköğretim okulunun 7. sınıf öğrenenleriyle matematik dersinde gerçekleştirilmiştir. Rastlantısal olarak eşleştirilmiş iki grup üzerinde yürütülen araştırmada öğretim, kontrol grubunda öğretmen merkezli yöntemle, deney grubunda yapılandırmacı öğrenme ortamında bilgisayar destekli olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan testler, ünitenin işlenmesine başlamadan önce başarı öntestleri, ünitenin işlenmesi tamamlandıktan sonra başarı sontestleri ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığını belirlemek için de kalıcılık testi uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda, yapılandırmacı öğrenme ortamında bilgisayar destekli öğretimin uygulandığı deney grubunun, geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubundan daha başarılı olduğu görülmüştür. Ayrıca deneysel işlem sırasında öğrenilen bilgilerin kalıcılığı kontrol grubuna göre deney grubunda daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Savaş (2006) tarafından yapılan araştırmanın amacını, devlet ilköğretim okulu 4. sınıf sosyal bilgiler dersi “Yakın Çevremiz” ünitesi süresince, bütünleştirilmiş ünite ve yapılandırmacılık temelli öğretim etkinliklerini birlikte ve ayrı ayrı test etmek teşkil etmiştir. Bu amaçla üç deney grubunda; bütünleştirilmiş ünite ve yapılandırmacı öğretme-öğrenme süreçleri, bütünleştirilmiş ünite ve geleneksel öğretim yöntemleri, geleneksel program ve yapılandırmacı öğretme-öğrenme süreçleri; kontrol grubunda ise geleneksel ünite ve geleneksel öğretim süreci işe koşulmuştur. Araştırma, İzmir’in Buca ilçesindeki bir ilköğretim okuluna devam eden dördüncü sınıf öğrenenlerden 146’sının katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırma üç deney ve bir kontrol grubu olmak üzere dört grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney grupları ile geleneksel program ve geleneksel öğretim sürecinin uygulandığı kontrol grubu arasında öğrenme düzeyi, öğrenmeye karşı tutum ve akademik özgüven puanları karşılaştırılmıştır. Ünite sürecinin işleyişine ilişkin öğrenenlerin yazılı ve sözlü olarak görüşleri alınırken, veli görüşleri ise görüşme formu vasıtasıyla elde edilmiştir. Çalışma sürecinde araştırmacı tarafından geliştirilen bütünleştirilmiş ünite

ve yapılandırmacılık temelli öğretme-öğrenme etkinlikleri işe koşulmuştur. Ünite ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler, fen bilgisi, matematik, Türkçe, resim, müzik ve beden eğitimi derslerini kapsayacak biçimde bütünleştirilerek oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda bütünleştirilmiş ünite ve yapılandırmacılık temelli öğretim süreci ile bütünleştirilmiş ünite ve geleneksel öğretim sürecinin uygulandığı deney grupları lehine başarı, tutum ve akademik özgüven puan ortalamalarında kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılık gözlenmiştir. Yapılandırmacı öğretim geleneksel ünite sürecinin uygulandığı deney grubunun başarı puanları kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaşırken, tutum ve özgüven puanlarında farklılaşma gözlenmemiştir. Öğrenen ve velilerden elde edilen görüşler incelendiğinde deney gruplarında uygulanan sürecin olumlu olarak algılandığı ve desteklendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tezci (2002) gerçekleştirdiği araştırmasında, yapılandırmacı öğretim tasarımının geleneksel öğretmen merkezli öğretim uygulamalarıyla karşılaştırarak yaratıcılık ve performans açısından etkililik derecesini incelemiştir. Araştırma için öntest-sontest kontrol gruplu yarı-deneysel desenden yararlanılmıştır. Deneysel olarak planlanan araştırma için bir deney, bir de kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney grubunda yapılandırmacı öğretim tasarımı, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim tasarımı uygulanmıştır. Çalışma, Elazığ ilinde iki ilköğretim okulunda 4 ay süreyle uygulanmıştır. Araştırmada öğrenenlerin sözel yaratıcılıklarını ölçmek için “Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (Sözel-A Formu)” kullanılmıştır. Aynı zamanda, öğrenenlerin başarılarını ölçmek için ise hikâye yazma, karşılaştırma görevlerine yönelik yazma, çıkarsama görevine yönelik yazma, özet yazma ve demokrasi konusunda ikna edici yazma görevlerine yönelik performans yönergesi kullanılmıştır. Öğrenenlerin içerik bilgisini nasıl oluşturduklarına ilişkin olarak ise hem nicel hem de nitel bulgular bir arada kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna ilişkin olarak; yaratıcılık sontestinde gruplar arasında yapılan karşılaştırmada deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Yazma performansı ile ilgili olarak; hikâye yazma performansı, karşılaştırma görevine yönelik yazma performansı, çıkarsamaya dayalı yazma performansı, özet yapmaya dayalı yazma performansı ve demokrasi ile ilgili

ikna edici yazma performansı açısından deney grubunun kontrol grubuna nazaran daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Turgut (2005), fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlık yeterliklerinden, bilimin doğası ve bilim-teknoloji-toplum ilişkisi boyutlarının gelişiminde sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı tasarımına göre oluşturulan dersin etkililiğini incelemiştir. Gagnon ve Collay'ın öğrenme ortamı tasarımı modeline göre hazırlanan ortamda yapılan araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeli esas alınarak yapılmıştır. Araştırmada nitel ve nicel verilerden yararlanılmıştır. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği son sınıf öğretmen adayları ile yürütülen araştırma, bir öğretim dönemi boyunca sürdürülmüştür. Bilimin doğasına ve bilim-teknoloji-toplum ilişkisine dair öğrenen anlayışlarının belirlenebilmesi için “Temel Bilimsel Okuryazarlık Testi” kullanılmış; veriler nicel istatistik teknikleriyle çözümlenmiştir. Açık uçlu sorulardan oluşan bilimin doğası anketi ile bilim-teknoloji-toplum anketinden elde edilen veriler ise nitel olarak açık kodlama tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, yapılandırıcı öğretim tasarımı uygulamaları, fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlık yeterliklerinden bilimin doğası ve bilim-teknoloji toplum ilişkisi boyutlarındaki anlayış düzeylerini geliştirmiştir. Bilimsel okuryazarlık yeterliklerinden, bilimin doğası ve bilim-teknoloji-toplum ilişkisi boyutlarındaki anlayış düzeylerinin gelişiminde, hem yapılandırıcı hem de geleneksel öğretim ortamlarında cinsiyet değişkeninin anlamlı fark oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Ünal ve Akpınar (2006) yapmış oldukları araştırmada, fen bilgisi öğretmenlerinin sınıflarında yapılandırıcı olup olmadıklarını ve deneyimin öğretmen davranışlarındaki etkisini araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmada veriler nitel veri toplama teknikleri ile elde edilmiştir. Bu amaçla İzmir ili Buca ilçesinde 30 fen bilgisi öğretmeni ile görüşme yapılmış ve bu öğretmenlerin 19'u derslerinde gözlenmiştir. Gözlem sırasında veriler yapılandırıcı ortamı yansıtan 24 maddeden oluşan gözlem formu ile elde edilmiştir. Gözlem formundan elde edilen puanlara göre öğretmenler için “geleneksel”, “geleneksel-yapılandırıcı” ve “yapılandırıcı” olmak üzere üç grup belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre;

araştırmanın gözlem sürecinden elde edilen puanlarda 19 öğretmenden hiç biri yapılandırmacı olarak nitelenmemiştir. Öğretmenlerin %78.9'u geleneksel davranışlar gösterirken, %21.1'i geleneksel-yapılandırmacı olarak belirtilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin davranışlarının deneyimlerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, yapılan gözlemlerde yapılandırmacı gruba girmeseler de, görüşmelerde öğretmenlerden bir kısmının kendilerini yapılandırmacı olarak düşündükleri ve yapılandırmacı düşüncelere sahip oldukları saptanmıştır. Bu noktada 11-15 yıl deneyime sahip öğretmenler daha çok yapılandırmacı düşünceye sahipken, 6-10 yıl deneyime sahip öğretmenlerin en az yapılandırmacı düşünceye sahip olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, 1-5 yıl deneyime sahip öğretmenler, ikinci sırada yapılandırmacı düşünceye sahip bulunmuşlardır. Araştırmada elde edilen bulgulardan biri de, görüşmede en yüksek deneyime sahip olan 16 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin geleneksel düşünceye sahip öğretmenler grubunda son sıralarda yer alırken, 1-5 yıl deneyime sahip öğretmenlerin en fazla geleneksel düşünceye sahip bulunduğu tespit edilmiştir.

Yavuz-Avcı (2009) gerçekleştirdiği araştırmada, ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin başarı düzeylerinde ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Yapılan araştırmanın çalışma grubunu, Bursa ili Yıldırım ilçesindeki bir ilköğretim okulunun 5. sınıflarında öğrenim görmekte olan öğrenenler oluşturmaktadır. Araştırma, deney ve kontrol grupları üzerinde gerçekleştirilmiş olup, öntest-sontest kontrol gruplu yarı-deneysel desen kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Başarı Testi” ile “Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Uygulama 4 hafta olarak düzenlenmiştir. Bu sürede deney grubunda ders yapılandırmacı yaklaşıma göre işlenirken, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır. Araştırmada, sosyal bilgiler dersinin işlenmesinde yapılandırmacı yaklaşımın kullanıldığı deney grubundaki öğrenenlerin başarı düzeyleri ile derste geleneksel yöntemlerin kullanıldığı kontrol grubundaki öğrenenlerin başarı düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrenenlerin derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağladığı saptanmıştır. Ancak, araştırmaya katılan deney grubundaki öğrenenlerin

cinsiyetlerinin ve ailelerinin sosyo-ekonomik düzey durumlarının öğrenen başarısını arttırmada anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna varılmıştır. Araştırma sonunda, aynı zamanda, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğreneni merkeze alarak derslerin öğrenenlerin dersteki ilgi ve isteklerine uygun bir şekilde etkin olarak işlenmesini sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Yurdakul (2004) yaptığı araştırmada, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının ilkelerine uygun olarak denencel bir programı tasarısı hazırlayarak uygulamasını gerçekleştirmiş ve bu tasarımı, geleneksel yaklaşıma göre öğrenenlerin problem çözme becerilerine, bilişüstü farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile öğrenme sürecine katkısı açısından değerlendirmiştir. Çalışmada, öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeli ile nitel veri birleşiminden oluşan karma araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırma, Ankara'da bir ilköğretim okulunun altıncı sınıf düzeyinde sosyal bilgiler dersi bağlamında yürütülmüştür. Seçkisiz yolla 6. sınıflardan biri deney, bir diğeri ise kontrol grubu olarak atanmıştır. Deney grubunda 10 hafta süreyle denencel program tasarısı uygulanırken, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Deney grubunda uygulanan program tasarısı; yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile ilgili işbirliğine dayalı, problem temelli ve proje tabanlı öğrenme özelliklerini içermektedir. Uygulama süreci ise 5E modeli (Giriş, Keşfetme, Açıklama, Derinleşme ve Değerlendirme) temele alınarak tasarılan öğrenme planlarıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel verilerinin toplanmasında; "RAVEN Standart Progresif Matrisler Testi", "Bilişüstü Farkındalık Ölçeği" ile "Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verilerinin oluşturulmasında ise; gözlem, görüşme ve doküman analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; deney grubundaki yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan program tasarısı uygulamasının, kontrol grubundaki geleneksel öğretim yöntemlerine göre öğrenenlerin problem çözme becerilerini, bilişüstü farkındalıklarını ve derse yönelik tutumlarını geliştirmede daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmanın nitel verilerine ilişkin olarak ise; deney grubundaki yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan program tasarısı uygulamasının öğrenenlerin duyuşsal özellikleri üzerinde anlamlı katkılar sağladığı görülmüştür.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Hand, Treagust ve Vance (1995) gerçekleştirdikleri araştırmada, öğrenenlerin yapılandırmacı öğretim tasarımı hakkındaki bakış açılarını incelemişlerdir. Yapılan araştırma, Avustralya'da 12-15 yaş öğrenenleri üzerinde fen bilgisi dersinde yapılandırmacı öğretim tasarımı uygulayan bir öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Dört yıl süren araştırmanın verileri sınıf gözlemleri, görüşme ve anketler yolu ile elde edilmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşme formunu sınıf öğretmenin kendisi hazırlamıştır. Görüşmeler araştırmanın 2., 3. ve 4. yıllarında gerçekleşmiş ve bu süre boyunca toplam 45 öğrenen ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşme bulgularında, öğrenenler yalnızca kendi fikir ve bilgilerini kullanmaları için sunulan fırsatları değil, aynı zaman sınıfta değişen rolleri ve sorumlulukları da takdir etmişlerdir. Bununla birlikte, öğrenenler bilginin daha iyi yapılandırılabilmesi için grup etkileşiminin öneminden bahsetmişlerdir. Öğrenenler, yapılandırmacı öğretim tasarımı kendi fikirlerini kullanabildikleri, tartıştıkları, daha pratik çalışmalar yaptıkları, konuyu daha iyi anladıkları ve eğlenceli buldukları için sevdiklerini ifade etmişlerdir.

Ilyas ve diğerleri (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, sosyal-yapılandırmacı yaklaşımın 7. sınıf matematik dersinde öğrenenlerin başarı düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Yapılan çalışma, Pakistan'ın Jamshoro Sindh bölgesindeki bir devlet okulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, deneysel desenlerden öntest-sontest kontrol gruplu yarı-deneysel deneme deseni kullanılmıştır. Çalışmada, öntest sonuçlarına göre denkleştirilmiş ve seçkisiz olarak atanmış olan iki sınıf dikkate alınmıştır. Bu iki sınıftan 7/A sınıfı deney, 7/B sınıfı ise kontrol grubu olarak atanmıştır. Gerçekleştirilen araştırmada, sosyal-yapılandırmacı yaklaşımın deney grubunda toplam altı iş günü süresiyle uygulanmıştır. Deney grubunda sosyal-yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasında Vygotsky'nin görüşleri dikkate alınarak, işbirlikli bir öğrenme ortamı oluşturulmuştur. Diğer yandan, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemi kullanılmıştır. Uygulama sonunda deney ve kontrol grupları sontest puanları bakımından karşılaştırılmışlardır. Araştırmanın sonucunda; sosyal-yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmış olduğu deney grubundaki öğrenenlerin

başarılarının, kontrol grubundaki öğrenenlerin başarılarına nazaran istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kim, Fisher ve Fraser (1999) tarafından yapılan araştırmada, Güney Kore'deki fen bilgisi dersi reformu çalışmalarının, yapılandırmacı bakış açısından öğrenme ortamlarındaki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, 12 farklı okulda görev yapan 24 fen bilgisi öğretmenin sınıflarındaki 1083 öğrenen çalışmanın örneğine alınmıştır. Araştırmada, verilerin toplanmasında "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Ölçeği", "Var Olan Durum (Gerçek)" ve "Tercih Edilen Durum" formları kullanılmıştır. Karşılaştırmalar sınıf düzeyinde (10. ve 11. sınıflar) ve var olan durum ile tercih edilen durum formları arasında yapılmış, ayrıca öğrenenlerin fen bilgisi dersine yönelik tutumları bağımlı değişken olarak alınarak, tutumları üzerinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarının etkisini incelemek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre; öğrenenlerin fen bilgisi derslerindeki yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algıları, sınıf düzeyi değişkenine göre ölçeğin çoğu alt boyutunda 10. sınıflar lehine farklılık göstermekte olduğu sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte, var olan durum ile tercih edilen durum arasında yapılan karşılaştırmalarda ise; öğrenenlerin sınıflarında, var olan yapılandırmacı uygulamalardan daha fazla yapılandırmacı uygulamalar istedikleri tespit edilmiştir. Aynı zamanda, araştırmada yapılan regresyon analizi sonucuna göre, öğrenenlerin fen bilgisi dersine yönelik tutumları ile yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeğinin çoğu alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuş ve öğrenenlerin derslerindeki yapılandırmacı algılarının fen bilgisi dersine yönelik tutumlarının önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Latchman (2000) yapmış olduğu araştırmada, sosyal-yapılandırmacı ve geleneksel öğretim tasarımlarının kimya dersinde öğrenenlerin akademik başarıları ve tutumları üzerindeki etkisini incelemiştir. Yapılan araştırmada, araştırmacı ve öğretmen tarafından hazırlanan başarı testi ve fen derslerine karşı tutumlar içeren alt boyutlara ayrılmış tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Amerika Birleşik Devletleri'nin Miami Eyaletindeki bir lisesinin 10., 11. ve 12. sınıflarında kimya dersi alan 109 kişiden oluşan deney grubu öğreneni ve 93 kişiden oluşan

kontrol grubu öğreneni oluşturmuştur. Çalışmada, yapılandırmacı öğretim tasarımı; zorlayıcı sorular, ilişki kurma gerektiren örnekler ve işbirlikli çalışmalardan oluşurken, geleneksel tasarım ise ders kitabının uygulanması olarak belirlenmiştir. Yapılan araştırmanın sonucunda, yapılandırmacı öğretim tasarımının öğrenenlerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Ayrıca, bu tasarımda öğrenenlerin fen dersine karşı daha olumlu bir tutuma sahip oldukları, geleneksel öğretim tasarımındaki öğrenenlerin ise okula karşı daha olumlu bir tutuma sahip oldukları görülmüş, ancak istatistiksel anlamda yapılandırmacı öğretim tasarımının öğrenenlerin tutumlarında önemli bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Lee ve Fraser (2000) yapmış oldukları çalışmada, Güney Kore'deki liselerde öğrenim görmekte olan öğrenenlerin yapılandırmacı yaklaşım açısından fen derslerine ilişkin görüşlerini incelemişlerdir. Yapılan çalışmada, veri toplama aracı olarak "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği" kullanılmıştır. Gerçekleştirilen araştırmaya üç farklı lise türünden toplam 439 öğrenen katılmıştır. 145 öğrenen insani bilimler okulundan, 195 öğrenen fen bilimleri okulundan ve 99 öğrenen de fen bilimlerinden bağımsız bir okuldan çalışmaya katılmıştır. Gerçekleştirilen çalışmada, nicel ve nitel verilerden oluşan karma desen kullanılmıştır. Yapılan çalışmada, ifade edilen öğrenen gruplarından öğrenme ortamı ile öğrenen tutumlarına ilişkin olarak hem nicel hem de nitel boyutta veriler elde edilmiştir. Çalışmanın sonucunda, üç tür lisede öğrenim görmekte olan öğrenenlerin görüşleri karşılaştırıldığında, fen bilimlerinden bağımsız okulda öğrenim gören öğrenenlerin görüşlerinin diğer iki okul türünde öğrenim gören öğrenenlere nazaran daha olumlu bir düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Marinopoulos ve Stavridou (2008) yapmış oldukları çalışmalarında, sosyal-yapılandırmacılığa göre düzenlenmiş işbirlikli öğrenme ortamında ilköğretim öğrenenlerinin su kirliliği ve yayılma yolları hakkındaki fikirlerindeki gelişimini incelemişlerdir. Bu deneysel çalışma, Yunanistan'ın Volos şehrindeki bir ilköğretim okulunda 5. sınıftan öğrenenlerle gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında su kirliliğini ve çözüm yollarını anlatan sekiz ünite hazırlanmıştır. Öğrenenler, 4-5 kişilik küçük gruplar halinde; kişisel etkinlikler, grup etkinlikleri, diyaloglar, grup

tartışmalarının bildirisi ve sınıf tartışmalarını içeren özel çalışma kâğıtları üzerinde çalışmışlardır. Araştırma bulgularına göre, öğrenenlerin su kirliliğine ait başlangıçtaki fikirlerinin anlamlı düzeyde geliştiği gözlemlenmiştir. Aynı zamanda, su kirliliği ve diğer fen eğitimi kavramlarının öğretiminde sosyal-yapılandırmacı ve işbirlikli öğrenme çevrelerinin oluşturulmasının kavramları ve olguları öğrenmede etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

McManus, Dunn ve Denig'in (2003) Amerika Birleşik Devletleri'nde gerçekleştirdiği araştırmanın amacını, öğretmenin ve öğrenenlerin yapılandığı öğretim tasarımlarının etkinliğinin saptanması teşkil etmiştir. Yapılan araştırma, denkleştirilmiş yarı-deneysel deneme deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 10. sınıf lise öğrenenleri fen puanlarına, öğretmen ve rehberlik servisinin tavsiyelerine göre üç gruba ayrılmıştır. Her bir gruba her hafta değişmek üzere bir öğretim tasarımı uygulanmıştır. İlk hafta A grubu geleneksel, B grubu öğretmenin yapılandığı ve C grubu ise öğrenenlerin yapılandığı öğretim tasarımında ders işlerken, ikinci hafta tüm gruplar bir diğer öğretim tasarımı uygulamışlardır. Araştırmada verilerin toplanmasında; Dunn, Dunn ve Price'in "Öğrenme Stilleri Ölçeği", "Karşılaştırmalı Değer Ölçeği" ve "Başarı Testler"i kullanılmıştır. Toplam üç hafta süren uygulamanın sonucunda her grup yapılan testlerde kendi içerisinde eş ağırlıklı olarak değerlendirilmiş ve üç tasarımda da öğrenenlerin yapılandığı öğrenme tasarımı lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna varılmıştır.

Polak'ın (2008) Amerika Birleşik Devletleri'nin Connecticut Eyaletindeki bir devlet okulunda yaptığı nitel ve nicel karma yöntem örnek olay inceleme deseniyle yapmış olduğu araştırmanın amacını, yapılandırmacı öğretim tasarımıyla hazırlanan matematik programının öğrenenler, öğretmenler ve veliler üzerindeki etkisini incelemek teşkil etmiştir. Yapılan araştırma, 4 ay boyunca toplam dört 5. sınıf şubesi, 9 veli ve 6 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri; araştırmacı tarafından tutulan günlük, odak grup görüşmeleri, gözlem, ünite testleri ve ders değerlendirmeleriyle elde edilmiştir. Araştırmada, öğrenenler her ünite başında yapılan öntest sonuçlarına göre hızlı, orta ve yavaş öğrenenler olmak üzere seviye

gruplarına ayrılmışlardır. Aynı zamanda, işlenen matematik konuları da on bölüme ayrılmıştır. Her grup ve her bölüm öntest ve sontest olarak ulusal matematik öğretmenleri derneğince hazırlanan (NTCM) ünite testleri *t* test analizi ile karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda; yapılandırmacı öğretim tasarımının tüm akademik becerilerdeki öğrenenlerin matematik anlayışını arttırmada etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, araştırmanın nitel bölümünden elde edilen bulgular doğrultusunda; öğrenenlerin yapılandırmacı tasarımda işlenen dersleri daha az sıkıcı ve daha keyifli bulduğu, grup çalışması ve ödevleri de sevdikleri anlaşılmıştır.

Solomonidou ve Kalantzi (2008) gerçekleştirmiş oldukları araştırmada, ilköğretim öğrenenlerinin ısı ünitesinde katı cisimlerin ısıyla genleşmesi ve hal değişimi olgusuna yönelik fen sunumlarında kullanılan bir eğitsel yazılımın etkililiğini incelemişlerdir. Sosyal-yapılandırmacı anlayışla sürdürülen deneysel araştırma, toplam 60 öğrenenle gerçekleştirilmiştir. Deneysel grupta metal kürenin ısıyla genleşmesi ve eriyen buzun hal değişimi olguları sosyal-yapılandırmacı anlayışla tasarlanmış bu eğitsel yazılım ve çalışma kâğıtlarıyla öğrenilmiştir. Veri toplama aracı olarak, öntest ve sontest olarak uygulanan, açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan bir anket kullanılmıştır. Deneysel grubun öntest sonuçları kontrol grubundaki konuyu daha önce öğrenmemiş 7. sınıf öğrenenleri ile sontest sonuçları ise daha önce geleneksel yöntemle konuyu öğrenen 8. sınıf öğrenenleriyle karşılaştırılmıştır. Öntest bulgularında, konuyu daha önceden öğrenen 8. sınıf öğrenenlerinin 7. sınıftakilerden daha başarılı olduğu görülmüştür. Ancak sontest bulgularında, 8. sınıf öğrenenlerinden deney grubundakilerden 19'unun, kontrol grubundakilerden ise 10'unun soruları doğru cevaplayabildiği görülmüştür. Katılardaki hal değişiminin moleküler yapısını çizmeleri istendiğinde, deney grubundaki 7. sınıf öğrenenlerinden yalnızca biri yazılımdan önce çizebilirken yazılımla çalıştıktan sonra 11'i kabul edilebilir çizim yapmıştır. Ayrıca, kavram yanılgılarının deney grubu öğrenenlerinde kontrol grubundakilere göre azaldığı gözlemlenmiştir. Araştırmada sosyal-yapılandırmacı anlayışa göre oluşturulan ve çalışma kâğıtlarıyla desteklenen öğrenme ortamlarında derin öğrenmelerin gerçekleştiği sonucuna varılmıştır.

Sthapornnanon ve Theeraroungchaisri (2009) yaptıkları araştırmada, çevrimiçi sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamları ile sosyal-yapılandırıcı anlayışla düzenlenmiş çevrimiçi profesyonel eczacılık uygulamalarını tanıtan modele yönelik öğrenen algısını değerlendirmişlerdir. Eczacılık alanında pazarlama ve ticarete yönelik hazırlanan, çevrimiçi profesyonel eczacılık uygulamalarını tanıtan model, öğrenenler arasında sosyal etkileşim oluşturmaya yönelik çeşitli etkinlikler düzenlenerek geliştirilmiştir. Profesyonel eczacılık uygulamaları konulu kursta 15 kişilik bir gruba yüz yüze ve 15 kişilik diğer gruba çevrimiçi eğitimler verilmiştir. Tayland'da bir üniversitenin eczacılık eğitimi programına kayıtlı bu öğrenenlere, üçüncü akademik yıla başlamadan önceki yaz tatilinde 8 haftalık bir kurs verilmiştir. Öğrenenlerle bir ilaç firması ziyaret edilmiş ve son sınıf öğrenenleri ile yüz yüze iletişim kurmaları sağlanmış; diğer etkinlikler ise çevrimiçi sürdürülmüştür. Etkinlikler; gerçek denemelere, yansıcı düşünmeye, grup çalışmalarına ve sesli düşünmeye yönelik olarak tasarlanmıştır. Araştırmacılar öğrenenlere zorlandıkları yerlerde bilişsel destek sağlamıştır. Çevrimiçi ortam çalışmalarında araştırmacılar öğrenenlerle sürekli iletişim halinde olmak için “Duyurular”, “Sorular” ve “Serbest Konuşma” konulu üç tip çevrimiçi tartışma formu düzenlemiştir. Her çalışmanın ardından öğrenenlerden düşüncelerini çevrimiçi olarak yazmaları istenmiştir. Çalışma sonunda öğrenenler; etkinlikleri dikkat çekici, bilgilerini artırıcı, açık, anlaşılır ve uygulanabilir bulmuş ve genel olarak kurstan memnun kaldıklarını belirtmişlerdir. Araştırmada, etkinliklerden en çok grup çalışmalarının beğenildiği görülmüştür. Sonuç olarak çevrimiçi profesyonel eczacılık uygulamalarını tanıtan modelin sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Tsai (2000) yapmış olduğu araştırmada, öğrenenlerin bilimsel epistemolojik inançları ile yapılandırıcı öğrenme ortamına ilişkin algılarını incelemiştir. Yapılan araştırma, on ayrı okulun 10. sınıflarında fen bilgisi dersini alan 16 yaşındaki 1176 öğrenenin hazırlanan ankete verdikleri yanıtların analiz edilmesi yoluyla yürütülmüştür. Öğrenenlerin gerçek öğrenme ortamlarını algıları ile kendi tercih ettikleri ortamları algıları arasındaki farklılığı test etmek amacıyla anket sonuçlarına *t* testi uygulanmıştır. Öğrenenler, gerçek öğrenme ortamlarının, kendilerinin tercih

ettikleri öğrenme ortamlarından daha az yapılandırmacı yönlendirmede bulunduğunu algılama eğiliminde olmuşlardır. Gerçek öğrenme ortamlarının yeterli derecede sosyal işbirliği ortamı sağlamadığı ve eski bilgi ile yenisinin birleşmesini sağlayacak fırsatlar yaratmadığı görüşünde birleşmişlerdir. Bununla birlikte, etkileşimde buldukları, işbirliği yaptıkları, eski bilgi ve deneyimleri ile yeni yapılandırdıkları bilgiyi birleştirdikleri ve kendi öğrenme etkinliklerini kontrol ettikleri yapılandırmacı öğrenme ortamlarını tercih etmişlerdir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde; yapılan araştırmanın modeline, çalışma grubuna, deneysel işlem sürecine, kullanılan nicel ve nitel veri toplama ve analiz yöntemlerine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının ortaokul 7. sınıf İngilizce dersinde öğrenenlerin akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına ve bilişüstü farkındalık düzeylerine etkileri ile öğrenme sürecine katkılarının araştırıldığı bu çalışmada, nicel ve nitel araştırma desenlerinin birlikte kullanıldığı “karma desen” (mixed design) (Creswell, 2009, 2012; Creswell ve Plano Clark, 2011; Fraenkel ve Wallen, 2009; Gökçek, 2014; Patton, 2002; Punch, 2011; Tashakkori ve Teddlie, 1998; Thomas, 2003) kullanılmıştır.

Yapılan çalışmada, deneysel desenlerden öntest-sontest kontrol gruplu yarı-deneysel deneme deseni ile nitel veri birleşiminden oluşan araştırma deseni uygulanmıştır. Karma yapılı olarak nitelendirilen bu desen; deneysel desen, nicel veri ve tümdengelimci denencelere dayalı istatistiksel analiz ile nitel veri, doğacı araştırma ve tümevarımcı içerik analizinden meydana gelmektedir (Patton, 2002). Balcı'ya (2010) göre ise karma desen, araştırmacının araştırmanın bir aşamasında ya da araştırma sürecinin iki ya da daha fazla aşaması boyunca hem nicel hem de nitel araştırma yaklaşımlarını karma olarak kullanmasıdır. Creswell'e (2009) göre karma yöntemin esas amacı, nicel ve nitel yaklaşımların bir arada kullanımının araştırma problemleri ve karmaşık bir olgunun daha iyi anlaşılmasını sağlamaktır.

Karma desenin bir boyutunu teşkil eden “deneysel desen”; neden-sonuç ilişkilerinin belirlenmesinde ve doğrudan araştırmacının kontrolü altında gözlem yapılmasına olanak sunan araştırma modeli olarak tanımlanabilir (Karasar, 2005). Bir diğer ifade ile deneysel desen, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini keşfetmeyi amaçlayan araştırma deseni olarak nitelendirilebilir (Büyüköztürk, 2011; Creswell, 2012; Fraenkel ve Wallen, 2009). Karma desenin bir diğer boyutunu

oluşturan nitel desen ise; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullandığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik olarak nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Denzin ve Lincoln (2005) ise nitel araştırmayı; gözlemciyi, gerçek dünyaya yerleştiren kurulu bir etkinlik olarak ele alarak, nitel araştırmanın gerçek dünyayı daha görünür bir hale getirmek için çeşitli yorumlayıcı gerçek uygulamalardan oluştuğunu ifade etmektedir. Onlara göre, nitel araştırmayı yapanlar, olayları kendi doğal ortamları içerisinde, insanların onlara yüklediği anlamlarla yorumlamaya ve anlamlı kılmaya çalışmaktadırlar. Nitel araştırmacılar bunun için, dolayısıyla gerçek dünyayı anlayabilmek için alan notları, görüşme, gözlem, vb. çeşitli teknikler kullanmaktadırlar (Denzin ve Lincoln, 2005). Yapılan bu çalışma, karma desenin bir diğer boyutunu oluşturan nitel desen içerisindeki “durum çalışması” yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir (Cohen ve Manion, 1994). Nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışmasında, bir veya birkaç duruma ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşımla araştırılmakta ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine derinlemesine araştırma yapılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Durum çalışması yöntemi bir olayı derinlemesine incelemeye imkân sağlayan bir yöntemdir (Miles ve Huberman, 1994; Yin, 2003). En önemli özelliği, araştırmacıya özel bir durum veya olay üzerinde yoğunlaşarak araştırılan problemin bir yönünü derinlemesine bir biçimde kısa sürede tanımlama ve açıklayabilme fırsatı sunmasıdır (Çepni, 2007). Bu bakımdan, farklı yaklaşımlar kullanarak veri doğruluğunun teyit edilmesinin, dolayısıyla araştırmanın gücünün artmasının sağlanabileceği (Patton, 2002) düşünülerek, uygulama sürecinin bütün yönlerinin araştırılmasında hem nicel hem de nitel verilerin birleşimini sağlayan “karma desen”in kullanılmasına karar verilmiştir. Bu anlamda, araştırmada karma desenin kullanıldığı deneysel desen Tablo-3.1’de verilmiştir.

Tablo-3.1. Araştırmada Kullanılan Deneysel Desen

Gruplar	Öntest	Deneysel İşlem	Sontest	Nitel Veri Toplama Yöntemleri
Deney Grubu	T ₁₂₃	Sosyal-Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Tasarımının Uygulanması	T ₁₂₃	1. Gözlem 2. Görüşme 3. Öğrenen Günlükleri
Kontrol Grubu	T ₁₂₃	Öğrenen Kılavuz Kitabındaki Etkinliklerin Uygulanması	T ₁₂₃	1. Gözlem 2. Görüşme

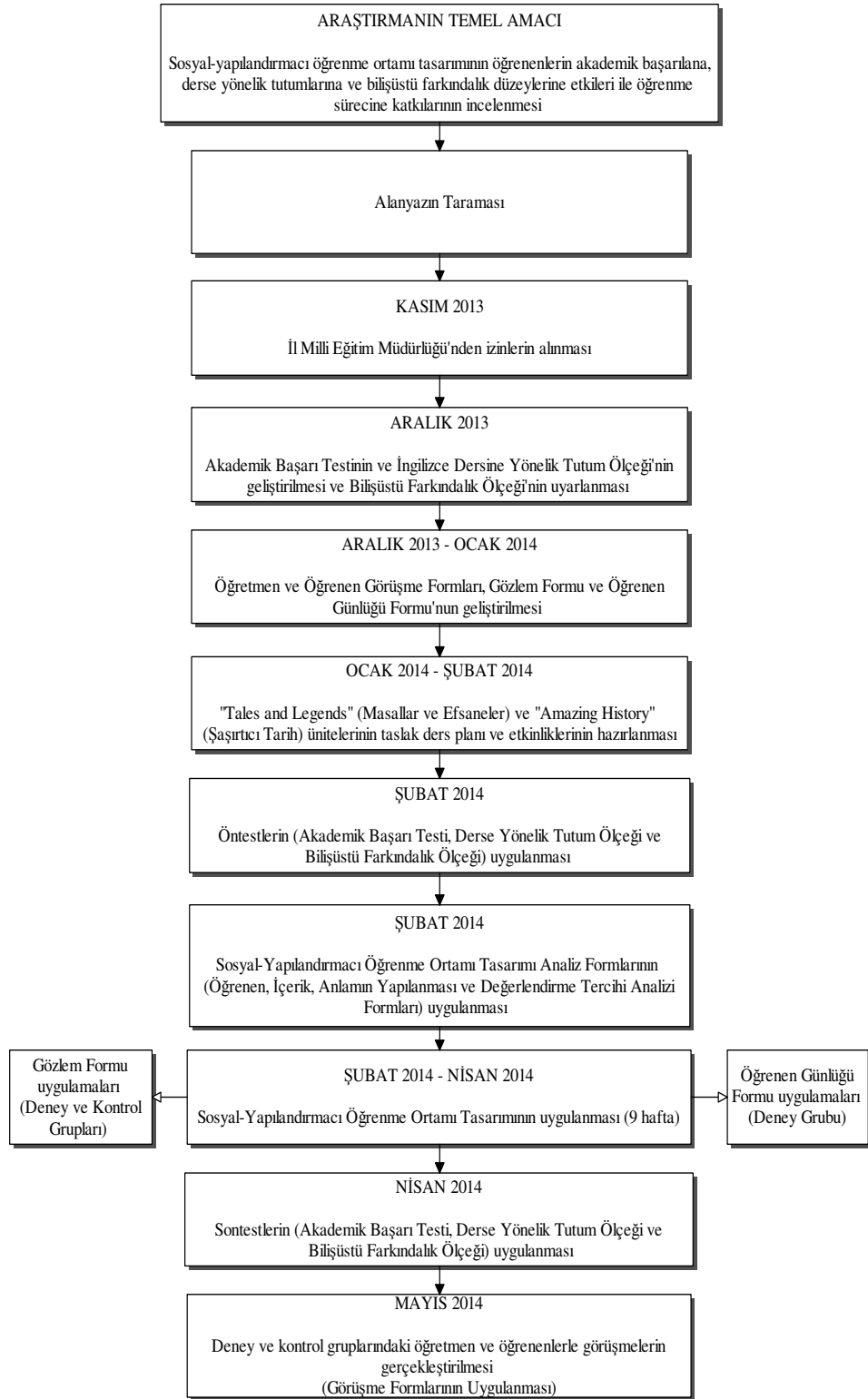
Yapılan çalışmada, araştırma deseni olarak ele alınan karma desen; deneysel desen, nicel veri ve tümdengelimci denencelere dayalı istatistiksel analiz ile nitel veri analizinden (Patton, 2002) oluşmuştur. Araştırmada deneysel desen olarak, deneysel desenlerden öntest-sontest kontrol gruplu yarı-deneysel desen (Dugard ve Todman, 1995) ile nitel araştırma yöntemlerinden gözlem, görüşme (öğrenen ve öğretmen) ve doküman analizi (öğrenen günlükleri) yöntemleri (Yıldırım ve Şimşek, 2011) kullanılmıştır. Hem derinlemesine hem de derinliğine veri toplayabilmek, dolayısıyla araştırmanın gücünü artırabilmek için nitel verilerin toplanmasında “çeşitleme” (triangulation) yoluna gidilmiştir (Creswell, 2009; Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2013; Merriam, 2009; Patton, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2011; Yin, 2003).

Tablo-3.1’e bakıldığında, araştırmada iki grubun kullanıldığı görülmektedir. Araştırmada kullanılan bu gruplardan birisi deney grubu, diğeri ise kontrol grubudur. Çalışmada gruplar, seçkisiz (random) (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012; Creswell, 2012; Fraenkel ve Wallen, 2009) bir biçimde deney ve kontrol grubu olarak atanmışlardır. Deney grubunda sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı tasarımı uygulanırken, kontrol grubunda ise mevcut “İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) İngilizce Dersi Öğretim Programı”na (MEB, 2013) uygun olarak hazırlanmış öğrenen kılavuz kitabındaki etkinlikler (İleri, 2013) uygulanmıştır.

Araştırmada, gerek deney grubuna, gerekse de kontrol grubuna uygulamalar öncesinde öntest yapılmış olup, öğrenenlere öntest olarak ortaokul 7. sınıf İngilizce dersi “Tales and Legends” (Masallar ve Efsaneler) ve “Amazing History” (Şaşırtıcı Tarih) üniteleri ile ilgili “akademik başarı testi” (T₁), “İngilizce dersine yönelik

tutum ölçeği" (T₂) ve "bilişüstü farkındalık ölçeği" (T₃) uygulanmıştır. Deneysel işlemin sonunda, ifade edilen test ve ölçekler gruplara sontest olarak uygulanmıştır. Ancak, deney grubundaki uygulamaların neye göre etkili ya da neye göre etkisiz olduğunu açıklığa kavuşturabilmek için kontrol grubunda da, tıpkı deney grubunda olduğu gibi, sistematik gözlemler ile öğrenen ve öğretmen görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda, kontrol grubundan farklı olarak nitel veri toplamada gözlem ve görüşmelerin yanında öğrenen günlükleri tutturulmuştur. Kontrol grubundaki uygulamaları anlamada sınıf içi gözlem ile öğretmen ve öğrenen görüşmelerinin yeterli olduğu kanaatine varılmıştır. Bu bakımdan kontrol grubundaki öğrenenlere, öğrenen günlükleri tutturulmamıştır. Şekil-3.1'de ise amacı ortaokul 7. sınıf İngilizce dersinde, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının öğrenenlerin akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına ve bilişüstü farkındalık düzeylerine etkileri ile öğrenme sürecine katkılarının incelenmesi olan bu araştırmada izlenen süreç gösterilmiştir. Araştırma, öncelikle geniş bir alanyazın taraması ile başlamış olup, bu noktada araştırmanın amacı ve önemi belirlenmeye ve bu konuda yapılan araştırmalar gözden geçirilmeye çalışılmıştır.

Şekil-3.1. Araştırmada İzlenen Süreç



Şekil-3.1'e bakıldığında, amacı ortaokul 7. sınıf İngilizce dersinde sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının öğrenenlerin akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına ve bilişüstü farkındalık düzeylerine etkileri ile öğrenme sürecine katkılarının incelenmesi olan bu araştırmaya alanyazın taraması ile başlanılmış olup, Kasım 2013'de Niğde İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile gerekli yazışmalar yapılarak, araştırma izin yazısı alınmıştır. İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin yazısı alınmasını müteakiben, Aralık 2013'de akademik başarı testi, İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği ile bilişüstü farkındalık ölçeğinin geliştirilmesi ve(ya) uyarlanması çalışmalarına başlanmıştır. Aynı zamanda, Aralık 2013 – Ocak 2014 tarihleri arasında araştırmanın nitel boyutundaki veri toplama araçları olan görüşme formları (öğretmen ve öğrenen), gözlem formu ve öğrenen günlük formu geliştirilmiştir. Ocak 2014 – Şubat 2014 tarihleri arasında ise araştırmanın gerçekleştirileceği ünitelere ilişkin olarak taslak ders planları ile etkinlikler hazırlanmıştır. Şubat 2014'de sömestre tatilinin sona erip, II. kanaat döneminin başlaması ile hazırlanan nicel ölçme araçlarının (akademik başarı testi, İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği ile bilişüstü farkındalık ölçeği) belirlenen ortaokuldaki öğrenenlere öntest olarak uygulanması süreci gerçekleştirilmiştir. Uygulanan öntestlerin hemen analizleri gerçekleştirilerek, birbirine denk iki grup belirlenmiş; random olarak bu gruplardan biri deney, bir diğeri ise kontrol grubu olarak atanmıştır. Bir hafta sonrasında, kura ile deney grubu olarak belirlenen sınıfta sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı analiz formlarının (öğrenen, içeriğin belirlenmesi, anlamın yapılanması ve değerlendirme tercihleri analizi formları) uygulanması gerçekleştirilerek, bu analiz formlarından elde edilen veriler daha önce hazırlanan taslak ders planı ve etkinliklere yansıtılmıştır. Deney grubundaki öğrenenlere sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı analiz formlarının uygulanması ile deneysel işlem süreci resmen başlamış olup, bu süreç analiz formlarının uygulandığı hafta da dâhil olmak üzere toplam dokuz hafta devam etmiştir. Şubat 2014 – Nisan 2014 tarihleri arasında dokuz hafta süre ile devam eden süreçte nitel veri toplama araçları olan gözlem formu ile öğrenen günlüğü formunun uygulanması da gerçekleştirilmiştir. Nisan 2014'ün sonlarına doğru biten deneysel işlem sürecinin akabindeki haftayı deney ve kontrol gruplarında sınıfta (akademik başarı testi, İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği ile bilişüstü farkındalık

ölçeği) uygulanması takip etmiştir. Araştırmada, deney ve kontrol gruplarında sınıfların uygulanmasını müteakiben, Mayıs 2014’de nitel veri toplama araçlarından görüşme formlarının (öğretmen ve öğrenen) uygulanması aşamasına geçilmiş; bu süreçte deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen ve öğrenenlerle yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

İngilizce dersinde sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının öğrenenlerin akademik başarısına, derse yönelik tutumlarına ve bilişüstü farkındalık düzeylerine etkileri ile öğrenme sürecine katkılarının araştırıldığı bu çalışma, Niğde ili Merkez ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı’na (MEB) bağlı 23 Nisan Havacılar Ortaokulu’nun 7. sınıfında öğrenim görmekte olan öğrenenler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu okulun araştırma kapsamında seçilmesinin temel sebebi, okulun eğitimde yeni yaklaşımları uygulama noktasında istekli ve fiziksel koşullarının uygun olmasıdır. Bununla birlikte, deneysel işlemi yürütecek olan öğretmenin de eğitimde yeni yaklaşımları öğrenme ortamına uygulamada istekli olması da bu okulun seçilmesinde etkili olmuştur. Aynı zamanda, araştırmacının gerek uygulama öğretmeni, gerekse de öğrenenler ile kolay etkileşim ve iletişim kurabilmesine yardımcı olabilecek tanıdıklarının da bu okulda görev yapıyor olması, bu okulun araştırma kapsamında değerlendirilmesinde, ifade edilen diğer faktörlerle birlikte büyük bir rol oynamıştır.

Araştırma kapsamında 7. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrenenlerin seçilmesinin iki temel sebebi bulunmaktadır. Araştırma kapsamına alınan 7. sınıf öğrenenlerin çalışma kapsamında düşünülmesinin birinci temel sebebi, bu dönem öğrenenlerinin Erickson’un (1987) psiko-sosyal gelişim kuramı açısından kritik bir dönemde bulunmalarındır. Nitekim, Erickson’un (1987) psiko-sosyal gelişim kuramına göre bu dönem, öğrenenlerin “kimliğe karşı kimlik karmaşası” yaşadıkları bir dönem olma özelliği göstermektedir. Bu dönem öğrenenleri, çocukluktan ergenliğe geçişte önemli bir noktada bulunmaktadır. Aynı zamanda, bu dönemde bulunan öğrenenler bir kimlik arayışı içinde bulunmaya ve kendilerini tanımaya yönelmektedirler. Bu açıdan bu dönem içerisinde öğrenilenlerin, öğrenenlerin

yaşamları ile ilişkilendirilmesi ve onların yaşamlarının bir parçası haline getirilmesi önemli görülmektedir. Öğrenenler, yaşamlarının bu kritik döneminde olumlu özelliklere sahip olacak bir şekilde yetiştirilebilirlerse, bunun onların yaşamlarının geri kalan kısmında belirleyici bir faktör olacağı düşünülmektedir. Ayrıca Erickson (1987), bu dönemi bireyin yaşamında “ikinci bir şans” dönemi olarak değerlendirmekte ve bu dönemde kazanılacak olumlu özelliklerin bireyin yaşamının geri kalan kısmında oldukça önemli etkilere sahip olabileceğini ifade etmektedir.

Diğer taraftan, araştırma kapsamına alınan 7. sınıf öğrenenlerinin çalışma kapsamında değerlendirilmesinin ikinci temel sebebi ise, bu öğrenenlerin ne ortaokulun ilk senesinde, ne de son senesinde bulunmalarıdır. Zira ortaokul, ilkokuldan farklı bir öğretim kademesidir. Türkiye’de ortaokul kademesi 5. sınıf düzeyi ile başlamaktadır. Ortaokul 5. sınıfa yeni başlayan öğrenenler, okullarının farklı ve yeni olması, bununla birlikte sınıf öğretmenlerinden branş öğretmenlerine geçmelerinden dolayı bir takım uyum sorunlarını yaşayabilmektedirler. Çalışmada, 5. sınıf öğrenenlerinin yaşaması muhtemel olan uyum sorunlarının araştırmadaki deneysel işlem sürecini olumsuz yönde etkileyebileceği düşünüldüğünden, bu öğrenenler çalışma kapsamında değerlendirilmemiştir. Bunun yanı sıra, 8. sınıf öğrenenlerinin ise Milli Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) yaptığı “Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş” (TEOG) sınavlarına (her bir dönemdeki ikinci yazılı sınavları) katılma durumunda bulunmalarından dolayı, bu hususların deneysel işlem sürecini olumsuz yönde etkileyebileceği kanaati ile 8. sınıf öğrenenleri de çalışma kapsamında değerlendirilmemiştir.

Araştırma kapsamında seçilen ortaokuldaki tüm 7. sınıf öğrenenleri çalışma kapsamında değerlendirilmiştir. Çalışmada gerçekleştirilen öntestlerden elde edilen puanlar dikkate alınarak, birbirine denk iki grup belirlenmiştir. Bu iki denk grup arasından seçkisiz (random) atama yolu (Creswell, 2012; Fraenkel ve Wallen, 2009) ile bir grup deney grubu, diğer grup ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Bu iki denk gruptan 7/C sınıfı deney grubu, 7/A sınıfı ise kontrol grubu olarak çalışma kapsamında değerlendirilmiştir. Deney grubu olan 7/C sınıfında sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı uygulanırken, kontrol grubu olan 7/A

sınıfında ise mevcut “İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) İngilizce Dersi Öğretim Programı”na (MEB, 2013) uygun olarak hazırlanmış olan öğrenen kılavuz kitabındaki (İleri, 2013) etkinlikler uygulanmıştır. Sonuçta, araştırma kapsamına alınan deney ve kontrol gruplarındaki öğrenenlerin sınıflara ve cinsiyetlere göre dağılımları Tablo-3.2’deki gibi şekillenmiştir.

Tablo-3.2. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrenenlerin Dağılımları

Gruplar	Kız		Erkek		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Deney Grubu	15	36.59	26	63.41	41	100
Kontrol Grubu	20	47.62	22	52.38	42	100
Toplam	35	42.17	48	57.83	83	100

Tablo-3.2’ye bakıldığında, araştırmaya deney ve kontrol gruplarından toplam 83 öğrenenin katıldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrenenlerin %42.17’si ($n=35$) kız iken, %57.83’ü ($n=48$) ise erkektir. Bununla birlikte, deney grubunda toplam 41 öğrenenin bulunduğu görülmekteyken, bu öğrenenlerin %36.59’unu ($n=15$) kız öğrenenler, %63.41’ini ($n=26$) ise erkek öğrenenler oluşturmaktadır. Aynı zamanda, kontrol grubunda ise toplam 42 öğrenen bulunmaktayken, bu öğrenenlerin %47.62’sini ($n=20$) kız öğrenenler, %52.38’ini ise ($n=22$) erkek öğrenenler teşkil etmektedir. Tablo-3.3’de ise, araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarındaki öğrenenlerin bazı demografik özellikleri ele alınarak verilmiştir.

Tablo-3.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Bazı Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		n	%	n	%
Yaş	11	-	-	-	-
	12	6	15.79	5	11.90
	13	31	81.58	37	88.09
	14 ve Üstü	1	2.63	-	-
Baba Eğitim Durumu	İlköğretim	13	34.21	16	38.09
	Lise	11	28.95	14	33.33
	Üniversite	14	36.84	12	28.57

Anne Eğitim Durumu	İlköğretim	25	65.79	27	64.28
	Lise	10	26.31	13	30.95
	Üniversite	3	7.90	2	4.76
Ailenin Ekonomik Gelir Durumu	İyi	23	60.54	26	61.90
	Orta	15	39.46	16	38.09
	İyi Değil	-	-	-	-

Tablo-3.3 incelendiğinde, deney grubundaki öğrenenlerin; %15.79'unun ($n=6$) 12 yaşında, %81.58'inin ($n=31$) 13 yaşında ve %2.63'ünün ($n=1$) ise 14 ve üstü yaşta olduğu, %34.21'inin ($n=13$) babasının eğitim durumunun ilköğretim, %28.95'inin ($n=11$) lise ve %36.84'ünün ($n=14$) ise üniversite olduğu görülmekle birlikte, bu öğrenenlerin %65.79'unun ($n=25$) annesinin eğitim durumunun ilköğretim, %26.31'inin ($n=10$) lise ve %7.90'ının ($n=3$) ise üniversite olduğu görülmektedir. Deney grubundaki öğrenenlerin; %60.54'ünün ($n=23$) ailesinin aylık ekonomik gelir durumunun iyi, %36.46'sının ($n=15$) ailesinin aylık ekonomik gelir durumunun orta olduğu anlaşılmakla birlikte, ailesinin aylık ekonomik gelir durumu iyi olmayan bir öğrenenin olmadığı görülmüştür. Diğer yandan, kontrol grubundaki öğrenenlerin ise; %11.90'ının ($n=5$) 12 yaşında, %88.09'unun ($n=37$) ise 13 yaşında olduğu, %38.09'unun ($n=16$) babasının eğitim durumunun ilköğretim, %33.33'ünün ($n=14$) lise ve %28.57'sinin ($n=12$) ise üniversite olduğu görülmekle birlikte, bu öğrenenlerin %64.28'inin ($n=27$) annesinin eğitim durumunun ilköğretim, %30.95'inin ($n=13$) lise ve %4.76'sının ($n=2$) ise üniversite olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrenenlerin; %61.90'ının ($n=26$) ailesinin aylık ekonomik gelir durumunun iyi, %38.09'unun ($n=16$) ailesinin aylık ekonomik gelir durumunun orta olduğu anlaşılmakla birlikte, ailesinin aylık ekonomik gelir durumu iyi olmayan bir öğrenenin olmadığı tespit edilmiştir.

3.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Denklğine İlişkin Bilgiler

Yapılan araştırmada, deney ve kontrol gruplarının denk olup olmadıklarını belirleyebilmek için; öğrenenlere uygulanan akademik başarı testi, İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği ve bilişüstü farkındalık ölçeğinin sonuçlarından faydalanılmıştır. İfade edilen bu test ve ölçekler öğrenenlere öntest olarak

uygulanmış ve bu test ve ölçeklerden elde edilen sonuçlar deney ve kontrol gruplarının denliğini, dolayısıyla öğrenenlerin bilişsel giriş davranışları ile duyuşsal giriş özelliklerini belirleyebilmek amacıyla kullanılmıştır. Bu bakımdan, araştırmada deney ve kontrol gruplarındaki öğrenenlere öntest olarak uygulanan akademik başarı testi, İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği ve bilişüstü farkındalık ölçeğinden elde edilen sonuçlar sırasıyla aşağıda başlıklar altında verilmiştir. Öğrenenlerin akademik başarı testi ile bilişüstü farkındalık ölçeğinden elde ettikleri sonuçlar “bilişsel giriş davranışları”, İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinden elde ettikleri sonuçlar ise “duyuşsal giriş özellikleri” başlıkları altında ele alınarak açıklanmıştır.

3.3.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Bilişsel Giriş Davranışlarına İlişkin Bilgiler

Araştırmada, deney ve kontrol gruplarındaki öğrenenlerin “Tales and Legends” (Masallar ve Efsaneler) ile “Amazing History” (Şaşırtıcı Tarih) ünitelerindeki kazanımlara ilişkin akademik başarı öntest puanlarına, dolayısıyla bilişsel giriş davranışlarının denliğine ilişkin bulgular Tablo-3.4’de verilmiştir.

Tablo-3.4. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Testi Öntest Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	n	\bar{X}	SS	sd	t	p
Deney	41	13.97	1.83	81	1.325	0.190*
Kontrol	42	13.40	2.08			

* $p>0.05$

Tablo-3.4’deki sonuçlar incelendiğinde, deney grubunun öntest puanının $\bar{X}_{deney}=13.97\pm 1.83$, kontrol grubunun öntest puanının ise $\bar{X}_{kontrol}=13.40\pm 2.08$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu sonuca göre; her iki grubun aritmetik ortalamaları arasında yapılan bağımsız gruplar t testi ($t_{(81)}=1.325$, $p>0.05$) sonucunda anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Sonuç itibari ile grupların öntest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmama ile birlikte, grupların birbirleri ile homojenlik gösterdikleri ifade edilebilir. Bununla birlikte, araştırmada öğrenenlerin bilişsel giriş davranışlarını belirleyebilmek için bilişüstü farkındalık ölçeği kullanılmış olup, bu

ölçekten deney ve kontrol grubu öğrenenlerinin elde ettikleri sonuçların karşılaştırılması ise Tablo-3.5’de verilmiştir.

Tablo-3.5. Deney ve Kontrol Gruplarının Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Öntest Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	n	\bar{X}	SS	sd	t	p
Deney	41	113.85	17.95	81	1.294	0.199*
Kontrol	42	108.66	18.56			

* $p>0.05$

Tablo-3.5’deki sonuçlar incelendiğinde, deney grubunun öntest puanının $\bar{X}_{deney}=113.85\pm 17.95$, kontrol grubunun öntest puanının ise $\bar{X}_{kontrol}=108.66\pm 18.56$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu sonuca göre; her iki grubun aritmetik ortalamaları arasında yapılan bağımsız gruplar *t* testi ($t_{(81)}=1.294, p>0.05$) sonucunda anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Sonuç itibari ile grupların öntest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte, grupların birbirleri ile homojenlik gösterdikleri söylenebilir.

3.3.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Duyuşsal Giriş Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Çalışmada, deney ve kontrol gruplarındaki öğrenenlerin ilgili ölçekten elde ettikleri İngilizce dersine yönelik tutum puanlarına, dolayısıyla duyuşsal giriş özelliklerinin denkleğine ilişkin bulgular Tablo-3.6’da verilmiştir.

Tablo-3.6. Deney ve Kontrol Gruplarının Derse Yönelik Tutum Ölçeği Öntest Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	n	\bar{X}	SS	sd	t	p
Deney	41	41.26	2.62	81	0.860	0.392*
Kontrol	42	40.78	2.48			

* $p>0.05$

Tablo-3.6’deki sonuçlar incelendiğinde, deney grubunun öntutum puanının $\bar{X}_{deney}=41.26\pm 2.62$, kontrol grubunun öntutum puanının ise $\bar{X}_{kontrol}=40.78\pm 2.48$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu sonuca göre; her iki grubun aritmetik

ortalamaları arasında yapılan bağımsız gruplar t testi ($t_{(81)}=0.860, p>0.05$) sonucunda anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Sonuç itibari ile grupların öntutum puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte, grupların birbirleri ile homojenlik gösterdikleri ifade edilebilir.

3.4. Deneysel İşlem Süreci

Çalışmada, öncelikle deneysel işlem sürecinin sağlıklı bir biçimde yürütülebilmesi için ilgili yazışmalar gerçekleştirilerek Niğde İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli olan izin yazısı alınmıştır (Bkz. Ek-19). İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli olan izin yazısı alındıktan sonra deneysel işlem sürecinin uygulanması aşamasına geçilmiştir.

Yapılan çalışmada, deney grubundaki işlemler Fer'in (2009) "sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı modeli"nin ilkelerine uygun olarak yürütülmüştür. Fer (2009) tarafından geliştirilen sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı modeli, temelde dört ana boyuta sahip bulunmakla birlikte, bu modelde rehberlik tüm ana boyutlarda işe koşulan yardımcı bir boyut rolü oynamaktadır. Fer'in (2009) geliştirdiği sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı modeli Şekil- de verilmiştir. Fer (2009) tarafından geliştirilen bu model, biraz önce de ifade edildiği üzere, toplam dört ana boyuttan meydana gelmektedir. Modeldeki bu ana boyutlar; *i. Öğrenen Analizi*, *ii. İçeriğin Belirlenmesi*, *iii. Anlamın Yapılanması* ve *iv. Değerlendirme* şeklindedir. Fer'in (2009) modelinde bir ana boyut olmayan rehberlik boyutu ise daha çok her ana boyutta işe koşulan bir yardımcı boyut olarak dikkati çekmektedir.

Modeldeki ilk ana boyut olan "Öğrenen Analizi"; öğrenen ihtiyaçlarının araştırılması, bireysel farklılıkların incelenmesi ve öğrenme tercihlerinin belirlenmesi alt boyutlarından, ikinci ana boyut olan "İçeriğin Belirlenmesi" ise; öğrenme hedeflerinin belirlenmesi ve öğrenme bağlamının belirlenmesi alt boyutlarından oluşmaktadır. Modelin süreç boyutunu teşkil eden üçüncü ana boyut olan "Anlamın Yapılanması"; işbirlikli grupların oluşturulması, çalışılacak olayların/durumların belirlenmesi, çalışılacak olayların/durumların incelenmesi, öğrenmenin etkinleştirilmesi, bilgi işleme materyallerinin kullanılması, bilginin yansıtılması ve

yansıtmanın tartışılması alt boyutlarından meydana gelmektedir. Modelin son ana boyutunu teşkil eden “Değerlendirme” ise; otantik değerlendirmenin uygulanması, öğrenme sürecinin değerlendirilmesi ve değerlendirme sonuçlarının tartışılması alt boyutlarından oluşmaktadır. Az önce de ifade edildiği gibi, modelde “Rehberlik” bir ana boyut olarak değil, ana boyutların hepsinde işe koşulan yardımcı bir boyut olarak değerlendirilmiştir (Fer, 2009). Fer’in (2009) ortaya koymuş olduğu model göz önünde bulundurulduğunda; öğrenme sürecinin öğrenen merkezli, öğrenenlerin sürecin şekillenmesinde birinci derecede etkin ve sorumlu, öğrenenler arasındaki sosyal etkileşimin ve iletişimin oldukça önemli ve öğrenme ortamının değişikliklere cevap verebilecek bir düzeyde esnek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, öğrenme sürecinin tüm aşamalarında öğretmenin sosyal-yapılandırıcı yaklaşıma uygun bir biçimde rehber rolünde olduğu anlaşılmaktadır.

Bu araştırmada sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı tasarımı modeli, İngilizce dersinde öğrenenlerin akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına ve bilişüstü farkındalık düzeylerine etkileri ile öğrenme sürecine katkılarını belirleyebilmek amacıyla kullanılmıştır. Araştırmada deney grubunda işe koşulan Fer’in (2009) sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı tasarımı ortaokul 7. sınıf İngilizce dersinde 17/02/2014 - 18/04/2014 tarihleri arasında bir haftası sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı tasarımı analiz formlarının uygulanması ve sekiz haftası da sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı tasarımının işe koşulması olmak üzere toplam dokuz hafta süre ile uygulanmıştır. Bu dokuz haftanın sonunda, öğrenenlerin akademik başarı, derse yönelik tutum ve bilişüstü farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı sınınmaya çalışılmıştır. Aynı zamanda, işe koşulan bu modelin öğrenme sürecine yönelik katkıları belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın ikinci bölümü olan “kuramsal açıklamalar ve ilgili araştırmalar” kısmında Fer’in (2009) sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı tasarımı modeli ayrıntılı bir şekilde açıklandığından, araştırmanın bu kısmında yalnızca deneysel işlem sürecinde gerçekleştirilenler betimlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada, araştırmacı deneysel işlem sürecini daha uzun tutmak istemiş ancak, öğrenenlerin yazılı sınavlarının daha uzun bir süre uygulanmasına engel olabileceği endişesi ve

daha uzun bir süreyi okul yönetiminin uygun görmemesi sonucu deneysel işlem süreci dokuz hafta süre ile sınırlandırılmıştır.

Fer'in (2009) sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı modeli, biraz önce de ifade edildiği üzere toplam dört ana boyut ve bir de yardımcı boyuttan meydana gelmektedir. Fer'in (2009) modelindeki bu ana boyutlar; *i.* Öğrenen Analizi, *ii.* İçeriğin Belirlenmesi, *iii.* Anlamın Yapılanması ve *iv.* Değerlendirme ana boyutları ile Rehberlik yardımcı boyutundan oluşmaktadır. Araştırmada, deney grubundaki öğrenenlerin öğrenme ihtiyaçlarını, bireysel farklılıklarını ve öğrenme tercihlerini belirlemeye yönelik olarak oluşturulan "Öğrenen Analizi Formu" (Bkz. Ek-1), öğrenilecek içeriğin ve öğrenme hedeflerinin belirlendiği ve "Tales and Legends (Masallar ve Efsaneler) ile "Amazing History" (Şaşırtıcı Tarih) ünitelerine ilişkin olarak oluşturulan "İçerik Analizi Formu" (Bkz. Ek-2), öğrenme sürecinin düzenlendiği "Anlamın Yapılanması Analizi Formu" (Bkz. Ek-3) ve değerlendirme türünün belirlendiği "Değerlendirme Tercihleri Analizi Formu" (Bkz. Ek-4) sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının (Bkz. Ek-5, Ayrıca Bkz. Ek-14 ve Ek-15) hazırlanmasında temel oluşturmuştur. Bu sebeple, deneysel işlem sürecine başlamadan bir hafta önce oluşturulan bu formlar öğrenenlere uygulanarak, bu formlardan elde edilen sonuçlarına ilişkin yüzde ve frekans hesaplamaları gerçekleştirilmiştir. Deneysel işlem sürecinde önceden hazırlanan taslak sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı, formların uygulanması ile ortaya çıkan öğrenen ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine göre gözden geçirilerek yeniden düzenlenmiştir.

Aşağıda, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı modelinde yer alan ana boyutlar (öğrenen analizi, içeriğin belirlenmesi, anlamın yapılanması ve değerlendirme) ve yardımcı boyut (rehberlik) deneysel işlem sürecinde gerçekleştirilenler açısından ele alınarak teker teker ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır. Dolayısıyla, modeldeki her bir boyut ve yardımcı boyut deneysel işlem sürecinde gerçekleştirilenler açısından ele alınarak betimlenmeye çalışılmıştır.

3.4.1. Öğrenen Analizi

Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının uygulandığı deney grubundaki öğrenenlerin; yaşlarını, cinsiyetlerini, aile bilgilerini (baba ve anne eğitim durumu), ders başarı durumlarını, ilgilerini, becerilerini, kişisel özelliklerini, ders işlenirken hoşlanıp/hoşlanmadıklarını, evinde sahip olduğu materyallerini (kitap, bilgisayar), vb. belirleyebilmek amacıyla “Öğrenen Analizi Formu” hazırlanmıştır.

Çalışmada, öğrenenlerin analizinde işe koşulan “Öğrenen Analizi Formu”nun hazırlanmasında ilgili alanyazındaki öğrenen analizi formlarından yararlanılmıştır (Akyol, 2011; Cırık, 2005; Çimen, 2010; Ergül, 2010; Fer ve Cırık, 2007). Alanyazındaki bu formlardan yararlanılarak bir öğrenen analizi formu oluşturulmuştur. Hazırlanan bu form; kişisel bilgilerim, sahip olduğum becerilerim, bireysel özelliklerim ve derslerin işlenmesinde hoşlandıklarım / hoşlanmadıklarım / beklentilerim olmak üzere toplam dört bölümden meydana gelmiştir. Öğrenenlerin gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak, geliştirilen form üçlü likert biçimde tasarlanmıştır. Hazırlanan bu form, uzmanların görüşlerine sunulmuş, uzmanlardan alınan geribildirimlere göre son şekli verilmiştir (Ek-1). Oluşturulan bu form, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımında işbirlikli grupların oluşturulmasında, hedeflerin ve içeriğin belirlenmesinde kullanılmıştır. Bu formdan edilen verilerden, aynı zamanda, deneysel işlem sürecinin “Anlamın Yapılanması” boyutunda heterojen çalışma gruplarının oluşturulmasında da yararlanılmıştır. Bu formdan elde edilen veriler kullanılarak, dört haftada bir farklı işbirlikli çalışma gruplarının oluşturulması sağlanmıştır.

Araştırmada, deneysel işlem sürecine başlamadan bir hafta önce, hazırlanan “Öğrenen Analizi Formu” deney grubundaki öğrenenlere bir ders saati içerisinde uygulanmıştır. Araştırmacının da hazır bulunduğu uygulama sürecinde, öğrenenlere formu doldurmalarında yardımcı olunmuş ve gerekli açıklamalar yapılmıştır. Öğrenenlerin doldurdukları form süreç içerisinde kontrol edilerek, hiçbir öğrenenin formdaki maddeleri/soruları boş bırakmaması sağlanmaya çalışılmıştır. Öğrenenlere, doldurdukları bu form ile kendi ilgi, istek, beklenti ve ihtiyaçları doğrultusunda bir

öğrenme ortamının oluşturulacağı anlatılmış, bu şekilde öğrenenlerin formu doldurmaya ilişkin güdülenme düzeyleri artırılmaya çalışılmıştır.

Hazırlanan “Öğrenen Analizi Formu”, bir ders saati içerisinde öğrenenlere uygulanmış ve uygulama sürecinde öğrenenlere gerekli açıklamalar yapılmıştır. Öğrenenlerin doldurdukları formlar, ders sonunda toplanmış ve araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılarak analiz edilmiştir. Öğrenenlerin doldurdukları “Öğrenen Analizi Formu”nun yüzde ve frekans hesaplamaları gerçekleştirilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo-3.7’de verilmiştir.

Tablo-3.7. Öğrenen Analizi Formu Yüzde ve Frekans Dağılımı

1. BÖLÜM: Kişisel Bilgiler				
		<i>f</i>	%	Toplam
1. Yaş	11	-	-	-
	12	6	15.79	6
	13	31	81.58	31
	14 ve üstü	1	2.63	1
2. Cinsiyet	Erkek	24	63.16	24
	Kız	14	36.84	14
3. Baba Eğitim Durumu	İlköğretim	13	34.21	13
	Lise	11	28.95	11
	Yükseköğretim	14	36.84	14
4. Anne Eğitim Durumu	İlköğretim	25	65.79	25
	Lise	10	26.31	10
	Yükseköğretim	3	7.90	3
5. Evde Bilgisayarı	Var	26	68.43	26
	Yok	12	31.57	12
6. Evdeki Kitap, vb. Kaynakların Durumu	Yeterli	27	71.06	27
	Yetersiz	6	15.79	6
	Az Yeterli	5	13.15	5
7. İngilizce Dersindeki Başarı Durumu	Başarılı	16	42.10	16
	Az Başarılı	22	57.90	22
	Başarısız	-	-	-
8. Düzenli Ders Çalışma Durumu	Çalışıyor	22	57.90	22
	Az Çalışıyor	15	39.46	15
	Çalışmıyor	1	2.62	1
9. Ailenin Ekonomik Gelir Durumu	İyi	23	60.54	23
	Orta	15	39.46	15
	İyi Değil	-	-	-

2. BÖLÜM: Sahip Olunan Beceriler						
Beceriler	İyi		Az İyi		İyi Değil	
	f	%	f	%	f	%
1. Bir müzik aleti çalabilme	12	31.58	21	55.27	5	13.15
2. Resim yapabilme	18	47.36	14	36.85	6	15.79
3. Kompozisyon yazabilme	17	44.74	17	44.74	4	10.52
4. Dans edebilme	7	18.43	18	47.36	13	34.21
5. Bilgisayar kullanabilme	33	86.85	5	13.15	-	-

3. BÖLÜM: Bireysel Özellikler						
Bireysel Özellikler	Evet		Kısmen		Hayır	
	f	%	f	%	f	%
1. Çekingen/Durgun	7	18.42	19	50	12	31.58
2. Lider	8	21.05	23	60.52	7	18.43
3. Girişken	24	63.16	10	26.32	4	10.52
4. Yardımsever	36	94.74	2	5.26	-	-
5. Rekabetçi	26	68.42	8	21.05	4	10.52
6. Bireysel Çalışmayı Seven	18	47.37	15	39.47	5	13.16
7. Grupla Çalışmayı Seven	16	42.11	18	47.37	4	10.52
8. Sosyal (arkadaşlık) ilişkileri iyi	34	89.48	2	5.26	2	5.26
9. Uyumlu	33	86.85	3	7.90	2	5.26
10. Meraklı	25	65.79	10	26.31	3	7.90

4. BÖLÜM: Derslerin İşlenmesinde Hoşlanılanlar/Hoşlanılmayanlar/Beklentiler								
Hoşlanılanlar			Hoşlanılmayanlar			Beklentiler		
Öğrenen Cevapları	f	%	Öğrenen Cevapları	f	%	Öğrenen Cevapları	f	%
1. Araç-Gereç Kullanımı	35	92.10	1. Sözlü Sınav	29	76.31	1. Gürültüsüz Bir Ortam	30	78.94
2. İlginç Hikâyeler	28	73.68	2. Sınıf içi Gürültü	33	86.84	2. Eğlenceli Ders	36	94.73
3. Okumak	17	44.73	3. Eğlencesiz Dersler	36	94.73	3. Daha İyi Öğrenmek	34	89.47
4. Dinlemek	20	52.63	4. Olumsuz Öğretmen ve Akran Davranışları	31	81.57	4. Daha Fazla Örnek Verilmesi	28	73.68
5. Derse Etkin Katılım	29	76.31	5. Derse Katılamama	29	76.31	5. Farklı Değerlendirme Yolları	22	57.89
6. Eğlenceli Etkinlikler	36	94.73	6. Araç-Gereç Yetersizliği	34	89.47	6. Derse Etkin Katılım	24	63.15
7. Soru-Cevap	14	36.84			7. Farklı Oturma Düzeni	26	68.42	
8. Daha Fazla Örnek Verilmesi	28	73.68			8. Farklı Araç-Gereç Kullanımı	34	89.47	
9. Tartışma	19	50.20						
10. Rahat Öğrenme Ortamı	25	65.78						

Tablo-3.7’de verilen “Öğrenen Analizi Formu”na ilişkin elde edilen veriler incelendiğinde; öğrenenlerin %15.79’unun (f=6) 12 yaşında, %81.58’inin (f=31) 13 yaşında ve %2.63’ünün (f=1) ise 14 yaşında olduğu, bu öğrenenlerin %36.84’ünün

(f=24) kız, %63.16'sının (f=24) ise erkek olduğu görülmüştür. Bu öğrenenlerden; %34.21'inin (f=13) babasının eğitim durumunun ilköğretim, %28.95'inin (f=11) lise ve %36.84'ünün (f=13) ise yükseköğretim olduğu, %65.79'unun (f=25) annesinin eğitim durumunun ilköğretim, %26.31'inin (f=10) lise ve %7.90'ının (f=3) ise yükseköğretim olduğu anlaşılmıştır. Bununla birlikte bu öğrenenlerden; %68.43'ünün (f=26) evinde bilgisayarının olduğu, %31.57'sinin (f=12) ise evinde bilgisayarının olmadığı, %71.06'sının (f=27) evindeki kitap, dergi, ansiklopedi, vb. kaynakların durumunun yeterli olduğu, %15.79'unun (f=6) ise yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra, bu öğrenenlerden; %42.10'unun (f=16) İngilizce dersinde başarılı, %57.90'ının (f=22) ise az başarılı olduğu, %57.90'ının (f=22) düzenli ders çalışıyor olduğu, %39.46'sının (f=15) az çalışıyor olduğu ve %2.62'sinin (f=1) ise çalışmıyor olduğu görülmüştür. Son olarak, bu öğrenenlerden; %60.54'ünün (f=23) ailesinin ekonomik gelir durumunun iyi düzeyde olduğu, %39.46'sının (f=15) ise orta düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

Tablo-3.7'de verilen "Öğrenen Analizi Formu"ndaki ikinci bölüm incelendiğinde; öğrenenlerin %31.58'inin (f=12) bir müzik aleti çalabilmede iyi, %55.27'sinin (f=21) az iyi ve %13.15'inin (f=5) ise iyi olmadığı, %47.36'sının (f=18) resim yapabilme yeteneğinin iyi, %36.85'inin (f=14) az iyi ve %15.79'unun (f=6) ise iyi olmadığı görülmüştür. Bunun yanı sıra, öğrenenlerden; %44.74'ünün (f=17) kompozisyon yazabilmede iyi, %44.74'ünün (f=17) az iyi ve %10.52'sinin (f=4) ise iyi olmadığı, %18.43'ünün (f=7) dans edebilme yeteneğinin iyi, %47.36'sının (f=18) az iyi ve %34.21'inin (f=13) ise iyi olmadığı, bu öğrenenlerden %86.85'inin (f=33) bilgisayar kullanabilme yeteneğinin iyi ve %13.15'inin (f=5) ise az iyi olduğu tespit edilmiştir.

Tablo-3.7'de verilen "Öğrenen Analizi Formu"ndaki üçüncü bölüm incelendiğinde; öğrenenlerin %18.42'sinin (f=7) çekingen/durgun, %21.05'inin (f=8) lider, %63.16'sının (f=24) girişken, %94.74'ünün (f=36) yardımsever, %68.42'sinin (f=26) rekabetçi, %47.37'sinin (f=18) bireysel çalışmayı seven, %42.11'inin (f=16) grupla çalışmayı seven, %89.48'inin (f=34) sosyal ilişkilerinin iyi, %86.85'inin (f=33) uyumlu ve %65.79'unun (f=25) ise meraklı olduğu görülmüştür.

Tablo-3.7’de verilen “Öğrenen Analizi Formu”ndaki dördüncü bölüm incelendiğinde; öğrenenlerin %92.10’unun (f=35) derslerde araç-gereç kullanımından, %73.68’inin (f=28) ilginç hikâyelerden, %44.73’ünün (f=17) okuma etkinliğinden, %52.63’ünün (f=20) dinleme etkinliğinden, %76.31’inin (f=29) derse etkin katılımdan, %94.73’ünün (f=36) eğlenceli etkinliklerden, %36.84’ünün (f=14) soru-cevap etkinliğinden, %73.68’inin (f=28) daha fazla örnek verilmesinden, %50’sinin (f=19) tartışma etkinliğinden ve % 65.78’inin (f=25) ise rahat bir öğrenme ortamından hoşlandığı anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra, öğrenenlerden; %76.31’inin (f=29) sözlü sınavlardan, %86.84’ünün (f=33) sınıf içi gürültüden, %94.73’ünün (f=36) eğlencesiz derslerden, %81.57’sinin (f=31) olumsuz öğretmen ve akran davranışlarından, %76.31’inin (f=29) derse katılamamaktan, %89.47’sinin (f=34) ise derslerde araç-gereç yetersizliğinden hoşlanmadıkları görülmüştür. Son olarak, bu öğrenenlerden; %78.94’ünün (f=30) gürültüsüz bir ortam, %94.73’ünün (f=36) eğlenceli bir ders, %89.47’sinin (f=34) daha iyi öğrenme, %73.68’inin (f=28) derste daha fazla örnek verilmesi, %57.89’nun (f=22) derste farklı değerlendirme yolları, %63.15’inin (f=24) derse etkin katılım, %68.42’sinin (f=26) sınıfta farklı bir oturma düzeni ve %89.47’sinin (f=34) ise farklı araç-gereç kullanımına dair beklentilerinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Sonuçta, öğrenenlere uygulanan “Öğrenen Analizi Formu”ndan elde edilen veriler, çalışmada işbirlikli çalışma gruplarının oluşturulmasında, uygulama öğretmeniyle de iletişim kurularak dikkate alınmıştır. Bu formdan elde edilen veriler dikkate alınarak, öğrenenler heterojen gruplar oluşturabilecek bir biçimde işbirlikli gruplara atanmışlardır. Burada, öğrenenlerin işbirlikli çalışma gruplarına atanmaları/yerleştirilmeleri öğrenenlerin kendilerine bırakılmamıştır. Bu işlem, araştırmacı ile uygulama öğretmeni tarafından yapılmıştır. Zira, işbirlikli grup oluşturma işleminin öğrenenlere bırakılması, heterojen grupların oluşturulmasına engel oluşturabilir. Açıköz’e (2006) göre de, işbirlikli grup oluşturma işleminin öğrenenlere bırakılması heterojen grupların oluşturulması için bir engel teşkil edebilir. Bu gerekçeyle, öğrenme ortamında işbirlikli grupların oluşturulması işlemi kesinlikle öğrenenlere bırakılmamış; bu işlem öğretmen ve araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Her dört haftada bir, bu formdan elde edilen veriler neticesinde işbirlikli çalışma grupları değiştirilmiş, böylece her öğrenenin dört haftaya bir farklı öğrenenlerle (arkadaşları ile) çalışması ve etkileşim kurması amaçlanmıştır. Bu şekilde, süreç boyunca gerek öğrenenlerin gerekse de grupların yarışmacı tutum ve davranışları az da olsa aşılmaya ve öğrenme ortamı içerisinde işbirlikli çalışma ruhu yaratılmaya çalışılmıştır.

3.4.2. İçeriğin Belirlenmesi

Öğrenenlerin öğrenme hedefleri hakkında önbilgilerini belirlemek, ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda öğrenme hedeflerini ve içeriği düzenlemek amacıyla “İçerik Analizi Formu” geliştirilmiştir. İlgili alanyazında karşılaşılan (Akyol, 2011; Çimen, 2010; Ergül, 2010) içerik analizi formlarının uyarlamasıyla araştırmada taslak bir “İçerik Analizi Formu” hazırlanmıştır. Formun hazırlanmasında “İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) İngilizce Dersi Öğretim Programı”ndaki “Tales and Legends” (Masallar ve Efsaneler) ile “Amazing History” (Şaşırtıcı Tarih) üniteleri ve bu ünitelere ilişkin kazanımlar (öğrenme hedefleri) dikkate alınmıştır. Bu araştırmada, öğrenenlerin önceden belirlenen öğretim programından geri kalmamaları ve Milli Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) belirlediği kazanımlara ulaşabilmeleri için öğrenme hedefleri (kazanımlar) “İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) İngilizce Dersi Öğretim Programı”ndan değiştirilmeden alınmıştır. Diğer yandan, hazırlanan bu forma ilişkin uzmanların görüşleri alınarak, form uzmanlardan gelen geribildirimler neticesinde yeniden ele alınarak üzerinde uygun görülen değişiklikler ve düzeltmeler gerçekleştirilmiştir. Uzman görüşlerine göre oluşturulan nihai “İçerik Analizi Formu” Ek-2’de verilmiştir.

Oluşturulan “İçerik Analizi Formu” toplam dört boyuttan meydana gelmektedir. Formun ilk boyutunda öğrenenlerin “Tales and Legends” (Masallar ve Efsaneler) ile “Amazing History” (Şaşırtıcı Tarih) ünitelerindeki anahtar kavramların anlamlarını bilme düzeylerine ilişkin bilgiler bulunmaktayken, ikinci boyutunda öğrenmek istedikleri konu başlıkları, üçüncü boyutta ilgili ünitelere ilişkin bildikleri / bilmedikleri / bilmek istediklerine ilişkin bilgiler ve son boyutta ise ilgili üniteleri

öğrenmekten beklentilerine ilişkin bilgiler bulunmaktadır. Hazırlanan bu form, öğrenenlerin gelişim özelliklerine uygun olarak üçlü likert biçimde hazırlanmış, formdaki anahtar kavramlar ise ilgili ünitelerin incelenmesi ile belirlenmiştir. Aynı zamanda, forma öğrenenlerin “Tales and Legends” (Masallar ve Efsaneler) ile “Amazing History” (Şaşırtıcı Tarih) ünitelerine ilişkin olarak bildikleri / bilmedikleri / bilmek istediklerini yansıtabilecekleri açık uçlu kısımlar yerleştirilmiştir. Bu şekilde, öğrenenlerin ünitelere ilişkin ön öğrenmeleri veya önbilgileri belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmada, deneysel işlem sürecine başlamadan bir hafta önce, hazırlanan “İçerik Analizi Formu” deney grubundaki öğrenenlere bir ders saati içerisinde uygulanmıştır. Öğrenenlere “İçerik Analizi Formu”nu nasıl dolduracakları açıklanmış ve forma ilişkin olarak gelen öğrenen soruları cevaplandırılmıştır. Formun doldurulması sürecinde, öğrenenlerin hiçbir soruyu boş bırakmamaları gerektiği, tıpkı “Öğrenen Analizi Formu”nun doldurulmasında olduğu gibi hatırlatılmıştır. Öğrenenlerin doldurdukları formlar, ders sonunda araştırmacı tarafından toplanmış ve veriler bilgisayar ortamına aktarılarak analiz edilmiştir. “İçerik Analizi Formu”nun yüzde ve frekans hesaplamaları gerçekleştirilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo-3.8’de verilmiştir.

Tablo-3.8. Tales and Legends ile Amazing History Üniteleri İçerik Analizi Formu Yüzde ve Frekans Dağılımı

Aşağıdaki Anahtar Kavramların Anlamlarını Bilme Düzeyi	Biliyor		Az Biliyor		Bilmiyor	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
1. Tale	6	15.79	12	31.58	20	52.63
2. Legend	3	7.90	10	26.31	25	65.79
3. Story	10	26.31	12	31.58	16	42.11
4. Amazing	3	7.90	6	15.79	29	76.31
5. Happen	2	5.26	8	21.06	28	73.68
6. Battle	1	2.63	3	7.90	34	89.47

Aşağıdaki Konulardan Öğrenilmek İstenilenler	İstiyor		Az İstiyor		İstemiyor	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
1. Masallar	31	81.57	4	10.53	3	7.90
2. Efsaneler	36	94.74	1	2.63	1	2.63
3. Kahramanlar	32	84.21	5	13.16	1	2.63
4. Şaşırtıcı Olaylar	35	92.11	2	5.26	1	2.63

Tales and Legends ve Amazing History Üniteleri ile İlgili Bilinenler/Bilinmeyenler/Bilinmek İstenilenler								
Bilinenler		Bilinmeyenler			Bilinmek İstenilenler			
	<i>f</i>	%		<i>f</i>	%			
1. Tales	6	15.79	1. Tales	32	84.21	1. Tales	14	36.84
2. Legends	3	7.89	2. Legends	35	92.10	2. Legends	13	34.21
3. Stories	10	26.31	3. Stories	28	73.68	3. Stories	11	28.95

Tales and Legends ve Amazing History Ünitelerini Öğrenmekten Beklentiler		
	<i>f</i>	%
1. Daha Fazla Kelime Öğrenmek	13	34.21
2. Okuduğunu Anlama Becerisini Geliştirmek	11	28.95
3. İlginç Hikâyeler (Masallar ve Efsaneler) Öğrenmek	10	26.32
4. Sınavlarda Daha İyi Performans Göstermek	4	10.52

Tablo-3.8’de verilen “İçerik Analizi Formu”na ilişkin elde edilen veriler incelendiğinde, öğrenenlerin; %15.79’unun ($f=6$) “tale” anahtar kavramını bildiği, %31.58’inin ($f=12$) az bildiği ve %52.63’ünün ($f=20$) ise bilmediği, %7.90’ının ($f=3$) “legend” anahtar kavramını bildiği, %26.31’inin ($f=10$) az bildiği ve %65.79’unun ($f=25$) ise bilmediği görülmüştür. Bununla birlikte, öğrenenlerin; %26.31’inin ($f=10$) “story” anahtar kavramını bildiği, %31.58’inin ($f=12$) az bildiği ve %42.11’inin ($f=16$) ise bilmediği, %7.90’ının ($f=3$) “amazing” anahtar kavramını bildiği, %15.79’unun ($f=6$) az bildiği ve %76.31’inin ($f=29$) ise bilmediği, %5.26’sının ($f=2$) “happen” anahtar kavramını bildiği, %21.06’sının ($f=8$) az bildiği ve %73.68’inin ($f=28$) ise bilmediği, yine bu öğrenenlerden %2.63’ünün ($f=1$) “battle” anahtar kavramını bildiği, %7.90’ının ($f=3$) az bildiği ve %89.47’sinin ($f=34$) ise bilmediği görülmüştür. Aynı zamanda, öğrenenlerin; %81.57’sinin ($f=31$) “masallar”, %94.74’ünün ($f=36$) “efsaneler”, %84.21’inin ($f=32$) “kahramanlar” ve %92.11’inin ($f=35$) ise “şaşırtıcı olaylar”ı öğrenmek istediği anlaşılmıştır. Bunun yanı sıra, bu öğrenenlerden; %15.79’unun ($f=6$) “tales” anahtar kavramını bildiği, %84.21’inin ($f=32$) bilmediği ve %36.84’ünün ($f=14$) ise bilmek istediği, %7.89’unun ($f=3$) “legends” anahtar kavramını bildiği, %92.10’unun ($f=35$) bilmediği ve %34.21’inin ($f=13$) ise bilmek istediği, %26.31’inin ($f=10$) “stories” anahtar kavramını bildiği, %73.68’inin ($f=28$) bilmediği ve %28.95’inin ($f=11$) ise bilmek istediği görülmüştür.

Son olarak, bu öğrenenlerden; %34.21'inin ($f=13$) “Tales and Legends” ve “Amazing History” ünitelerini öğrenmekten daha fazla kelime öğrenme beklentisinin olduğu, %28.95'inin ($f=11$) okuduğunu anlama becerisini geliştirme beklentisinin olduğu, %26.32'sinin ($f=10$) ilginç hikâyeler (masallar ve efsaneler) öğrenme beklentisinin olduğu ve %10.51'sinin ($f=4$) ise sınavlarda daha iyi performans gösterme beklentisinin olduğu tespit edilmiştir.

Böylece, içerik oluşturulurken betimlenen “Tales and Legends (Masallar ve Efsaneler) ve Amazing History (Şaşırtıcı Tarih) Üniteleri İçerik Analizi Formu” verileri ile “İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) 7. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı”ndaki (MEB, 2013) kazanımlar çerçevesinde öğrenme hedefleri belirlenmiştir. Çalışmada, belirlenen hedeflere göre içerik oluşturulmuş ve üniteler içerisinde öğrenilecek başlıklara karar verilmiştir.

3.4.3. Anlamın Yapılanması

Çalışmada, “Tales and Legends” (Masallar ve Efsaneler) ile “Amazing History” (Şaşırtıcı Tarih) ünitelerine ilişkin olarak öğrenenlerin geçmiş bilgileri ile yeni bilgileri arasında anlamlı bağlantılar kurarken, öğrenme ortamında hangi yöntemlerin, tekniklerin ve materyallerin kullanılacağına karar verebilmek için “Anlamın Yapılanması Analizi Formu” hazırlanmıştır. Araştırmada, öğrenme süreçlerinin yapılandırılmasında işe koşulan “Anlamın Yapılanması Analizi Formu”nun hazırlanmasında ilgili alanyazındaki anlamın yapılanması analizi formlarından yararlanılmıştır (Akyol, 2011; Çimen, 2010; Ergül, 2010). Hazırlanan forma ilişkin olarak uzman görüşlerine başvurulmuş ve uzmanlardan alınan geribildirimlere göre form yeniden ele alınarak üzerinde uygun görülen değişiklikler ve düzeltmeler gerçekleştirilmiştir. Uzmanlardan alınan geribildirimlere göre nihai hali geliştirilen “Anlamın Yapılanması Analizi Formu” (Ek-3), çalışmada heterojen yapıdaki işbirlikli çalışma gruplarının oluşturulmasında ve öğrenme sürecinde kullanılan yöntem, teknik ve materyalleri belirlemede kullanılmıştır.

Çalışmada, geliştirilen “Anlamın Yapılanması Analizi Formu”, öğrenenlerin gelişim özellikleri de dikkate alınarak üçlü likert biçimde tasarlanmıştır. “Anlamın

Yapılanması Analizi Formu”nda; işbirlikli (takım) çalışmalar ve ben, derslerde yapmak istediğim etkinlikler, derslerde kullanılmasını istediğim materyaller, geçmişte öğrendiklerimle yeni öğreneceklerimi birleştirirken tercih ettiğim etkinlikler ve öğrenmede en çok tercih ettiğim yollar / öğrenme stillerim olmak üzere toplam beş boyut bulunmaktadır. Birinci boyut olan “işbirlikli (takım) çalışmalar ve ben” kısmında, öğrenenlerin işbirlikli çalışmalara ne karar eğimli oldukları, ikinci boyut olan “derslerde yapmak istediğim etkinlikler” kısmında derslerin işlenmesinde öğrenenlerin tercih ettikleri yöntem ve teknikler, üçüncü boyut olan “derslerde kullanılmasını istediğim materyaller” kısmında öğrenenlerin derslerde kullanılmasını tercih ettikleri materyaller, dördüncü boyut olan “geçmişte öğrendiklerimle yeni öğreneceklerimi birleştirirken tercih ettiğim etkinlikler” kısmında öğrenenlerin geçmiş ile yeni öğrenmeleri birleştirirken ve bunlar arasında anlamlı örüntüler oluştururken tercih ettiği yollar ve son boyut olan “öğrenmede en çok tercih ettiğim yollar / öğrenme stillerim” kısmında ise öğrenenlerin öğrenme etkinliklerinde tercih ettikleri ve(ya) kullandıkları öğrenme stilleri ele alınmıştır.

Araştırmada, deneysel işlem sürecine başlamadan bir hafta önce, geliştirilen “Anlamın Yapılanması Analizi Formu” deney grubundaki öğrenenlere bir ders saati içerisinde uygulanmıştır. Öğrenenlere, formu doldurmalarında yardımcı olunmuş ve gerekli açıklamalar yapılmıştır. Tıpkı ilk iki formun uygulanmasında olduğu gibi, öğrenenlere formun hiçbir boyutunu boş bırakmamaları gerektiği tekrar hatırlatılmıştır. Öğrenenlerin doldurdukları formlar, ders sonunda toplanmış ve araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılarak analiz edilmiştir. Öğrenenlerin doldurdukları “Anlamın Yapılanması Analizi Formu”nun yüzde ve frekans hesaplamaları gerçekleştirilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo-3.9’da verilmiştir.

Tablo-3.9. Tales and Legends ve Amazing History Üniteleri Anlamın Yapılanması Analizi Formu Yüzde ve Frekans Dağılımı

5. BÖLÜM: İşbirlikli (Takım) Çalışmalar ve Öğrenenler						
İşbirlikli (Takım) Çalışmalarda...	Çoğu Zaman		Bazen		Hiçbir Zaman	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
1. Verilen görevleri yerine getirir	28	73.68	10	26.32	-	-
2. Arkadaşlarıyla rahat iletişim kurar	23	60.53	15	39.47	-	-
3. Fikirlerini paylaşmaktan çekinmez	26	48.42	12	31.58	-	-
4. Arkadaşlarının başarılı olabilmesi için elinden geleni yapar	13	34.21	25	65.79	-	-
5. Arkadaşlarının fikirlerine saygı duyar ve onları dinler	24	63.16	14	36.84	-	-
6. Uyumlu olmaya çalışır	34	89.47	4	10.53	-	-
7. Kolayca sinirlenebilir	14	36.84	18	47.37	6	15.79
8. Sakin olmaya çalışır	23	60.53	14	36.84	1	2.63

6. BÖLÜM: Derslerde Yapılması İstenilen Etkinlikler						
Etkinlikler	Çok İstenen		Az İstenen		İstenmeyen	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
1. Tartışma	15	39.47	17	44.74	6	15.79
2. Rol yapma	23	60.53	11	28.94	4	10.53
3. Grup çalışması	28	73.68	9	23.69	1	2.63
4. Soru-cevap	25	65.79	10	26.32	3	7.89
5. Proje yapma	24	63.17	11	28.94	3	7.89

7. BÖLÜM: Derslerde Kullanılması İstenilen Materyaller						
Materyaller	Çok İstenen		Az İstenen		İstenmeyen	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
1. İşitsel materyaller	30	78.95	8	21.05	-	-
2. Görsel materyaller	32	84.21	6	15.79	-	-
3. Hem görsel hem işitsel materyaller	31	81.58	5	13.16	2	5.26
4. Basılı (kitap, dergi, vb.) materyaller	14	36.84	12	31.58	12	31.58
5. Öğrenenin kendisinin hazırladığı materyaller	18	47.37	13	34.21	7	18.42

8. BÖLÜM: Geçmişte Öğrenilenlerle Yeni Öğrenecekleri Birleştirirken Tercih Edilen Etkinlikler											
Görmeyi		Duymayı		Uygulamayı (Ürün Oluşturma)		Konuşmayı		Hareket Etmeyi		Sunum Yapmayı	
<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
10	26.31	6	15.79	7	18.42	6	15.79	4	10.53	5	13.16

9. BÖLÜM: Öğrenmede En Çok Tercih Edilen Yollar/Öğrenme Stilleri					
Görsel (Görerek)		İşitsel (Duyarak)		Dokunsal (Hareket Ederek)	
<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
19	50	12	31.58	7	18.42

Tablo-3.9'a bakıldığında, işbirlikli çalışmalarda öğrenenlerin; %73.68'inin ($f=28$) verilen görevleri çoğu zaman yerine getirmekte olduğu, %26.32'sinin ($f=10$) ise bazen yerine getirmekte olduğu, %60.53'ünün ($f=23$) arkadaşlarıyla çoğu zaman rahat iletişim kurmakta olduğu, %39.47'sinin ($f=15$) ise bazen rahat iletişim kurmakta olduğu, %48.42'sinin ($f=26$) fikirlerini çoğu zaman paylaşmaktan çekinmemekte olduğu, %31.58'inin ($f=12$) ise bazen paylaşmaktan çekinmemekte olduğu, %34.21'inin ($f=13$) arkadaşlarının başarılı olabilmesi için çoğu zaman elinden geleni yapmakta olduğu, %65.79'unun ($f=25$) ise bazen elinden geleni yapmakta olduğu, %63.16'sinin ($f=24$) arkadaşlarının fikirlerine çoğu zaman saygı duymakta ve onları dinlemekte olduğu, %36.84'ünün ($f=14$) ise bazen saygı duymakta ve onları dinlemekte olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, öğrenenlerden; %89.47'sinin ($f=34$) çoğu zaman uyumlu olmaya çalışmakta olduğu, %10.53'ünün ($f=4$) ise bazen uyumlu olmaya çalışmakta olduğu, %36.84'ünün ($f=14$) çoğu zaman kolayca sinirlenebilmekte olduğu, %47.37'sinin ($f=18$) bazen kolayca sinirlenebilmekte olduğu ve %15.79'unun ($f=6$) ise hiçbir zaman kolayca sinirlenmediği, %60.53'ünün ($f=23$) çoğu zaman sakin olmaya çalışmakta olduğu, %36.84'ünün ($f=14$) bazen sakin olmaya çalışmakta olduğu ve %2.63'ünün ($f=1$) ise hiçbir zaman sakin olmaya çalışmamakta olduğu anlaşılmıştır.

Tablo-3.9'a tekrar bakıldığında, derslerde yapılması istenilen etkinliklere ilişkin olarak öğrenenlerin; %39.47'sinin ($f=15$) "tartışma" etkinliğini çok istediği, %44.74'ünün ($f=17$) az istediği ve %15.79'unun ($f=6$) ise istemediği, %60.53'ünün ($f=23$) "rol yapma" etkinliğini çok istediği, %28.94'ünün ($f=11$) az istediği ve %10.53'ünün ($f=4$) ise istemediği, %73.68'inin ($f=28$) "grup çalışması" etkinliğini çok istediği, %23.69'unun ($f=13$) az istediği ve %2.63'ünün ($f=15$) ise istemediği, %65.79'unun ($f=25$) "soru-cevap" etkinliğini çok istediği, %26.32'sinin ($f=10$) az istediği ve %7.89'unun ($f=3$) ise istemediği, %63.17'sinin ($f=24$) "proje yapma" etkinliğini çok istediği, %28.94'ünün ($f=11$) az istediği ve %7.89'unun ($f=3$) ise

istemediği görülmüştür. Derslerde kullanılması istenilen etkinliklere ilişkin olarak ise öğrenenlerin; %78.95'inin (f=30) işitsel materyalleri çok istediği ve %21.05'inin (f=8) ise az istediği, %84.21'inin (f=32) görsel materyalleri çok istediği ve %15.79'unun (f=6) ise az istediği, %81.58'inin (f=31) hem görsel hem işitsel materyalleri çok istediği, %16.16'sının (f=5) az istediği ve %5.26'sının (f=2) ise istemediği, %36.84'ünün (f=14) basılı (kitap, dergi, vb.) materyalleri çok istediği, %31.58'inin (f=12) az istediği ve %31.58'inin (f=12) ise istemediği, %47.37'sinin (f=18) kendisinin hazırladığı materyalleri çok istediği, %34.21'inin (f=13) az istediği ve %18.42'sinin (f=7) ise istemediği anlaşılmıştır. Geçmişte öğrenilenlerle yeni öğrenilecekleri birleştirirken tercih edilen etkinliklere ilişkin olarak ise öğrenenlerin; %26.31'inin (f=10) görerek, %15.79'unun (f=6) duyarak, %18.42'sinin (f=7) uygulayarak (ürün oluşturarak), %15.79'unun (f=6) konuşarak, %10.53'ünün (f=4) hareket ederek ve %13.16'sının (f=5) ise sunum yaparak öğrendikleri tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğrenenlerin, öğrenmede en çok tercih ettiği yolların/öğrenme stillerinin ise; %50 (f=19) ile görsel, %31.58 (f=12) ile işitsel ve %18.42 (f=7) ile de dokunsal olduğu sonucuna varılmıştır.

Deney grubunda, öğrenenlerde tek tip ve ezbere yol açabilecek materyallerin (ders kitabı, çalışma kitabı, test kitabı, vb.) kullanılmamasına özen gösterilmiştir. Bunun yerine, daha çok öğrenenlerin bire bir etkileşimlerle çalışmalar yapabilecekleri tartışma, dramatizasyon, grup sunumu, proje hazırlama, çalışma raporu düzenleme, vb. etkinliklere yer verilmiştir. Aynı zamanda, öğrenenlerin sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamlarında kullanılan doğal bir materyal olan çalışma yaprakları ile çalışabilmelerine olanak tanınmıştır. Tüm bu çalışmaların gerçekleştirilmesi ise işbirlikli öğrenme temelinde gerçekleştirilmiştir. Oluşturulan işbirlikli çalışma gruplarında öncelikle çalışılacak olaylar/durumlar belirlenip, öğrenenlerin ön bilgilerini belirlemeye dönük etkinliklere yer verilerek, çalışılacak bu olay/durumlar çalışma grupları içerisinde incelenmiş; dağıtılan çalışma kâğıtları üzerinden etkinlikler gerçekleştirilmiştir. İşbirlikli çalışma gruplarında ders öğretmeni gruplara bazı sorular yönelterek, grup üyelerinin tartışarak sorulan sorulara cevap bulmalarını istemiştir. Gruplar, belirlenmiş olan sorulan soruları (sırasıyla) cevaplamışlar; grup içi ve gruplar arası yürütülen tartışmalarla fikir/görüş

birliğine varılmaya çalışılmıştır. Öğrenme sürecinde öğrenenlerin işbirliği içerisinde ortak hedefleri gerçekleştirebilecekleri ve öğrenenler arasında sosyal etkileşim ve iletişimi destekleyici türden etkinliklere yer verilmiş ve bu etkinliklerde, genel olarak, grup ve sınıf içi tartışması, proje hazırlama ve çalışma raporu hazırlama, metin okuma, metin dinleme, yazma, dramatizasyon yapma, kavram haritası oluşturma, sunum yapma, yapılandırılmış grid, fotoğraf/görüntü izleme ve değerlendirme, 5N1K soruları, vb. türündeki etkinlikler gerçekleştirilmiştir.

Deney grubunda her hafta iki ders saati içerisinde öğrenmenin etkinleştirilmesine, bilginin yansıtılmasına ve yansıtımların tartışılmasına yönelik çalışmalar yapılmıştır. Öğrenmenin etkinleştirilmesi aşamasında; deney grubundaki öğrenenlere grup soruları oluşturma ve gelen soruları cevaplamaları için belli bir süre verilmiştir. Bu şekilde, her grubun diğer gruplara soru sorması ve yine aynı biçimde her grubun diğer gruplardan gelen sorulara cevap verebilmeleri, dolayısıyla gruplar arasındaki etkileşim artırılmaya ve anlamın yapılandırılması sağlanmaya çalışılmıştır. Burada, öğrenenler yapılandıkları bilgilerin doğruluğunu sına ve yanlışlarını düzeltme imkânı elde etmişlerdir. Aynı zamanda, öğrenenlerin grup çalışması sonucunda ortaya koydukları ürünleri sergilemeleri sağlanmıştır. Gruplara, ortaya koydukları ürünleri sergilemeleri için on dakika süre ayrılmıştır. Gruplar, hazırladıkları ürünlerini sergiledikten sonra, gerek diğer gruplardaki arkadaşlarından gerekse de öğretmeninden gelen sorulara cevap vermişlerdir. Gelen bu sorular bağlamında öğrenme ortamı içerisinde bir tartışma ortamı yaratılmış ve öğrenmelerin yansıtılarak tartışılması sağlanmıştır. Yine, gelen bu sorular bağlamında gruplar sorulan sorulara göre bilgilerini gözden geçirme, düzeltme veya tamamen değiştirme olanağı elde etmişlerdir. Son olarak, her ders sonunda gruplara öğrenen günlükleri dağıtılarak, bu formları doldurmaları ve gruplarda oluşturdukları ürünleri teslim etmeleri sağlanmıştır. Araştırmacı, özellikle her hafta öğrenen günlüklerini kontrol ederek, bu günlüklerdeki veriler bağlamında öğrenme sürecinin yönlendirilmesine ilişkin fikir edinmiş ve buradan çıkarılan sonuçları bir sonraki derslerde yapılacak etkinliklere yansıtarak, etkinliklerde uygun görülen yerlerde gerekli görülen değişiklikleri gerçekleştirmiştir.

3.4.4. Değerlendirme

Araştırmada, “Tales and Legends” (Masallar ve Efsaneler) ile “Amazing History” (Şaşırtıcı Tarih) ünitelerine ilişkin olarak öğrenenlerin öğrenme süreci içerisinde yapılandırdıkları bilgilerini değerlendirmede hangi değerlendirme yöntemlerinin kullanılacağına karar verebilmek için “Değerlendirme Tercihi Analizi Formu” hazırlanmıştır. Çalışmada, öğrenenlerin bilgilerinin ve öğrenme sürecinin değerlendirilmesinde “Değerlendirme Tercihi Analizi Formu”nun hazırlanmasında ilgili alanyazındaki değerlendirme tercihi analizi formlarından yararlanılmıştır (Akyol, 2011; Çimen, 2010). Hazırlanan forma ilişkin olarak uzman görüşlerine başvurulmuş, uzmanlardan alınan geribildirimlere göre form yeniden ele alınarak üzerinde uygun görülen değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Uzmanlardan alınan geribildirimlere göre nihai hali geliştirilen “Değerlendirme Tercihi Analizi Formu” (Ek-4), çalışmada öğrenenlerin hangi tür değerlendirme yöntem ve araçları ile değerlendirileceğini belirlemek amacıyla kullanılmıştır.

Çalışmada, geliştirilen “Değerlendirme Tercihi Analizi Formu” öğrenenlerin gelişim özellikleri de dikkate alınarak üçlü likert biçimde tasarlanmıştır. “Değerlendirme Tercihi Analizi Formu”; başarımın değerlendirilmesinde tercih ettiğim yollar, başarımın değerlendirilmesinde tercih ettiğim kişiler ve gelişim (ürün) dosyamda olmasını istediklerim kısımları olmak üzere toplam üç boyuta sahip bulunmaktadır. Birinci boyut olan “başarımın değerlendirilmesinde tercih ettiğim yollar” kısmında öğrenenlerin başarılarının değerlendirilmesinde tercih ettikleri ölçme ve değerlendirme araçları, ikinci boyut olan “başarımın değerlendirilmesinde tercih ettiğim kişiler” kısmında öğrenenlerin başarılarının değerlendirilmesinde tercih ettikleri kişiler ve son boyut olan “gelişim (ürün) dosyamda olmasını istediklerim” kısmında ise öğrenenlerin gelişim (ürün) dosyalarında hangi ürünlerin / çalışmaların olmasını istedikleri veya tercih ettikleri ele alınmıştır.

Araştırmada, deneysel işlem sürecine başlamadan bir hafta önce, geliştirilen “Değerlendirme Tercihi Analizi Formu” deney grubundaki öğrenenlere bir ders saati içerisinde uygulanmıştır. Öğrenenlere, formu doldurmalarında yardımcı olunmuş ve gerekli görülen açıklamalar yapılmıştır. Öğrenenlere, öncelikle “değerlendirme”

kavramının ne olduğu ve hangi anlama geldiği, daha sonra bunun neden yapıldığı açıklanmıştır. Aynı zamanda, öğrenenlere formu daha sağlıklı bir biçimde doldurabilmeleri için formda verilen değerlendirme türleri örneklerle açıklanmaya çalışılmıştır. Tıpkı, ilk üç formun doldurulmasında olduğu gibi öğrenenlere formun hiçbir boyutunu boş bırakmamaları gerektiği hususu hatırlatılmıştır. Öğrenenlerin, doldurdukları formlar ders sonunda toplanmış ve araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılarak analiz edilmiştir. Öğrenenlerin doldurdukları “Değerlendirme Tercihi Analizi Formu”nun yüzde ve frekans hesaplamaları gerçekleştirilmiş ve elde edilen veriler Tablo-3.10’da verilmiştir.

Tablo-3.10. Değerlendirme Tercihi Analizi Formu Yüzde ve Frekans Dağılımı

10. BÖLÜM: Başarının Değerlendirilmesinde Tercih Edilen Yollar						
Değerlendirme Yolları	Çok İstenen		Az İstenen		İstenmeyen	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
1. Açık uçlu sorular	14	36.84	21	55.26	3	7.90
2. Çoktan seçmeli testler	3	7.90	35	92.10	-	-
3. Sözlü sorular	2	5.26	12	31.58	24	63.16
4. Günlük yazmak	27	71.05	8	21.05	3	7.90
5. Gelişim (ürün) dosyası hazırlamak	18	47.37	12	31.58	8	21.05
6. Akran (arkadaş) değerlendirmesi	23	60.53	10	26.31	5	13.16
7. Öz (bireysel) değerlendirme	26	68.42	7	18.42	5	13.16
8. Öğretmen değerlendirmesi	10	26.31	16	42.11	12	31.58

11. BÖLÜM: Başarının Değerlendirilmesinde Tercih Edilen Kişiler						
Değerlendirme Kişileri	Çok İstenen		Az İstenen		İstenmeyen	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
1. Öğrenenin kendisi	28	73.68	10	26.31	-	-
2. Sınıf arkadaşları	19	50.0	13	34.21	6	15.79
3. Grup arkadaşları	26	68.42	10	26.31	2	5.26
4. Öğretmeni	10	26.31	16	42.11	12	31.58

12. BÖLÜM: Gelişim (Ürün) Dosyasında Olması İstenilenler						
Gelişim (Ürün) Dosyasının İçinde Olsun..	Çok İstenen		Az İstenen		İstenmeyen	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
1. Çizimler/resimler	30	78.95	7	18.42	1	2.63
2. Afiş/poster çalışmaları	28	73.68	10	26.31	-	-
3. Günlük kayıtları	27	71.05	8	21.05	3	7.90
4. Kompozisyonlar	21	55.26	12	31.58	5	13.16

Tablo-3.10'a bakıldığında, öğrenenlerin; %36.84'ünün ($f=14$) açık uçlu sorular ile değerlendirilmeyi çok istediği, %55.26'sının ($f=21$) az istediği ve %7.90'ının ($f=3$) ise istemediği, %7.90'ının ($f=3$) çoktan seçmeli testlerle değerlendirilmeyi çok istediği ve %92.10'unun ($f=35$) ise az istediği, %5.26'sının ($f=2$) sözlü sorular ile değerlendirilmeyi çok istediği, %31.58'inin ($f=12$) az istediği ve %63.16'sının ($f=24$) ise istemediği görülmüştür. Bununla birlikte, bu öğrenenlerin; %71.05'inin ($f=27$) günlük yazarak değerlendirilmeyi çok istediği, %21.05'inin ($f=8$) az istediği ve %7.90'ının ($f=3$) ise istemediği, %47.37'sinin ($f=18$) gelişim (ürün) dosyası hazırlayarak değerlendirilmeyi çok istediği, %31.58'inin ($f=12$) az istediği ve %21.05'inin ($f=8$) ise istemediği, %60.53'ünün ($f=23$) akranları (arkadaşları) tarafından değerlendirilmeyi çok istediği, %26.31'inin ($f=10$) az istediği ve %13.16'sının ($f=5$) ise istemediği, %68.42'sinin ($f=26$) bireysel (öz) olarak değerlendirilmeyi çok istediği, %18.42'sinin ($f=7$) az istediği ve %13.16'sının ($f=5$) ise istemediği, %26.31'inin ($f=10$) öğretmeni tarafından değerlendirilmeyi çok istediği, %42.11'inin ($f=16$) az istediği ve %31.58'inin ($f=12$) ise istemediği tespit edilmiştir. Diğer yandan, öğrenenlerin; %73.68'inin ($f=28$) başarısının değerlendirilmesinde en çok kendisini, %68.42'sinin ($f=26$) en çok grup arkadaşlarını ve %50'sinin ($f=19$) ise en çok sınıf arkadaşlarını seçtiği gözlenmiştir. Öğrenenlerin yalnızca %26.31'i ($f=10$) en çok öğretmeni tarafından değerlendirilmeyi tercih ettiğini ifade etmiştir. Bir başka taraftan, öğrenenlerin; %78.95'inin ($f=30$) gelişim (ürün) dosyasının içerisinde en çok çizimlerin/resimlerin olmasını, %73.68'inin ($f=28$) afiş/poster çalışmalarının olmasını, %71.05'inin ($f=27$) günlük kayıtlarının olmasını ve %55.26'sının ($f=21$) ise kompozisyonların olmasını istedikleri anlaşılmıştır.

Tablo-3.10 incelendiğinde, değerlendirme türlerinden; günlük yazma, gelişim (ürün) dosyası hazırlama, akran değerlendirme ve öz-değerlendirme en çok tercih edilenler olduğu; en az tercih edilenlerin ise yazılı ve sözlü sınavlar ile çoktan seçmeli testler olduğu görülmüştür. Öğrenenler, her hafta son ders saati içerisinde öğrenen günlüklerini, akran ve öz-değerlendirme formlarını doldurmuşlar ve o hafta araştırmacıya teslim etmişlerdir. Araştırmacı, öğrenenlerden topladığı günlük, akran ve öz-değerlendirme formları ile dereceli puanlama anahtarı ve gelişim (ürün) dosyalarını etkinliklerin sonunda değerlendirmiş ve hafta başında ders öğretmeni tarafından başarılı olan grubun açıklanarak, bu gruba grup ödülünün verilmesini sağlamıştır. Aynı zamanda, başarılı olan grubun başarılarını neye borçlu olduklarını, başarıyı nasıl elde ettiklerini, hangi stratejileri işe koştuklarını ve grup içerisindeki etkileşimin nasıl olduğunu kısaca açıklamaları istenmiştir. İstekli öğrenenlerin, başarılı olan grubun başarısının sırrına ilişkin olarak fazladan sorular sormaları teşvik edilmiştir. Öğretmenin, bu arada, grup çalışmalarının üstün, zayıf, olumlu, olumsuz ve geliştirilmesi gereken yönlerini öğrenenlere açıklaması ve bu şekilde öğrenenlerin bir sonraki etkinliklerde bu hususlara dikkat etmeleri sağlanmıştır.

3.4.5. Rehberlik

Genelde yapılandırmacı yaklaşımda, özelde ise sosyal-yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen bir “rehber” olarak görülmektedir (Brooks ve Brooks, 1999; Fer ve Cırık, 2007; Karadağ ve Korkmaz, 2007; Marlowe ve Page, 1998). Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımında öğretmen, gerek bir rehber gerekse de bir kolaylaştırıcı olarak görülmektedir (Bay ve diğerleri, 2010; Fer, 2009; Gagnon ve Collay, 2001, 2006). Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımında öğretmen, yalnızca öğrenme sürecinde rehber rolünde değil, aynı zamanda öğrenme ortamındaki her süreçte bir rehber rolü üstlenmektedir. Fer’in (2009) geliştirdiği sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı modelinde öğretmen sürecin her boyutunda bir rehber rolünde bulunmaktadır. Öğretmen, gerek öğrenenlerin analizinde, gerek içeriğin belirlenmesinde ve anlamın yapılanmasında gerekse de değerlendirme tercihlerinin analizinde dikte eden, baskı kuran, dayatan, vb. rollerinde kesinlikle değil, bu süreçlerin tamamında öğrenenlere söz hakkı vererek

onların görüşlerini dikkate alarak öğrenme ortamının tasarlanmasında rehber, yol gösterici, kılavuz ve kolaylaştırıcı rollerinde bulunmaktadır. Bu bakımdan, deneysel işlemin uygulandığı sosyal-yapılandırma öğrenme ortamında öğretmen; öğrenme ortamını düzenleme, öğrenenleri işbirlikli çalışma gruplarına yerleştirme, öğrenme sürecinde ihtiyacı olanlara yardımcı olma, öğrenenleri kaynaklara yönlendirme, materyal desteği sağlama, uygun görülen yerlerde açıklamalarda bulunma, problem çözme, vb. rollerinde bulunmuştur.

Öğretmen, süreç içerisinde işbirlikli çalışma gruplarını sürekli olarak ziyaret ederek, ihtiyacı olan öğrenenlere açıklamalarda ve yönlendirmelerde bulunarak yardımcı olmaya çalışmıştır. Bununla birlikte öğretmen, süreç içerisinde çalışma gruplarında yaşanan problemlere de müdahale ederek, buradaki sorunların aşılması noktasında yardımcı olmuştur. Bir rehber olarak öğretmen, çalışma gruplarında yaşanan sorunlar ve(ya) çatışmalar karşısında doğrudan grup üyelerini dağıtarak müdahale etmek yerine, öğrenenlerin birbirlerini anlamaları ve sorunları konuşarak çözmeleri yönünde teşvikte bulunmuş, grup içerisindeki işbirlikli çalışma becerilerine (dayanışma, yardımlaşma, işbirliği, yüz yüze etkileşim, sorumluluk alma, vb.) vurgu yapmıştır. Öğretmen, öğrenenlere grup becerilerinin önemini anlatmış, bunun ne kadar anlamlı ve öğrenme sürecinde önemli olduğuna dikkat çekmiştir.

Öğretmen, sosyal-yapılandırma öğrenme ortamına, aynı zamanda, bir öğrenen olarak öğrenme sürecine katılmış ve çalışma gruplarını tek tek ziyaret ederek buradaki etkinliklere katkı sağlamıştır. Bu anlamda, öğretmen ile öğrenenler arasında olumlu bir hava yaratılarak, bunun öğrenme sürecine yansıtılması amaçlanmıştır. Bu şekilde, öğrenme sürecinde öğrenenlerin kendilerini rahat, huzurlu ve güvende hissederek, öğrenme sürecine etkin bir biçimde katılmaları teşvik edilmiştir.

3.5. Kontrol Grubu Süreci

Bu çalışmada, deney grubunda sosyal-yapılandırma öğrenme ortamı tasarımı uygulanırken, kontrol grubunda ise mevcut öğretim programına uygun olarak hazırlanan öğrenen kılavuz kitabı (İleri, 2013) temelinde etkinlikler

gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla, kontrol grubunda da bir uygulama olmuş, ancak bu uygulama Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanan öğretim programına dayalı olarak hazırlanan öğrenen kılavuz kitabı temelinde gerçekleştirilmiştir.

Kontrol grubu işlemlerinde, sınıf içerisindeki mevcut öğrenme ortamı korunarak, “İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) İngilizce Dersi Öğretim Programı”na (MEB, 2013) dayalı olarak hazırlanan öğrenen kılavuz kitabındaki (İleri, 2013) etkinliklere dayalı bir öğretim süreci gerçekleştirilmiştir. Deneysel işlem sürecinin uygulanmasında rol alan İngilizce Öğretmeni, aynı şekilde kontrol grubundaki etkinlikleri yönlendirmede de rol oynamıştır. Kontrol grubunda, öğrenen kılavuz kitabındaki etkinlikler aynen uygulanmıştır. Kontrol grubundaki etkinlikler daha çok soru-cevap şeklinde gerçekleştirilmiş, öğrenenlerin öğrenme sürecinde işe koşulacak yöntem ve teknikler ile değerlendirme sürecinde kullanılması düşünülen değerlendirme türlerine ilişkin olarak da herhangi bir şekilde görüşleri alınmamıştır. Öğrenenler, kılavuz kitabındaki etkinlikleri gerçekleştirmeleri için yönlendirilmiş ve öğrenenlere ünite sonundaki öğrenmelerine ilişkin genel olarak sınıf temelinde geribildirim verilmiştir. Ünite sonunda, sorusu olan öğrenenlerin soruları öğretmen tarafından cevaplandırılmış ve kontrol grubundaki işlemler bu şekilde sürdürülmüştür.

3.6. Veri Toplama Araçları

Yapılan araştırmada ihtiyaç duyulan nicel veriler; “Tales and Legends” (Masallar ve Efsaneler) ile “Amazing History” (Şaşırtıcı Tarih) ünitelerindeki kazanımlara ilişkin “akademik başarı testi”, “İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği” ve “bilişüstü farkındalık ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmada ihtiyaç duyulan nitel veriler ise geliştirilen “gözlem formu”, “görüşme formu” (öğrenen ve öğretmen) ve “öğrenen günlükleri” ile toplanmıştır. Araştırmada kullanılan teste, ölçeklere ve formlara ilişkin açıklayıcı bilgiler; “nicel veri toplama araçları” ve “nitel veri toplama araçları” başlıkları altında ele alınarak kısaca betimlenmeye çalışılmıştır.

3.6.1. Nicel Veri Toplama Araçları

Yapılan çalışmada, araştırmanın nicel alt problemlerine yanıt bulabilmek için ihtiyaç duyulan veriler; “Tales and Legends” (Masallar ve Efsaneler) ile “Amazing History” (Şaşırtıcı Tarih) ünitelerindeki kazanımlara ilişkin akademik başarı testi, İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği ve bilişüstü farkındalık ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın nicel alt problemlerine yanıt bulabilmek için işe koşulan “akademik başarı testi” ile “İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği” ve “bilişüstü farkındalık ölçeği”ne ilişkin bilgiler aşağıda kısaca ele alınarak başlıklar altında açıklanmıştır.

3.6.1.1. Akademik Başarı Testi

Araştırmanın birinci alt probleminde belirtilen, “Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının uygulandığı grup ile öğrenen kılavuz kitabındaki etkinliklerin uygulandığı grubun öğretim süreci sonundaki akademik başarı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?” sorusuna yanıt bulabilmek için “Tales and Legends” (Masallar ve Efsaneler) ile “Amazing History” (Şaşırtıcı Tarih) ünitelerine yönelik olarak bir akademik başarı testi geliştirilmiştir. Geliştirilen akademik başarı testi “Tales and Legends” (Masallar ve Efsaneler) ile “Amazing History” (Şaşırtıcı Tarih) ünitelerindeki kazanımlar (öğrenme hedefleri) dikkate alınarak geliştirilmiş olup, testin geliştirilmesinde “İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) İngilizce Dersi Öğretim Programı”na (MEB, 2013) uygun olarak İleri (2013) tarafından hazırlanan öğrenen kılavuz kitabından ve bu kitabın çalışma kitabından (workbook) yararlanılmıştır. Geliştirilen akademik başarı testi, çalışmada deneysel işlem sürecinden önce öğrenenlere öntest olarak uygulanmıştır. Araştırmada geliştirilen akademik başarı testi, yalnızca “Tales and Legends” (Masallar ve Efsaneler) ile “Amazing History” (Şaşırtıcı Tarih) ünitelerindeki kazanımlarla sınırlı bulunmaktadır.

Crocker ve Algina (2008) ile Murphy ve Davidshofer’e (2005) göre geçerlik ve güvenilirlik, bir testte bulunması gereken en önemli iki özelliktir. Yeterli düzeyde geçerlik ve güvenilirliğe sahip olmayan bir testin kullanılabilmesi mümkün değildir (Atılğan, Kan ve Doğan, 2011; Baykul, 2010; Cohen ve Swerdlik, 2009; Özçelik, 1998; Urbina, 2004). Bu açıdan, araştırmada öğrenenlerin “Tales and Legends”

(Masallar ve Efsaneler) ile “Amazing History” (Şaşırtıcı Tarih) ünitelerindeki kazanımlara yönelik akademik başarı düzeylerinin belirlenmesine ilişkin olarak hazırlanan taslak akademik başarı testinin geçerlik ve güvenilirlik özelliklerinin belirlenmesine karar verilmiştir. Bu bakımdan, araştırmada öğrenenlerin akademik başarı düzeylerinin belirlenmesinde işe koşulan testin geliştirilmesinde üç aşama izlenmiştir. Akademik başarı testinin geliştirilmesinde izlenen bu aşamalar; *i.* Testin hazırlanması aşaması, *ii.* Testin denenmesi aşaması ve *iii.* Testin geliştirilmesi aşaması şekilde belirtilebilir (Gronlund, 1977; Haladyna, 2004; Şeker ve Gençdoğan, 2014). Araştırmada, akademik başarı testinin geliştirilmesinde izlenen bu aşamaların kısaca ele alınarak açıklanmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Akademik başarı testinin hazırlanmasında, öncelikle, “İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) İngilizce Dersi Öğretim Programı”nın “Tales and Legends” (Masallar ve Efsaneler) ile “Amazing History” (Şaşırtıcı Tarih) ünitelerindeki kazanımlara dönük olarak bir belirtke tablosu hazırlanmıştır (Bkz. Ek-6). Hazırlanan belirtke tablosuna uygun olarak, denemelik test maddeleri yazılmıştır. Yazılan denemelik test maddeleri, Bloom ve diğerlerinin (1956) bilişsel alan taksonomisindeki alanlar (bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme) dikkate alınarak hazırlanmıştır.

Baykul’a (2010) göre, geliştirilen bir testte her bir kazanım için en az üç maddenin yazılması uygun olmaktadır. Bu bakımdan, taslak akademik başarı testi formunda, ilgili ünitelerin her bir kazanımı için, kazanımın sahip olduğu özelliğe (bilgi, kavrama, uygulama, vb.) göre az üç madde yazılmıştır. Böylece, ortaya toplam 48 maddelik bir taslak akademik başarı testi çıkmıştır. Hazırlanan akademik başarı testi çoktan seçmeli bir test olup, testteki her bir madde dörder seçeneğe sahip bulunmaktadır. Nitekim, Atılgan, Kan ve Doğan da (2011), ortaokulda öğrenim görmekte olan öğrenenlere yönelik olarak dört seçenekli testlerin geliştirilmesinin uygun olacağını ifade etmektedir. Testteki her bir maddeye ilişkin olarak bu dört seçenekten yalnızca bir tanesi doğru cevabı içerirken, geriye kalan diğer üç seçenek ise çeldirici özellikte bulunmaktadır.

Başlangıçta, toplam 48 maddeye sahip olan taslak akademik başarı testi öğrenenlere uygulanmadan önce belirtke tablosu ile birlikte uzmanların görüşlerine sunulmuştur. Bu anlamda, hazırlanan taslak akademik başarı testi biri İngiliz Dili Eğitimi alanında, bir diğeri Eğitim Programları ve Öğretim alanında iki öğretim üyesi, diğeri ise konu alanı öğretmenleri olan iki İngilizce Öğretmeni olmak üzere toplam dört uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Bu uzmanlardan, hazırlanan akademik başarı testinin dil ve kapsam yönünden incelenmesi istenmiştir. İki öğretim üyesi, diğeri ikisi de konu alanı öğretmeni olan bu uzmanlardan gelen geribildirimler neticesinde, taslak formda yer alan maddeler üzerinde gerekli değişiklikler ve düzeltmeler gerçekleştirilmiştir. Bunun yanında, hazırlanan taslak akademik başarı testinin sahip olduğu maddelerin ölçme ve değerlendirmeye uygunluğu açısından ikisi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme alanında öğretim üyesi, diğeri bu alanda uzman olan bir öğretmenin görüşlerine sunulmuştur. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme alan uzmanlarından gelen geribildirimler noktasında, taslak formda yer alan maddeler üzerinde gerekli değişiklikler ve düzeltmeler gerçekleştirilmiştir. Aynı zamanda, taslak akademik başarı testinde yer alan görsellerin maddelere uygunluğu bakımından da bir uzman görsel sanatlar öğretmenin yardımına başvurulmuştur. Bu uzman görsel sanatlar öğretmenin ilettiği geribildirimlere göre, uygun görülen maddelerde gerekli değişiklik yapılmıştır. Daha sonra, uzman görüşlerine sunulan ve ifade edilen uzmanların görüşlerine göre gerekli görülen düzeltmelerin yapıldığı taslak akademik başarı testinin pilot denemesi aşamasına geçilmiştir.

Hazırlanan taslak akademik başarı testinin sahip olduğu psikometrik özelliklerin belirlenebilmesi için “Tales and Legends” (Masallar ve Efsaneler) ile “Amazing History” (Şaşırtıcı Tarih) ünitelerindeki kazanımlara göre daha önce öğretim yapılmış olan öğrenenlerin seçilmesine karar verilmiştir. Zira, öğretim programındaki her bir ünitenin kazanımlarına yönelik olarak hazırlanmış bir testi, en iyi o ünitenin kazanımlarına yönelik olarak öğrenim görmüş olan öğrenenlerin yanıtlayabilecekleri düşünülmüştür. Bunun için en uygun sınıf düzeyinin ortaokul 8. sınıf olduğu kanaatinden hareketle, taslak akademik başarı testinin 8. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrenenler üzerinde uygulanmasına karar verilmiştir. Özçelik’e

(1998) göre, hazırlanan bir akademik başarı testinin psikometrik özelliklerinin belirlenebilmesi için yaklaşık olarak 120 kişilik bir örneklem grubundan yararlanmak uygun olmaktadır. Çünkü bu büyüklükte, puanların dağılımı ile ilgili bazı önemli gereklerin (örn.; normal dağılım koşulu gibi) karşılanmış olması beklenir. Bu bakımdan, üç farklı ortaokulun 8. sınıflarında öğrenim görmekte olan öğrenenler ($n=134$) üzerinde hazırlanan taslak akademik başarı testi formunun pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Hazırlanan taslak form, seçilen ortaokulların her bir sınıfında bir ders saati içerisinde, dolayısıyla toplam 40 dakikada uygulanmıştır. Teste ilişkin madde kaybı yaşanmaması için, gerekli görülen sınıflarda testin uygulanmasına tenefüste de devam edilmiştir. Uygulanan taslak akademik başarı testi araştırmacı tarafından aynı gün içerisinde toplanarak, taslak formun geçerlik ve güvenilirlik analizleri ile testte yer alan maddelerin analizlerinin yapılabilmesi için gerekli olan istatistiksel işlemler aşamasına geçilmiştir.

Öğrenenlere uygulanan taslak akademik başarı testleri araştırmacı tarafından toplandıktan sonra, gerekli geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yapılabilmesi için elde edilen veriler ITEMAN 4.3 (Item Analysis Programme) paket programına kaydedilmiştir. Daha sonra, araştırmacı tarafından yaklaşık olarak bir günde ilgili paket programa kaydedilen verilerin analiz edilmesi sürecine geçilmiştir. ITEMAN 4.3 paket programı ile analiz edilen testin ve maddelerin istatistikî bilgileri bir çıktı dosyası olarak alınarak, taslak formdaki her bir maddenin ve testin genel özelliklerinin analizi işlemleri gerçekleştirilmiştir.

Hazırlanan akademik başarı testi, madde bazında ele alındığında testteki maddeler güçlük ve ayırt edicilik düzeylerine göre ayrı ayrı incelenebilir. Tekin'e (2010) göre, öğretime yön vermek amacıyla hazırlanan bir testin farklı güçlük düzeylerinden oluşması gerekmektedir. Böylece, bir testin; çok zor, zor, orta güçlükte, kolay ve çok kolay maddelerden oluşabileceği belirtilebilir (Tekin, 2010). Ancak, bir testteki maddelerin çoğunluğunun orta güçlükte olması halinde, onun aynı zamanda ayırt ediciliğinin de yüksek olacağı görüşü ileri sürülebilir (Atılgan, Kan ve Doğan, 2011; Başol, 2013; Baykul, 2010; Haladyna, 2004; Tekin, 2010). Bu bakımdan, geliştirilen bir akademik başarı testinin daha çok "orta güçlükte" yer alan

maddelerden oluşması gerektiği söylenebilir. Araştırma kapsamında öğrenen grubunun seviyeleri dikkate alınarak hazırlanan akademik başarı testinin madde bazında güçlük indeksleri madde analizi işlemlerinden ve işe yaramayan maddeler atıldıktan sonra düzenlenerek Tablo-3.11’de verilmiştir.

Tablo-3.11. Testin Madde Bazında Güçlük İndeksi Sonuçları

Madde Güçlük İndeksi	Madde Sayısı	Madde Numarası	Maddenin Değerlendirilmesi
0.81-1.00	4	1 2 17 20	Çok kolay
0.61-0.80	13	11 21 22 23 24 26 27 31 34 38 44 45 46	Kolay
0.41-0.60	16	5 6 10 12 14 18 19 32 33 35 36 39 40 41 42 43	Orta güçlükte
0.21-0.40	-	-	Zor
0.00-0.20	-	-	Çok zor

Tablo-3.11 incelendiğinde, madde analizlerinden sonra işe yaramayan maddelerin atılmasından sonra toplam 33 maddeye sahip olan akademik başarı testinin içerisindeki 4 maddenin “çok kolay”, 13 maddenin “kolay” ve 16 maddenin ise “orta güçlükte” olduğu görülmekle birlikte; testte “zor” olan bir maddenin olmadığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda, Tablo- ya tekrar bakıldığında, akademik başarı testinin içerisinde hiçbir maddenin “çok zor” düzeyde olmadığı da anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, maddelerinin büyük çoğunluğunun “orta güçlük” düzeyinde yer aldığı görülmektedir.

Diğer taraftan, hazırlanan akademik başarı testi içerisinde yer alan maddelerin amaca hizmet etme derecesini, dolayısıyla bilenle bilmeyeni birbirinden ayırt edebilmek için maddelerin teker teker ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır. Baykul (2010) tarafından önerilen madde ayırt edicilik ölçütleri dikkate alınarak, testin maddelerine ilişkin ayırt edicilik indeksleri gerekli madde analizi işlemleri yapıldıktan ve işe yaramayan maddeler atıldıktan sonra Tablo-3.12’de verilmiştir.

Tablo-3.12. Testin Madde Bazında Ayırt Edicilik İndeksi Sonuçları

Madde Ayırt Edicilik İndeksi	Madde Sayısı	Madde Numarası	Maddenin Değerlendirilmesi
0.30-1.00	32	1 2 5 6 10 11 12 14 17 18 19 20 21 22 23 24 26 27 31 32 33 34 35 36 38 39 40 42 43 44 45 46	Madde oldukça iyi işlemektedir. Teste oluğu gibi alınabilir.
0.20-0.29	1	41	Madde düzeltilerek test alınabilir.
0.00-0.19	15	-	Madde hiç kullanılmamalı ya da tamamen düzeltilmelidir.

Tablo-3.12 incelendiğinde, toplam 48 maddeden 32'sinin madde ayırt edicilik indeksinin oldukça iyi işlediği, dolayısıyla bu maddelerin olduğu gibi teste alınabileceği, bu maddelerden 1'inin düzeltilmek suretiyle teste alınabileceği, yine bu maddelerden 15'inin ise hiç kullanılmaması ya da tamamen düzeltilmesi gerektiği görülmüştür. Bu bakımdan, formda yer alan 32 madde üzerinde hiçbir değişiklik ya da düzeltme yapılmadan doğrudan, 1 madde üzerinde ise gerekli düzeltmeler yapılarak teste alınmıştır. Taslak formda yer alan 15 madde ise hiç kullanılmamak üzere kesinlikle teste alınmamıştır. Buna göre, madde güçlük indeksi (p_j) 0.40 ile 0.60 arasında olanlar ile madde ayırt edicilik indeksi (r_{jx}) 0.30'un üzerinde olan maddeler olduğu gibi alınarak, nihai akademik başarı testi içerisinde değerlendirilmiştir. Geriye kalan 1 maddede ise gerekli düzeltmeler yapılarak, bu madde de nihai test formu içerisine alınmıştır. Bu bakımdan ortaya; toplam 33 maddeye sahip, ortalama güçlük indeksi 0.66 ve ayırt edicilik indeksi 0.52 olan nihai başarı testi çıkmıştır. Testte işlemeyen maddeler çıkarıldıktan sonra her madde yeniden numaralandırılmış ve sonucunda akademik başarı testinde yer alan maddelerin teker teker güçlük ve ayırt edicilik indeksleri Ek-7'de verilmiştir.

Diğer yandan, madde analizi işlemlerinden sonra işlemeyen maddelerin çıkarılmasıyla analiz tekrar edilmiş; sonucunda ise nihai akademik başarı testinin KR_{20} güvenilirlik katsayısı 0.93 olarak hesaplanmıştır. İlgili alanyazında, 0.90 ve üzeri güvenilirlik katsayısına sahip olan testlerin "oldukça güvenilir" olduğu ifade edilmektedir (Atılğan, Kan ve Doğan, 2011; Başol, 2013; Baykul, 2010; Büyüköztürk, 2007; Cohen ve Swerdlik, 2009; Crocker ve Algina, 2008; Gronlund, 1977; Haladyna, 2004; Kubiszyn ve Borich, 2003; Özçelik, 1998; Urbina, 2004;

Wiersma ve Jurs, 1990). Bu bakımdan, geliştirilen akademik başarı testinin KR_{20} güvenilirlik katsayısına ilişkin olarak elde edilen değerin oldukça yüksek düzeyde çıkması, testin araştırma kapsamında kullanılabilmesine imkân tanımıştır.

Araştırmada ortaya çıkan nihai akademik başarı testi formu Ek-8’de verilmiştir. Tablo-3.13’de ise geliştirilen akademik başarı testinin genel test ve madde istatistiklerine yer verilmiştir.

Tablo-3.13. Akademik Başarı Testi İstatistikleri

n	\bar{X}	SS	KR_{20}	p_j	r_{jx}
134	21.80	8.57	0.93	0.66	0.52

Tablo-3.13 analiz edildiğinde, geliştirilen akademik başarı testinin “yüksek” düzey güvenilirliğe ($KR_{20}=0.93$) sahip olduğu görülmektedir. Zira, Kubiszyn ve Borich (2003) ile Wiersma ve Jurs’a (1990) göre 0.90 ve üstü güvenilirlik katsayısına sahip olan testler, “yüksek” düzeyde güvenilirliğe sahip olarak değerlendirilmektedir. Bu açıdan, testin güvenilirlik katsayısının yeterli düzeyde olduğu kanaatine varılmıştır. Sonuçta, geliştirilen testin psikometrik özelliklerine bakıldığında; testin yeterli geçerlik ve güvenilirlik düzeylerine sahip olduğu kanaatinden hareketle, araştırma kapsamında deneysel işlem sürecinden önce öntest, deneysel işlem sürecinden sonra ise sontest olarak kullanılabilmesine karar verilmiştir.

3.6.1.2. Tutum Ölçeği

Öncelikle ilgili alanyazın gözden geçirilerek, alanyazında karşılaşılan İngilizce dersine yönelik tutum ölçekleri incelenmiş ve bu tutum ölçeklerine dayalı olarak deneme amaçlı maddeler yazılmıştır. Yazılan maddelerden oluşan toplam 30 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Daha sonra, oluşturulan ölçek maddelerinin kapsam geçerliğinin sağlanabilmesi için alanında uzman dört akademisyen tarafından incelenmiştir. Ölçeğin kapsam geçerliliği bağlamında öncelikle Eğitim Programları ve Öğretim, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, Türkçe Eğitimi alanındaki uzmanların görüşlerine başvurularak ölçekte yer alan maddelerin geçerlik düzeyleri tespit edilmiştir. Uzman görüşleri ışığında,

havuzdaki 30 maddenin hepsinin de öğrenenlerin İngilizce dersine ilişkin tutumlarını ölçebileceği belirlenmiş ve geribildirimler ışığında yanlış anlamaları giderecek şekilde ölçek maddeleri üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu haliyle ölçeğin ön uygulama formu 30 maddeden oluşmuştur. Ölçekteki maddeler; “katılmıyorum” (1), “kararsızım” (2) ve “katılıyorum” (3) şeklinde belirtilen üçlü dereceleme ölçeğinde düzenlenmiştir. Ölçeğin, üçlü dereceleme biçiminde tasarlanmasında, öğrenenlerin gelişim özellikleri göz önünde bulundurulmuştur.

Tasarlanan ölçek, Niğde ili Merkez ilçesinde öğrenim görmekte olan öğrenenlere uygulanmıştır. Hazırlanan ölçek, üç farklı ortaokulun 5., 6., 7. ve 8. sınıflarında öğrenim görmekte olan öğrenenler ($n=200$) üzerinde uygulanmıştır. Örneklemin seçiminde küme örnekleme yöntemi benimsenmiş, bu bağlamda evrenin temsil yeteneği göz önünde bulundurularak okulların seçilmesinde üst, orta ve alt sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrenenlerin devam ettiği okullar örnekleme seçilmeye çalışılmıştır (McMillan ve Schumacher, 2006). Bu tür örnekleme yönteminde, problemle ilgili farklı durumların örnekleme alınması nedeniyle, evren değerleri hakkında önemli ipuçları vereceği söylenebilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012). Kline (1994) ve Şencan (2005), ölçek geliştirmede örneklem büyüklüğünün 100-200 arasında olmasının yeterli olduğunu ifade etmektedir. Bu haliyle, seçilen örneklem düzeyinin ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini belirleyebilmek için yeterli olduğu belirtilebilir.

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının ilk aşamasında açımlayıcı faktör analizi çalışmasına yer verilmiştir. Açımlayıcı faktör analizinin değerlendirilmesinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett küresellik testi kullanılmıştır. İlgili alanyazında, KMO değerinin 0.60'dan yüksek olması dağılımın faktör analizi için yeterli olduğu ve Bartlett küresellik testinin anlamlı çıkmasının da verilerden anlamlı faktör çıkarılabileceğinin bir göstergesi olduğu belirtilmektedir (Erkuş, 2012; Fraenkel ve Wallen, 2009; Kline, 1994; Şeker ve Gençdoğan, 2014; Tabaschinck ve Fidell, 2001). KMO değerinin 0.80-0.90 arasında çıkması çok iyi olarak değerlendirilirken, 0.90 ve üzerinde çıkması mükemmel olarak kabul edilmektedir. Ayrıca, faktör analizinde özdeğeri (eigenvalue) 1 ve 1'den daha büyük olan faktörler

önemli faktörler olarak kabul edilmektedir (Kline, 1994; Murphy ve Davidshofer, 2005; Tabaschinck ve Fidel, 2001; Thompson, 2004). İlgili alanyazında, faktör örüntüsünün oluşturulmasında 0.30 ile 0.40 arasında değişen faktör yüklerinin alt kesme noktası olarak alınabileceği belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2007; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Erkuş, 2012; Şencan, 2005). Alanyazında, alt faktör yük değeri sınırının 0.30 ve 0.40 arasında olması gerektiğine ilişkin görüşler bulunmasına karşın, Tabaschinck ve Fidell (2001), bu değer en asgari 0.32 olması gerektiğine dikkat çekmektedir. Diekhoff (1992), faktör yük değerinin 0.71 olması şartıyla, bunun mükemmel olarak kabul edilebileceğini ve bu değer varyansın %50'sini açıkladığını belirtmektedir. Tabaschinck ve Fidell'e (2001) göre faktör yük değerinin 0.63 olmasının varyansın %40'ını açıkladığını ve bunun oldukça iyi olarak değerlendirilebileceğini, bunun yanında 0.55 değere sahip olan bir faktör yük değerinin iyi olarak değerlendirilebileceğini ve bu değer varyansın %30'unu açıkladığını, faktör yük değerinin 0.45 olması halinde bu değer ortalama olduğu ve varyansın %20'sini açıkladığını ve 0.32 olması halinde ise zayıf olarak değerlendirilebileceğini, bunun da varyansın %10'unu açıkladığını ifade etmektedir. Ferguson ve Takane (1989), faktör örüntüsünün oluşturulabilmesi için 0.40'ın alt kesme noktası olarak alınması gerektiğini belirtmektedir. Bu sebeple, bu araştırmada alt kesme noktası olarak 0.40 kabul edilmiştir. Diğer taraftan, bu araştırmada faktör sayısına herhangi bir sınırlama getirilmemiş ve özdeğeri (eigenvalue) 1.00'dan büyük olan faktörler ölçeğe alınmıştır. Alanyazında, faktör analizinde özdeğeri 1 ya da 1'den daha büyük olan faktörler önemli faktörler olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2007; DeVellis, 2014; Erkuş, 2012; Seçer, 2015).

Oluşturulan deneme ölçeği seçilen öğrenen grubuna uygulandıktan sonra, İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinin yapı geçerliğinin belirlenmesi için açımlayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonunda, madde toplam korelasyon değeri 0.40 ve üzerindeki maddeler ölçekte bırakılmıştır. Yapılan analizde, ölçekteki 22 maddenin faktör yük değerinin 0.40 ve üzerinde olduğu tespit edilmiş, ancak sekiz maddenin 0.40 alt kesme noktasının altında tespit edildiğinden dolayı bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. 0.40 alt kesme noktasının altında olan maddeler ölçekten çıkarıldıktan sonra, ölçekteki maddeler yeniden

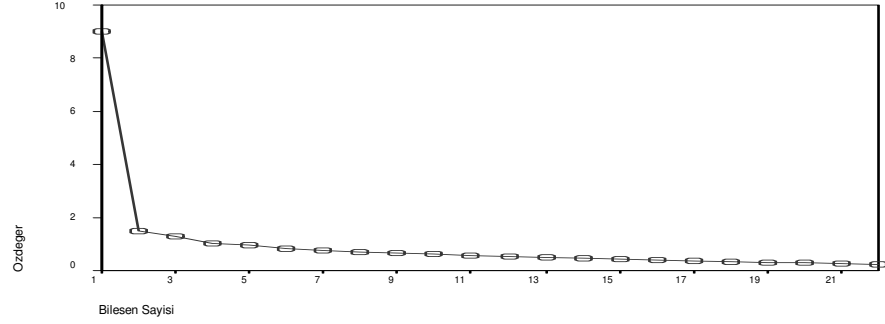
rakamlandırılmıştır. Ölçeğin, 0.40 ve üzerinde olan tüm maddelerine ikinci bir faktör analizi daha uygulanmış ve bu kez ölçeğin KMO değeri ve Bartlett küresellik testi sonucu bulunmuştur. Yapılan analiz sonucunda, ölçeğin KMO değerinin 0.922 olduğu saptanmıştır. KMO değeri, dağılımın faktör analizi için yeterli olup olmadığını test etmek amacıyla kullanılmakta olup, 0.80 ve 0.90 aralığı çok iyi, 0.90 ve üzeri değerler ise mükemmel olarak nitelendirilmektedir (Büyüköztürk, 2007; DeVellis, 2014; Kline, 1994). Ayrıca, KMO değerinin 1'e yakın bir değer alması halinde çalışma grubunun sayısının yeterli olduğu kanısına varılmaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2009; Kline, 1994; Murphy ve Davidshofer, 2005). Bunun yanında, hesaplanan Bartlett küresellik testi sonucuna göre ölçeğin bu değeri ($\Delta\chi^2=2025.666/sd=231$) olarak bulunmuştur. Bartlett küresellik testinin anlamlı çıkması ölçüm yapılan değişkenin evren parametresinde çok değişkenli olduğunu göstermektedir (Şeker ve Gençdoğan, 2014; Thompson, 2004). Sonuç olarak, bu çalışmada elde edilen KMO değeri mükemmel anlama gelen 0.922 şeklinde, Bartlett küresellik testi sonucu da anlamlı ($\Delta\chi^2=2025.666/sd=231$, $p<0.000$) olarak saptanmıştır. Çalışmada gerçekleştirilen bu analizlerin bir neticesi olarak açımlayıcı faktör analizinin yapılabileceğine karar verilmiştir. Faktör analizinde özdeğeri 1 ya da 1'den daha büyük olan faktörler önemli faktörler olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2007; Erkuş, 2012; Seçer, 2015). Bu araştırmada özdeğer 1.00 olarak alınmış ve özdeğeri 1.00'dan büyük tek faktör belirlenmiştir. Bu amaçla, ölçeğe uygulanan döndürülmüş bileşenler analizi sonuçlarına ilişkin olarak elde edilen faktör ve bu faktörde yer alan maddelere ilişkin faktör yükleri Tablo-3.14'de verilmiştir.

Tablo-3.14. Ölçeğin Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi Madde Faktör Yük Değerleri

Madde	Faktör Yük Değerleri
m1	0.529
m2	0.688
m3	0.570
m4	0.586
m5	0.697
m6	0.532
m7	0.732
m8	0.655
m9	0.659
m10	0.731
m11	0.648
m12	0.647
m13	0.655
m14	0.682
m15	0.634
m16	0.611
m17	0.532
m18	0.697
m19	0.558
m20	0.703
m21	0.551
m22	0.700
Açıklanan Toplam Varyans: %40.892	

Tablo-3.14'deki bulgular doğrultusunda ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin 0.732 ile 0.529 arasında değiştiği görülmektedir. Ayrıca, ölçeğin toplam açıkladığı varyans oranı ise %40.892 olarak saptanmıştır. Faktör analizinde %40 ile %60 arasında değişen varyans oranları ideal olarak kabul edilmektedir (Erkuş, 2012; Kline, 1994). İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinin madde analiz çözümü için varimax faktör analiz tekniği ile yapılan döndürme işlemi sonunda, ölçeğin tek boyutlu olduğuna karar verilmiştir. Ancak, ortaya çıkan bu durumu daha net görmek amacıyla Cattell'in scree sınaması (Kline, 1994) yapılarak maksimum anlamlı faktör sayısı ile ilgili olarak Şekil-3.2 elde edilmiştir.

Şekil-3.2. Scree Sınaması Grafiği



Şekil-3.2’de dikey eksen özdeğer miktarlarını, yatay eksen ise faktörleri göstermektedir. Grafik faktörlerin özdeğerleriyle eşleştirilmesi sonucunda bulunan noktaların birleştirilmesi ile elde edilir. Grafikte yüksek ivmeli, hızlı düşüşlerin yaşandığı faktör önemli faktör sayısını vermektedir. Yatay çizgiler faktörlerin getirdikleri ek varyansların katkılarının birbirine yakın olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2007; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Scree sınaması grafiğinde (Bkz. Şekil-3.2), grafik eğrisinin hızlı bir düşüş gösterdiği nokta ikinci noktanın olduğu yerdir. İkinci noktadan sonra eğilim bir plato yapmaktadır. Nitekim bu noktadan sonraki faktörlerin varyansa yaptıkları katkı hem küçük, hem de yaklaşık olarak aynıdır (Fabrigar ve diğerleri, 1999). Bu sebeple, ortaya çıkan ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu söylenebilir.

İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinin madde ayırt ediciliğini belirlemek için madde-toplam korelasyonu ve %27’lik alt-üst grup karşılaştırmaları yapılmıştır (Şeker ve Gençdoğan, 2014). Bu açıdan, ölçeğin iç geçerliliğinin tespiti için bağımsız gruplar *t* test uygulanmıştır. Öncelikle test puanları, küçükten büyüğe doğru sıralanmış ve grubun %27’lik alt ve üst kısmı hesaplanmıştır. %27’lik dilimde kalan 54 öğrenenin aldığı toplam puanlar Tablo-3.15’de karşılaştırılmıştır.

Tablo-3.15. Ölçeğin İç Geçerliğinin Kestirilmesi

Madde	Gruplar	\bar{X}	SS	t
m1	üst%27	4.77	0.69	5.147**
	alt%27	3.68	1.39	
m2	üst%27	4.87	0.33	9.164**
	alt%27	3.25	1.24	
m3	üst%27	4.55	0.86	7.539**
	alt%27	2.85	1.41	
m4	üst%27	4.74	0.67	8.265**
	alt%27	2.94	1.44	
m5	üst%27	4.81	0.39	7.522**
	alt%27	3.31	1.41	
m6	üst%27	4.53	0.74	9.003**
	alt%27	2.70	1.29	
m7	üst%27	4.90	0.29	8.575**
	alt%27	3.27	1.36	
m8	üst%27	4.62	0.55	9.064**
	alt%27	2.81	1.36	
m9	üst%27	4.77	0.46	10.815**
	alt%27	3.00	1.11	
m10	üst%27	4.85	0.35	8.749**
	alt%27	3.12	1.40	
m11	üst%27	4.55	0.83	10.305**
	alt%27	2.40	1.28	
m12	üst%27	4.72	0.52	9.568**
	alt%27	2.96	1.24	
m13	üst%27	4.81	0.39	10.158**
	alt%27	2.68	1.48	
m14	üst%27	4.87	0.33	9.728**
	alt%27	2.96	1.40	
m15	üst%27	4.59	0.56	8.412**
	alt%27	2.94	1.32	
m16	üst%27	4.68	0.57	8.132**
	alt%27	3.03	1.37	
m17	üst%27	4.33	1.16	6.180**
	alt%27	2.77	1.43	
m18	üst%27	4.81	0.55	8.510**
	alt%27	3.00	1.46	
m19	üst%27	4.75	0.47	7.755**
	alt%27	3.24	1.35	
m20	üst%27	4.66	0.51	9.480**
	alt%27	2.75	1.38	
m21	üst%27	4.64	0.70	8.926**
	alt%27	2.74	1.40	
m22	üst%27	4.72	0.45	10.107**
	alt%27	2.88	1.25	

** $p < 0.01$

Tablo-3.15 incelendiğinde, madde toplam puanlarında üst grubun ortalamasının ($\bar{X}_{üst}=4.71$), alt grubun ortalamasından ($\bar{X}_{alt}=2.97$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu anlamda, üst grup lehine anlamlı bir fark olduğu ($t_{(106)}=19.654$, $p<0.01$) görülmüştür. Bu durum, maddelerin kendi içinde ayırt ediciliğinin yüksek olduğunu ve iç geçerliliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Diğer taraftan, hazırlanan İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinin güvenilirliği iki yolla hesaplanmıştır. Bunlar; *i.* Cronbach Alpha katsayısı ve *ii.* Spearman-Brown iki yarı testidir. Bunlardan birincisi olan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve ölçeğin Alpha katsayısı 0.92 olarak bulunmuştur. İlgili alanyazında birden fazla derecelendirmeye sahip ölçeklerine ilişkin güvenilirlik çalışmalarında 0.60 ile 0.70 düzeyindeki katsayıların yeterli olduğu ileri sürülmektedir (Cronbach, 1990). Bu açıdan, ölçeğin elde edilen Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı mükemmel olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle ölçeğin güvenilir bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Güvenirlik analizinde Alpha değerinin en az 0.70 olması gerektiği (Büyüköztürk, 2007; Erkuş, 2012; DeVellis, 2014; Kline, 1994; Seçer, 2015; Şeker ve Gençdoğan, 2014) göz önünde bulundurulduğunda, ölçeğin oldukça güvenilir bir değere sahip olduğu söylenebilir.

İkinci olarak testi yarılama yöntemiyle ölçeğin güvenilirliği hesaplanmış, testin Spearman-Brown iki yarı test korelasyonu 0.88 olarak bulunmuştur. Bu katsayı ilgili alanyazında iyi kabul edilen değerler içerisinde. Alanyazında 0.80'in üzerindeki değerler iyi olarak nitelendirilmektedir (Büyüköztürk, 2007; DeVellis, 2014). Testi yarılama güvenilirliği, bir testi iki kere uygulamanın veya bir testin iki eşdeğer formunun hazırlanmasının güç olduğu ve testin tek bir değişkeni ölçtüğü durumlarda başvurulması gereken bir yöntemdir (Özen, Gülaçtı ve Kandemir, 2006). Testi yarılama yöntemi ile elde edilen güvenilirlik iç tutarlılık olarak da bilinmektedir. Ayrıca, İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinin bütününe ilişkin madde analizi işlemleri yapılmış olup madde analizine ilişkin bulgular Tablo-3.16'da verilmiştir.

Tablo-3.16. Ölçeğin Bütününe İlişkin Madde Analizi İşlemleri

Madde	\bar{X}	SS	Madde Toplam
m1	4.21	1.04	0.47
m2	4.18	1.03	0.63
m3	3.81	1.30	0.52
m4	4.00	1.33	0.53
m5	4.15	1.06	0.64
m6	3.56	1.32	0.49
m7	4.38	1.04	0.68
m8	3.83	1.18	0.60
m9	4.00	1.08	0.61
m10	4.05	1.11	0.68
m11	3.68	1.33	0.60
m12	3.94	1.08	0.59
m13	3.74	1.29	0.62
m14	4.12	1.18	0.63
m15	3.98	1.14	0.58
m16	3.96	1.13	0.56
m17	3.66	1.36	0.48
m18	4.11	1.21	0.65
m19	4.04	1.13	0.51
m20	3.95	1.19	0.65
m21	3.69	1.33	0.51
m22	3.91	1.14	0.65

Tablo-3.16’da öğrenenlerin İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının aritmetik ortalama, standart sapma ve madde toplam istatistiklerine yer verilmiştir. Ölçek puanlarının ortalaması 3.95, standart sapmasının ortalaması ise 0.75 olarak belirlenmiştir. Madde toplam analizi için gerçekleştirilen Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonucunda ölçekte yer alan tüm maddelerin toplam puanla 0.01 düzeyinde anlamlı ilişki sergilediği saptanmıştır. Araştırmada öğrenenlerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını belirleyebilmek için kullanılan “İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”nin nihai hali Ek-9’da verilmiştir.

3.6.1.3. Bilişüstü Farkındalık Ölçeği

Yapılan araştırmada, öğrenenlerin bilişüstü farkındalık düzeylerini belirleyebilmek için Yurdakul (2004) tarafından geliştirilen “Bilişüstü Farkındalık Ölçeği” kullanılmıştır. Yurdakul (2004) tarafından ilköğretim kademesinde öğrenim görmekte olan öğrenenler üzerinde geliştirilen bu ölçek tek boyutlu olup, beşli likert [“bana hiç uygun değil” (1), “bana uygun değil” (2), “bana kısmen uygun” (3), “bana

uygun” (4), “bana tamamen uygun” (5)] tarzdadır. Geliştirilen ölçek, toplam 30 maddeye sahip bulunmaktadır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi neticesinde, ölçeğin faktör yüklerinin 0.38 ile 0.59 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin, madde-toplam korelasyonunun da 0.41 ile 0.58 arasında değiştiği sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda, ölçek maddelerinin *t* testine dayalı olarak yapılan madde ayırt edicilik güçlerinin de 0.001 düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur. Deneme sonunda yapılan analizlerle geliştirilen nihai ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının 0.89 olduğu tespit edilmiştir (Yurdakul, 2004).

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan yapının (Yurdakul, 2004) doğruluğunun sınanması amacıyla ilgili alanyazında sıklıkla karşılaşılan doğrulayıcı faktör analizine yer verilmiştir. Nitekim Şimşek (2007), sağlam kuramsal temele sahip olmayan bir ölçeğin, açımlayıcı faktör analizinde çok iyi sonuçlar verse dahi, aynı sonucun doğrulayıcı faktör analizinden elde edilemeyebileceğini ifade etmektedir. Bu sebeple, araştırmada doğrulayıcı faktör analizine yer verilmesi uygun bulunmuştur. Nitekim Kline da (2005), açımlayıcı faktör analizi sonucu oluşan modelin doğruluğunu test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizinin yapılmasını önermektedir.

Yurdakul (2004) tarafından açımlayıcı faktör analizi çalışmaları gerçekleştirilen ölçek, doğrulayıcı faktör analizi çalışmalarının yapılabilmesi için Niğde ili Merkez ilçesindeki üç farklı ortaokulun 5., 6., 7. ve 8. sınıflarında öğrenim görmekte olan öğrenenler ($n=200$) üzerinde uygulanmıştır. Kline (1994) ve Şencan (2005), ölçek geliştirmede örneklem büyüklüğünün 100-200 arasında olmasının yeterli olduğunu ifade etmektedirler. Bu haliyle, seçilen örneklem oranının ölçeğin geçerlik ve güvenirliğini belirleyebilmek için yeterli olduğu belirtilebilir. Diğer yandan, örneklemin seçiminde küme örnekleme yöntemi benimsenmiş, bu bağlamda evrenin temsil yeteneği göz önünde bulundurularak okulların seçilmesinde üst, orta ve alt sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrenenlerin devam ettiği okullar örnekleme seçilmeye çalışılmıştır (McMillan ve Schumacher, 2006). Bu tür örnekleme yönteminde, problemle ilgili farklı durumların örnekleme alınması nedeniyle, evren

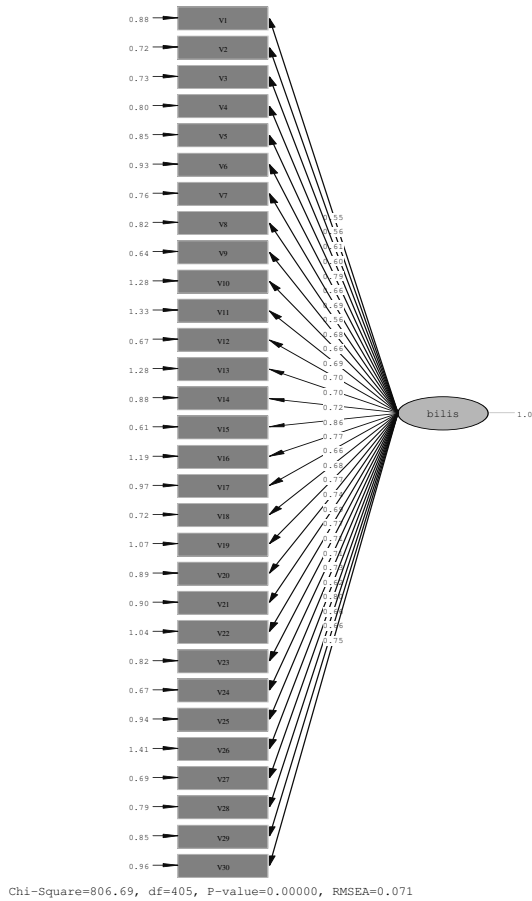
değerleri hakkında önemli ipuçları vereceği söylenebilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012).

Yurdakul (2004) tarafından “Bilişüstü Farkındalık Ölçeği”ne yönelik açımlayıcı faktör analizi çalışmaları yapıldıktan sonra, bu çalışmada ortaya konulan modelin doğruluğunu test edebilmek amacıyla ortaokul 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda öğrenim görmekte olan 200 kişilik bir öğrenen grubundan elde edilen veriler üzerinde doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi, geleneksel yöntemle yapılan faktör analizlerinden farklı olarak, daha önceden araştırmacı tarafından belirlenmiş faktör yapısının doğruluğunu test etmek amacıyla kullanılmaktadır. Bu tür analizlerde, ölçek maddeleri tarafından yapılandırıldığı düşünülen birden fazla gizil (örtük) değişkenin bir başka gizil değişken tarafından açıklandığı varsayılır ve bu varsayımın veri setine uygunluğu test edilmektedir (Jöroskog ve Sörbom, 1993; Kline, 2005; Schumacher ve Lomax, 1996; Şimşek, 2007). Doğrulayıcı faktör analizinin bir sonucu olarak çoklu uyum iyiliği indeksleri elde edilmektedir. İlgili alanyazında, kurulan modelin doğruluğunu test edebilmek amacıyla bir tek uyum indeksi kullanmak yerine, çoklu uyum indeksleri kullanmak daha makul olarak kabul edilmektedir (Jöroskog ve Sörbom, 1993; Kline, 2005; Schumacher ve Lomax, 1996; Tabaschnick ve Fidell, 2001). İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizinin bir sonucu olarak, χ^2/sd oranı (ki-kare uyum iyiliği testi), GFI (iyilik uyum indeksi), AGFI (düzeltilmiş iyilik uyum indeksi), RMSEA (yaklaşık hataların ortalama karekökü), RMR (artık oranların karekökü), SRMR (artık ortalamaların karekökü), CFI (karşılaştırmalı uyum indeksi), NFI (normlaştırılmış uyum indeksi) ve NNFI (normlaştırılmamış uyum indeksi) uyum indeksleri değerlendirmeye alınmıştır. Şimşek (2007) ve Yılmaz ve Çelik’e (2009) göre, uyum iyiliği kriterleri modeldeki ilişkilerin verilerle ne kadar tutarlı olduğunu belirlemeye yardımcı olmaktadır. İlgili alanyazında, bu uyum indekslerinden RMSEA ve SRMR’nin 0.08’in altında olmasının, hatta 0.05’in altında olmasının daha iyi bir uyumluluk göstergesi olduğu kabul edilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Jöroskog ve Sörbom, 1993; Kline, 2005; Tabaschinck ve Fidell, 2001). RMSEA değerinin 0.05’den düşük değer olması mükemmel uyuma, 0.05 ve 0.08 arası değer olması kabul edilebilir uyuma ve 0.08 ile

0.10 arası değer alması ise zayıf uyuma işaret etmektedir (Kline, 2005; Tabaschinck ve Fidell, 2001). Bununla birlikte, χ^2/sd oranının 3'den daha dūřuk olması gerektiğine de dikkat çekilmektedir (Jöroskog ve Sörbom, 1993; Schumacher ve Lomax, 1996). Genel olarak GFI, AGFI ve CFI değerlerinin 0.80 ve 0.90 arasında olması yapının iyi uyuma elverişli olmasını temsil etmekle birlikte, 0.90 ve üzerindeki değerler ise yeterli iyi uyuma tekabül etmektedir (Brown, 2006; Jöroskog ve Sörbom, 1996; Tabaschinck ve Fidell, 2001).

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen 30 maddeli ve tek faktörlü ölçeğe doğrulamayı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulamayı faktör analizine ilişkin oluşan yapı şekil-3.3'de verilmiştir.

şekil-3.3. Bilişüstü Farkındalık Ölçeğinin Doğrulamayı Faktör Analizi Bağlantı Diyagramı



Şekil-3.3 incelendiğinde, doğrulayıcı faktör analizinin bir sonucu olarak ki-kare serbestlik derecesi oranı 1.50 ($\Delta\chi^2/sd=806.69/405$) olarak saptanmıştır. İlgili alanyazında ki-kare uyum iyiliği ile serbestlik derecesi arasındaki oranın en fazla 3 veya bu orandan düşük olması gerektiği belirtilmektedir (Kline, 2005). Yapılan çalışmada, χ^2/sd oranının 3'ten düşük olması ($\Delta\chi^2/sd=1.99$) faktör yapısının uyumlu olduğunu göstermektedir. Bunun yanında, diyagramda standardize edilmiş değerler gösterilmektedir. Şekil-3.3'deki diyagramda gizil değişkenler ile gözlenen değişkenler arasındaki değerlerin hiç birinin 1'in üzerinde olmadığı, dolayısıyla gözlenen değişkenler arasındaki korelasyon değerlerinin uygun düzeyde olduğu kanısına varıldığı söylenebilir (Jöroskog ve Sörbom, 1993; Kline, 2005; Schumacher ve Lomax, 1996; Thompson, 2004). İlgili alanyazında, GFI ve AGFI indekslerinin 1'e eşit olması mükemmel uyuma işaret etmektedir (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Schumacher ve Lomax, 1996). Bu çalışmada da, GFI 0.79 ve AGFI'da 0.76 olarak saptanmış olup, bu değerlerin uyum için yeterli olduğu ifade edilebilir. Çalışmada, bununla birlikte, RMSEA değeri de 0.07 olarak saptanmış olup, bu değer mükemmel uyum iyiliğine karşılık gelmektedir (Brown, 2006; Jöroskog ve Sörbom, 1993; Schumacher ve Lomax, 1996). Yapılan araştırmada RMR değeri 0.08 ve SRMR değeri ise 0.06 olarak saptanmış olup, bu değerler iyi uyum iyiliğine karşılık gelmektedir. Alanyazında, RMR ve SRMR değerlerinin 0.08'e eşit veya bu değerden düşük olması uyumun iyi olduğu anlamına gelmektedir (Brown, 2006). CFI değerinin 0.95'e eşit veya bu değerden büyük olması mükemmel uyuma işaret etmektedir (Thompson, 2004). Çalışmada CFI değeri 0.86 olarak saptanmıştır. Elde edilen bu değer iyi uyum olarak değerlendirilmektedir. Bunun yanında, NFI ve NNFI değerlerinin de 0.95'e eşit veya bu değerden büyük olması mükemmel uyum iyiliğine işaret etmekle birlikte (Sümer, 2000), çalışmada NFI değeri 0.74 olarak, NNFI değeri ise 0.85 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değerler de iyi uyuma işaret etmektedir (Sümer, 2000). Araştırmada elde edilen sonuçlar her ne kadar mükemmel uyum değerlerine sahip olmasa bile, kabul edilebilir sınırlar içinde olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular, "Bilişüstü Farkındalık Ölçeği"nin (Yurdakul, 2004) faktör yapısını doğrular niteliktedir. Sonuç olarak, elde edilen veriler ışığında söz konusu maddelerin tek faktörlü yapıyla uyumlu olduğu

belirtilebilir. Araştırmada, öğrenenlerin bilişüstü farkındalık düzeylerini belirleyebilmek için kullanılan “Bilişüstü Farkındalık Ölçeği” Ek-10’da verilmiştir.

Yukarıda, araştırmada nicel verilerinin toplanmasında işe koşulan akademik başarı testi, İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği ile bilişüstü farkındalık ölçeğine ilişkin bilgiler ele alınarak açıklanmıştır. Araştırmanın bir sonraki kısmında ise, çalışmanın nitel alt problemini cevaplamada kullanılan nitel veri toplama araçları ele alınarak açıklanmaya çalışılmıştır.

3.6.2. Nitel Veri Toplama Araçları

Yapılan araştırmanın nitel alt problemlerine cevap bulabilmek için farklı kaynaklardan verinin toplanması sağlanmış, dolayısıyla farklı veri toplama yöntemleri işe koşulmuştur. Birçok veri toplama kaynak ve yönteminin kullanılması araştırmanın çeşitlenmesini (triangulation) artırmaktadır (Creswell, 2009, 2013; Merriam, 2009). Farklı veri toplama kaynak ve yöntemlerinde çeşitleme yapma, değişik yöntemleri kullanarak farklı birey ve olaylardan bilgi toplamayı sağlamakta, kullanılan yöntemlerin sınırlılıklarını azaltmakta ve getirilecek açıklamaların genelliği ve geçerliğini daha iyi değerlendirmeyi olanaklı kılmaktadır (Maxwell, 2005). Denzin ve Lincoln’a (2005) göre araştırmada çeşitleme yapma, çalışmanın daha iyi anlaşılmasına ve çalışmaya zenginlik ve derinlik katılmasına yardımcı olmaktadır. Araştırmada verilerin toplanmasında çeşitleme yapılarak, veri toplama yöntemlerinin eksikliklerinin tamamlanacağı düşünülmüştür. Bu amaçla, yapılan çalışmada çeşitleme yapılabilmesi için çoklu veri toplama yöntemlerinin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu bakımdan yapılan araştırmada, nitel çalışmalarda sıklıkla işe koşulan gözlem, görüşme ve doküman analizi yöntemlerine başvurulmuştur. Aşağıda, ifade edilen bu nitel veri toplama yöntemleri teker teker ele alınarak kısaca açıklanmıştır.

3.6.2.1. Görüşme Formu

Araştırmada, çalışmanın belirtilen nitel alt problemleri yanıtlayabilmek üzere görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme, en az iki kişi arasında sözlü olarak sürdürülen bir iletişim sürecidir. Görüşme, araştırmada cevap aranılan sorular

çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama şeklinde ifade edilebilir. Görüşme, belirli bir araştırma konusu ya da sorusu hakkında derinlemesine bilgi sağlamaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012). Araştırmada görüşmenin temel amacı, ilgi duyulan bir konu veya merak edilen bir soru hakkında bilgi toplamaktır (Patton, 2002). Görüşme, gözlemleyemediğimiz davranışlar, duygular veya insanların etrafındaki dünyayı nasıl ifade ettiklerini öğrenmek için gereklidir (Merriam, 2009). Bu bakımdan, araştırmada verilerin çeşitlendirilmesinde, dolayısıyla daha anlamlı verilerin toplanmasına katkı yapabileceği düşünülen görüşme yönteminin çalışma kapsamında kullanılması düşünülmüştür.

Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının öğrenme sürecine nasıl yansıdığı ortaya koyabilmek için ilgili alanyazında geliştirilerek kullanılan görüşme formları incelenmiştir (Aygören, 2009; Ergül, 2010; Koç, 2002; Tuncel, 2009; Tüfekçi, 2005; Yurdakul, 2004). İlgili alanyazında karşılaşılan görüşme formları dikkate alınarak, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının öğrenme sürecine katkısını ortaya koyabilmek için yarı-yapılandırılmış öğretmen ve öğrenen görüşme formları hazırlanmıştır. Çalışmada, gerek öğretmenin gerekse de öğrenenlerin sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin görüşlerinin alınarak, araştırma kapsamında değerlendirilmesinin oldukça anlamlı veriler sağlayacağı düşünülmüştür.

Oluşturulan görüşme formlarının geçerliğini sağlayabilmek için taslak formlara ilişkin uzman görüşlerine başvurulmuştur. Aynı zamanda, oluşturulan taslak görüşme formlarının “kapsam geçerliği” biri Eğitim Bilimleri alanında öğretim üyesi, diğeri ise Eğitim Bilimleri alanında uzman bir öğretmen olmak üzere toplam iki uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Hazırlanan formlar üzerinde uzmanlardan alınan geribildirimler doğrultusunda uygun görülen değişiklikler, düzeltmeler ve eklemeler yapılmıştır. Uzmanlardan gelen geribildirimler noktasında, görüşme formlarına sondalar (probe) eklenmiştir. Patton’a (2002) göre sondalar, katılımcıların yanıtları arasındaki boşlukları dolduran sorular olarak değerlendirilmektedir. Bu şekilde, sondalar sayesinde araştırmanın akışının kontrol edilebileceği düşünülmüştür. Bununla birlikte, araştırmada görüşme formlarında sondalar kullanılarak, toplanan

verilerin daha derinlemesine ve zengin içerikte olması amaçlanmıştır (Creswell, 2013; Merriam, 2009; Patton, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Diğer taraftan, hazırlanan taslak görüşme formlarının pilot denemeleri de gerçekleştirilmiş olup, bu pilot denemede oluşturulan taslak formların işler durumda olup olmadıkları kontrol edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, oluşturulan taslak görüşme formlarının pilot denemesi aynı ildeki bir başka ortaokuldan iki İngilizce Öğretmeni ve beş de 7. sınıf öğreneni ile “Old Days” (Eski Günler) ünitesinin işlenmesi sürecinde gerçekleştirilmiştir. Bu şekilde, görüşme formlarındaki soruların işler durumda olup olmadıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Gerçekleştirilen pilot denemelerde, oluşturulan her iki görüşme formunun da işler durumda oldukları sonucuna varılmıştır. Ortaya çıkan nihai görüşme formu (öğretmen ve öğrenen) Ek-11’de verilmiştir.

3.6.2.2. Gözlem Formu

Gözlem, nitel araştırmalarda işe koşulan temel yöntemlerden birini teşkil etmektedir (Creswell, 2013; Merriam, 2009). Gözlem, araştırmada ihtiyaç duyulan verilerin insan, toplum ya da bir araç kullanılarak izlenmesi suretiyle toplanması sürecini tanımlamaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012). Nitel veri toplamada önemli bir kaynak durumunda olan gözlem, sosyal olaylardaki karmaşıklığın açıklığa kavuşturulmasında temel yardımcılarından biridir (Patton, 2002).

Patton’a (2002) göre gözlem; etkinliklerin, davranışların, konuşmaların, bireylerarası etkileşimlerin, kurumsal ya da topluluk süreçlerinin veya gözlemlenebilir insan deneyimlerinin saha çalışması tarifidir. Bu bakımdan gözlem, araştırılan durumun birinci elden araştırılmasını sağlayarak, diğer nitel veri toplama yöntemlerinin de işe koşulmasıyla araştırılan fenomenin bütünsel bir yorumuna imkân tanımaktadır (Merriam, 2009). Bu bakımdan, araştırmada verilerin çeşitlendirilmesinde, dolayısıyla daha anlamlı verilerin toplanmasına katkı yapabileceği düşünülen gözlem yönteminin çalışma kapsamında kullanılması düşünülmüştür.

Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının öğrenme sürecine nasıl yansıdığı, dolayısıyla katkı sağladığını ortaya koyabilmek için ilgili alanyazında geliştirilerek kullanılan gözlem formları incelenmiştir (Koç, 2002; Yurdakul, 2004). Buna göre, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının öğrenme sürecine nasıl yansıdığını ortaya koyabilmek için ilgili alanyazında yapılandırmacı öğrenme ortamlarının değerlendirilmesi için kullanılan gözlem formları dikkate alınarak yarı-yapılandırılmış bir gözlem formu oluşturulmuştur. Oluşturulan bu gözlem formunun geçerliğini sağlayabilmek için taslak forma ilişkin uzman görüşlerine başvurulmuş ve bu form üzerinde uzmanlardan alınan geribildirimler doğrultusunda uygun görülen değişiklikler ve düzeltmeler gerçekleştirilmiştir.

Oluşturulan gözlem formunun geçerliğini sağlayabilmek için taslak forma ilişkin uzman görüşlerine başvurulmuştur. Aynı zamanda, oluşturulan taslak görüşme formlarının “kapsam geçerliği” biri Eğitim Bilimleri alanında öğretim üyesi, diğeri ise Eğitim Bilimleri alanında uzman bir öğretmen olmak üzere toplam iki uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Hazırlanan taslak gözlem formunun pilot denemesi gerçekleştirilmiş olup, bu pilot denemede oluşturulan taslak formun işler durumda olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Oluşturulan taslak gözlem formu aynı ilde bir başka ortaokulun 7. sınıfında öğrenim görmekte olan öğrenenler üzerinde, “Old Days” (Eski Günler) ünitesinin işlenmesi sürecinde denenmiştir. Oluşturulan taslak gözlem formunun pilot denemesi sonucunda işler durumda olduğu kanaatine varılarak, formun deneysel işlem sürecince kullanılabilmesine karar verilmiştir. Ortaya çıkan nihai gözlem formu Ek-12’de verilmiştir.

3.6.2.3. Öğrenen Günlüğü Formu

Araştırmada, çalışmanın nitel alt problemini yanıtlayabilmek ve verilerde çeşitleme yaratabilmek için doküman analizi yöntemi, dolayısıyla öğrenen günlükleri kullanılmıştır. Öğrenen günlüğü, öğrenenlerin sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamının özelliklerini ve öğrenme düzeylerini haftalık olarak yansıtabilmeleri için hazırlanmış olan bir formdur. Oluşturulan günlükte öğrenenleri, araştırmanın değişkenlerine odaklayabilmek üzere belli boyutların olmasına dikkat edilmiştir. Bunun için, alanyazında çeşitli araştırmalarda kullanılan günlükler (Çalışkan, 2010;

Ersözülü, 2008; Kurnaz, 2007) incelenerek, araştırma sürecinde öğrenenlerin etkili ve verimli bir şekilde kullanabilecekleri taslak bir günlük formu oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak öğrenen günlüğü formu yarı-yapılandırılmış bir biçimde tasarlanmıştır. Oluşturulan taslak form, uzmanların görüşlerine sunulmuş, uzmanlardan alınan geribildirimlere göre formun ilgili kısımlarında uygun görülen değişiklikler, düzeltmeler ve eklemeler gerçekleştirilmiştir.

Oluşturulan öğrenen günlüğü formunun geçerliğini sağlayabilmek için taslak formlara ilişkin uzman görüşlerine başvurulmuştur. Aynı zamanda, oluşturulan taslak öğrenen günlüğü formunun “kapsam geçerliği” biri Eğitim Bilimleri alanında öğretim üyesi, diğeri ise Eğitim Bilimleri alanında uzman bir öğretmen olmak üzere toplam iki uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Oluşturulan taslak öğrenen günlüğü formunun pilot denemesi aynı ilde bir başka ortaokulun 7. sınıfında öğrenim görmekte olan beş öğrenen üzerinde, “Old Days” (Eski Günler) ünitesinin işlenmesi sürecinde gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen pilot deneme çalışmasıyla, öğrenen günlüğü formunun işler durumda olduğu görülmüştür. Buradan hareketle, oluşturulan öğrenen günlüğü formunun araştırma kapsamında değerlendirilebileceğine karar verilmiştir. Ortaya çıkan nihai öğrenen günlüğü formu Ek-13’de verilmiştir.

3.7. Veri Toplama Süreci

Çalışmanın bir önceki kısmında araştırmanın alt problemlerini yanıtlayabilmek için ihtiyaç duyulan verileri toplayabilmek için işe koşulan nicel ve nitel veri toplama araçları ele alınarak açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın “yöntem” boyutunda bir anlam bütünlüğü oluşturabilmek için, işe koşulan veri toplama araçlarının betimlenmesinden sonra, bu verilerin nasıl elde edildiğinin de dikkate alınarak kısaca açıklanması önemli görülmektedir. Bu anlamda, araştırmada işe koşulan veri toplama araçlarının uygulama süreçlerinin ele alınarak açıklanmasına karar verilmiştir. Bu bakımdan, araştırmada veri toplama araçlarının uygulanması süreçleri; “nicel verilerin toplanması” ve “nitel verilerin toplanması” başlıkları altında ele alınarak aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır.

3.7.1. Nicel Verilerin Toplanması Süreci

Araştırmada, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının ortaokul 7. sınıf İngilizce dersinde öğrenenlerin akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına ve bilişüstü farkındalık düzeylerine etkilerini inceleyebilmek için “Tales and Legends” (Masallar ve Efsaneler) ve “Amazing History” (Şaşırtıcı Tarih) ünitelerindeki kazanımlara yönelik olarak geliştirilmiş olan akademik başarı testi, İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği ile bilişüstü farkındalık ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada, işe koşulan bu test ve ölçekler öğrenenlere deneysel işlem sürecinden önce öntest olarak, deneysel işlem sürecinden sonra ise sontest olarak uygulanmıştır.

Araştırma kapsamında kullanılan bu nicel veri toplama araçlarının öntest olarak uygulanması 10/02/2014 - 14/02/2014 tarihleri arasında toplam üç günde tamamlanmıştır. Her bir veri toplama aracının uygulanması yaklaşık olarak 40’ar dakika sürmekle birlikte, veri toplama araçlarının her birinin uygulanmasına birer iş günü ayrılmıştır. Dolayısıyla, çalışmada nicel veri toplama araçları birer gün ara verilerek uygulanmıştır. Böylece, sırasıyla akademik başarı testinin uygulanması Pazartesi günü, İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinin uygulanması Çarşamba günü ve bilişüstü farkındalık ölçeğinin uygulanması ise Cuma günü gerçekleştirilmiştir. Her bir veri toplama aracının uygulanmasına birer gün ara ile birer iş gününün ayrılmasının sebebi, öğrenenlerin yorgunluk, can sıkıntısı, isteksizlik, vb. durumlarını olabildiğince azaltarak, veri toplama araçlarındaki maddelere ve(ya) sorulara daha samimi bir şekilde cevap vermelerinin amaçlanmasıdır. Veri toplama araçlarının uygulanması sürecinde araştırmacı da hazır bulunmuş olup, bu araçların uygulanmasında öğrenenlere ihtiyaç duyulan yerlerde gerekli açıklamaları yapmıştır.

Araştırmada, nicel veri toplama araçları aynı zamanda deneysel işlem sürecinin sonunda öğrenenlere öntest olarak uygulanmıştır. Sontestlerin uygulanması süreci ise 21/04/2014 - 25/04/2014 tarihleri arasında, tıpkı öntestlerin uygulanmasında olduğu gibi yine toplam üç iş günü sürmüştür. Böylece, sırasıyla akademik başarı testinin uygulanması Pazartesi günü, İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinin uygulanması Çarşamba günü ve bilişüstü farkındalık ölçeğinin uygulanması ise Cuma günü

gerçekleştirilmiştir. Her bir veri toplama aracının uygulanması yaklaşık olarak 40'ar dakikada tamamlanmıştır.

3.7.2. Nitel Verilerin Toplanması Süreci

Araştırmada, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının öğrenme sürecine katkılarını inceleyebilmek için gözlem formu, görüşme formu (öğretmen ve öğrenen) ve öğrenen günlüğü formu kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan bu nitel veri toplama araçlarından “öğrenen günlüğü formu”nu deneysel işlem süresince öğrenenlerin her hafta doldurmaları istenmiştir. Öğrenenlerin, günlüklerini tamamlamaları her hafta yaklaşık olarak 15'er dakika sürmüştür. Aynı şekilde, çalışmada uygulanan nitel veri toplama araçlarından bir diğeri olan “gözlem formu” ise deneysel işlem sürecinde haftada bir gün süreyle işe koşulmuştur. Gözlem formunun uygulandığı her bir gün en az iki ders saati sınıf içi gözlem gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, gerçekleştirdiği gözlemleri sınıfın bir köşesinde öğrenenlerin ilgilerini mümkün olduğunca en az dağıtacak bir şekilde yapmaya çalışmıştır. Araştırmada işe koşulan nitel veri toplama araçlarından bir başkasını teşkil eden “görüşme formu” (öğretmen ve öğrenen) ise deneysel işlem sürecinin tamamlanmasını takiben 02/05/2014 - 09/05/2014 tarihleri arasında uygulanmıştır.

Öğretmen ile yapılan görüşmeler toplam iki iş günü sürmüş olup, her bir görüşme yaklaşık olarak bir saatte tamamlanmıştır. Öğrenenler ile yapılan görüşmeler ise toplam dört iş günü sürmüş olup, öğrenenlerle yapılan görüşmeler odak grup görüşmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesinde grup olarak cevap verildiği için bazı katılımcıların vermiş olduğu cevaplar, diğer katılımcıları konu ile alakalı hususları hatırlamalarını ve araştırmaya katkı yapmalarını sağlamaktadır. Ayrıca, birden fazla kişi ile yapılan görüşmelerde monoton teke tek soru cevap yerine birlikte ortak sohbet havası oluşturma fırsatı olduğundan daha ilgi çekici ve verimli görüşmeler gerçekleştirilme fırsatı ortaya çıkabilir. Bunun yanında araştırmacı, odak grup görüşmesi sırasında görüşmeye katılanların herhangi bir olgu veya olay hakkında ortaklaşa nasıl algıladıklarını görme fırsatı yakalamaktadır. Bununla birlikte, odak grup görüşmelerinin yapılmasının ana motivelerinden birisini de, belli bir tecrübeyi ya da deneyimi

yaşadığı düşünölen bireylerin bir araya getirilerek yaşadıkları tecrübe veya deneyim hakkında ortak açıklamalarda bulunmalarını sağlamaktır (Göler, Halıcıoğlu ve Taşđın, 2013). Dolayısıyla, belli bir tecrübeyi ya da deneyimi beraber yaşamış olan öğrenenler bir araya getirilmek suretiyle, bu ortak deneyimleri hakkında ortak açıklamalarda bulunmaları sağlanmışır. Bu şekilde araştırmacı, grubun ortak eğilimlerini, yaşantılarını, beklentilerini, düşöncelerini, duygularını, vb. yakından ve toplu bir biçimde görme imkânı elde etmiştir.

Kontrol grubu öğrenenleriyle de, aynı zamanda, odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiş olup, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı tasarımının neye göre daha etkili ya da etkisiz olduğunun belirlenmesine çalışılmışır. Bu bakımdan, ifade edilen dört iş günü içerisinde hem deney grubu, hem de kontrol grubu öğrenenleri ile ayrı ayrı görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmeleri için öğrenenlerin tamamı zaman sorunundan (araştırmacının bir kamu kurumunda çalışıyor olması, öğrenenlerin görüşme saatlerinde derslerinin olması, öğrenenlerin yazılı sınav haftasının yaklaşması, vb.) dolayı görüşme kapsamına alınamamıştır. Bu yüzden, sınıfta dikkate alınmak suretiyle en başarılı iki, orta başarılı iki ve en az başarılı iki öğrenen olmak üzere toplam on iki (12) öğrenenden oluşan iki odak görüşme grubu oluşturulmuştur. Böylece, her bir odak grup görüşmesine altı (6) öğrenen katılmışır. Yapılan görüşmeler öncesinde, seçilen öğrenenlere görüşmelere katılma noktasında istekli olup olmadıkları sorulmuş, genel olarak öğrenenlerin büyük bir çoğunluğunun görüşmelere katılma noktasında istekli oldukları tespit edilmiştir. Görüşmelere istekli olmayan iki öğrenenin yerine ise araştırmacının elindeki listeden, buldukları başarı durumlarına (en başarılı, orta başarılı, en az başarılı) göre görüşmeler için öğrenen seçimi gerçekleştirilmiştir. Öğrenenlerle gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri, her bir grup için yaklaşık olarak iki saat sürmüştür. Her bir grup için iki gün ve bu günler içinde birer saat olmak üzere toplam ikişer saat süre ayrılmıştır. Öğretmen ile yapılan görüşmeler mesai bitiminin sonunda, öğrenenlerle yapılan görüşmeler ise ilgili ders öğretmenlerinden izin alınarak okul kütüphanesinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, öğrenenlerle yapılan görüşmelerin kütüphanede yapılmanın sebebini kütüphanenin, okulun diğer odalarına/dersliklerine nazaran daha sessiz ve sakin olması teşkil etmiştir. Aynı

zamanda, öğrenenlerin konuşmalarının anlaşılabilmesi için sessiz bir ortamın yaratılması oldukça önemli görülmüştür. Bu gerekçelerle, öğrenenlerle yapılan görüşmelerin okul kütüphanesinde gerçekleştirilmesi uygun bulunmuştur.

Araştırmada, yapılan görüşmeler teybe alınmak istenmiş, ancak gerek uygulama öğretmeninin gerekse bazı öğrenenlerin buna olumsuz bakmasından dolayı yapılan görüşmeler araştırmacı tarafından görüşme sürecinde yazıya dökülmüştür. Aynı zamanda, görüşmeler sırasında kullanılacak ses veya görüntü kayıt cihazlarının görüşmelerin doğallığına uymadığı düşünülerek, araştırmacı görüşmeler esnasında ses veya görüntü kayıt cihazlarının kullanılması noktasında katılımcılara ısrarcı olmamıştır. Cansız-Aktaş'a (2014) göre, görüşme sürecinde doğal ve içten bir ortamın hazırlanması doğru bilgilerin elde edilmesine katkı sağlamaktadır. Bu bakımdan araştırmacı, görüşme ortamının olabildiğince doğal ortama yakın olmasını sağlamaya çalışmıştır. Araştırmacı, görüşme ortamının doğallıktan uzak olması durumunda, görüşme yoluyla elde edilen verilerin de doğallıktan uzak olabileceğini düşünmüştür. Bunun yanı sıra, görüşme esnasında not almak yalnızca araştırmacıya hatırlatma yapmak amaçlı değildir, aynı zamanda araştırmacının görüşmeyi yaptığı kişi veya kişilere “sen önemlisin”, “senin söylediklerin benim için çok önemli” mesajını vermektedir. Bu da yapılan görüşmede, görüşme yapılan kişi ya da kişileri rahatlatmakta ve araştırmacıya daha doyurucu bilgi verilmesine imkân tanımaktadır (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2013). Dolayısıyla araştırmacı, gerek öğretmen gerekse de öğrenenlerle yapılan görüşmelerde ses kayıt cihazının kullanılması noktasında kesinlikle ısrarcı olmamış, hatta not tutmanın karşıdaki kişi ya da kişilere “benim için önemlisiniz” mesajını vereceğini ve bunun da kişileri rahatlatacağını düşündüğünden dolayı tüm görüşmeleri yapılan görüşmeler esnasında yazıya geçirmiştir. Bu şekilde, görüşülen kişilerin duygu ve düşüncelerinin önemsendiği mesajı verilerek, katılımcıların araştırmacının sormuş olduğu sorulara daha samimi ve içten cevaplar verecekleri düşünülmüştür.

Deney grubu öğrenenleri ile yapılan görüşmeler araştırmacı tarafından yazıya dökülürken, kontrol grubu öğrenenleri ile yapılan görüşmelerin tamamı yazıya

dökülmemiş, yalnızca önemli görülen noktalar araştırmacı tarafından kısaca not edilmiştir. Bogdan ve Biklen'e (2003) göre, odak grup görüşmeleri teyp kaydına alınmadığında, görüşmeden sonra çok kısa bir süre içerisinde yazıya dökülmezse görüşmenin yeniden yapılandırılabilmesi güç olmaktadır. Bu bakımdan araştırmacı, öğretmenin ve öğrenenlerin görüş ve düşüncelerini kısaltarak notlar almış, daha sonra bunları aynı gün içerisinde metne dökmüştür. Daha sonra, metne dökülen görüşmeler öğretmen ile öğrenenlere gösterilerek, bu görüş ve düşüncelerin kendilerine ait olup olmadığını teyit etmeleri istenmiştir. Aynı zamanda, gerek öğretmene gerekse de öğrenenlere belirttikleri görüş ve düşüncelerine istedikleri eklemeleri yapabilmelerine izin verilmiştir. Bununla birlikte, hem öğretmene hem de öğrenenlere istedikleri görüş ve düşüncelerinin metinden çıkarılabileceği belirtilmiş; gelen taleplere göre öğretmenin ve öğrenenlerin görüş ve düşüncelerinin bazı kısımları yazılı metinden çıkartılmıştır.

3.8. Verilerin Analizi

Araştırmanın bir önceki kısmında nicel ve nitel verilerin toplanması süreçlerine kısaca yer verilmiştir. Bu kısımda ise öncelikle nicel verilerin, daha sonra da nitel verilerin analizi süreçlerine yer verilerek, araştırmada nicel ve nitel verilerin çözümlenmesinde kullanılan strateji ve teknikler ele alınarak açıklanmaya çalışılmıştır. Bu bakımdan, araştırmada elde edilen verilerin analizi aşamaları; “nicel verilerin analizi” ile “nitel verilerin analizi” başlıkları altında dikkate alınarak açıklanmıştır.

3.8.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada, nicel verilerin toplanmasında “Tales and Legends” (Masallar ve Efsaneler) ile “Amazing History” (Şaşırtıcı Tarih) ünitelerindeki kazanımlara yönelik olarak hazırlanan akademik başarı testi, İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği ile bilişüstü farkındalık ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın problem cümlesine yönelik olarak oluşturulan nicel alt problemleri yanıtlayabilmek üzere deney ve kontrol gruplarından sağlanan veriler, bir kod anahtarı oluşturularak Windows Office 2007 Excel paket programına kaydedilmiştir. Daha sonra, Excel paket programına kaydedilen nicel veriler, uygun istatistik analizlerin yapılabilmesi için SPSS 11.0

(Statistical Package for Social Sciences) paket programına aktarılmıştır. SPSS 11.0 paket programına kaydedilen veriler, hatalı ve(ya) eksik veri girişi olması ihtimaline karşılık kontrol edilerek, toplanan nicel verilerin istatistiksel analizler için hazır hale getirilmesi sağlanmıştır.

Araştırmada, toplanan nicel verilerin istatistik analizlerine geçmeden önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediği ve varyanslarının dağılımları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı kontrol edilmiştir. Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü (2011), verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini kontrol etmede grup büyüklüğünün önemli olduğunu belirterek; grup büyüklüğünün 50'den fazla olduğu durumlarda Kolmogorov-Smirnov Z testinin, az olduğu durumlarda ise Shapiro-Wilk testinin kullanılması gerektiğini ifade etmektedir. Bu araştırmada, deney grubu ($n=41$) ile kontrol grubunun ($n=42$) grup büyüklüklerinin 50'den fazla olmamasından dolayı, verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini kontrol etmede Shapiro-Wilk testinin işe koşulması uygun bulunmuştur.

Araştırmada, nicel verilerin toplanmasında kullanılan akademik başarı testi ($W_{\text{Deney-öntest}}=0.969$, $p=0.332$, $p>0.05$; $W_{\text{Kontrol-öntest}}=0.961$, $p=0.159$, $p>0.05$), İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği ($W_{\text{Deney-öntest}}=0.951$, $p=0.078$, $p>0.05$; $W_{\text{Kontrol-öntest}}=0.954$, $p=0.087$, $p>0.05$) ile bilişüstü farkındalık ölçeği ($W_{\text{Deney-öntest}}=0.957$, $p=0.122$, $p>0.05$; $W_{\text{Kontrol-öntest}}=0.947$, $p=0.052$, $p>0.05$) öntest sonuçlarından ve yine akademik başarı testi ($W_{\text{Deney-sontest}}=0.952$, $p=0.079$, $p>0.05$; $W_{\text{Kontrol-sontest}}=0.983$, $p=0.770$, $p>0.05$), İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği ($W_{\text{Deney-sontest}}=0.964$, $p=0.212$, $p>0.05$; $W_{\text{Kontrol-sontest}}=0.953$, $p=0.086$, $p>0.05$) ile bilişüstü farkındalık ölçeği ($W_{\text{Deney-sontest}}=0.957$, $p=0.128$, $p>0.05$; $W_{\text{Kontrol-sontest}}=0.950$, $p=0.064$, $p>0.05$) sontest sonuçlarından elde edilen verilerin Shapiro-Wilk testi sonuçları, toplanan verilerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Büyüköztürk (2007), bir araştırmada anlamlılık değerinin 0.05'den büyük olduğu durumlarda, verilerin normal dağılımdan anlamlı sapma göstermeyerek, normal dağılıma uygun olduğunu belirtmektedir. Bu bakımdan, araştırmada işe koşulan Shapiro-Wilk testi sonuçları, kullanılan nicel veri toplama araçlarından elde edilen verilerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir (Bayram, 2009; Gall, Gall ve Borg, 2003). Dolayısıyla,

çalışmanın nicel verilerinin analizinde normal dağılım gösteren verilerde işe koşulan parametrik test istatistiklerinin kullanılması uygun görülmüştür (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2011; Creswell, 2012).

Araştırmanın nicel alt problemlerini yanıtlayabilmek için gruplar arası (deney ve kontrol grupları) karşılaştırmalar yapılmıştır. Çalışmada, gruplar arası karşılaştırmalarda bağımsız gruplar *t* testi (independent samples *t* test) kullanılmıştır (Akbulut, 2010; Bayram, 2009; Büyüköztürk, 2007, 2011; Creswell, 2012; Fraenkel ve Wallen, 2009; Gall, Gall ve Borg, 2003). Bu testin uygulanabilmesi için bağımlı değişkenin en az eşit aralık ölçeğinde ve her iki grubun da birbirinden bağımsız olması gerekmektedir. Aynı zamanda bu test, iki grubun da yaklaşık olarak evrendeki varyanslarının eşit olduğu sayılısına dayanmaktadır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2011; Urbina, 2004). Bu bakımdan, deney ve kontrol gruplarının akademik başarı, İngilizce dersine yönelik tutum ve bilişüstü farkındalık düzeylerinin öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılmasında bağımsız gruplar *t* testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Bununla birlikte, araştırmada deney ve kontrol gruplarının akademik başarı testi, İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği ile bilişüstü farkındalık ölçeğinden elde etmiş oldukları puanların grup içinde karşılaştırılmasında ise bağımlı gruplar *t* testinin (dependent samples *t* test) kullanılmasına karar verilmiştir. Aynı zamanda, grupların test ve ölçeklerden elde etikleri puanların aritmetik ortalama ve standart sapma gibi değerlerinin verilmesinde betimsel istatistikler kullanılmıştır.

3.8.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmada, nitel verilerin oluşturulmasında gözlem formu, görüşme formu ve öğrenen günlüğü formu kullanılmıştır. Çalışmada, nitel verileri analiz etmeye başlamadan önce, deney grubundaki öğrenenlerin katılımıyla toplanan nitel veriler, araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılmış, ancak kontrol grubundan elde edilen nitel veriler bilgisayar ortamına aktarılmamıştır. Microsoft Office Word 2007 paket programına kaydedilen tüm nitel veriler tarihine ve türüne (gözlem, görüşme, günlük) göre ayrı ayrı sınıflandırılmıştır. Sınıflandırmalarda her dosyaya ayrı bir kod numarası verilmiştir. Elde edilen nitel verilerin genel dökümü Tablo-3.17'de verilmiştir.

Tablo-3.17. Nitel Verilerin Dökümü

Nitel Veri Toplama Yöntemi	Veri Kaynağı	Materyal	Veri Seti (Sayfa)
Görüşme	TH	Görüşme Kaydı	7
	LR	Görüşme Kaydı	22
Gözlem	OB	Alan Notları	14
Doküman	LD	Günlük Kayıtları	31
Toplam			74

Tablo-3.17 incelendiğinde, nitel verilerin toplanmasında kullanılan veri kaynaklarının toplam 74 sayfa olduğu görülmektedir. Toplam 74 sayfa olan nitel veri seti; 29 sayfa görüşme (öğretmen ve öğrenen) kaydından, 14 sayfa gözlem kaydından ve 31 sayfa da öğrenen günlük kaydından oluşmuştur. Tüm nitel verilerin araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılması toplam on gün sürmüştür. Araştırmacı, günde yaklaşık olarak 1.5-2 saat çalışarak nitel verilerin bilgisayar ortamına aktarılmasını sağlamıştır. Çalışmada, toplanan nitel veri setinin bilgisayar ortamına aktarılmasından sonra verilerin analizi sürecine geçilmiştir.

Araştırmada nitel verilerin analizi sürecine geçilmeden hemen önce ilgili alanyazına (Bogdan ve Biklen, 2003; Creswell, 2009, 2013; Denzin ve Lincoln, 2005; Merriam, 2009; Miles ve Huberman, 1994; Patton, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2011) dayalı olarak bir kod listesi oluşturulmuştur. Nitel verilere kod verme işlemlerinde; “öğretmen”e İngilizce orijinali “teacher” olan kelimenin kısaltması olarak TH kodu, öğrenenlere ise “öğrenen”in İngilizce orijinali “learner” olan kelimenin kısaltması olarak LR kodu verilmiştir. Bununla birlikte, gözlem notlarına İngilizce orijinali “observation” olan kelimesinin kısaltması olarak OB kodu ve öğrenen günlüklerine ise İngilizce orijinali “learner diary” olan kelimenin kısaltması olarak LD kodu verilmiştir (Bkz. Tablo-3.17). Çalışmada, yapılan bu kodlamalar uzmanlarca da uygun görülerek, nitel verilerin bu şekilde kodlanmasına karar verilmiştir.

Çalışmada, elde edilen verilerin analizinde, nitel araştırma veri analizi yöntemlerinden “içerik analizi” kullanılmıştır (Bogdan ve Biklen, 2003; Creswell, 2009, 2013; Denzin ve Lincoln, 2005; Fraenkel ve Wallen, 2009; Glesne, 2011; Merriam, 2009; Miles ve Huberman, 1994; Patton, 2002). İçerik analizinde birbirine benzeyen veriler, belirli kavramlar ve temalar etrafında bir araya getirilmekte ve okuyucunun anlayabileceği bir şekilde düzenlenerek yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İçerik analizi yöntemi ile araştırma sonuçlarına göre önceden belirlenen temalar göre bir analiz değil, daha derinlemesine ve daha fazla sayıda temaya ulaşılması hedeflenmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bu bakımdan, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının öğrenme sürecine nasıl yansıdığını derinlemesine belirleyebilmek ve farklı bakış açılarını ortaya koyabilmek için içerik analizi yönteminin, betimsel analiz yöntemine göre daha uygun olduğu düşünülmüştür. İçerik analizi için toplanan nitel veriler araştırmacı tarafından iki kez kesintisiz ve dört-beş kez de aralıklı zamanlarda okunarak veriler kodlanmıştır. Bu kodlar arasındaki ortak ya da farklı özellikler dikkate alınarak temalar oluşturulmuştur. Verilerin nasıl kodlandığı her bir veri setinden (gözlem, görüşme ve günlük kayıtları) çekilen bölümler vasıtasıyla Tablo-3.18’de örnek olarak verilmiştir.

Tablo-3.18. Nitel Veri Setinin Kodlanması

Gözlem Kayıtlarının Kodlanmasına Örnek [OB]	
14/03/2014 Saat: 10.50	
[OB]	
Çalışma grupları içerisinde öğrenenlerin yüz yüze ve karşılıklı iletişimi sağlayıcı bir biçimde oturma düzeni aldıkları görülmüştür... Öğrenen-öğrenen arasındaki ilişki ve etkileşimin yoğun olduğu, öğrenenlerin birbirlerine yardım ederek öğrendikleri, grup içerisinde karşılıklı saygının ve olumlu iletişim dilinin olduğu gözlemlenmiştir.	Yüz yüze etkileşim Oturma düzeni Öğrenen-öğrenen ilişkisi Yardımcı olma Karşılıklı saygı/iletişim
Öğrenen Görüşme Kayıtlarının Kodlanmasına Örnek [LR]	
[LR-12]	
Öğretmenimiz bize eskiden İngilizce öğretiyordu, ama şimdi sadece yardım ediyor öğrenmemize... Bize nereden öğrenebileceğimi söylüyor öğretmenimiz. İşte, ‘Şu kitaptan, internette bakabilirsiniz’ diyor. Biz de oradan bilgileri arayarak, öğreniyoruz. Öğretmenimiz bize yardımcı olduğunda kendi başımıza grupla daha kolay ve iyi öğreniyoruz, daha başarılı oluyoruz bu şekilde.	Öğretim Yardımcı olma Yönlendirme Yönlendirme/öğrenme Yardımcı olma Öğrenme/başarı duygusu

Öğretmen Görüşme Kayıtlarının Kodlanmasına Örnek [TH]

[TH]

Öncelikle, sınıfta grup çalışması yaptığımız için öğrenenler arasındaki işbirliği ve yardımlaşarak çalışma oldukça arttı. Grup başarısını sağlama isteği sayesinde etkinlikler daha kolay ve etkili bir şekilde yapılmış oldu. Öğrenenlerin, etkinliklere katılımı daha önceki derslere göre çok daha fazla yoğun oldu. Şimdi ile daha önceki zamanları kıyasladığımda, öğrenenlerin derse katılımının oldukça fazla bir artış gösterdiğini görüyorum.

Grup çalışması
İşbirliği/yardımlaşma
Başarma duygusu
Etkin katılım
Yoğun katılım
Derse katılım

Öğrenen Günlüklerinin Kodlanmasına Örnek [LD]

[LD-2]

Arkadaşlarımızla beraber çalıştık. Arkadaşlarımızla aramızdaki etkileşim çok iyiydi.

Birlikte öğrenme
Sosyal etkileşim

Nitel veri seti, sürekli olarak araştırmacı tarafından okunmuş ve çıktısı alınan veriler üzerinde taslak kodlamalar yapılmıştır. Bu şekilde, birkaç kez taslak kodlamalar yapılmıştır. Böylece, birkaç kez yapılan taslak kodlamalar birbirleriyle karşılaştırılarak, kodlamaların tutarlılığının sağlanmasına çalışılmıştır. Bu şekilde yapılan taslak kodlamaların ardından asıl kodlama sürecine geçilerek, buradan kodların anlamlı örüntüler oluşturabileceği temalara ulaşılmıştır (Auerbach ve Silverstein, 2003). Asıl kodlamaların gerçekleştirilmesinde Eğitim Bilimleri alanında uzman bir öğretmenden de yardım alınarak, veri setindeki hangi kodların hangi temalar altında toplanacağına karar verilmiştir. Daha sonra, ortaya konulan bu kodlar ve temalar düzenlenerek bulgular tanımlanmıştır. İlk aşamada gerçekleştirilen ayrıntılı kodlama ve ikinci aşamada gerçekleştirilen tematik kodlama, Yurdakul (2004) tarafından önerildiği şekilde, araştırmacının veri setini daha rahat yönetebilmesi için Microsoft Office Word 2007 dosyasında bulunan veriler Microsoft Office Excel 2007 dosyasına aktarılmıştır. Gerçekleştirilen bu çalışmanın bir kesiti Şekil-3.4’de verilmiştir.

Şekil-3.4. Nitel Veri Setinin Yönetimi

	A	B	C	D	E	F	G
1							
2	F. 1.	ÖĞRENME ORTAMININ FİZİKSEL ÖZELLİKLERİ					
3	F.1.1.	Oturma Düzeni	TH-s:1,4	LR1-s:1,18,20	LR11-s:2,22	LR2-s:13,20	LR10-s:14
4	F.1.2.	Kaynaklara Ulaşma Kolaylığı	TH-s:3	LR12-s:7	LR11-s:8	LR2-s:13	LR8-s:15
5	F.1.3.	Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Kullanılması	TH-s:3,5	LR11-s:2	LR2-s:13	LR3-s:13	LR8-s:15
6	D. 1.	DUYUŞSAL ÖZELLİKLER					
7	D.1.1.	Özgüveni Geliştirme	TH-s:6	LR6-s:2	LR7-s:2	LR5-s:6	LR3-s:6
8	D.1.2.	Derse Yönelik Tutumu Geliştirme	TH-s:1,6,7	LR5-s:4,18	LR6-s:19	LR4-s:19	LR12-s:19
9	D.1.3.	Güdülenme	TH-s:1,3,4,5,6	LR6-s:2,13,19	LR12-s:3,4,12,19	LR3-s:13	LR1-s:13,18
10	D.1.4.	Öğrenme Sürecinden Zevk Alma	TH-s:1	LR1-s:1,13,17	LR3-s:1,11,13	LR5-s:1,11,18	LR2-s:1
11	D.1.5.	Beklentilerin Karşlanması	TH-s:1	LR3-s:16,18	LR4-s:16,19	LR1-s:17	LR5-s:17
12	D.1.6.	Kaygı Azaltma	TH-s:3,6	LR2-s:1,18	LR7-s:2	LR12-s:3	LR6-s:3,19
13	D.1.7.	Başarma Duygusunu Geliştirme	TH-s:1,6,7	LR6-s:1,2,4	LR1-s:4	LR3-s:4	LR8-s:4,11,18
14	S. 1.	SOSYAL ÖZELLİKLER					
15	S.1.1.	Etkin Katılım	TH-s:1,3,4,5,6	LR10-s:2,5	LR11-s:2,8,20	LR8-s:3,4	LR4-s:3,16
16	S.1.2.	Sosyal Etkileşim ve İletişim	TH-s:1,4,6,7	LR11-s:2,11	LR2-s:9,10	LR9-s:9,12	LR12-s:10,12
17	S.1.3.	İşbirlikli Öğrenme	TH-s:4,6,7	LR6-s:1	LR2-s:1,18	LR11-s:2,8,22	LR6-s:10
18	S.1.4.	Yardımlaşma	TH-s:1,4,5,6,7	LR6-s:1,2,10	LR7-s:2	LR9-s:5	LR2-s:9,10
19	S.1.5.	Sorumluluk Alma	TH-s:1,3,6	LR2-s:3	LR6-s:3,20	LR3-s:5	LR1-s:5
20	B. 1.	BİLİŞSEL ÖZELLİKLER					
21	B.1.1.	Öğrenmeyi Geliştirme	TH-s:1,5,6,7	LR2-s:1	LR5-s:1,20	LR3-s:22	LR1-s:22
22	B.1.2.	Düşünme Becerisini Geliştirme	TH-s:6,7	LR6-s:6,10,17	LR9-s:7	LR3-s:22	LR1-s:22
23	B.1.3.	Görüşleri Açıklama	TH-s:6,7	LR7-s:2	LR6-s:3	LR3-s:22	LR1-s:22
24	ÖN. 1.	ÖĞRENEN ROLLERİ					
25	ÖN.1.1.	Etkin Olma	TH-s:1,2,3,4,5,6	LR10-s:2	LR8-s:3,4	LR3-s:22	LR1-s:22
26	ÖN.1.2.	Sorumluluk Alma	TH-s:1,2,3,6	LR2-s:3	LR6-s:3,20	LR3-s:22	LR1-s:22

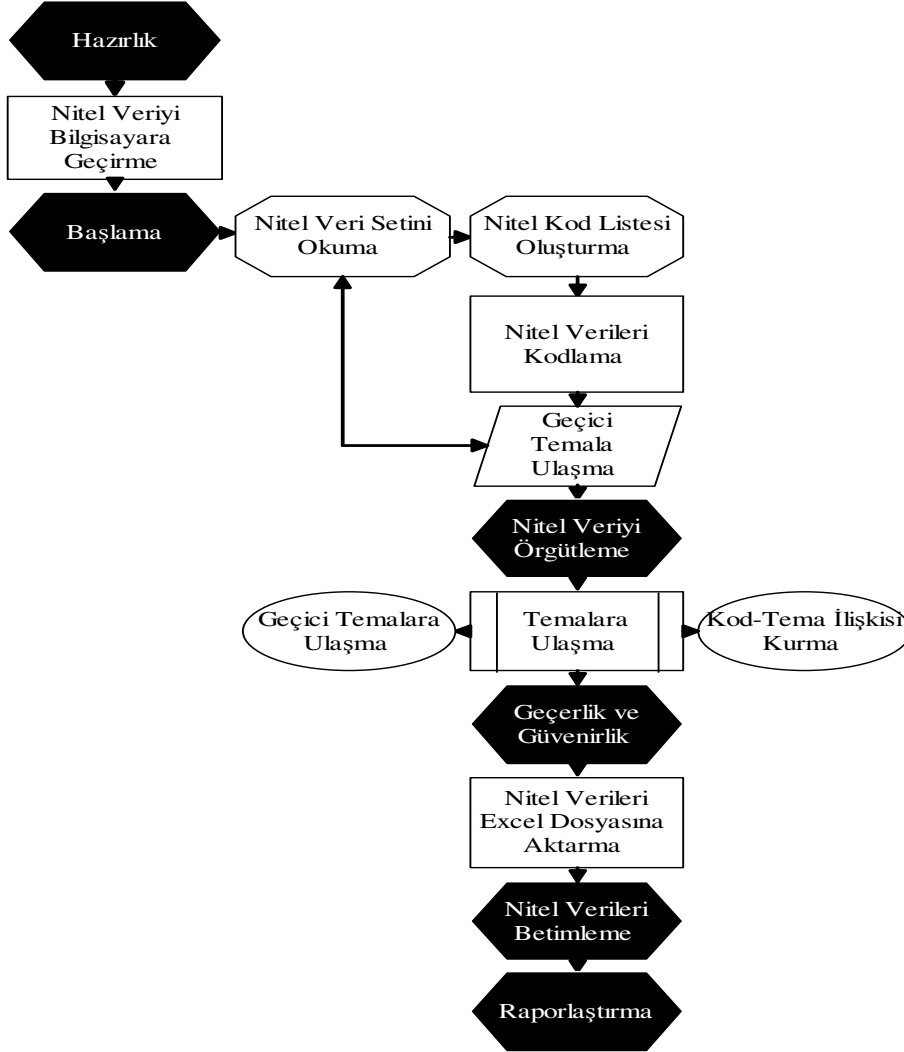
Şekil-3.4'de bir kısmı görülen nitel veri seti yönetimi çalışma sayfası toplam 59 ayrı sütundan meydana gelmektedir. Bunlar soldan sağa doğru; *i.* harf ve rakamdan oluşan kodlar (A sütunu), *ii.* harf ve rakamların açılımından oluşan kodlar (B sütunu), *iii.* öğretmen görüşmesi (C sütunu), *iv.* öğrenen görüşmesi (D, E, F, G, H, I, J, K, L, M, N, O, P, Q ve R sütunları), *v.* öğrenen günlük kayıtları (S, T, U, V, W, X, Y, AA, AB, AC, AD, AE, AF, AG, AH, AI, AJ, AK, AL, AM, AN, AO, AP, AR, AS, AT, AU, AV, AW, AX, AY, AZ, BA, BB, BC, BD, BE, BF, BG ve BH sütunları), *vi.* gözlem kayıtları (BI sütunu) olarak sıralanmış bulunmaktadır. Bu

arada, Şekil-3.4’de G sütunundan sonraki diğer sütunların gözükmemekte olduğu not edilmelidir. Aynı zamanda, B sütunundaki ana tema ve alt temaların yer aldığı kısma bakıldığında, “öğrenen rolleri” ana temasının bazı alt temalarının ve bu ana temadan sonra gelen “öğretmen rolleri” ve “sorun durumları” ana temaları ile bunlara ilişkin alt temaların da gözükmemekte olduğu görülmektedir.

Şekil-3.4’de görülebileceği üzere, çalışmada veriler örgütlenerek belli kodlara, bu kodlar da örgütlenerek temalara, temalar da kendi aralarında anlamlı bir şekilde örgütlenerek ana temalara ulaşılmıştır. Her bir kodun, hangi yöntemle toplanan nitel veri setinde, ilgili veri setinin hangi sayfasında bulunduğu ve hangi veri kaynağı tarafından belirtildiği ilgili satırlarda ifade edilmiştir. Örneğin, “duyuşsal özellikler” ana teması altında yer alan “özgüveni geliştirme” alt teması satırında “LR6-s:2” gibi bir açıklama yer almaktadır. Burada ifade edilen LR, İngilizcesi “learner” (öğrenen) olan kelimenin kodudur. LR6 ile nitel veri setinde 6 numaralı öğrenenden ve bu öğrenenin ise “özgüveni geliştirme” alt temasına ilişkin görüşlerinin öğrenen görüşme veri setinin 2. sayfasında yer aldığından bahsedilmektedir. Benzer bir biçimde, “sosyal özellikler” ana teması altında yer alan “etkin katılım” alt teması satırında “TH-s:1,3,4,5,6” gibi bir açıklama yer almaktadır. Burada ifade edilen TH, İngilizcesi “teacher” (öğretmen) olan kelimenin kodudur. TH ile öğretmen görüşmesinden ve bu görüşmede “etkin katılım” alt temasının öğretmen tarafından nitel veri setinin hangi sayfalarında belirtildiğinden bahsedilmektedir. Diğer veriler de aynı mantıkla nitel veri sayfasında kodlanmıştır. Daha önce Microsoft Office Word 2007 dosyasına kaydedilen tüm nitel veri seti, ait olduğu ana tema ve alt temalar dikkate alınarak “bulgular” bölümüne eklenirken kopyala-yapıştır özelliği ile Microsoft Office Excel 2007 dosyasından aktarılmıştır (Bkz. Şekil-3.4). Buradan araştırmacı, nitel veri setini kolaylıkla yöneterek, ilgili bulguları sistematik ve organize bir biçimde çalışmanın “bulgular” bölümüne eklemeyi başarmıştır. Araştırmacı, bu şekilde Microsoft Office Word 2007 dosyasında bulunan nitel veri setini hem rahatlıkla yönetmiş, hem zamandan tasarruf etmiş, hem de ilgili bulguları Microsoft Office Word 2007 dosyasından bulmakla uğraşmayarak bunları kolayca Microsoft Office Excel 2007 dosyasındaki sütunlardan ulaşmıştır. Bu arada,

araştırmada elde edilen nitel verilerin analizi aşamasında izlenen süreç Şekil-3.5’de ele alınarak verilmiştir.

Şekil-3.5. Nitel Verilerin Analizi Süreci



Kaynak: Creswell, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2011; Yurdakul, 2004'den uyarlanmıştır.

Şekil-3.5'e bakıldığında, çalışmada oluşturulan nitel verilerin analizi süreci görülmektedir. Araştırmada oluşturulan nitel verilerin analizi süreci hazırlık aşaması ile başlamış, hazırlık sürecini oluşturulan nitel verilerin bilgisayara geçirilmesi aşaması izlemiştir. Bilgisayara geçirilen nitel veriler okunduktan sonra bu verilere ilişkin bir kod listesi oluşturularak verilerin kodlama işlemleri gerçekleştirilmiştir.

Okunarak kodlanan nitel verilerden geçici temalara ulaşılmış ve veriler örgütlenmiştir. Çalışmada örgütlenen nitel verilerden geçici temalara ulaşılmış, geçici temalar ile kodlar ilişkilendirilmiş ve buradan da temalara ulaşılmıştır. Oluşturulan nitel verilerin ve ulaşılan temaların geçerliği ve güvenilirliği ile ilgili çalışmalar gerçekleştirildikten sonra, Microsoft Office Word 2007 dosyasında bulunan nitel veriler Microsoft Office Excel 2007 dosyasında yerleri tematik olarak belirlenen hücrelere aktarılmıştır (Bkz. Şekil-3.4). Çalışmadaki nitel verilerin analizi süreci verilerin betimlenmesi ve raporlaştırılması aşamaları ile son bulmuştur.

Araştırmada, yapılan görüşmelerin, gözlemlerin ve toplanan öğrenen günlüklerinin içeriklerinin çarpıcı bir biçimde yansıtılabilmesi amacıyla doğrudan alıntılara sıklıkla yer verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Temaların belirlenmesinde yapılan alıntıların veri çeşitliliği (gözlem, görüşme ve doküman analizi) göstermesine çalışılarak, raporlaştırma aşamasında çeşitlemeye gidilmesine (Creswell, 2013) ayrı bir önem verilmiştir. Bu açıdan, bir temanın betimlenmesinde yalnızca görüşme ve öğrenen günlük kayıtlarına değil, aynı zamanda mümkün olduğunca gözlem kayıtlarına da yer vermeye çalışılmıştır.

3.8.2.1. Nitel Verilerin Geçerliği ve Güvenirliği

Maxwell (2005), yaptıkları bütün çalışmalarda nitel araştırma yöntemleri ile veri toplayan araştırmacıların, yaptıkları bu çalışmalarda topladıkları verilerin geçerliğini ve güvenilirliğini sağladıkları takdirde çalışmalarının değer bulacağını ifade etmektedir. Nicel araştırmalarda olduğu gibi, nitel araştırmalarda da oluşturulan verilerin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak oldukça önemlidir. Bunun için araştırma verilerinin toplanmasında yeterli geçerlik ve güvenilirlik önlemlerini almak büyük bir öneme sahip bulunmaktadır. Nitel araştırmalarda, tıpkı nicel araştırmalarda olduğu gibi, verilere ilişkin bir takım geçerlik ve güvenilirlik önlemleri bulunmaktadır; ancak bunlar, nicel araştırmadakilerden daha farklı bir şekilde yapılmaktadır. Nitel araştırmada, araştırılan olgu veya olay ön plana çıkarken, nicel araştırmada ise bu olay veya olguların sayısal özellikleri önem kazanmaktadır (Creswell, 2009, 2013; Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2013; Merriam, 2009; Miles ve Huberman, 1994; Patton, 2002; Punch, 2011; Yin, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu anlamda,

yapılan araştırmada toplanan nitel verilerin geçerlik ve güvenirliğinin nasıl sağlandığının kısaca açıklanması oldukça önemli görülmektedir.

Nitel araştırmalarda geçerlik; araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız olarak gözlemleyebilmesi olarak açıklanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Hemen hemen her araştırmaya az veya çok yanlılık karışabilmektedir. Ancak, burada önemli olan bu yanlılığın olabildiğince en asgari seviyeye indirilebilmesidir (Creswell, 2009, 2013; Glesne, 2011; Gler, Halıioğlu ve Tařđın, 2013; Merriam, 2009; Patton, 2002; Punch, 2011). Toplanan verilerin ayrıntılı bir biçimde raporlaştırılması ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması, nitel araştırmalarda geçerliğin önemli ltleri arasında kabul edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu bağlamda, araştırmada verilerin geçerliğini sağlayabilmek için, araştırmada bulguların verilmesinde çalışmanın yapıldığı ortamdan bağımsız hareket edilmemiştir. Bulgular önce alıntılarla tanımlanmış, daha sonra ise yorumlanmıştır. Bulguların tutarlılığını sağlayabilmek için temaları oluşturan kavramların kendi aralarında ve her bir temanın birbiriyle tutarlılığı değerlendirilmiş ve anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığı alandan bir uzmanın görüşleri alınarak kontrol edilmiştir. Ayrıntılı veri elde edilmesi ve verilerin teyidinin sağlanması amacıyla veri eşitilmesi sağlanmıştır. Diğer yandan, katılımcı teyidi tekniği (Creswell, 2013; Glesne, 2011; Gler, Halıioğlu ve Tařđın, 2013; Merriam, 2009; Patton, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2011) kullanılarak, tutulan notlar görüşmelerin sonrasında gerek öğretmene gerekse de öğrenenlere gösterilmiştir. Hem ğretmene, hem de öğrenenlere yapılan görüşmelerden istedikleri kısımları çıkarmalarına izin verilmiştir. Uygulamadan önce, yarı-yapılandırılmış görüşme ve gözlem formları ile öğrenen günlük formuna ilişkin uzman görüşleri alınmıştır. Bunun yanında, katılımcıların görüşmelere gönüllü katılmaları dikkate alınmıştır. Araştırmada, sürecin doğal bir ortamda yapılabilmesi amacıyla hem görüşmeler hem de gözlemlerde herhangi bir kayıt cihazı kullanılmamıştır. Gözlemler ve görüşmeler bizzat araştırmacı tarafından not edilerek, bu şekilde gözlem ve görüşmeler kaydedilmiştir. Araştırmacı, özellikle öğrenen görüşmelerinin kaydedilmesinde uzman bir ğretmen arkadaşından yardım almak istemiş, ancak daha sonra bunun sürecin doğallığını bozabileceğini dşnmştir. Bir diğer ifade ile araştırmacı,

öğrenenlerin dışarıdan (tanımadıkları) birinin görüşme ortamında kendi görüş ve düşüncelerini not etmesinin öğrenenleri kaygılandırabileceğini, dolayısıyla bunun sorulan sorulara öğrenenlerin samimi veya içten cevaplar vermelerini engelleyebileceğini düşündüğü için görüşmelerin kaydedilmesini bizzat kendisi gerçekleştirmiştir. Son olarak, çalışmada elde edilen gözlem, görüşme ve öğrenen günlüğü verileri özüne bağlı olarak ayrıntılı bir biçimde betimlenmiştir.

Sosyal dünyada incelenen olay ve olguların sürekli olarak değişken, çok yönlü ve bağlamsal olması toplanan bilgilerin onları sağlayanların niteliklerini ve araştırmacının onları elde etme noktasında sahip olduğu becerileri sergiliyor olması, belirginleşmeye başlayan nitel araştırma deseninin önceden yapılması muhtemel kontrollere engel teşkil etmesi gibi nedenler, nitel araştırmalarda güvenilirliğin sağlanmasının ulaşılamaz bir hayal olduğunu göstermektedir. Nitekim, sosyal bilimlerde güvenilirlik sorunlu bir alandır. Bunun temel sebebi, hiçbir şeyin durağan olmaması ve insan davranışlarının sürekli olarak değişmesidir (Merriam, 2009). Nitel araştırmalarda güvenilirliği sağlamak her ne kadar zor olsa da, güvenilirliği artırmada işe koşulması önerilen bazı stratejiler de söz konusudur. Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre, araştırma konusu hakkında genel bilgiye sahip ve nitel araştırma yöntemleri konusunda uzmanlaşmış kişilerden çeşitli boyutlarıyla araştırmayı incelemesinin istenmesi araştırmanın güvenilirliğinin artırılmasında alınabilecek önlemlerden biridir. Bu bakımdan, araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için araştırmacı ile nitel araştırma konusunda deneyimli bir başka Eğitim Bilimleri uzmanı öğretmen ayrı ayrı yazılı olan verileri kodlamışlardır. Araştırmacı ile birlikte belirtilen Eğitim Bilimleri uzmanı öğretmen görüşme, gözlem ve öğrenen günlüklerin doldurulması sırasında tutulan notları birbirlerinden bağımsız olarak kodlamışlardır. Daha sonra, yapılan bu kodlamalar birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Güvenirlik için her iki araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar üzerinde Miles ve Huberman'ın (1994) geliştirdiği güvenilirlik hesaplama formülü [Güvenirlik= Görüş Birliği/Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı X 100] kullanılmıştır. İki kodlayıcı arasındaki uyum yüzdesi %93 olarak hesaplanmıştır. Nitel araştırmalarda uyum yüzdesinin %70 ve(ya) daha üstü olması yeterli görüldüğünden (Miles ve Huberman, 1994), veri analizi açısından güvenilirliğin sağlandığı kanısına varılmıştır. Araştırmacı ile birlikte Eğitim Bilimleri

alanında uzman bir öğretmen tarafından yapılan kodlamalarda uyuşum gösteren kodlar temalara ulaşmada temel alınmıştır. Bununla birlikte Glesne (2011), nitel araştırmalarda elde edilen verilerin nitel araştırmalar konusunda uzman olan kişilerle paylaşılmasının ve onlardan dönüt alınmasının araştırmanın güvenilirliğini artıracığını belirtmektedir. Bu açıdan, araştırmada elde edilen veriler ve ulaşılan temalar nitel araştırma konusunda iki uzmanla da paylaşılarak, uzmanlardan araştırmanın verilerinin güvenilirliğine ilişkin geribildirim alınmıştır. Araştırmacı, alınan geribildirimlere göre uygun görülen yerlerde gerekli değişiklikleri gerçekleştirmiştir. Araştırmada dış güvenilirlik çalışması kapsamında veri toplama, işleme, analiz etme, yorumlama ve sonuçlara ulaşma süreçleri açık ve ayrıntılı bir biçimde anlatılmış; iç güvenilirlik kapsamında ise toplanan veriler betimsel bir yaklaşımla, herhangi bir yorum katılmadan doğrudan sunulmuştur.

Son olarak, nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik sorunsalının az da olsa aşılabilmesi için araştırmacının rolünün bu anlamda kısaca ele alınarak açıklanmasının oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Zira, araştırmacının tüm süreçlerde oynadığı rolün açık ve net bir biçimde ortaya konulması ile araştırmada geçerlik ve güvenilirlik sorunsalının az da olsa aşılabileceğine inanılmaktadır. Bu bakımdan, çalışmada araştırmacının oynadığı rolün de kısaca ele alınarak açıklanmasının, araştırmanın nitel boyutunun daha sağlıklı ve açık bir şekilde anlaşılabilmesine az da olsa bir katkı getirebileceği düşünülmektedir.

3.8.2.2. Araştırmacının Rolü

Bu çalışmada araştırmacı; geleneksel anlayışta olduğu gibi dışarıdan gözlemler yapan, sürece ilişkin verileri katılımcılarla hiçbir şekilde yüz yüze gelmeden toplayan ve bu toplamış olduğu veriler ile istatistiksel analizler yaparak, bu analizlerde sosyal bağlamı göz ardı eden bir konum veya rolde değil, aksine sürecin doğal bir parçası, katılımcılarla sürekli etkileşim ve iletişim halinde bulunan ve öğrenme ortamında bir öğrenen olarak “katılımcı gözlemci” rolünde (Creswell, 2013; Glesne, 2011; Merriam, 2009; Patton, 2002; Yıldırım ve Şimşek, 2011) bulunmuştur. Ancak araştırmacının bu katılımcı gözlemci rolü, deneysel işlem sürecinde iç geçerliği tehdit edebileceği (Büyüköztürk, 2011; Creswell, 2012; Fraenkel ve Wallen, 2009)

endişesi ile öğretme-öğrenme süreci dışında kalmış, araştırmacı katılımcı gözlemci rolünü yalnızca tenefüs aralarında işe koşturmuştur.

Araştırmacının, uygulamanın yapıldığı bu okulda bazı tanıdıklarının olması, onun bu okuldaki ortama rahatlıkla girebilmesinde ve kolayca ortama uyum sağlayabilmesinde oldukça etkili olmuştur. Araştırmacı, haftada bir iş günü uygulamanın yapıldığı okulda bulunarak, bu doğal ortamda öğretmen ve öğrenenlerle sürekli etkileşim ve iletişim halinde olmuştur. Araştırmacı, öğretmen ile okul sonralarında sürekli görüşmeler gerçekleştirerek, öğretmeni hem sürecin ilerlemesi noktasında yönlendirmiş ve ona yardımcı olmuş, hem de onunla iletişimler gerçekleştirerek uygulamaların etkililiği hakkında geribildirim almıştır. Araştırmacı, aynı zamanda öğrenenlerle de okulda bulunduğu gün(ler)de tenefüslerde ayaküstü sohbetler gerçekleştirmiş, öğrenenlerin uygulama sürecine yönelik görüş ve düşüncelerini almaya çalışmıştır. Bu arada araştırmacı, tenefüslerde öğrenenlere zorlandıkları derslerde de yardımcı olmaya çalışarak, onların güvenlerini kazanmaya ve onlardan birisi gibi olduğunu göstermeye çalışmıştır. Araştırmacı, biraz önce de açıkça ifade edildiği üzere, öğretme-öğrenme süreci içerisinde katılımcı olmasının deneysel işlem koşullarını, dolayısıyla iç geçerliği tehdit edebileceği endişesi ile öğrenme ortamında yapmış olduğu gözlemler sırasında ise “tam gözlemci” rolünde kalmıştır. Dolayısı ile araştırmacının deneysel işlem süreci boyunca öğretme-öğrenme etkinliklerinde herhangi bir etkinliği olmamıştır. Araştırmacı, öğrenme ortamında öğrenenleri engellemeyecek ve onların dikkatini dağıtmayacak bir noktadan gözlemlerini gerçekleştirerek, bu süreçte kısa notlar almıştır.

Araştırmacı, gerek öğretmen gerekse de öğrenenlerle yaptığı tüm görüşmelere öncelikle kısa sohbetlerle başlamış; bu şekilde yaptığı görüşmeler öncesinde katılımcıların hem güvenlerini kazanmaya, hem de bu kısa sohbetlerle katılımcıların rahat davranmalarını sağlamaya çalışmıştır. Araştırmacı, kısa bir süre içerisinde sürece uyum sağlamış, öğretmenin ve öğrenenlerin güvenlerini kazanmıştır. Sağlanan bu güven ile katılımcılar görüşmelerde kendilerini daha rahat hissederek, sorulan sorulara samimi ve içten cevaplar vermeye çalışmışlardır. Araştırmacı, görüşmelerin kaydedilmesi sürecinde, gerek öğretmene gerekse de öğrenenlere

kayıtlardaki görüş ve düşüncelerinden istediklerini söylebileceklerini ifade etmiş; görüşme kayıtlarını yazıya geçirdikten sonra katılımcılara göstererek, bunlardan istedikleri cümleleri kendilerinin üzerini çizmelerini sağlamıştır. Aynı zamanda araştırmacı, gerek öğretmenin gerekse de öğrenenlerin kendilerini rahat hissetmelerini sağlayabilmek ve gürültüden uzak kalabilmek için katılımcılara görüşmelerin okul kütüphanesinde yapılmasını önermiş; katılımcılardan gelen olumlu geribildirimler neticesinde görüşmeler okul kütüphanesinde gerçekleştirilmiştir.

Son olarak, araştırmacı gerçekleştirdiği gözlemleri, yaptığı görüşmeleri ve topladığı öğrenen günlük kayıtlarını bilgisayar ortamına aktardıktan sonra, araştırmanın nitel alt problemine ilişkin bulguları betimlerken sık sık doğrudan alıntılara yer vermiş, yaptığı bu alıntılarda veri çeşitlemesinin sağlanmasına ve bazı ifadeler tekrar gibi olsa da, inandırıcılığı sağlamaya çalışmıştır. Bu şekilde araştırmacı, okuyucunun bulguları doğrudan kendisinin anlamlandırmasına ve yorumlamasına imkân tanımıştır. Böylece yapılan çalışmada, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı ilişkin yargı okuyucuya bırakılmıştır. Araştırmacı, ilgili bulgulara ilişkin yorum ve düşüncelerini ise çalışmanın “tartışma ve yorum” bölümünde ele alarak açıklamaya çalışmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde; araştırmanın gerek nicel gerekse nitel alt problemlerinin çözümlenebilmesi amacıyla toplanan verilerin analiz edilmesi ile elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemini, “Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının uygulandığı grup ile öğrenen kılavuz kitabındaki etkinliklerin uygulandığı grubun öğretim süreci sonundaki akademik başarı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?” sorusu teşkil etmiştir. Oluşturulan bu alt problemi çözümlenebilmek için deney ve kontrol gruplarının akademik başarı testinden elde ettikleri son test puanları karşılaştırılmıştır. Ancak, öncelikle deney ve kontrol gruplarının ön test ve son testten elde ettikleri puan ortalamalarının grup içi karşılaştırılmasına karar verilmiştir. Çalışmada, deney ve kontrol gruplarının akademik başarı testi ön test ve son testinden elde ettikleri puanların grup içi karşılaştırılmasından sonra gruplar arası karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Deney grubunda yer alan öğrenenlerin akademik başarı testinden elde ettikleri ön test ve son test puanlarının karşılaştırılabilmesi için bağımlı gruplar *t* testi (dependent samples *t* test) işe koşulmuştur. İşe koşululan bağımlı gruplar *t* testinden elde edilen analiz sonuçları Tablo-4.1’de verilmiştir.

Tablo-4.1. Deney Grubunun Akademik Başarı Testi Ön test ve Son test Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	n	Test	\bar{X}	SS	sd	t	p
Deney	41	Ön test	13.97	1.83	40	-20.014	0.000*
		Son test	26.04	3.64			

* $p < 0.05$

Tablo-4.1'e bakıldığında, deney grubu öğrenenlerinin akademik başarı testi öntest puanlarının $\bar{X}_{\text{öntest}}=13.97\pm 1.83$, sontest puanlarının ise $\bar{X}_{\text{sontest}}=26.04\pm 3.64$ olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, deney grubunun akademik başarı testi öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın ($t_{(40)}=-20.014$, $p<0.05$) olduğu sonucuna varılmıştır. Elde edilen bulgu incelendiğinde, deney grubu öğrenenlerinin akademik başarı testinden elde ettikleri öntest ve sontest puan ortalamaları arasında, sontest lehine 12.07 puanlık bir farkın olduğu anlaşılmıştır. Ulaşılan bu bulguya dayalı olarak, deney grubu öğrenenlerinin akademik başarılarının gelişmesinde sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının etkili olduğu ifade edilebilir.

Kontrol grubunda yer alan öğrenenlerin akademik başarı testinden elde ettikleri öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılabilmesi için bağımlı gruplar t testi uygulanmıştır. Uygulanan bağımlı gruplar t testinden elde edilen analiz sonuçları Tablo-4.2'de verilmiştir.

Tablo-4.2. Kontrol Grubunun Akademik Başarı Testi Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	n	Test	\bar{X}	SS	sd	t	p
Kontrol	42	Öntest	13.40	2.08	41	-10.185	0.000*
		Sontest	18.42	3.26			

* $p<0.05$

Tablo-4.2'ye bakıldığında, kontrol grubu öğrenenlerinin akademik başarı testi öntest puanlarının $\bar{X}_{\text{öntest}}=13.40\pm 2.08$, sontest puanlarının ise $\bar{X}_{\text{sontest}}=18.42\pm 3.26$ olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, kontrol grubunun akademik başarı testi öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın ($t_{(41)}=-10.185$, $p<0.05$) olduğu sonucuna varılmıştır. Elde edilen bulgu incelendiğinde, kontrol grubu öğrenenlerinin akademik başarı testinden elde ettikleri öntest ve sontest puan ortalamaları arasında, sontest lehine 5.02 puanlık bir farkın olduğu anlaşılmıştır. Elde edilen bu bulguya dayalı olarak, kontrol grubu öğrenenlerinin akademik başarılarının gelişmesinde öğrenen kılavuz kitaplarına dayalı öğretim uygulamasının etkili olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrenenlerin akademik başarı testinden elde ettikleri sınav puanlarının karşılaştırılabilmesi için bağımsız gruplar *t* testi (independent samples *t* test) işe koşulmuştur. İşe koşulan bağımsız gruplar *t* testinden elde edilen analiz sonuçları Tablo-4.3’de verilmiştir.

Tablo-4.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Testi Sınav Puanlarının Karşılaştırılması

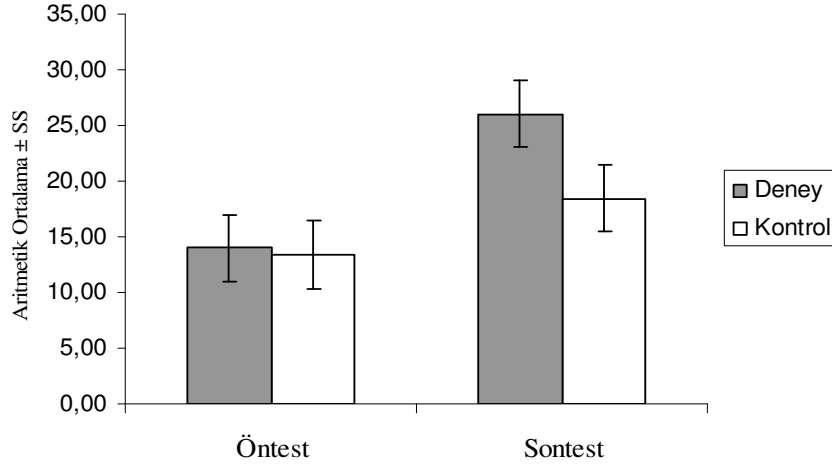
Gruplar	n	\bar{X}	SS	sd	t	p
Deney	41	26.04	3.64	81	10.039	0.000*
Kontrol	42	18.42	3.26			

* $p < 0.05$

Tablo-4.3 incelendiğinde, deney grubundaki öğrenenlerin akademik başarı testinden elde ettikleri sınav puanlarının $\bar{X}_{deney} = 26.04 \pm 3.64$ olduğu, kontrol grubundaki öğrenenlerin akademik başarı testinden elde ettikleri sınav puanlarının ise $\bar{X}_{kontrol} = 18.42 \pm 3.26$ olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol gruplarının akademik başarı testinden elde ettikleri sınav puanları karşılaştırıldığında, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın ($t_{(81)} = 10.039$, $p < 0.05$) olduğu anlaşılmıştır. Grupların sınavtan elde ettikleri aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığında, ortaya çıkan anlamlı farklılığın deney grubundaki öğrenenler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının akademik başarı testinden elde ettikleri sınav ve sınav puanlarının dağılımı, aynı zamanda Şekil-4.1’de de verilmiştir.

Şekil-4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Testi Öntest ve Sontest Puanlarının Dağılımı



Şekil-4.1 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının akademik başarı testi öntest ortalama puanları arasında anlamlı olarak farklılık bulunmamasına rağmen, sontest ortalamaları arasında deney grubu lehine 7.62 puanlık bir farkın olduğu görülmüştür. Deney grubunun akademik başarı düzeyinin öntestten sonteste doğru önemli ölçüde değiştiği görülürken, buna karşın kontrol grubunun akademik başarı düzeyinin öntestten sonteste doğru önemli ölçüde değişmediği anlaşılmıştır. Bu bakımdan, elde edilen bulguya dayalı olarak, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının uygulandığı deney grubunun, öğrenen kılavuz kitaplarına dayalı öğretimin yapıldığı kontrol grubuna göre daha yüksek akademik başarı düzeyine sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemini, “Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının uygulandığı grup ile öğrenen kılavuz kitabındaki etkinliklerin uygulandığı grubun öğretim süreci sonundaki derse yönelik tutum düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?” sorusu teşkil etmiştir. Oluşturulan bu alt problemi çözümlenebilmek için deney ve kontrol gruplarının İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinden elde ettikleri sontest puanları karşılaştırılmıştır. Ancak, öncelikle deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontestten elde ettikleri puan

ortalamalarının grup içi karşılaştırılmasına karar verilmiştir. Çalışmada, deney ve kontrol gruplarının derse yönelik tutum ölçeği öntest ve sontestinden elde ettikleri puanların grup içi karşılaştırmasından sonra gruplar arası karşılaştırmasına yer verilmiştir.

Deney grubunda yer alan öğrenenlerin derse yönelik tutum ölçeğinden elde ettikleri öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılabilmesi için bağımlı gruplar *t* testi işe koşulmuştur. İşe koşulan bağımlı gruplar *t* testinden elde edilen analiz sonuçları Tablo-4.4’de verilmiştir.

Tablo-4.4. Deney Grubunun Derse Yönelik Tutum Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	n	Test	\bar{X}	SS	sd	t	p
Deney	41	Öntest	41.26	2.62	40	-5.109	0.000*
		Sontest	45.19	4.37			

* $p < 0.05$

Tablo-4.4’e bakıldığında, deney grubu öğrenenlerinin derse yönelik tutum ölçeği öntest puanlarının $\bar{X}_{\text{öntest}}=41.26 \pm 2.62$, sontest puanlarının ise $\bar{X}_{\text{sontest}}=45.19 \pm 4.37$ olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, deney grubunun derse yönelik tutum ölçeği öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın ($t_{(40)}=-5.109$, $p < 0.05$) olduğu sonucuna varılmıştır. Elde edilen bulgu incelendiğinde, deney grubu öğrenenlerinin derse yönelik tutum ölçeğinden elde ettikleri öntest ve sontest puan ortalamaları arasında, sontest lehine 3.93 puanlık bir farkın olduğu anlaşılmıştır. Ulaşılan bu bulguya dayalı olarak, deney grubu öğrenenlerinin derse yönelik tutumlarının gelişmesinde sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının etkili olduğu ifade edilebilir.

Kontrol grubunda yer alan öğrenenlerin derse yönelik tutum ölçeğinden elde ettikleri öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılabilmesi için bağımlı gruplar *t* testi uygulanmıştır. Uygulanan bağımlı gruplar *t* testinden elde edilen analiz sonuçları Tablo-4.5’de verilmiştir.

Tablo-4.5. Kontrol Grubunun Derse Yönelik Tutum Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	n	Test	\bar{X}	SS	sd	t	p
Kontrol	42	Öntest	40.78	2.48	41	-0.759	0.452*
		Sontest	41.23	2.92			

* $p>0.05$

Tablo-4.5'e bakıldığında, kontrol grubu öğrenenlerinin derse yönelik tutum ölçeği öntest puanlarının $\bar{X}_{\text{öntest}}=40.78\pm 2.48$, sontest puanlarının ise $\bar{X}_{\text{sontest}}=41.23\pm 2.92$ olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, kontrol grubunun derse yönelik tutum ölçeği öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın ($t_{(41)}=-0.759$, $p>0.05$) olmadığı sonucuna varılmıştır. Elde edilen bu bulguya dayalı olarak, kontrol grubu öğrenenlerinin derse yönelik tutumlarının gelişmesinde öğrenen kılavuz kitaplarına dayalı öğretim uygulamasının etkili olmadığı söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrenenlerin derse yönelik tutum ölçeğinden elde ettikleri sontest puanlarının karşılaştırılabilmesi için bağımsız gruplar t testi işe koşulmuştur. İşe koşulan bağımsız gruplar t testinden elde edilen analiz sonuçları Tablo-4.6'da verilmiştir.

Tablo-4.6. Deney ve Kontrol Gruplarının Derse Yönelik Tutum Ölçeği Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	n	\bar{X}	SS	sd	t	p
Deney	41	45.19	4.37	81	4.856	0.000*
Kontrol	42	41.23	2.92			

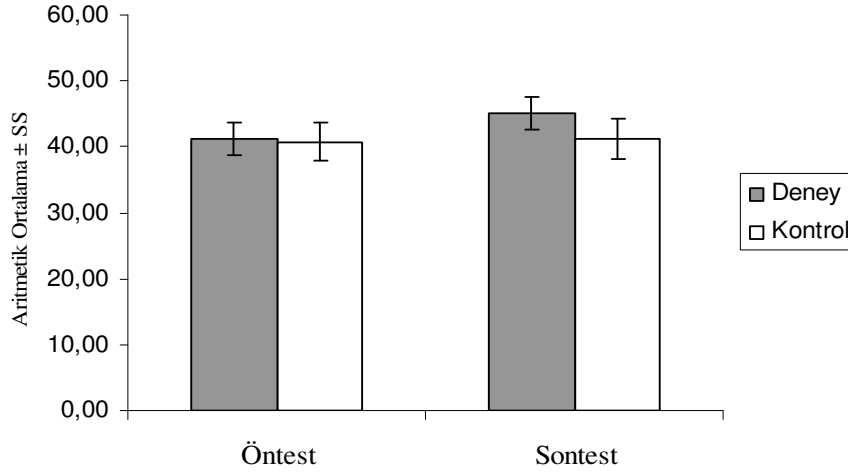
* $p<0.05$

Tablo-4.6 incelendiğinde, deney grubundaki öğrenenlerin derse yönelik tutum ölçeğinden elde ettikleri sontest puanlarının $\bar{X}_{\text{deney}}=45.19\pm 4.37$ olduğu, kontrol grubundaki öğrenenlerin derse yönelik tutum ölçeğinden elde ettikleri sontest puanlarının ise $\bar{X}_{\text{kontrol}}=41.23\pm 2.92$ olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol

gruplarının derse yönelik tutum ölçeğinden elde ettikleri sontest puanları karşılaştırıldığında, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın ($t_{(81)}=4.856, p<0.05$) olduğu anlaşılmıştır. Grupların sontestten elde ettikleri aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığında, ortaya çıkan anlamlı farklılığın deney grubundaki öğrenenler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının derse yönelik tutum ölçeğinden elde ettikleri öntest ve sontest puanlarının dağılımı, aynı zamanda Şekil-4.2’de de verilmiştir.

Şekil-4.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Derse Yönelik Tutum Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarının Dağılımı



Şekil-4.2’ye bakıldığında, deney ve kontrol gruplarının derse yönelik tutum ölçeği öntest ortalama puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamasına rağmen, sontest ortalamaları arasında deney grubu lehine 3.96 puanlık bir farkın olduğu görülmüştür. Deney grubunun derse yönelik tutum düzeyinin öntestten sonteste doğru anlamlı bir değişme gösterdiği görülürken, buna karşın kontrol grubunun derse yönelik tutum düzeyinin öntestten sonteste doğru önemli ölçüde değişmediği anlaşılmıştır. Bu bakımdan, elde edilen bulguya dayalı olarak, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının uygulandığı deney grubunun, öğrenen kılavuz kitaplarına dayalı öğretimin yapıldığı kontrol grubuna göre daha yüksek düzeyde derse yönelik tutuma sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemini, “Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının uygulandığı grup ile öğrenen kılavuz kitabındaki etkinliklerin uygulandığı grubun öğretim süreci sonundaki bilişüstü farkındalık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?” sorusu teşkil etmiştir. Oluşturulan bu alt problemi çözümlenebilmek için deney ve kontrol gruplarının bilişüstü farkındalık ölçeğinden elde ettikleri sontest puanları karşılaştırılmıştır. Ancak, öncelikle deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontestten elde ettikleri puan ortalamalarının grup içi karşılaştırılmasına karar verilmiştir. Çalışmada, deney ve kontrol gruplarının bilişüstü farkındalık ölçeği öntest ve sontestinden elde ettikleri puanların grup içi karşılaştırmasından sonra gruplar arası karşılaştırmasına yer verilmiştir.

Deney grubunda yer alan öğrenenlerin bilişüstü farkındalık ölçeğinden elde ettikleri öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılabilmesi için bağımlı gruplar *t* testi işe koşulmuştur. İşe koşulan bağımlı gruplar *t* testinden elde edilen analiz sonuçları Tablo-4.7’de verilmiştir.

Tablo-4.7. Deney Grubunun Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	n	Test	\bar{X}	SS	sd	t	p
Deney	41	Öntest	113.85	17.95	40	-8.993	0.000*
		Sontest	136.12	8.96			

* $p < 0.05$

Tablo-4.7’ye bakıldığında, deney grubu öğrenenlerinin bilişüstü farkındalık ölçeği öntest puanlarının $\bar{X}_{\text{öntest}}=113.85 \pm 17.95$, sontest puanlarının ise $\bar{X}_{\text{sontest}}=136.12 \pm 8.96$ olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, deney grubunun bilişüstü farkındalık ölçeği öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın ($t_{(40)}=-8.993$, $p < 0.05$) olduğu sonucuna varılmıştır. Elde edilen bulgu incelendiğinde, deney grubu öğrenenlerinin bilişüstü farkındalık ölçeğinden elde ettikleri öntest ve sontest puan ortalamaları arasında, sontest lehine 22.27 puanlık bir farkın olduğu anlaşılmıştır. Ulaşılan bu bulguya dayalı olarak, deney

grubu öğrenenlerinin bilişüstü farkındalık düzeylerinin gelişmesinde sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının etkili olduğu ifade edilebilir.

Kontrol grubunda yer alan öğrenenlerin akademik başarı testinden elde ettikleri öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılabilmesi için bağımlı gruplar *t* testi uygulanmıştır. Uygulanan bağımlı gruplar *t* testinden elde edilen analiz sonuçları Tablo-4.8’de verilmiştir.

Tablo-4.8. Kontrol Grubunun Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	n	Test	\bar{X}	SS	sd	t	p
Kontrol	42	Öntest	108.66	18.56	41	-1.678	0.101*
		Sontest	114.97	20.46			

* $p>0.05$

Tablo-4.8’e bakıldığında, kontrol grubu öğrenenlerinin bilişüstü farkındalık ölçeği öntest puanlarının $\bar{X}_{\text{öntest}}=108.66\pm 18.56$, sontest puanlarının ise $\bar{X}_{\text{sontest}}=114.97\pm 20.46$ olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, kontrol grubunun bilişüstü farkındalık ölçeği öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın ($t_{(41)}=-1.678$, $p>0.05$) olmadığı sonucuna varılmıştır. Elde edilen bu bulguya dayalı olarak, kontrol grubu öğrenenlerinin bilişüstü farkındalık düzeylerinin gelişmesinde öğrenen kılavuz kitaplarına dayalı öğretim uygulamasının etkili olmadığı söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrenenlerin bilişüstü farkındalık ölçeğinden elde ettikleri sontest puanlarının karşılaştırılabilmesi için bağımsız gruplar *t* testi işe koşulmuştur. İşe koşulan bağımsız gruplar *t* testinden elde edilen analiz sonuçları Tablo-4.9’da verilmiştir.

Tablo-4.9. Deney ve Kontrol Gruplarının Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

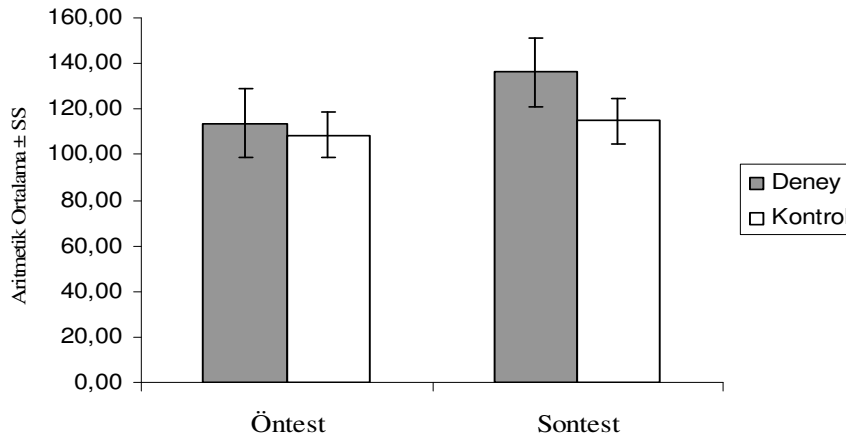
Gruplar	n	\bar{X}	SS	sd	t	p
Deney	41	136.12	8.96	81	6.070	0.000*
Kontrol	42	114.97	20.46			

* $p < 0.05$

Tablo-4.9 incelendiğinde, deney grubundaki öğrenenlerin bilişüstü farkındalık ölçeğinden elde ettikleri sontest puanlarının $\bar{X}_{deney} = 136.12 \pm 8.96$ olduğu, kontrol grubundaki öğrenenlerin bilişüstü farkındalık ölçeğinden elde ettikleri sontest puanlarının ise $\bar{X}_{kontrol} = 114.97 \pm 20.46$ olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol gruplarının bilişüstü farkındalık ölçeğinden elde ettikleri sontest puanları karşılaştırıldığında, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın ($t_{(81)} = 6.070$, $p < 0.05$) olduğu anlaşılmıştır. Grupların sontestten elde ettikleri aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığında, ortaya çıkan anlamlı farklılığın deney grubundaki öğrenenler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının bilişüstü farkındalık ölçeğinden elde ettikleri öntest ve sontest puanlarının dağılımı, aynı zamanda Şekil-4.3’de de verilmiştir.

Şekil-4.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Bilişüstü Farkındalık Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarının Dağılımı



Şekil-4.3 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının bilişüstü farkındalık ölçeği öntest ortalama puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamasına rağmen, sontest ortalamaları arasında deney grubu lehine 21.15 puanlık bir farkın olduğu görülmüştür. Deney grubunun bilişüstü farkındalık düzeyinin öntestten sonteste doğru önemli ölçüde değiştiği görülürken, buna karşın kontrol grubunun bilişüstü farkındalık düzeyinin öntestten sonteste doğru önemli ölçüde değişmediği anlaşılmıştır. Bu bakımdan, elde edilen bulguya dayalı olarak, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının uygulandığı deney grubunun, öğrenen kılavuz kitaplarına dayalı öğretimin yapıldığı kontrol grubuna göre daha yüksek düzeyde bilişüstü farkındalığa sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın ilk üç alt problemi nicel yöntemle ilgilidir. Yukarıda, araştırmanın nicel ölçme araçlarından elde edilen verileri gerekli istatistikî işlemler yapıp tablolaştırılarak sunulmuştur. Çalışmanın geriye kalan diğer tüm alt problemleri ise nitel yöntemle ilgilidir. Bu maksatla, araştırmada nicel bulgularının sunumunun ardından aşağıda nitel bulguların temalaştırılarak sunumuna yer verilmiştir. Çalışmada, nitel bulgularından ortaya çıkarılan her bir ana tema bir alt problemi teşkil etmektedir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemini, “Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı uygulamaları öğrenme ortamının fiziksel özelliklerini nasıl etkilemektedir?” sorusu teşkil etmiştir. Çalışmada, katılımcıların (öğretmen ve öğrenenler) öğrenme ortamının fiziksel özelliklerine ilişkin görüşlerini belirleyebilmek için sorulara verilen cevaplardan elde edilen görüşler Tablo-4.10’da verilmiştir.

Tablo-4.10. Katılımcıların Öğrenme Ortamının Fiziksel Özelliklerine İlişkin Görüşleri

Ana Tema	Alt Temalar	Nitel Veri Kodu
Öğrenme Ortamının Fiziksel Özellikleri	Oturma Düzeni	TH, LR1, LR11, LR2, LR10, LR8, LD4, LD37, LD39, LD2, LD11, LD15, LD30, OB
	Kaynaklara Ulaşma Kolaylığı	TH, LR12, LR11, LR2, LR8, LD1, LD10, OB
	Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Kullanılması	TH, LR11, LR2, LR3, LR8, LR26, LD1, LD7, LD10, LD13, LD18, LD25, OB

Tablo-4.10'a bakıldığında, katılımcıların sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamının fiziksel özelliklerine ilişkin görüşlerinin üç alt temada incelendiği görülmektedir. Katılımcılar, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamının fiziksel özelliklerinin; oturma düzeni, kaynaklara ulaşma kolaylığı ve bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılması şeklinde olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılarla yapılan görüşmelerin yanı sıra, yapılan gözlemlerde ve öğrenenlerin tuttıkları günlüklerde de öğrenme ortamının fiziksel yapısında “oturma düzeni” vurgulanan bir alt tema olarak ortaya çıkmıştır. Bu anlamda, konuya ilişkin olarak bazı katılımcıların ortaya koydukları görüşler şu şekildedir.

Öğrenme ortamındaki oturma düzeni ile oluşturulan grup etkinlikleri öğrenenlerin derse bu kadar fazla katılmalarında ciddi bir rol oynamıştır. Öğrenenler, bu şekilde oturmak ve çalışmaktan büyük bir zevk aldılar. Öğrenenlerin, birbirlerinin enselerine bakmaktansa, yüz yüze bakarak iletişim kurduklarında bunun daha iyi olduğunu düşünüyorum. Öğrenenlerin, etkinliklere katılımı daha önceki derslere göre çok daha fazla yoğun oldu. Şimdi ile daha önceki zamanları kıyasladığımda, öğrenenlerin derse katılımının oldukça fazla bir artış gösterdiğini görüyorum. Tabii ki, bunda öğrenme ortamının payı asla yadsınamaz bir gerçek. Öğrenme ortamındaki oturma düzeni ile oluşturulan grup etkinlikleri öğrenenlerin derse bu kadar fazla katılmalarında ciddi bir rol oynamıştır. Öğrenenler öğrenme ortamından da çok hoşlandılar. Böyle bir ortamda çalışmak onları oldukça memnun etti [Görüşme Kaydı: TH].

Öğretmen görüşmesinden elde edilen veriler incelendiğinde, öğretmenin öğrenme ortamının fiziksel özelliği içerisinde oturma düzeninden bahsetmiş

olduğu açıkça görülmektedir. Elde edilen veriler değerlendirildiğinde, öğretmenin; öğrenme ortamında oluşturulan yüz yüze etkileşimi sağlayıcı oturma düzeninde öğrenenlerin çalışmaktan büyük bir zevk aldıklarını ve hoşlandıklarını, bunun da öğrenenlerin derse katılımlarına önemli ölçüde katkı yaptığını dile getirdiği görülmektedir. Diğer taraftan, bazı öğrenenler de öğretmenlerini doğrudan bir nitelikte, öğrenme ortamı içerisinde oluşturulan oturma düzenini çok sevdiklerini, böyle bir oturma düzeninde derslerin daha verimli geçtiğini ve dersi daha iyi anladıklarını ifade etmişlerdir.

Bence derslerimiz böyle [sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı] çok daha iyi geçti. Grup olarak çalıştığımızda dersi daha iyi anladık. Sınıfta bir daha hep böyle oturmayı çok isterim [Görüşme Kaydı: LR26].

Bence İngilizce dersi çok eğlenceli geçti. Çok eğlenceliydi. Sınıf ortamı aslında çok güzeldi. Grup çalışması yaptık. Böyle [sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı] daha eğlenceli ve daha verimli ders işliyoruz [Görüşme Kaydı: LR1].

Görüşmeye katılan LR11 de, tıpkı yukarıda görüşleri nakledilen LR26 ve LR1 gibi öğrenme ortamındaki oturma düzeninin farklı olduğunu vurgulayıp bu oturma düzenini beğendiğinden bahsederek, bu şekildeki bir oturma düzeninde derslerinin daha eğlenceli olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda, LR11 grup çalışmasına dayanan oturma düzeninde öğrenenlerin başka şeylerle uğraşmaktan daha ziyade, öğrenme ve çalışma adına bir şeylerle uğraşıyor olduğunu dile getirerek, böylesi bir oturma düzeninin diğer derslerde olmadığını sözlerine eklemiştir.

Grup çalışmaları benim için çok farklıydı. Böyle daha eğlenceli oldu her şey. Daha güzel öğrendik bu şekilde. Sınıf ortamı da çok güzeldi. Böyle, grup olarak çalışmak çok değişik geldi bana. Bu grup çalışmalarında herkes [öğrenenler] sürekli bir şeyler yapıyordu, bir şeylerle uğraşıyordu, herkes birlikte çalışıyordu. Böyle şeyler daha önceki derslerde yoktu [Görüşme Kaydı: LR11].

Aynı zamanda, yapılan gözlemlerden ve öğrenenlerin tuttukları günlüklerden elde edilen verilerde de sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamının fiziksel yapısı içerisinde oturma düzeninin vurgulanan noktalardan birini teşkil ettiği anlaşılmıştır.

Bu şekilde bir oturma şeklimiz hiç olmadı... Sadece ilkokulda oldu diye hatırlıyorum. Okulumuzda başka hiçbir derste böyle bir oturma şeklimiz olmadı. Böyle oturduğumuzda daha iyi öğreniyorum [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD30].

Böyle öğrendiğimi ilk defa görüyorum ben. Oturma düzenimiz bile böyle değildi. Böyle oturduğumuzda daha güzel oldu, daha güzel öğrendik [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD11].

Öğrenme ortamının gruplar halinde çalışmaya ve yüz yüze etkileşim ve iletişim kurmaya imkân verecek bir şekilde yapılandırıldığı ve öğrenenlerin çeşitli değişkenler (cinsiyet, başarı düzeyi, sosyo-ekonomik durum) dikkate alınarak bu gruplara yerleştirildiği görülmüştür [Gözlem Kaydı: OB].

Yapılan gözlemlerden ve öğrenenlerin tuttıkları günlüklerden elde edilen veriler incelendiğinde de, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı içerisinde oturma düzeninin dikkat çekilen noktalardan birini teşkil etmekte olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen öğrenen günlüğü kayıtlarındaki veriler incelendiğinde; öğrenenlerin daha önce böylesi bir oturma düzeninin diğer derslerde ve sınıflarda olmadığını dile getirdikleri, öğrenme ortamı içerisinde bu şekilde oturmalarını sevdiğini ve böyle bir oturma düzenine sahip olduklarında daha iyi öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Yapılan gözlemlerden elde edilen verilerde de, öğrenme ortamının gruplar halinde çalışmaya ve yüz yüze etkileşim ve iletişim kurmaya imkân verecek bir şekilde yapılandırıldığı ve öğrenenlerin çeşitli değişkenler (cinsiyet, başarı düzeyi, sosyo-ekonomik durum) dikkate alınarak bu gruplara yerleştirildiği rapor edilmiştir.

Diğer yandan, katılımcılarla yapılan görüşmeler ile yapılan gözlem ve öğrenenlerce tutulan günlüklerden elde edilen verilerde sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamının fiziksel yapısında “kaynaklara ulaşma kolaylığı” vurgulanan bir diğer alt tema olarak ortaya çıkmıştır. Katılımcılar, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında kaynaklara ulaşmanın kolaylığına dikkat çekerek şu ifadeleri dile getirmişlerdir.

Daha önceden, sınıfta gerekli materyalleri koymuş ve bilgisayarı da bu iş için hazır duruma getirmiştik. Öğrenenler, bu şekilde teknolojiyi de kullanarak bilgiye daha kolay ulaşabildiler. Öğrenenler, öğrenme ortamındaki basılı kaynaklar vasıtasıyla ulaşamadıkları bilgilere bilgi ve iletişim teknolojileri vasıtasıyla daha kolay ulaşabildiler [Görüşme Kaydı: TH].

İnternette araştırma yaparak, bilgiye ulaştık. Bu bilgileri, daha sonra projelerimizde kullandık [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD10].

Ben en çok öğrenme ortamını çok sevdim. Öğrenme ortamının fiziki yapısı çok güzeldi bence, çok hoşuma gitti... Derslere zaten her malzeme önceden sınıfta vardı. Bunları istediğimiz zaman giderek kullandık. Bilgisayar olsun, kitaplar olsun, bunlara ulaşmada sorun yaşamadık. Hepsini istediğimiz şekilde kullanabildik [Görüşme Kaydı: LR2].

Yukarıda bazı katılımcılara ilişkin olarak ortaya konulan görüşler dikkate alındığında, katılımcıların sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında kaynaklara ulaşmanın kolaylığına ve bu kaynakların öğrenme ortamında hazır durumda bekletildiğine yönelik görüşleri dikkati çekmektedir. Katılımcıların, öğrenme ortamında her malzemenin önceden konulduğunu ve bunların kullanıma hazır duruma getirildiğini belirttikleri görülmüştür. Katılımcılar, yalnızca öğrenme ortamında hazır durumda bekletilen kitap, dergi, vb. basılı kaynakların değil, aynı zamanda bir kaynak olarak bilgisayar ve internet gibi bilgi ve iletişim teknolojilerinin de (BİT) öğrenme ortamında kullanıma hazır bir şekilde bekletildiğini dile getirmişlerdir. Öğrenme ortamında yapılan gözlemlerde de, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında kaynaklara ulaşma kolaylığı dikkati çeken bir unsur olarak ortaya çıkmıştır.

Öğrenenlerin araştırma süreçlerini destekleyecek çeşitli kaynakların (sözlük, kaynak kitap, dergi, vb.) öğrenenlerin ulaşabilecekleri bir yerde hazır durumda bulundurulduğu görülmüştür. Grupların, bununla birlikte, proje çalışmalarını yürütecekleri çeşitli materyal ve kaynakları da (fon kartonu, makas, yapıştırıcı, çeşitli fotoğraf ve resimler, vb.) beraberlerinde getirdikleri gözlemlenmiştir [Gözlem Kaydı: OB].

Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında kaynakların (kitap, dergi, bilgisayar, internet erişimi, vb.) ulaşılabilirliğinin kolay olması öğrenenlerde olumlu görüşlerin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Aşağıda dile getirilen görüş değerlendirildiğinde, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında kaynaklara ulaşma kolaylığının öğrenenlerde memnuniyet oluşturan bir unsur olduğu görülmüştür.

Benim için en güzeli öğrenme ortamıydı. Böyle çalışmak çok eğlenceli geldi bana. Öğrenme ortamında bir yandan bilgisayarın kullanılması, bir yandan oturma biçiminin farklı olması çok hoşuma giden durumlardı. İstedığımız kaynak öğrenme ortamında vardı zaten. Her şeye ulaşabildik. Öğretmenimiz de zaten grup çalışmalarında bize kaynaklara ulaşmamızda yardımcı oldu. Bilgisayarı da kullandık derslerde [Görüşme Kaydı: LR8].

Bilgisayardan araştırma yaparak öğrendik. Bu derste, öğretmenimiz araştırma yapmak için bilgisayardan yardım alabileceğimizi söyledi. Bu benim çok hoşuma gitti [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD1].

Yukarıda aktarılan veriler incelendiğinde, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında kaynaklara kolay erişimin sağlanabilmesinin öğrenenlerde ortaya çıkardığı memnuniyetin dile getirildiği görülmektedir. Diğer bir ifade ile öğrenenlerin kaynaklara kolay ulaşabilmenin sağlandığı bir öğrenme ortamında çalışmaktan ve öğrenim görmekten ötürü mutluluk duydukları anlaşılmıştır.

Öte yandan, katılımcıların “bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımını” bir kaynak olarak görmelerinin yanı sıra, aynı zamanda bunun çalışmada tek başına bir alt tema olarak ortaya çıktığı görülmüştür. Katılımcılardan ve yapılan gözlemlerden elde edilen veriler değerlendirildiğinde, bilgi ve iletişim teknolojilerinin sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamının önemli bir unsuru olarak ortaya çıktığı görülmektedir.

Öğrenme ortamı içerisinde, aynı zamanda, bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) araçlarının (bilgisayar, projeksiyon makinesi, ses sistemi, internet bağlantısı, vb.) kullanıma hazır duruma getirildiği görülmüştür [Gözlem Kaydı: OB].

Daha önceden, bilgi ve iletişim teknolojilerini derslerimde pek fazla kullanmazdım. Derslerde, daha çok ders ve çalışma kitaplarını kullandığımız için, bilgisayara gerek duymazdık. Bu yüzden, bilgisayarın derslerimizde pek etkisi olacağını düşünmediğimizden dolayı kullanmadık. Ama, özellikle bilgi ve iletişim teknolojilerini ders içinde kullanmamız hem öğrenenlerin ilgisini çekerek onları derse motive etti, hem de öğrenme ortamını zenginleştirip öğrenmelerine yardımcı oldu [Görüşme Kaydı: TH].

Sınıfta, hiç ders kitabına bakmadık... Her şeyi çalışma kâğıtlarından yaptık. Bir de projeler ürettik. Projeksiyondan çizgi filmler izledik, fotoğraflara baktık... Bunlar, mesela, diğer derslerde hiç yoktu [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD18].

Daha önce bilgisayarı mesela hiç kullanmazdık, ama artık derslerimizde bilgisayarı daha fazla kullanıyoruz [Görüşme Kaydı: LR3].

Bilgisayardan araştırma yaparak da öğrendik. Bu derste, bilgisayardan yardım alabileceğimizi söyledi öğretmenimiz [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD1].

Yukarıdaki veriler değerlendirildiğinde, bilgi ve iletişim teknolojilerinin daha önceki derslerde neredeyse hiç kullanılmadığı anlaşılmaktadır. Ancak, katılımcılar sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı ile bilgi ve iletişim teknolojilerinden daha sık faydalandığını dile getiren görüşler ortaya koymuşlardır. Gözlem verilerinden elde edilen verilerde de, öğrenme ortamı içerisinde, aynı zamanda, bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) araçlarının (bilgisayar, projeksiyon makinesi, ses sistemi, internet bağlantısı, vb.) kullanıma hazır duruma getirildiği rapor edilmiştir. Ancak, elde edilen verilerde özellikle TH'nin görüşü dikkate alındığında, daha önceki derslerin çoğunlukla ders ve çalışma kitaplarından işlendiği; derslerde etkisi olmayacağı düşünüldüğünden bilgisayara gerek duyulmadığı görülmektedir. Diğer yandan, LD18 ise, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında ders kitabı olmadan ders işlendiğini ve bunu sağlamada bilgisayarın bir unsur olarak ortaya çıktığını belirtmiştir. Aynı şekilde, LR3'ün ortaya koyduğu görüşte de, daha önceki derslerde bilgisayarın kullanılmadığı, ancak sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı ile bilgisayardan daha fazla faydalandığı anlaşılmaktadır. Bir öğrenen olan LR2 ise, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamına dikkat çekerek, daha önceki derslerde bilgisayardan yararlanmalarına izin verilmediğini, ancak artık bilgisayardan yararlanabildiklerini ifade etmiştir.

Öyle bir ortam [sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı] bizim okulumuzda başka hiçbir sınıfta yok. Derste bilgisayardan bile yararlandık. Daha önce hiçbir şekilde bize bilgisayarı kullanmamız izin verilmezdi. Ama İngilizce derslerinde etkinlikleri yaparken bilgisayardan yararlandık [Görüşme Kaydı: LR2].

Yapılan çalışmada, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılan bir unsur olarak ortaya çıktığı görülmekle birlikte, bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenmenin sağlanması ve somutlaştırılması ile bilgiye ulaşmada işe koşulan önemli bir öge olduğu dikkati çekmektedir.

Öğretmenimiz daha iyi anlamamız için bize bilgisayardan dersle ilgili şeyler izletti [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD7].

İnternette araştırma yaparak, bilgiye ulaştık. Bu bilgileri, daha sonra projelerimizde kullandık [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD10].

Öğretmen, ardından, masal ve efsane örneklerinin somutlaştırılmasında öğrenenlere içerisinde Keloğlan, Nasrettin Hoca ve Dede Korkut bulunan kısa süreli (yaklaşık 5'er dakikalık) animasyon çizgi filmler izletti [Gözlem Kaydı: OB].

Yukarıda sunulan verilerde, bilgi ve iletişim teknolojilerinin sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamının önemli bir unsuru olduğu anlaşılacakla birlikte, öğrenme ortamı içerisinde bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenmenin sağlanmasında ve bilgiye ulaşmada kullanılan temel bir unsur olduğu görülmektedir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemini, “Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı uygulamaları öğrenenlerin duyuşsal özelliklerini nasıl etkilemektedir?” sorusu teşkil etmiştir. Çalışmada katılımcıların (öğretmen ve öğrenenler), kazanılan duyuşsal özelliklere ilişkin görüşlerini belirleyebilmek için sorulan sorulara verilen cevaplardan elde edilen görüşler Tablo-4.11’de verilmiştir.

Tablo-4.11. Katılımcıların Kazanılan Duyuşsal Özelliklere İlişkin Görüşleri

Ana Tema	Alt Temalar	Nitel Veri Kodu
	Özgüveni Geliştirme	TH, LR6, LR7, LR5, LR3, LR12, LR11, LR8, OB
	Derse Yönelik Tutumu Geliştirme	TH, LR5, LR6, LR4, LR12, LR8, LR10, LR7, LR9, LR11, LR2, LR10, LD33, LD21, LD23, LD27, LD28, LD30, LD31, LD32, LD34, LD40, LD41, LD22, OB
Duyuşsal Özellikler	Güdülenme	TH, LR6, LR12, LR3, LR1, LR9, LR11, LR8, LR5, LR2, LR4, LR10, LR7, LD1, LD2, LD3, LD5, LD6, LD7, LD8, LD9, LD10, LD11, LD12, LD13, LD14, LD15, LD16, LD19, LD20, LD25, LD27, LD28, LD30, LD33, LD35, LD36, LD39, LD40, LD41, OB
	Öğrenme Sürecinden Zevk Alma	TH, LR1, LR3, LR5, LR2, LR7, LR11, LR12, LR6, LR8, LR9, LR4, LR10, LD2, LD3, LD5, LD7, LD9, LD12, LD30, LD33, LD8, LD10, LD13, LD23, LD26, LD34, LD4, LD19, LD1, LD6, LD15,

	LD16, LD18, LD19, LD24, LD36, LD38, LD35, LD27, LD40, OB
Beklentilerin Karşılanması	TH, LR3, LR4, LR1, LR5, LR12, LR7, LR9, LR11, LR8, LR10, LR6, LR7
Kaygıyı Azaltma	TH, LR2, LR7, LR12, LR6, LR1, LR8, LR10, LR11, LR9, LR3, LR5, LR1, LD19, OB
Başarma Duygusunu Geliştirme	TH, LR6, LR1, LR3, LR8, LR9, LR11, LR12, LR7, LR5, LD32, LD19, LD32, LD16, LD18, LD26, LD32, LD12, LD19, LD20

Tablo-4.11'e bakıldığında, katılımcıların sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında kazanılan duyuşsal özelliklere ilişkin görüşlerinin yedi alt temada incelendiği görülmektedir. Katılımcılar, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında kazanılan duyuşsal özelliklerin; özgüveni geliştirme, derse yönelik tutumu geliştirme, güdülenme, öğrenme sürecinden zevk alma, beklentilerin karşılanması, kaygıyı azaltma ve başarma duygusunu geliştirme şeklinde olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılarla yapılan görüşmelerin yanı sıra, yapılan gözlemlerde de "özgüveni geliştirme" duyuşsal özelliği vurgulanan bir alt tema olarak ortaya çıkmıştır. Öncelikle çalışmada, gerçekleştirilen gözlem kayıtlarından elde edilen verilerde, öğrenenlerin kendilerine karşı özgüvenlerini geliştirdiğine ilişkin ifadelere rastlanılmıştır.

Derse katılmakta, ilk başlarda çekingen davranan öğrenenler, ilerleyen derslerde kendilerine ilişkin özgüvenlerinin artarak, derse daha etkin olarak katılmaya başladıkları görülmüştür. Öğrenenlerin, grup çalışmaları sırasında hata yapma kaygısını olabildiğince az yaşadıkları görülmüştür. Bu şekilde olduğunda, öğrenenlerin kendilerine karşı özgüvenlerinin geliştiği gözlemlenmiştir [Gözlem Kaydı: OB].

Gözlem kaydında, ilk başlarda çekingen davranan öğrenenlerin ilerleyen derslerde kendilerine ilişkin özgüvenlerinin artarak, derse daha etkin olarak katılmaya başladıkları, bunun yanında öğrenenlerin grup çalışmaları sırasında hata yapma kaygısını olabildiğince az yaşadıklarından dolayı kendilerine karşı

özgüvenlerinin geliştiğinin gözlemlendiği rapor edilmiştir. Öğretmen görüşmesinden elde edilen verilerde de, gözlem verilerine benzer bir biçimde, öğrenenlerin süreç içerisinde kendine ilişkin özgüvenlerini geliştirdiğine dair ifadeler rastlanılmıştır.

Öğrenenler arası bireysel rekabetten ziyade, gruplar arası bir rekabetin oluşması da beni çok memnun etti. Zira, daha önceden öğrenenler arası rekabette düşük veya orta performans gösteren öğrenenler sürecin ilk başlarında pes ediyorlar ve derse karşı motivasyonları bozularak, derse katılmak istemiyorlardı. Tabii ki, sonucunda da başarısız oluyorlardı. Böyle çalışmak [sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı] onların kendilerine güvenini tazeledi, artırdı diyebilirim [Görüşme Kaydı: TH].

Yukarıda TH'nin belirtmiş olduğu görüşler ele alındığında; daha önceden öğrenenler arası rekabette düşük veya orta performans gösteren öğrenenlerin sürecin ilk başlarında pes ediyor oldukları ve derse karşı motivasyonlarının (güdülenmişliklerinin) bozularak, derse katılmak istemedikleri; sonuçta, bunun da onların başarısız olmalarına yol açarak öğrenenlerin kendilerine yönelik özgüvenlerini olumsuz etkilediği anlaşılmaktadır. Ancak TH, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında öğrenenlerin özgüvenlerinin tazelendiğini ve bunun öğrenenlerin özgüvenlerini olumlu bir şekilde etkilediğini ifade etmiştir. Benzer bir biçimde, öğrenenlerle yapılan görüşmelerde de, öğrenenlerin sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı ile kendilerine yönelik özgüvenlerinin olumlu bir biçimde geliştiğini dile getirdikleri görülmektedir. Bu husus, aşağıda verilen öğrenen görüşme kaydı verilerinde de açıkça görülebilmektedir.

Grup içinde çalışırken kendimi artık daha rahat hissediyorum. İlk başlarda, grup çalışmalarına katılmakta bazen çekingenlik yaşıyordum, zamanla bunu azalttım. Şimdi, kendime olan güvenim daha iyi. [Sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında] ...etkinliklere katılırken kendimi daha rahat hissediyorum, kendime daha fazla güvenerek derse katılıyorum [Görüşme Kaydı: LR3].

Bazen kendime karşı özgüvenimi kaybediyorum... Yazılılarda falan başarısız olduğumda kendime küsüyorum. [Sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamındaki] etkinliklerle kendime güvenim arttı. Artık, öğrenirken kendime daha çok güveniyorum. Yaptığımız etkinlikler kendime özgüvenimi yeniden getirdi [Görüşme Kaydı: LR12].

Eskiden derslerde, bilmiyorum nedendir, çok çekingendim. Şimdi bu çekingenliğimin azaldığını hissediyorum. Kendime güvenim daha fazla arttı [Görüşme Kaydı: LR11].

Yukarıda verilen öğrenen görüşme verilerinde, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenenlerin kendilerine yönelik özgüvenlerini geliştirdiğine ilişkin bazı ifadelere rastlanılmaktadır. Bu ifadelerde LR3, ilk başlarda grup çalışmalarına katılmakta bazen çekingenlik yaşadıklarını, ancak bunu zamanla aşarak kendilerine yönelik özgüvenlerini geliştirdiklerini belirtmiştir. Aynı zamanda LR12, daha önceki derslerde başarısız olduğunda kendine küstüğünü, ancak sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında kendine yönelik özgüvenini geliştirdiğini söylemiştir. Bir diğer öğrenen olan LR11 ise, daha önceden - nedenini bilmediği bir şekilde çekingen bir birey olduğunu - ancak, şimdi çekingenliğinin azaldığını söyleyerek, kendine yönelik özgüvenini geliştirdiğini ifade etmiştir.

Diğer taraftan, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında kazanılan duyuşsal özelliklere ilişkin ulaşılan alt temalardan bir diğerini ise “derse yönelik tutumu geliştirme” teşkil etmiştir. Katılımcılardan elde edilen verilerde, öğrenenlerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının olumlu bir şekilde geliştiği anlaşılmaktadır. Katılımcılar, daha önce İngilizce dersini sevmeyen öğrenenlerin, artık bu dersi sevmeye başladıklarını dile getirmişlerdir. Bir öğretmen olan TH'nin bu konuda sarf etmiş olduğu görüşler aşağıda verilmiştir.

Öğrenenlerin derse karşı ilgilerinin ve derse yönelik tutumlarının da olumlu olarak değiştiğini gördüm. Daha önce, dersi sevmeyen veya çok az seven öğrenenlerin bile derse ilgi gösterdiğini ve derse severek katıldıklarını gözlemledim. Öğrenenler arasında yardımlaşma ve birlikte çalışma kültürü olumlu düzeyde bir gelişme gösterdi. Buna paralel olarak, derse karşı tutumun ve ilginin de pek çok öğrenende olumlu olarak değiştiğini gördüm [Görüşme Kaydı: TH].

Görüşlerine yer verilen TH'ye bakıldığında, bir öğretmen olan TH'nin; öğrenenlerin derse karşı ilgilerinin ve derse yönelik tutumlarının olumlu olarak değiştiğini gördüğünü, daha önce dersi sevmeyen veya çok az seven öğrenenlerin bile derse ilgi gösterdiğini ve derse severek katıldıklarını gözlemlediğini dile getirdiği görülmektedir. TH, aynı zamanda, derse karşı tutumun ve ilginin de pek çok öğrenende olumlu olarak değiştiğini gördüğünü sözlerine eklemiştir. Benzer bir biçimde, öğrenen görüşmelerinden ve günlük kayıtlarından elde edilen verilere

bakıldığında da, öğrenenlerin derse yönelik olumlu bir tutum geliştirdikleri anlaşılmaktadır.

Çok zevk aldım, çok eğlendim derslerde. Çok güzeldi derslerimiz. Kendimi derslerde çok rahat hissettim. Hiç sıkılmadan etkinliklere katıldım. Eskiden İngilizce dersini pek sevmezdim, artık çok seviyorum. Şimdi anlıyorum, İngilizce çok iyi bir dersmiş [Görüşme Kaydı: LR5].

İngilizce dersini daha fazla sevmeyi öğrendim ben. Bu dersi çok seviyorum [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD33].

Kendimi çok mutlu hissettim. Her şey çok ilginçti derslerde. Etkinliklere severek katılırken çok rahattım, hiç baskı hissetmedim. İngilizce dersini eskiden pek sevmezdim. Şimdi çok seviyorum bu dersi [Görüşme Kaydı: LR6].

İngilizce dersi bana daha önce çok zormuş gibi gelirdi. Şimdi bakıyorum da, hiç de zor değilmiş, hatta çok da eğlenceliymiş. Çok beğendim ben İngilizce derslerini. Derslerde kendimi çok mutlu hissettim. Derslere katılırken çok zevk aldım. Her şey çok güzeldi [Görüşme Kaydı: LR4].

Yukarıda verilen görüşlere bakıldığında, araştırmaya katılan öğrenenlerin dersten çok zevk aldıkları, derste çok eğlendikleri, derse severek katıldıkları, eskiden sevmedikleri İngilizce dersini artık çok seviyor oldukları görülmektedir. Bununla birlikte, daha önce İngilizce dersini sevmeyen öğrenenlerin bile artık bu dersi sevdiğine ilişkin bazı görüşme verilerine ve gözlem kayıtlarına da ulaşılmıştır.

Çok zevkliydi derslerdeki her şey. Benim gördüğüm, herkes bu şekilde kendini çok mutlu hissediyordu. Hem de herkes derste çok ilgiliydi, dersi çok sevmişlerdi. Dersi sevmeyen arkadaşlarımızın bile dersi sevdiğini, derse katıldıklarını gördüm [Görüşme Kaydı: LR12].

Tüm öğrenenlerin derse karşı ilgi gösterdiği görülmüştür. Öntest olarak uygulanan tutum ölçeğinden düşük puan aldığı tespit edilerek bilinen öğrenenlerin bile derse ilgi göstererek katıldıkları gözlemlenmiştir [Gözlem Kaydı: OB].

Derse karşı herkes ilgiliydi. Herkes ertesi gün hangi etkinlikleri yapacağını heyecanla bekliyordu. Çok ilginç etkinlikler vardı çünkü derste. Tenefüslerde arkadaşlarımızın derslerin artık çok eğlenceli olduğunu konuştuklarını biliyorum. Yani, dersi sevmeyenler bile artık dersi çok seviyorlardı. Böyle, beraber ders yapmak çok hoşlarına gitmiş [Görüşme Kaydı: LR8].

LR12 ve LR8'in ortaya koyduğu görüşler ile gözlem kaydı verisi dikkate alındığında; daha önce bazı öğrenenlerin İngilizce dersini sevmedikleri, ancak sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı ile bu öğrenenlerin artık dersi sevmeye

başladıkları anlaşılmaktadır. Bir öğrenen olan LR12, dersi sevmeyen öğrenenlerin (arkadaşlarının) artık İngilizce dersini sevmeye başladıklarını dile getirirken, herkesin derse ilgi duyarak katıldıklarını sözlerine eklemiştir. Bir diğer öğrenen olan LR8 ise, tenefüs zamanlarında bazı öğrenenlerin derslerin çok eğlenceli geçtiğinden bahsettiklerini, İngilizce dersini sevmeyenlerin bile artık bu dersi sevdiklerini, hatta bazı öğrenenlerin ertesi gün derste hangi etkinlikleri yapacaklarını heyecanla beklediğini ifade etmiştir. Öte yandan, bazı öğrenenler ise daha önce dersi anlamadıkları için dersi sevmediklerini, ama artık anlamaya başlamaları ile birlikte dersi de sevdiklerini dile getirmişlerdir. Çalışmaya katılan öğrenenler, dersi sevmelerinde dersi anlamaya başlamalarının yanı sıra, dersin ilginç gelmeye başlamasının da etkili olduğu görüşlerini dile getirmişlerdir.

Dersi anlayamıyordum, bu yüzden de dersi pek sevmiyordum. Ama şimdi dersi anladığım için İngilizce dersini çok sevmeye başladım [Görüşme Kaydı: LR7].

Bu dersi daha fazla sevmeye başladım. Eskiden, o kadar sevmediğim bu ders bana artık daha ilginç gelmeye başladı [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD41].

Derse normalde ilgim çok olmasa da, bu kez derste ilgim çok değişti. Dersi çok sevdim. Çünkü, ders çok eğlenceli geçti [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD23].

Yukarıda, daha önce İngilizce dersini sevmeyen, ama artık bu dersi anlamaya ve dersi ilginç bulmaya başlayan, dolayısıyla daha önceleri sevmedikleri İngilizce dersine yönelik olarak olumlu tutum geliştiren öğrenen görüşleri görülmektedir. Bu öğrenenlerden LR7, daha önce İngilizce dersini anlamadığı için bu dersi sevmediğini dile getirirken, LD41 ve LD23 ise daha önce İngilizce dersine yönelik ilgilerinin olmadığı için bu dersi sevmediklerini belirtmişler olup, dersi anlamaya başlamaları ve dersin ilgi çekici bir hale gelmesiyle birlikte İngilizce dersine yönelik olumlu tutum geliştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Öte yandan, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında kazanılan duyuşsal özelliklere ilişkin ulaşılan alt temalardan bir diğerini ise “güdülenme” teşkil etmiştir. Katılımcılardan elde edilen verilerde, öğrenenlerin güdülenme düzeylerinin geliştiği anlaşılmaktadır. Öğrenenlerin güdülenmişlik düzeylerinin geliştiği hususu araştırmadan elde edilen gözlem, görüşme ve doküman analizi kayıtlarında görülebilmektedir. Bir öğretmen olan TH, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamının

tasarlanmasında öğrenenlere söz hakkı verilmesine dikkat çekerek, bu hususun öğrenenlerin güdülenmişliğine katkı yaptığına ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

Ben daha önceki derslerimi yalnızca kendim planlar ve uygulardım; burada öğrenenlerin görüşlerini almak söz konusu değildi. Yalnız, burada dönem başında [deneysel işlem sürecinin başında] öğrenen görüşleri doğrultusunda bir planlama ve düzenleme yapıldı. Böyle olduğunda, öğrenenlerin derse katılımı da, dersi sevmeleri de çok daha fazla oldu. Öğrenenler derse daha istekli katıldılar; çünkü bu şekilde öğrenmeyi onlar tercih etmişlerdi, onlar istemişlerdi [Görüşme Kaydı: TH].

Yukarıda verilen görüşme kaydında, TH'nin öğrenenlerin güdülenmişliğine ilişkin sarf ettiği ifadeler görülmektedir. Bu kayıta TH, özellikle dönem başında (deneysel işlem sürecinin başında) öğrenenlerin görüşleri etrafında bir öğrenme ortamının yapılandırılmış olmasının öğrenenlere dersi sevdirdiğini, bunun da öğrenenlerin daha istekli bir biçimde derse katılmalarında etkili olduğu görüşünü savunmaktadır. Bununla birlikte TH'nin, öğrenenlerin istek ve beklentileri etrafında bir öğrenme ortamı tasarımının yapılmasının, öğrenenlerin derse yönelik güdülenmelerinde etkili olduğu görüşünü savunduğu anlaşılmaktadır. Bunun yanında LR2'nin de ortaya koymuş olduğu düşünceler TH'yi doğrular bir nitelik taşımaktadır.

Derslerin nasıl işlenmesinin bize sorulması bence çok güzeldi. Bu gerçekten çok hoşuma giden bir şeydi. Bize göre dersin ayarlanması ile daha önce hiç karşılaşmadım. Öğrencilerin isteklerine göre dersin ayarlanmasını çok beğendim. Böyle olunca derse daha çok katılmaya başladık, dersi daha çok sevdik. İnşallah bundan sonra da böyle ders işlemeye devam ederiz [Görüşme Kaydı: LR2].

LR2'nin ortaya koymuş olduğu görüşlere bakıldığında, TH ile paralel görüşleri savunduğu görülmektedir. LR2 de tıpkı TH gibi, dersin daha önceden kendilerine sorularak tasarlanmasını olumlu bir durum olarak görürken, böyle olduğunda dersin daha çok sevildiğini ve derse yönelik katılımın da daha fazla olduğunu belirterek, bunun ileride de devam etmesi gerektiği görüşünü ortaya atmıştır. Aynı zamanda, LR8'in bu konuda ifade etmiş oldukları da, öğrenenlerin güdülenmişliği noktasında betimleyici bir özellik taşımaktadır.

Derse karşı herkes ilgiliydi. Herkes ertesi gün hangi etkinlikleri yapacağını heyecanla bekliyordu. Çok ilginç etkinlikler vardı çünkü derste. Tenefüslerde arkadaşlarımızın derslerin artık çok eğlenceli olduğunu konuştuklarını biliyorum. Yani, dersi sevmeyenler bile artık dersi çok seviyorlardı. Böyle, beraber ders yapmak çok hoşlarına gitmiş [Görüşme Kaydı: LR8].

LR8'in yukarıda ifade etmiş olduğu cümlelere bakıldığında, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenenlerin derse karşı çok ilgili oldukları, hatta öğrenenlerin ertesi gün hangi etkinliklerin yapılacağını heyecanla bekledikleri hususu görülmektedir. Bununla birlikte, LR8'in görüşlerinden; öğrenenlerden dersi sevmeyenlerin bile artık dersi sevmeye başladıkları, tenefüslerde de ders hakkında konuşularak bu hususa ilişkin olumlu ifadelerin ortaya konulduğu anlaşılmaktadır. Araştırmada elde edilen verilerde, öğrenenlerin dersi sevmelerinin onlarda güdülenmişliği de artırdığına ilişkin bazı ipuçlarına rastlanılmıştır.

İngilizce dersi bana daha önce çok zormuş gibi gelirdi. Şimdi bakıyorum da, hiç de zor değilmiş, hatta çok da eğlenceliymiş. Çok beğendim ben İngilizce derslerini. Derslerde kendimi çok mutlu hissettim. Derslere katılırken çok zevk aldım. Her şey çok güzeldi [Görüşme Kaydı: LR4].

Dersi öğrenirken çok eğleniyorum. Her şey hoşuma gidiyor aslında. Bu dersi bu kadar çok sevebileceğim aklıma bile gelmezdi aslında [Görüşme Kaydı: LR9].

Çok zevk aldım, çok eğlendim derslerde. Çok güzeldi derslerimiz. Kendimi derslerde çok rahat hissettim. Hiç sıkılmadan etkinliklere katıldım. Eskiden İngilizce dersini pek sevmezdim, artık çok seviyorum. Şimdi anlıyorum ki, İngilizce çok iyi bir dersmiş [Görüşme Kaydı: LR5].

Yukarıda nakledilen görüşlere bakıldığında, öğrenenlerin dersi sevmeye ve derse sevecek katıldıklarına ilişkin cümlelere rastlanılmaktadır. Öğrenenler, genel olarak, daha önce dersi sevmediklerini, ama artık bu dersi sevmeye başladıklarını, dersten keyif aldıklarını ve derste mutlu olduklarını betimleyerek güdülenmişliklerini dolaylı olarak ifade etmektedirler. Bununla birlikte, öğrenenler yoğun olarak derse ilgi gösterdiklerini, derste pek çok şeyin ilgi çekici olduğunu belirterek, derse yönelik güdülenmişliklerini dolaylı ifadelerle aktarmışlardır.

Derse yönelik ilgim çok güzeldi. Derse her şey çok ilgi çekiciydi. Pek dikkatim dağılmadı bu yüzden [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD2].

.....Derse karşı ilgim daha da arttı. Derse daha fazla katılmaya başladım [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD8].

Derse herkesin ilgisi tamdı. Herkes tam olarak derse katıldı. Daha önce derse katılmayanlar bile artık derse katılıyorlar [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD30].

Herkes derse karşı ilgi gösterdi. İlgisi olmayı görmedim pek [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD14].

Tek benim değil, herkesin derse karşı ilgisi çok iyiydi [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD5].

Derse ilgiyle bağlandım. Tüm etkinlikler ilgi çekiciydi. Derste hiç sıkılmadım [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD16].

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde, özellikle öğrenenlerin derslere karşı yoğun ilgilerinin olduğu, bunun da öğrenenlerin güdülenmişliğinde önemli bir noktayı teşkil ettiği görülebilmektedir. Yukarıda alıntılanan bazı görüşlerde, genel olarak, derslerin ilgi çekici nitelikte olduğu ve öğrenenlerin derse ilgi gösterdikleri görülmekle birlikte, öğrenenlerin bu ilgi çekici derslere hiç sıkılmadan katıldıkları anlaşılmaktadır. Araştırmadan elde edilen verilerde, aynı zamanda, süreç boyunca grup olarak çalışılmasının öğrenenlerde güdülenmişliği artırdığı yönünde bulgular da mevcuttur.

Öğretme-öğrenme sürecinin bireysel olarak değil de, grup olarak işe koşulması öğrenenlerin derse yönelik katılımını ve güdülenmişliğini artırdığı görülmüştür [Gözlem Kaydı: OB].

Öğretmenimizin eskiden dersi anlatmasından hiç hoşlanmazdım. Dersi anlayamıyordum, bu yüzden de dersi pek sevmiyordum. Ama şimdi [sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı] grup olarak çalıştığımız için dersi anladığımı için İngilizce dersini çok sevmeye başladım [Görüşme Kaydı: LR7].

Yukarıda elde edilen OB kaydından ve LR7'nin görüşlerinden, grup olarak çalışılmasının öğrenenlerde güdülenmişliği artırdığı görülmektedir. OB kaydında, öğretme-öğrenme sürecinde bireysel olarak değil de, grup olarak çalışılmasının öğrenenlerdeki derse yönelik güdülenmişliği artırdığı rapor edilmekteyken, LR7'nin cümlelerinden ise grup olarak çalışmanın dersi anlamlı kıldığı, bunun sonucunda ise dersin sevmeye başlandığı, dolayısıyla da derse yönelik güdülenmişliğin geliştiği anlaşılmaktadır. Bu ifadelere paralel olarak, LD28'in ortaya koymuş olduğu cümlelerde de, öğrenenler ile birlikte çalışıldığında derse karşı ilginin, dolayısıyla güdülenmişliğin daha fazla olduğu görülmektedir.

Arkadaşlarımla beraber çalıştığım için derse karşı ilgim daha fazla arttı [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD28].

Bir gözlem kaydı olan OB’de de, yukarıda ortaya koyulan görüşleri doğrular bir nitelikte, öğrenenlerin grup olarak birlikte çalışmalarının derse yönelik katılımı artırdığı, bunun öğrenenlerdeki kaygıyı azaltarak derse yönelik güdülenmişliklerini geliştirdiği rapor edilmektedir.

Öğretmenin, doğrudan öğrenenlere değil de, gruplara soru yöneltmesi ve etkinlikleri yapmalarını istemesi, derse yönelik katılımın artmasına ve kaygının azalarak, derse yönelik güdülenmenin artmasına yol açtığı gözlemlenmiştir [Gözlem Kaydı: OB].

Yukarıda verilen OB’de, öğretmenin doğrudan öğrenenlere değil de, gruplara soru yöneltmesi ve etkinlikleri yapmalarını istemesi, derse yönelik katılımın artmasına ve kaygının azalarak, derse yönelik güdülenmenin artmasına yol açtığı gözlemlendiği rapor edilmiştir. Burada, öğretme-öğrenme sürecinin grup temelli olduğu vurgulanarak, grup çalışmalarının öğrenenlerin derse katılımlarına, dolayısıyla da güdülenmişliklerine yapmış olduğu katkı betimlenmektedir.

Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında kazanılan duyuşsal özelliklere ilişkin ulaşılan alt temalardan bir diğerini ise “öğrenme sürecinden zevk alma” teşkil etmiştir. Katılımcılardan elde edilen verilerde, öğrenenlerin öğrenme sürecinden zevk aldıkları anlaşılmaktadır. Öğrenenlerin öğrenme sürecinden zevk aldıkları hususu araştırmadan elde edilen gözlem, görüşme ve doküman analizi kayıtlarında görülebilmektedir. Bir katılımcı olan TH, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamındaki oturma düzeni ile oluşturulan grup etkinliklerinin öğrenenlerin derse katılımlarında ciddi bir rol oynadığına dikkat çekerek, öğrenenlerin bu şekilde oturmaktan ve grup halinde çalışmaktan büyük zevk aldıklarını ifade etmiştir.

Öğrenme ortamındaki oturma düzeni ile oluşturulan grup etkinlikleri öğrenenlerin derse bu kadar fazla katılmalarında ciddi bir rol oynamıştır. Öğrenenler, bu şekilde oturmaktan ve çalışmaktan büyük bir zevk aldılar. İyi olan öğrenenlerin, daha zayıf olan arkadaşlarına öğretmesi ve onlara yardım etmesiyle gruptaki, dolayısıyla sınıftaki başarı da artmış oldu. Öğrenenlerin, genel olarak, bu şekilde çalışmayı çok sevdiklerini gözlemledim. Onları gruplarda ziyaretlerim sırasında bunu daha yakından görme fırsatı elde ettim [Görüşme Kaydı: TH].

Bir katılımcı olan TH, genel olarak, öğrenme ortamı içerisinde öğrenenlerin grup halinde işbirlikli olarak çalışmalarından hoşlandıklarını gözlemlediğini belirtmiştir. TH'nin ortaya koymuş olduğu görüşlere bakıldığında, öğrenenlerin öğrenme sürecinden zevk aldıklarına ilişkin ipuçlarına rastlanılmaktadır. Aynı zamanda, öğrenen görüşlerine bakıldığında da öğrenenlerin öğrenme sürecinden zevk aldıklarına dair ifadelerle rastlanıldığı görülmektedir.

Eğlenceli etkinlikler... Değişik değişik etkinlikler yapıyoruz arkadaşlarımızla birlikte gruplar içinde. Hepsi de çok eğlenceli ve görselli; değişik resimler, fotoğraflar, filmler... Daha önce böyle etkinlikler yapmıyorduk derslerde. Çizgi film bile izledik derslerde mesela... Böyle bir etkinlik daha önceki derslerimizde hiç yoktu [Görüşme Kaydı: LR1].

Değişik etkinlikler yaptık bugün derste. Dersin, böyle eğlenceli etkinliklerle nasıl zevkli geçtiğini öğrendim [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD26].

Önceleri derslerimiz normaldi, yani çokta değişik değildi. Sıradan yani. Ama şimdi çok daha farklı derslerimiz var. Birbirimizi değerlendiriyoruz, drama yapıyoruz. Etkinliklerin hepsi çok eğlenceli... Dersimiz çok zevkli geçiyor. On numara, beş yıldız diyebilirim derslerimiz için... [Görüşme Kaydı: LR3].

Yukarıda görüşleri alıntılanan LR1, LD26 ve LR3, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında gerçekleştirilen etkinliklere dikkat çekerek; bu etkinliklerin çok değişik (sıradan olmayan) olduklarını, daha önce böyle etkinlikler yapmadıklarını ve derslerin bu etkinlikler sayesinde çok eğlenceli geçtiğini ifade etmişlerdir. Bir öğrenen olan LR3, bir adım daha ileri giderek, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamını değerlendirmek suretiyle burada geçen dersleri “on numara, beş yıldız” şeklinde derecelendirerek, öğrenme sürecine yönelik olarak memnuniyetini dile getirmiştir. LD30 ise, yine, yukarıdaki görüşlere paralel bir biçimde sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamındaki etkinliklere dikkat çekerek, derste nasıl eğlenerek öğrenildiğini öğrendiğini ifade etmiştir.

Değişik değişik etkinlikler yaptık bugün derste. Eğlenerek nasıl öğrenildiğini öğrendim ben derste [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD30].

LR5 ise, öğrenme sürecinden çok zevk aldığını belirterek; öğrenme sürecinde kendini rahat hissettiğini, hiç sıkılmadan etkinliklere katıldığını ve daha önceden İngilizce dersini sevmezken, artık seviyor olduğunu belirterek, öğrenme sürecine yönelik olarak memnuniyetini dile getirdiği görülmüştür.

Çok zevk aldım, çok eğlendim derslerde. Çok güzeldi derslerimiz. Kendimi derslerde çok rahat hissettim. Hiç sıkılmadan etkinliklere katıldım. Eskiden İngilizce dersini pek sevmezdim, artık çok seviyorum. Şimdi anlıyorum, İngilizce çok iyi bir dersmiş [Görüşme Kaydı: LR5].

Çok zevkliydi derslerdeki her şey. Benim gördüğüm, herkes bu şekilde kendini çok mutlu hissediyordu. Hem de herkes derste çok ilgiliydi, dersi çok sevmişlerdi. Dersi sevmeyen arkadaşlarımızın bile dersi sevdiklerini, derse katıldıklarını gördüm [Görüşme Kaydı: LR12].

LR5'e benzer görüşler ortaya koyan LR12 de, derslerdeki her şeyin çok zevkli olduğunu belirterek, tüm öğrenenlerin kendini çok mutlu hissettiğini gözlemlediğini ileri sürmüştür. Aynı zamanda LR12, yine LR5'e benzer bir şekilde, daha önce İngilizce dersini sevmeyenlerin bile, artık derse katıldıklarını gördüğünü belirterek, öğrenenlerin öğrenme sürecine yönelik memnuniyetlerini betimlemiştir. LD4, yukarıda alıntılanan görüşleri doğrular bir biçimde, etkinliklerin zevkli olduğunu dile getirerek, bu şekilde öğrenmenin de zor olmadığını savunarak, tüm öğrenenlerin öğrenme sürecinden memnun olduklarını belirtmiştir. Benzer görüşleri ile dikkati çeken LD12 de, hem eğlendiği hem de öğrendiği bir dersi hiç hatırlamadığını belirtip, böylesi bir dersi ilk defa gördüğünü iddia ederek, öğrenme sürecinden ne kadar zevk aldığını dile getirmiştir.

Etkinlikler çok zevkliydi. Bu yüzden öğrenmek çok zor olmadı. Herkes etkinlikleri çok sevdi zaten [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD4].

Dersi öğrenirken çok eğleniyorum. Her şey hoşuma gidiyor aslında. Bu dersi bu kadar çok sevebileceğim aklıma bile gelmezdi aslında [Görüşme Kaydı: LR9].

Hem eğlenerek, hem de öğrendiğimi hiç hatırlamıyorum. Dersi izleyerek, konuşarak, proje üreterek öğrendik. Böyle bir dersi ilk defa gördüm ben [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD12].

LD4 ve LD12'ye benzer görüşleri ile dikkat çeken LR9 da, derste her şeyin çok hoşuna gittiğini söyleyerek, dersi öğrenirken çok eğlendiğini dile getirmiştir. Aynı zamanda LR9, daha önce İngilizce dersini bu kadar sevebileceğini aklıma getirmediğini iddia ederek, öğrenme sürecine yönelik mutluluğunu ifade etmeye çalışmıştır. Bir başka katılımcı olan LR8 ise, herkesin derse karşı ilgili olduğunu belirterek, derste çok ilginç olan etkinliklerin varlığından söz ederek, tenefüslerde arkadaşlarının dersin çok eğlenceli geçtiği hakkında konuştuklarından bahsetmiştir.

LR8, derslerin çok eğlenceli geçmesine atıfta bulunarak, İngilizce dersini sevmeyenlerin bile artık bu dersi çok sevdiğini dile getirerek, buna gerekçe olarak grup çalışmalarının öğrenenlerin çok hoşuna gittiğini göstermiştir.

Derse karşı herkes ilgiliydi. Herkes ertesi gün hangi etkinlikleri yapacağını heyecanla bekliyordu. Çok ilginç etkinlikler vardı çünkü derste. Tenefüslerde arkadaşlarımızın derslerin artık çok eğlenceli olduğunu konuştuklarını biliyorum. Yani, dersi sevmeyenler bile artık dersi çok seviyorlardı. Böyle, beraber ders yapmak çok hoşlarına gitmiş [Görüşme Kaydı: LR8].

Yukarıda alıntılanan tüm görüşlere paralel bir biçimde, yapılan gözlem kaydı olan OB'de de, öğrenenlerin grup çalışmalarına katılmaktan memnun olduklarına ve öğrenme ortamı içerisinde etkinlikleri yaparken bundan zevk aldıklarına dair ifadeler rastlanılmıştır.

Öğrenenler, grup çalışmalarına katılmaktan oldukça memnun gözüküyorlardı. Öğrenenlerin etkinlikleri yaparken bundan zevk aldıkları görüldü. Öğrenenlerin, etkinlikleri zevkli olmalarından dolayı grup süreçlerine katkılarının, dolayısıyla derse katılımlarının da yoğun olduğu gözlemlendi [Gözlem Kaydı: OB].

Yapılan gözlem kaydı olan OB'de, öğrenenlerin grup çalışmalarına katılmaktan memnun olduklarına ve etkinlikleri yaparken bundan zevk aldıklarına dair ifadelerin yanı sıra, öğrenenlerin etkinlikleri zevkli olmalarından dolayı grup süreçlerine katkılarının, dolayısıyla derse katılımlarının da yoğun olduğunun gözlemlendiği de rapor edilen ifadeler arasında yer almıştır.

Diğer taraftan, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında kazanılan duyuşsal özelliklere ilişkin ulaşılan alt temalardan bir diğerini ise "beklentilerin karşılanması" teşkil etmiştir. Katılımcılardan elde edilen verilerde, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı içerisinde öğrenenlerin beklentilerinin karşılandığına ilişkin bulgulara rastlanıldığı görülmüştür. Bir öğretmen olan TH, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamının tasarlanmasında öğrenen görüşlerine önem verilmesi hususuna dikkat çekerek, bunun öğrenenlerin beklentilerinin karşılanmasına katkı sağladığına yönelik dolaylı görüşler sunmuştur.

Ben daha önceki derslerimi yalnızca kendim planlar ve uygulardım; burada öğrenenlerin görüşlerini almak söz konusu değildi. Yalnız, burada dönem başında [deneysel işlem süreci] öğrenen görüşleri doğrultusunda bir planlama ve düzenleme yapıldı. Böyle olduğunda, öğrenenlerin derse katılımı da, derse sevmeleri de çok daha fazla oldu. Öğrenenler derse daha istekli katıldılar; çünkü bu şekilde öğrenmeyi onlar tercih etmişlerdi, onlar istemişlerdi [Görüşme Kaydı: TH].

Özellikle, öğrenen görüşlerine bakıldığında, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenen beklentilerinin karşılandığına ilişkin olarak daha doğrudan veriler ile karşılaşılmıştır. Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenim gören öğrenenler, sürecin öncesi ve sonrasına ilişkin olarak beklentilerinin karşılandığına dair bir takım görüşler ileri sürmüşlerdir. Araştırmaya katılan öğrenenlerin görüşleri incelendiğinde, bu öğrenenlerin süreç başında farklı beklentilere sahip oldukları anlaşılabilir. Birlikte, süreç sonrasında ise beklentilerinin karşılandığına dair ortak görüşlerinin olduğu görülmüştür. Örneğin, bu öğrenenlerden biri olan LR3, sürecin başında öğrenmesini geliştirme gibi bir beklentisinden bahsederken, süreç sonunda bu beklentisinin gerçekleştirildiğini savunmuştur. Bir başka öğrenen olan LR7 de, LR3'e benzer görüşleri ile dikkat çekmiştir.

Benim öğrenmemi geliştirmem gibi bir beklentim vardı. Bunun gerçekleştiğini söyleyebilirim. Öğrenme açısından epey kendimi geliştirdim [Görüşme Kaydı: LR3].

Ben daha fazla öğrenmeyi bekliyordum. Öğrenmem çok iyi oldu, daha fazla gelişti öğrenme seviyem. Dönem başı [II. kanaat dönemi] ile şimdi kendimi karşılaştırdığımda, mesela, çok fark olduğunu düşünüyorum [Görüşme Kaydı: LR7].

Bir öğrenen olan LR3, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı sürecinin başında öğrenmesini geliştirme gibi bir beklentisinin varlığından bahsederek, sürecin sonunda bu beklentisinin gerçekleştirilmiş olduğuna dikkat çekmiştir. Bir başka öğrenen olan LR7 de tıpkı LR3 gibi, öğrenmesini geliştirme gibi bir beklentisinin olduğundan bahsederek, öğrenmesinin geliştiğini söylemiştir. LR7, aynı zamanda, kendisini dönem başına göre karşılaştırdığında, öğrenme açısından olumlu anlamda çok fark olduğunu düşündüğünü belirtmiştir. Bununla birlikte, bir diğer öğrenen olan LR1 ise, kendisinin derse ilişkin olarak daha önce daha fazla konuşma, görüşlerini daha fazla açıklama gibi bir beklentisinin olduğundan

bahsederek, derslere oldukça fazla katılarak görüşlerini rahatça açıklayabildiğini ifade etmiştir. Bir öğrenen olan LR1, dolayısıyla, derse yönelik beklentilerinin fazlaca karşılandığını ifade eden cümlelerle sözlerini tamamlamıştır.

Benim derste daha fazla konuşma, görüşlerimi daha fazla açıklama gibi bir beklentim vardı. Derslere oldukça fazla katılarak görüşlerimi rahatça açıklayabildim. Beklentilerimin fazlaca karşılandığını söyleyebilirim [Görüşme Kaydı: LR1].

LR1'e benzer görüşleri ile dikkat çeken LR4 ise, beklentisinin derse daha fazla katılmak olduğunu belirterek, artık eskisine göre derslere daha fazla katıldığını söyleyerek, beklentisinin karşılandığını iddia etmiştir.

Benim beklentim derse daha fazla katılmaktı ve derse daha fazla katılmayı başardım. Artık, eskisine göre derslere daha fazla katılıyorum. Bu yüzden, beklentim gerçekleşti [Görüşme Kaydı: LR4].

Araştırmada elde edilen veriler dikkatlice analiz edildiğinde, öğrenenlerin beklentilerinin yalnızca öğrenmeyi geliştirme, derse katılma ve daha fazla konuşarak görüşlerini açıklama gibi beklentilerinin olmadığı, bunların dışında öğretmenleri ile aralarındaki iletişimi geliştirme gibi beklentiye sahip olan öğrenenlere de rastlanıldığı görülmüştür. Örneğin, bu öğrenenlerden biri olan LR5, öğretmenleri ile aralarındaki iletişimin daha iyi olmasına yönelik bir beklentisinin olduğundan söz ederek, süreç içerisinde öğretmenleri ile çok iyi anlaşarak beklentisinin karşılandığından bahsetmiştir. Bir öğrenen olan LR5, aynı zamanda, öğretmenlerinin kendileriyle çok ilgilendiğini, onlara çok iyi davrandığını, rehberlik ettiğini ve ihtiyaçları olduğunda hep yanlarında olduğundan bahsederek, öğretmenleri ile kendi aralarındaki iletişimin geliştiğine ilişkin görüşleri ile beklentilerinin karşılandığını savunmuştur.

Benim beklentim öğretmenimizle bizim aramızdaki iletişimin daha iyi olmasıydı. Beklentim karşılandı. Öğretmenimizle derslerde çok iyi anlaştık. Öğretmenimiz bizimle çok ilgilendi. O bize çok iyi davrandı, bize rehberlik etti ve yönlendirdi. İhtiyacımız olduğunda hep yanımızdaydı [Görüşme Kaydı: LR5].

Bir başka öğrenen olan LR10 ise, arkadaşları ile daha fazla beraber olmak, onlarla daha fazla çalışmak istediğine ilişkin beklentisi ile dikkat çekmiştir.

Ben arkadaşlarımla daha fazla beraber olmak, onlarla çalışmak istiyordum. Bunu başardığımı düşünüyorum. Arkadaşlarımla hep birlikte öğrenmek çok güzel bir duyguydu. İnşallah bundan sonra da derslerimiz böyle gider [Görüşme Kaydı: LR10].

LR10, süreç öncesinde arkadaşları ile daha fazla beraber olmak ve onlarla birlikte çalışmak istediğine ilişkin beklentisini ortaya koyarken, süreç içerisinde bu beklentisinin karşılandığını dile getirmiş; hatta daha sonra da derslerinin bu şekilde gitmesine ilişkin duygu ve düşüncelerini sözlerine eklemiştir. Son olarak, bir diğer katılımcı olan LR12 ise, bazı beklentilerinin olduğuna atıfta bulunarak, bu beklentilerinin süreç içerisinde karşılandığına yönelik düşüncelerini şu sözlerle dile getirmiştir.

Ben aslında her beklentimin karşılandığını söyleyebilirim. Her şey çok iyiydi bana göre. Beklentilerim karşılandı. Bazen kendime karşı özgüvenimi kaybediyorum... Yazılılarda falan başarısız olduğumda kendime küsüyorum. Bu etkinliklerle kendime güvenim arttı. Artık, öğrenirken kendime daha çok güveniyorum [Görüşme Kaydı: LR12].

Bir öğrenen olan LR12, sürecin başında bazı beklentilerinin olduğuna atıfta bulunarak, bu beklentilerinin karşılandığını savunmuştur. LR12, zaman zaman kendine yönelik özgüvenini kaybetme tehlikesi ile karşı karşıya kaldığını dile getirerek, yazılı sınavlarda başarısız olduğunda kendine küstüğünü ifade etmiştir. Ancak LR12, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında kendine yönelik güvenini artırdığını belirtmiş, artık öğrenirken kendine daha fazla güvendiğini dile getirerek, kendine yönelik özgüveni artırma beklentisinin karşılandığını deklare etmiştir.

Sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında kazanılan duyuşsal özelliklere ilişkin ulaşılan alt temalardan bir diğerini ise “kaygıyı azaltma” teşkil etmiştir. Katılımcılardan elde edilen verilerde, öğrenenlerde görülen kaygı düzeyinin azaldığı anlaşılmaktadır. Öğrenenlerin kaygı düzeylerinin azaldığı hususu araştırmadan elde edilen gözlem, görüşme ve doküman analizi kayıtlarında görülebilmektedir. Bir öğrenen olan LR1, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında görüşlerini açıklamanın rahatlığına atıfta bulunarak, bu şekilde kendini daha rahat hissettiğini belirtmiştir. Aynı zamanda LR1, eskiden yanlış yapma kaygısını taşıdığı için

görüşlerini açıklamaktan çekindiğini ifade ederek, artık bu çekingenliğinin, dolayısıyla da kaygısının azaldığını sözlerine eklemiştir.

Görüşlerimizi rahatça açıklamak çok güzeldi bence. Böyle öğrenirken kendimi daha rahat hissediyorum. Eskiden bazen yanlış yapacağım diye görüşlerimi açıklamaktan çekinirdim, ama artık hiç çekinmiyorum [Görüşme Kaydı: LR1].

Bir başka öğrenen olan LR7 ise, grup olarak çalışmanın öğrenme ortamında yaşadıkları kaygının azalmasında önemli olduğunu belirterek, eskiden hata yaptıklarında bunun yalnızca kendilerini bağladığını, ama grup çalışmalarıyla bu hususun artık tüm grubu bağladığını aktarmıştır.

Grup çalışmasıyla soruları daha kolay cevaplamayı öğrendik. Grup olarak sorulan soruları kendi aramızda tartıştık ve sonra grup sözcüsü arkadaşlarımız grubumuzun ortak fikrini diğer gruplarla paylaştı. Böyle daha rahat ve kolay öğrendik. Stresimiz de azaldı... Eskiden hata yaptığımızda bu sadece bizi bağlıyordu, şimdi hata da başarı da tüm grubun...[Görüşme Kaydı: LR7].

LR7, grup çalışmaları ile soruları daha kolay cevaplayabildiğini sözlerine eklerken, bunda grup çalışmalarının önemine dikkat çekmiştir. Bununla birlikte LR7, tek başına sorulara cevap vermenin kendisinde yarattığı kaygıya da dikkat çekerek, grup çalışmaları ile bu kaygının azaldığına yönelik görüşler ileri sürmüştür. Benzer görüşler ileri süren LR11 de, grup halinde çalışmaya dikkat çekerek, bunun kendilerindeki kaygının azalmasına yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Aynı zamanda LR11, öğrenme ortamında öğretmenin etkin olduğu durumlarda yanlış yapma kaygısını yaşadıklarını dile getirirken, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında oluşturulan çalışma grupları içerisinde tüm öğrenenlerin daha rahat ve kaygıdan uzak olduklarını belirtmektedir. LR11, böylesi bir ortamda görüşlerini açıklamanın da daha kolay olduğuna atıfta bulunarak, bunun dolayısıyla yaşadıkları kaygıyı azalttığını iddia etmektedir.

Öğretmenimizin anlatmasından ziyade, bizim grup halinde çalışmamızda daha iyi öğreniyoruz. Gruptaki arkadaşlarımızdan daha çok öğreniyoruz. Öğretmenimizde, ister istemez bir çekinme oluyor derslerde, 'acaba yanlış yaparsam' diye. Ama grup olunca bu fazla olmuyor. Çünkü, herkes görüşlerini özgürce açıklıyor... [Görüşme Kaydı: LR11].

Benzer görüşleri ile dikkat çeken LR3 ve LD19 da, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında çalışmanın kendilerini daha rahat hissettirdiğini, daha önce

yaşadıkları çekingenliği azalttığını, fazla kaygı duymadıklarını, böylece derslere daha fazla katıldıklarını ifade etmişlerdir.

Grup içinde çalışırken kendimi artık daha rahat hissediyorum. İlk başlarda, grup çalışmalarına katılmakta bazen çekingenlik yaşıyordum, zamanla bunu azalttım. Etkinliklere katılırken kendimi daha rahat hissediyorum... [Görüşme Kaydı: LR3].

Derse böyle katılmayı çok sevdim. Çünkü çok rahatım. Fazla stres olmadı. Daha önce böyle katılamıyordum derslere [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD19].

Bununla birlikte, bir öğretmen olan TH de, öğrenenlerin ortaya koymuş oldukları görüşleri destekler nitelikte beyanda bulunmuştur.

Herkesin ürüne, sürece ve etkinliklere katkı sağlıyor olması, yanlış yapma kaygısını ortadan kaldırarak, öğrenenlerin grup çalışmalarına daha aktif olarak katılmalarını sağladı. Derste öğrenenler, bu bakımdan, çok daha fazla rahattılar, kendilerini derse katılma ve katkı yapma noktasında oldukça rahat hissediyorlardı [Görüşme Kaydı: TH].

Yukarıda görüşleri alıntılanan TH, herkesin ürüne, sürece ve etkinliklere katkı sağlıyor olması, yanlış yapma kaygısını ortadan kaldırarak, öğrenenlerin grup çalışmalarına daha etkin olarak katılmalarını sağladığını ifade ederek, derste öğrenenlerin daha rahat olduklarını belirtmiştir. Aynı zamanda TH, öğrenenlerin kendilerini derse katılma ve katkı yapma noktasında oldukça rahat hissettiklerini de sözlerine eklemiştir. Yapılan gözlem kaydı olan OB'de de, yine, öğrenenlerin öğrenme ortamında yaşadıkları kaygının azdığına ilişkin olarak bazı ifadelere rastlanılmıştır.

Öğrenenler, ortaya koydukları düşüncenin yanlış olma kaygısını taşımadan kendi düşüncelerini tartışmışlar ve savundukları fikirleri grubun ortak görüşü noktasında sorgulama imkânı elde etmişlerdir. Öğrenme ortamında öğrenenler, doğru-yanlış yapma kısıncı arasında olmadan, dolayısıyla kaygı yaşamadan öğrenme özgürlüğü içerisinde yalnızca kendi öznel görüşlerini açıklamakla kalmayıp, alternatif görüşler de ortaya koymuşlardır. Öğrenenlerin, grup çalışmaları sırasında hata yapma kaygısını olabildiğince az yaşadıkları görülmüştür [Gözlem Kaydı: OB].

OB'de, öğrenenlerin sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında yanlış yapma kaygısını taşımadıklarına atıfta bulunularak, öğrenenlerin doğru-yanlış yapma kısıncı arasında olmadan, dolayısıyla kaygı yaşamadan öğrenme özgürlüğü

içerisinde yalnızca kendi öznel görüşlerini açıklamakla kalmayıp, alternatif görüşler de ortaya koydukları rapor edilmiştir. Bununla birlikte OB’de, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamındaki grup çalışmalarına da dikkat çekilerek, grup çalışmalarının öğrenenlerdeki hata yapma korkusunu azalttığı ifade edilerek; öğrenenlerin hata yapma kaygısını olabildiğince az yaşadıklarının görüldüğü belirtilmiştir.

Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında kazanılan duyuşsal özelliklere ilişkin ulaşılan alt temalardan sonuncusunu ise “başarma duygusunu geliştirme” teşkil etmiştir. Katılımcılardan elde edilen verilerde, öğrenenlerdeki başarma duygusunun gelişme gösterdiği anlaşılmaktadır. Öğrenenlerdeki başarma duygusunun gelişme gösterdiği hususu araştırmadan elde edilen verilerde görülebilmektedir. Bir öğretmen olan TH, daha önce derslerde yalnızca iyi olan öğrenenlerin öğreniyor ve başarılı oluyor olduğu hususuna dikkat çekerek, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında her özellikten, yani düşük sosyo-ekonomik düzeyden, orta ve düşük başarı düzeyinden, vb. öğrenenin katılımıyla öğrenme başarısının bütün sınıfa yayılmış ve yansımış olduğunu ifade etmiştir.

Daha önceden, derslerde yalnızca iyi olan öğrenenler öğreniyor ve başarılı oluyorlardı. Ama bu kez, derse her özellikten, yani düşük sosyo-ekonomik düzeyden, orta ve düşük başarı düzeyinden, vb. öğrenenin katılımıyla öğrenme başarısı bütün sınıfa yayılmış ve yansımış oldu. Yani, öğrenenlerin başaracaklarına olan inançları arttı diyebilirim [Görüşme Kaydı: TH].

Aynı zamanda, öğrenme başarısının bütün sınıfa yayılmış ve yansımış olduğunu ifade eden TH, ifade etmiş olduğu öğrenme ortamı içerisinde öğrenenlerin başaracaklarına olan inançlarının arttığını, dolayısıyla öğrenenlerin başarma duygularının geliştiğini sözlerine eklemiştir. Diğer taraftan, öğrenen görüşlerine bakıldığında da öğrenenlerin başarma duygularının geliştiği hususuna dair bir takım ipuçları ile karşılaşıldığı anlaşılmaktadır. Örneğin, bu öğrenenlerden biri olan LR6, sosyal-yapılandırmacı anlayışa göre tasarlanan öğrenme ortamının diğer derslerdeki öğrenme ortamlarından farklı olduğuna atıfta bulunarak, burada grup çalışmalarına dikkat çekmiştir.

[Sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı] ...diğer derslerden farklı olduğunu düşünüyorum, çünkü diğerlerinden oldukça değişikti. Yani, ortak çalışmamız diğer derslerde yoktu, onlarda olmayan bir şeydi. Bu şekilde hem yardımlaşık, hem de öğrendik. Böyle, daha başarılı olduğumu hissediyorum [Görüşme Kaydı: LR6].

Bir öğrenen olan LR6, sosyal-yapılandırıcı anlayışa göre tasarlanan öğrenme ortamının diğer derslerdeki öğrenme ortamlarından farklı olduğuna dikkat çekerek, bu ortamda grup halinde çalıştıklarını ifade etmiştir. Aynı zamanda LR6, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında yardımlaşarak öğrendiklerini de hatırlatarak, bu şekilde başarıma hissini geliştğini belirtmiştir. Benzer görüşleri ile dikkat çeken LR8 de, daha önce sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı gibi bir öğrenme ortamında öğrenim görmediğini ifade ederek, bu şekilde daha kolay öğrendiğini dile getirmiştir. Aynı zamanda LR8, böylesi bir ortamda öğrenmenin kolay olduğuna dikkat çekerken, bu şekilde başarıma duygusunun da geliştğini söylemiştir.

Daha çok şey öğrendiğimi düşünüyorum. Yani, bu şekilde [sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı] hiç daha önce öğrenmemiştim. Bu şekilde insan öğrenirken zorlanmıyor da. Hem daha kolay öğreniyor hem de daha çok şey öğreniyor. Bu şekilde daha başarılı olduğumu düşünüyorum [Görüşme Kaydı: LR8].

Tıpkı, yukarıda görüşleri alıntılanan öğrenenlerden LR6 ile LR8 gibi LR11 de, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı içerisinde kendini daha başarılı hissettiğini, dolayısıyla başarıma duygusunun geliştğini ifade etmiştir.

[Sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı ile] ...başarımla daha fazla arttığını düşünüyorum. Kendimi daha başarılı hissediyorum eskisine göre [Görüşme Kaydı: LR11].

Diğer öğrenenlerden farklı olarak kendisini dönem başındaki durumu ile karşılaştıran LR7 ise, öncelikle öğrenme sürecine yönelik beklentisini hatırlatırken, dönem başına göre öğrenme seviyesinin arttığını dile getirmiştir. Bununla birlikte LR7, kendisini dönem başındaki durumu ile karşılaştırdığında, kendisini olumlu anlamda çok farklı gördüğünü, dolayısıyla başarıma duygusunu geliştirdiğini sözlerine eklemiştir.

Ben daha fazla öğrenmeyi bekliyordum. Öğrenmem çok iyi oldu, daha fazla gelişti öğrenme seviyem. Dönem başı ile şimdi kendi karşılaştırdığımda, mesela, çok fark olduğunu düşünüyorum. Dönem başına göre kendimi daha başarılı görüyorum [Görüşme Kaydı: LR7].

Bir başka öğrenen olan LD32 ise, yine, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı içerisinde gerçekleştirilen grup çalışmalarına atıfta bulunarak, bu şekilde nasıl öğrendiğini ve başarılı olduğunu öğrendiğini dile getirmiştir.

Grupla çalışınca, nasıl öğrendiğimi ve başarılı olduğumu öğrendim [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD32].

LD32'ye paralel görüşleri ile dikkati çeken LD18 ile LD20 ise, yine, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamındaki grup çalışmalarına atıfta bulunarak, bu şekilde başarıma duygularının daha fazla geliştiğine ilişkin olarak görüşler ileri sürmüşlerdir.

Tüm arkadaşlarıma yardımcı oldum gruptaki. Bu şekilde daha başarılı oldum ve iyi öğrendim [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD18].

Yardımlaşarak birlikte öğrenmek başarıyı artırdı. Böyle kendimi daha başarılı olarak gördüm [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD20].

Birer öğrenen olan LD18 ile LD20, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamındaki grup çalışmalarına dikkat çekmişler ve böylesi bir ortamda çalışmanın başarıma duygularının gelişmesinde oynamış olduğu rolü betimlemeye çalışmışlardır. Gerek LD18 gerekse de LD20, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamındaki grup çalışmaları ile hem başarıma duygularının geliştiğini hem de bu şekilde daha başarılı olduklarını sözlerine eklemişlerdir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemini, “Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı uygulamaları öğrenenlerin sosyal özelliklerini nasıl etkilemektedir?” sorusu teşkil etmiştir. Çalışmada katılımcıların (öğretmen ve öğrenenler), kazanılan sosyal özelliklere ilişkin görüşlerini belirleyebilmek için sorulan sorulara verilen cevaplardan elde edilen görüşler Tablo-4.12’de verilmiştir.

Tablo-4.12. Katılımcıların Kazanılan Sosyal Özelliklere İlişkin Görüşleri

Ana Tema	Alt Temalar	Nitel Veri Kodu
Sosyal Özellikler	Etkin Katılım	TH, LR10, LR11, LR8, LR4, LR5, LR3, LR7, LR1, LR6, LR12, LD27, LD28, LD29, LD35, LD20, LD30, LD31, LD5, LD6, LD12, LD8, LD34, LD1, LD19, LD25, LD41, LD4, LD24, LD14, LD40, OB
	Sosyal Etkileşim ve İletişim	TH, LR11, LR2, LR9, LR12, LR8, LR10, LR6, LR1, LR3, LR5, LR7, LD13, LD21, LD23, LD27, LD17, LD2, LD3, LD4, LD5, LD6, LD7, LD8, LD9, LD10, LD11, LD12, LD14, LD15, LD16, LD17, LD18, LD19, LD23, LD26, LD32, LD33, LD35, LD36, LD38, LD39, LD40, LD41, LD28, LD30, OB
	İşbirlikli Öğrenme	TH, LR6, LR2, LR11, LR6, LR4, LR8, LR11, LR7, LR9, LR3, LR12, LD6, LD10, LD11, LD13, LD14, LD18, LD20, LD21, LD24, LD27, LD28, LD29, LD35, LD1, LD2, LD3, LD7, LD12, LD15, LD17, LD19, LD22, LD34, LD8, LD9, LD16, LD17, LD23, LD25, LD26, LD30, LD31, LD32, LD4, LD33, LD37, LD40, OB
	Yardımlaşma	TH, LR7, LR9, LR2, LR4, LR5, LR8, LR11, LR10, LR12, LR6, LR1, LD17, LD20, LD22, LD26, LD31, LD2, LD11, LD16, LD18, LD25, LD1, LD3, LD12, LD19, LD21, LD29, LD30, LD33, LD34, LD6, LD9, LD10, LD23, LD24, LD27, LD40, LD41, LD14, LD37, OB
	Sorumluluk Alma	TH, LR2, LR6, LR4, LR5, LR8, LR12, LR7, LR9, LR11, LR10, LR1, LR3, LD1, LD2, LD3, LD4, LD5, LD6, LD7, LD8, LD9, LD10, LD11, LD12, LD13, LD14, LD15, LD16, LD17, LD18, LD19, LD20, LD21, LD22, LD23, LD24, LD25, LD26, LD27, LD28, LD29, LD30, LD31, LD32, LD33, LD34, LD35, LD36, LD37, LD38, LD39, LD40, LD41, OB

Tablo-4.12'ye bakıldığında, katılımcıların sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında kazanılan sosyal özelliklere ilişkin görüşlerinin beş alt temada incelendiği görülmektedir. Katılımcılar, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında kazanılan sosyal özelliklerin; etkin katılım, sosyal etkileşim ve iletişim, işbirlikli öğrenme, yardımlaşma ve sorumluluk alma şeklinde olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan çalışmada, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında kazanılan sosyal özelliklerden ilkinin “etkin katılım” alt teması teşkil etmiştir. Araştırmada elde edilen görüşme, doküman ve gözlem kayıtlarına ilişkin veriler incelendiğinde, öğrenenlerin öğrenme sürecine etkin katılımlarının önemli bir unsur olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Çalışmada elde edilen verilerde, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında öğrenenlerin etkin bir katılımcı olduklarına ilişkin bazı önemli ipuçlarına rastlanılmıştır. Bu bulgulardan birinde TH, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında her öğrenenin çalışmalara katkıda bulunmaya, dolayısıyla etkin bir katılımcı olmaya gayret gösterdiğini ifade ederek, çekingен olarak nitelendirilebilecek olan öğrenenlerin arkadaşlarından destek gördüklerini, böylece bu öğrenenlerin derse katılımlarının da gelişme gösterdiğini sözlerine eklemiştir.

Gruptaki her öğrenenin çalışmalara katkıda bulunmaya gayret göstermesi, daha çekingен olarak nitelendirilebilecek olan öğrenenlerin arkadaşlarından destek görerek derse katılım göstermesi oldukça güzeldi benim için... [Görüşme Kaydı: TH].

TH'nin ortaya koymuş olduğu düşüncelere paralel olarak, bir gözlem kaydı olan OB'de de dersin başlarında çekingен davranan öğrenenlerin ilerleyen derslerde kendilerine ilişkin özgüvenlerinin artarak, derse daha etkin olarak katılmaya başladıkları rapor edilmiştir. Aynı zamanda OB'de, daha önce düşük başarı gösterdiği bilinen öğrenenlerin bile grup sürecine katkı sağlama adına yoğun bir çaba harcadıklarının gözlemlendiği ifade edilmiştir.

Derse katılmakta, ilk başlarda çekingен davranan öğrenenler, ilerleyen derslerde kendilerine ilişkin özgüvenlerinin artarak, derse daha etkin olarak katılmaya başladıkları görülmüştür. Daha önceden düşük başarı gösterdiği bilinen öğrenenlerin bile grup sürecine katkı sağlama adına yoğun bir çaba harcadıkları gözlemlendi [Gözlem Kaydı: OB].

Daha önceki derslerdeki görev ve sorumluluklarına dikkat çeken LR5, önceki derslerdeki ile sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamındaki derse katılım durumu karşılaştırarak, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı içerisinde derse katılımının çok daha fazla olduğunu dile getirmiştir.

Diğer derslerdeki görev ve sorumluluklarımız bu derslerdeki [sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı] ile asla aynı değildi. Daha farklı tabii ki. Diğer derslerde daha pasiftik, derse pek katılmıyorduk, ama şimdi daha çok katılıyoruz derslere [Görüşme Kaydı: LR5].

LR5'in ortaya koymuş olduğu görüşü destekler bir nitelikte LD30 ile LD4 ise, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında, özellikle derse pek fazla katılmadığını düşündükleri bazı öğrenenlerin derse daha fazla katıldıklarını gözlemledikleri; hatta bazı öğrenenlerin derse, dolayısıyla grup çalışmalarına bu denli fazla katılmalarının ilginç olduğunu dile getirdikleri görülmüştür.

Derslerin daha eğlenceli nasıl geçebileceğini öğrendim. Bazı arkadaşlarımızın nasıl derse çok katıldıklarını gördüm [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD30].

LD30, derse pek fazla katılmadığını düşündüğü bazı öğrenenlerin derse ne denli fazla katıldıklarını ifade ederken, LD4 ise derse katılımının pasif olduğunu düşündüğü bir arkadaşının (bu öğrenen X olarak kodlanmıştır) grup çalışmalarına bu denli fazla katılımını ilginç bulduğunu belirtmektedir.

X'in grup çalışmalarına bu kadar çok katılmasını ilginç buldum [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD4].

Yukarıdaki görüşleri teyit eder bir biçimde, LR8 daha önceki derslerde arkadaşlarının ilgisiz konuşmalarına dikkat çekerek, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında arkadaşlarının derse daha fazla katıldıklarını ifade etmiştir.

Daha önceki derslerde, arkadaşlarımızın çoğu derste dersten alakasız konuşuyordu, herkes derse katılmıyordu mesela. Şimdi grup çalışması yapınca herkes derse katılıyor, daha iyi öğreniyor böylece [Görüşme Kaydı: LR8].

LR8'e paralel bir biçimde LD29 ise, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında öğrenenlerin derse daha fazla katılmaya başladıklarına atıfta bulunarak, grup halinde çalışılmasının öğrenenlerin derse daha etkin katılımında önemli bir faktör olduğunu ima etmiştir.

Ben, herkesin nasıl derse katıldığını öğrendim. Grup halinde çalışınca herkesin derse daha çok katıldığını anladım [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD29].

Bununla beraber, LR11'in ortaya koymuş olduğu görüşlere bakıldığında da, grup çalışmalarına atıf yapıldığı görülmekle birlikte, grup çalışmaları ile öğrenenlerin öğrenme sürecine etkin olarak katılmakta oldukları anlaşılmaktadır.

Grup çalışmaları benim için çok farklıydı. Böyle daha eğlenceli oldu her şey. Daha güzel öğrendik bu şekilde. Sınıf ortamı da çok güzeldi. Herkes sürekli bir şeyler yapıyordu, bir şeylerle uğraşıyordu, herkes birlikte çalışıyordu. Böyle şeyler daha önceki derslerde yoktu [Görüşme Kaydı: LR11].

Grup çalışmalarının öğrenenlerin derse etkin katılımında önemli bir faktör olduğunu ima eden öğrenenlerden bir diğeri olan LR3 ise, grup çalışmalarının öğrenenlerin derse etkin katılımında önemli bir boyutu teşkil ettiğini ifade ederken, grup çalışmalarına etkin olarak katılmanın sağladığı yarar ve zararları dile getirmiştir. Aynı zamanda LR3, kendisini daha önceki derslere katılım durumuna göre karşılaştırarak, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında derslere katılımında gelişme olduğunu ifade etmiştir.

Daha önceki derslere göre sorumluluklarımız daha farklıydı. O derslerde ister katılır ister katılmazdık derslere, ama şimdi ister istemez üzerimizde bir baskı oluyor derse katılmakta. Eğer katılmazsak grubumuz başarısız oluyor. Katıldığımızda grubumuz daha başarılı oluyor. Eskiden derslere bu kadar sık katılmazdım, ama şimdi daha sık katılıyorum artık grup çalışması sayesinde. Aslında, etkinliklere katılımım da arttı diyebilirim [Görüşme Kaydı: LR3].

LR3'ün ortaya koyduğu görüşlere benzer bir biçimde, OB'de de öğretme-öğrenme sürecinde grup çalışmalarına yer verilmesine dikkat çekilerek, öğretme-öğrenme sürecinin bireysel olarak değil, grup olarak işe koşulması öğrenenlerin derse yönelik katılımını ve güdülenmişliğini artırdığı, dolayısıyla bunun da öğrenenlerin kaygılarının azalmasına yol açtığı görüldüğü rapor edilmiştir.

Öğretme-öğrenme sürecinin bireysel olarak değil de, grup olarak işe koşulması öğrenenlerin derse yönelik katılımını ve güdülenmişliğini artırdığı, dolayısıyla bunun da öğrenenlerin kaygılarının azalmasına yardım ettiği görülmüştür [Gözlem Kaydı: OB].

OB’de, öğretme-öğrenme sürecinin bireysel olarak değil, grup olarak işe koşulmasının önemine dikkat çekilerek, bu sürecin grup olarak işe koşulmasının öğrenenlerin derse yönelik katılımını ve güdülenmişliğini artırdığı ifade edilmekle birlikte, bunun aynı zamanda öğrenenlerin kaygılarının azalmasına da yardımcı olduğu belirtilmiştir. LD19’dan elde edilen veride de, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı içerisindeki gruplarda çalışmanın öğrenenleri rahatlatarak, bunun öğrenenlerin derse daha etkin olarak katılmalarında bir etken olduğu anlaşılmaktadır.

Derse böyle [grup çalışması] katılmayı çok sevdim. Çünkü çok rahattım. Daha önce böyle katılamıyordum derslere. Ama şimdi daha iyi katılıyorum artık [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD19].

OB incelendiğinde ise, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı içerisinde öğretmenin sergilemiş olduğu rollere atıfta bulunulduğu, öğretmenin sergilemiş olduğu yönlendiricilik, rehberlik, vb. rollerin öğrenenlerin grup çalışmalarına daha etkin olarak katılmalarında önemli bir etken olduğu hususu görülmüştür.

Öğrenme ortamı içerisinde, öğretmenin otoriter bir tutum sergilemekten daha ziyade, demokratik bir tutum sergileyerek öğrenenleri grup çalışmalarında desteklediği, yargılamadan yönlendirdiği ve rehberlik etiği için öğrenenlerin grup çalışmalarına daha etkin olarak katıldıkları görülmüştür [Gözlem Kaydı: OB].

Gerçekleştirilen OB’de de, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenenlerin derse etkin katılımlarına dikkat çekilmiş, öğrenenlerin derse etkin katılımlarında öğretmenin süreç içerisinde sergilemiş olduğu rollere atıfta bulunulmuştur. OB’de, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı içerisinde öğretmenin otoriter bir tutum sergilemekten daha ziyade, demokratik bir tutum sergileyerek öğrenenleri grup çalışmalarında desteklediği, yargılamadan yönlendirdiği ve rehberlik etiği için öğrenenlerin grup çalışmalarına daha etkin olarak katıldıkları rapor edilmiştir. Bunun yanı sıra, bir öğretmen olan TH’nin, öğrenenlerin etkinliklere katılımının daha önceki derslere göre çok daha fazla yoğun olduğunu dile getirdiği görülmekle birlikte, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı ile öğrenenlerin derse katılımında önemli gelişmelerin olduğunu gözlemlediği anlaşılmaktadır.

Öğrenenlerin, etkinliklere katılımı daha önceki derslere göre çok daha fazla yoğun oldu. Şimdi ile daha önceki zamanları kıyasladığımda, öğrenenlerin derse katılımının oldukça fazla bir artış gösterdiğini görüyorum. Derse katılma noktasında, öğrenenlerin daha önceki derslere nazaran çok daha fazla aktif ve istekli olduklarını gözlemledim [Görüşme Kaydı: TH].

TH'nin ortaya koymuş olduğu görüşleri doğrular bir biçimde, çalışmaya katılan öğrenenlerin sosyal-yapılandırımcı öğrenme ortamı ile derslere daha fazla katıldıkları, dolayısıyla derslerde daha etkin oldukları görülmüştür. Çalışmaya katılan öğrenenlerin yalnızca derse daha fazla katıldıklarını ifade ettikleri değil, aynı zamanda bu öğrenenlerin bu şekilde derse daha fazla katılmanın kendilerinde yarattığı memnuniyeti de dile getirdikleri görülmüştür.

Derse bu kadar fazla katılmaktan çok hoşlandım [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD25].

Çok zevkliydi derslerdeki her şey. Benim gördüğüm, herkes bu şekilde kendini çok mutlu hissediyordu. Hem de herkes derste çok ilgiliydi, dersi çok sevmişlerdi. Dersi sevmeyen arkadaşlarımızın bile dersi sevdiklerini, derse katıldıklarını gördüm [Görüşme Kaydı: LR12].

Bu kadar derse çok katıldığım ders çok azdır [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD40].

Her şey anlaşılırdı. Derste daha fazla aktiftim ve derse daha fazla katıldım [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD5].

Derse karşı ilgim tamdı. Derse çok fazla katıldım [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD12].

Yukarıda alıntılanan görüşleri destekler bir nitelikte LR4 ile LD14 ise, dolaylı olarak daha önceki dersler ile sosyal-yapılandırımcı öğrenme ortamında gerçekleştirilen derslere göndermede bulunarak, sosyal-yapılandırımcı öğrenme ortamında öğrenenlerin ne denli derse katılmaya istekli olduklarını dile getirmeye çalışmışlardır.

Eskiden etkinliklere beş-on kişi katılıyorsa, şimdi en az yirmi beş-otuz kişi katılıyor [Görüşme Kaydı: LR4].

Her zaman herkes derse kendisi katıldı sadece. İstemeyen de katılmadı. Ama bu derslerde [sosyal-yapılandırımcı öğrenme ortamı] herkes katılmayı çok istedi ve çok sevdi [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD14].

Bir öğrenen olan LR4, daha önceki derslere beş-on öğrenenin katıldığına dikkat çekerek, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı ile bunun yirmi beş-otuz öğrenene çıktığını dile getirdiği görülmektedir. Bir başka öğrenen olan LD14 ise, günlük kaydında daha önceki derslerde öğrenenlerin derse katılma veya katılmama noktasında serbest olduklarına dikkat çekerek, derse isteyen öğrenenlerin katıldığını, istemeyenlerin ise katılmadığını gördüğünü aktarmıştır. Daha önce derse katılmanın veya katılmamanın öğrenenlerin kendi inisiyatifinde olduğuna dikkat çeken LD14, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında böylesi bir inisiyatife ihtiyaç olmadığını ima ederek, tüm öğrenenlerin derse katılmayı istediğini ve sevdiğini ifade etmiştir. Böylece LD14, tüm öğrenenlerin derse katılma noktasında istekli olduklarını dile getirmeye çalışmıştır.

Diğer yandan, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında kazanılan sosyal özelliklere ilişkin ulaşılan alt temalardan bir diğerini ise “sosyal etkileşim ve iletişim” teşkil etmiştir. Sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında öğrenenlerde sosyal etkileşim ve iletişimin gelişme gösterdiğine ilişkin hususlar araştırmadan elde edilen gözlem, görüşme ve doküman analizi kayıtlarında görülebilmektedir. Bir öğretmen olan TH, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında oluşturulan grup çalışmalarına göndermede bulunarak, bunun öğrenenler arasında yüz yüze etkileşimi sağladığını ifade etmiştir. TH, aynı zamanda, böylesi bir oturma ve çalışma düzeni içerisinde öğrenenler arasındaki etkileşim ve iletişimin de oldukça artış gösterdiğini söyleyerek, daha önce birbiriyle yan yana bile gelemeyecek bazı öğrenenlerin bir arada çalıştıklarını ve grup için işbirliği yaptıklarını dile getirmiştir.

Gruplardaki etkileşim ve iletişim gayet güzeldi diyebilirim. Tabii ki, bunda oturma düzenimizi anlamam gerekir. Yüz yüze etkileşimi sağlayan bir oturma düzeni ile öğrenenler arasındaki etkileşim ve iletişim oldukça arttı. Öğrenenlerimi, ilk kez bu kadar birbirleriyle uyumlu çalışırken gördüm desem yalan olmaz... Daha önce, birbiriyle yan yana bile gelemeyecek bazı öğrenenler bir arada çalıştılar ve grup için beraber işbirliği yaptılar. Bu, gerçekten çok olağanüstüydü benim için... [Görüşme Kaydı: TH].

Çalışmaya katılan öğrenenler de, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı içerisinde arkadaşları ile aralarında kurulan etkileşim ve iletişime dikkat çekerek,

böylesi bir öğrenme ortamında arkadaşları ile kendileri arasındaki sosyal etkileşim ve iletişimin gelişme gösterdiğini ifade etmişlerdir.

Dersleri arkadaşlarımızla yardımlaşarak beraber öğrendik. Bu yüzden aramızda iletişim çok iyiydi. Her şeyi konuşarak hallettik... [Görüşme Kaydı: LR2].

Arkadaşlarımızla uyum içinde çalışmayı ve beraber çalışmayı öğrendim derste [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD13].

Gruplarda herkesin etkileşimi çok iyiydi. Herkes etkileşim içindeydi [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD3].

Arkadaşlarımızla beraber çalıştık. Arkadaşlarımızla aramızdaki etkileşim çok iyiydi [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD2].

Derste herkes arasındaki etkileşim çok iyiydi. Aramızda çok iyi bir uyum vardı, hem öğretmenimiz hem de arkadaşlarımız arasında [Görüşme Kaydı: LR9].

Herkesin arasındaki etkileşim çok iyiydi. Hep beraber çalıştık grup içinde [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD5].

Sınıfta herkesin arasında çok iyi arkadaşlıklar kuruldu, herkes birbiriyle çok iyi anlaştı [Görüşme Kaydı: LR6].

Derste etkileşim çok iyiydi. Herkes birbiriyle çok uyumluydu [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD8].

Yukarıda alıntılanan görüşlere bakıldığında, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenenler arasındaki sosyal etkileşimin ve iletişimin ne düzeye geldiğine ilişkin bazı izleri görmek mümkündür. Alıntılanan bu görüşlerde, öğrenenlerin sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı içerisinde arkadaşları ile aralarında gerçekleşen sosyal etkileşim ve iletişimin geldiği nokta görülmekle birlikte, öğrenenler arasında kurulan uyuma ilişkin olarak da bazı ifadelere rastlanılmaktadır. Öte yandan öğrenenler, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı içerisinde arkadaşları ile kurdukları sosyal etkileşim ve iletişime dikkat çekerken, aynı zamanda bu etkileşim ve iletişim süreci esnasında bazı problemlerle de karşılaştıklarını belirtmektedirler.

Öğretmenimizle ve arkadaşlarımızla etkileşimimiz çok iyiydi. Bazen grup çalışmalarında arkadaşlarımızla ufak tefek sorunlarla yaşadığımızda, bunları aştık. Her şey her gün daha iyiye gitti [Görüşme Kaydı: LR12].

Grupla çalışmalarımızda arkadaşlarımızla ilişkilerimiz iyiydi. Öyle çok büyük sorunlar olmadı. Belki, böyle çalışmaya alışık olmadığımızdan bazı sorunlar oldu, ama bunları sonra konuşarak çözdük. Sonra her şey daha iyi oldu. Gruptaki dayanışma ve yardımlaşma arttı. Birlikte çalışmaya alıştığımızda, sorunları daha kolay çözmeye başladık, konuşarak... Grupta, hiçbir zaman bir araya gelmeyen arkadaşlarımız bir araya geldiler... Tabii ki bu sorun olmuştur. Dediğim gibi, bu sorunlar konuşarak çözüldü [Görüşme Kaydı: LR10].

Arkadaşlarımızla iyi geçindik grup çalışmalarında. Grup çalışmalarımız iyiydi. İlk başlarda grup çalışmalarında problemler oldu aramızda, bazıları pek yardım etmedi, ama ilerleyen zamanlarda öğretmenimizin de yardımlarıyla arkadaşlarımızın katkıları oldukça arttı [Görüşme Kaydı: LR1].

Yukarıda görüşleri alıntılanan LR12, LR10 ve LR1'e bakıldığında, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenenler arasında sosyal etkileşim ve iletişimin kurulması veya sağlanması noktasında bazı problemlerle karşılaşıldığı anlaşılmaktadır. Bu öğrenenler, bazen grup çalışmaları esnasında arkadaşları ile problemler yaşadıklarını ifade etmekle birlikte, zamanla bu problemleri aralarında kurdukları diyalog ile aştıklarını ve(ya) çözdüklerini belirtmektedirler. Bir öğrenen olan LR10, çalışma gruplarında hiçbir zaman bir araya gelmeyen öğrenenlerin bir araya geldiğine atıfta bulunarak, gruplardaki tüm öğrenenlerin ortaya çıkan problemleri konuşarak çözümlerini ifade etmiştir. Bir başka öğrenen olan LR1 ise, benzer bir biçimde, grup çalışmaları esnasında zaman zaman problemlerin ortaya çıktığını kabul ederek, bunun süreç içerisinde öğretmenlerinin de yardımıyla çözüldüğünü söylemiştir. Bir diğer öğrenen olan LR12 de, tıpkı LR10 ve LR1 gibi grup çalışmalarında problemlerin ortaya çıktığını kabul ederek, bunun zamanla konuşularak aşıldığını ve her geçen gün öğrenenler arasındaki sosyal etkileşim ve iletişimin daha iyiye gittiğini ifade etmiştir. Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında grup çalışmalarını gerçekleştirilmede problemler ile karşılaşıldığını dile getiren bir başka öğrenen olan LR3 ise, grup çalışmasına ilişkin bilincin gelişmesiyle ortaya çıkan problemlerin de ortadan kalktığını ima etmiştir.

İlk zamanlar beraber çalışmada zorlandık, ama zamanla grupla çalışmayı öğrendik, buna artık alıştık. Çünkü, grupta herkes vardı. Birimiz çalışmazsak, herkes başarısız olacaktı. Bu bilinç zaman geçtikçe yerleşti, böylece herkes sorumluluğunu daha fazla yerine getirmeye başladı [Görüşme Kaydı: LR3].

Diğer yandan, çalışmaya katılan diğer öğrenenler sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenenler arasında kurulan sosyal etkileşim ve iletişime dikkat çekerek, öğrenme ortamı içerisinde kurulan bu sosyal etkileşim ve iletişime ilişkin olarak memnuniyetlerini dile getirmişlerdir.

Herkes birbiriyle kaynaştı. Sınıfta çok güzel bir ortam oldu [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD14].

Tüm sınıftaki etkileşim çok güzeldi. Herkes birbiriyle çok iyi anlaşıyordu [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD16].

Arkadaşlarımın birbirleriyle etkileşimi çok iyiydi [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD23].

Grupta herkes birbiriyle çok iyi anlaştık, çok uyumluyduk birbirimizle [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD33].

Herkes birbiriyle kaynaşmıştı, çok uyumluydu. Pek konuşmadığımız arkadaşlarımızla aynı grupta çok güzel anlaştık [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD10].

Herkesin arasındaki etkileşim çok iyiydi [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD41].

Yukarıdaki görüşlere bakıldığında, öğrenenlerin sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında kurulan veya oluşan sosyal etkileşim ve iletişime ilişkin olarak ortaya koydukları olumlu cümleler görülmektedir. Alıntılanan bu cümlelerde öğrenenler, arkadaşları ile aralarında oluşan olumlu etkileşim ve iletişime dikkat çekerek, öğrenme ortamında oluşan olumlu havayı betimlemeye çalışmışlardır. Aynı zamanda, bir gözlem verisi olan OB'ye de bakıldığında, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenenler arasında oluşan sosyal etkileşime ve iletişime ilişkin olarak bazı ipuçlarına rastlanıldığı görülmektedir.

Öğrenen-öğrenen arasındaki ilişki ve etkileşimin yoğun olduğu, öğrenenlerin birbirlerine yardım ederek öğrendikleri, grup içerisinde karşılıklı saygının ve olumlu iletişim dilinin hâkim olduğu gözlemlenmiştir [Gözlem Kaydı: OB].

OB'de, öğrenenler arasındaki ilişki ve etkileşimin yoğun olduğu, öğrenenlerin birbirlerine yardım ederek öğrendikleri, grup içerisinde karşılıklı saygının ve olumlu iletişim dilinin hâkim olduğu rapor edilmiştir. Sonuçta, OB'de de sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenenler arasındaki sosyal etkileşim ve iletişimin gelişme gösterdiğine ilişkin bazı hususlara rastlanılmış bulunmaktadır.

Öte yandan, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında kazanılan sosyal özelliklere ilişkin ulaşılan alt temalardan bir diğerini ise “işbirlikli öğrenme” teşkil etmiştir. Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında işbirlikli öğrenmeye ilişkin hususlar araştırmadan elde edilen gözlem, görüşme ve doküman analizi kayıtlarında görülebilmektedir. Bir öğretmen olan TH, öğrenenleri ilk kez birbirleriyle uyumlu çalıştıklarını gördüğünü ifade ederken, daha önce yan yana bile gelemeyecek bazı öğrenenlerin bir arada işbirlikli olarak çalıştıklarını dile getirmiştir.

Öğrenenlerimi, ilk kez bu kadar birbirleriyle uyumlu çalışırken gördüm desem yalan olmaz... Daha önce, birbiriyle yan yana bile gelemeyecek bazı öğrenenler bir arada çalıştılar ve grup için beraber işbirliği yaptılar [Görüşme Kaydı: TH].

TH, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenenler arasındaki işbirlikli öğrenmeye dikkat çekmiş olup, işbirlikli öğrenme süreci ile öğrenenlerin grup içinde bir arada çalışma imkânı bulduklarını söylemiştir. Çalışmada, TH'nin ortaya koymuş olduğu görüşleri doğrular bir nitelikte öğrenen görüşlerine de rastlanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenenler, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında işbirlikli öğrenmeye atıfta bulunarak, grup sürecinde işbirlikli öğrenmeyi nasıl gerçekleştirdiklerini betimlemişlerdir. Bu öğrenenlerden biri olan LR6, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında işbirlikli olarak çalıştıklarını dile getirirken, grup içerisinde her şeyi arkadaşları ile beraber düşünüp, yaptıklarını ifade etmiştir.

Arkadaşlarımızla işbirliğini ve yardımlaşmayı artırdık, paylaşmayı ve grup olmayı öğrendik. Arkadaşlarımızla beraber düşündük, her şeyi beraber yaptık [Görüşme Kaydı: LR6].

Bir başka öğrenen olan LR4 ise, işbirlikli öğrenme sürecinde grup içerisinde her öğrenenin ayrı bir görevi yerine getirdiğini; ancak, grup olarak tüm süreci birlikte planladıklarını ve konuştuklarını aktarmıştır.

Tek bir kişi her görevi yapmadı, herkes ayrı bir görevi yaptı ve sonucunda çok güzel çalışmalar çıktı. Grupla, her şeyi beraberce planladık, beraberce konuşarak düşünerek yaptık her şeyi... [Görüşme Kaydı: LR4].

Dersimiz, aslında her yönden çok değişik ve ilginç geldi bana. Gruplar, bir kere daha önceki derslerde hiç yoktu. Herkes öğrenirken tek başına öğreniyordu. Ama şimdi herkes grupla öğreniyor [Öğrenme Günlüğü Kaydı: LD28].

Grupça işbirliği yaptık, yardımlaşık ve düşüncelerimizi paylaştık. Herkes verilen görevlerin bir kısmını yaptı. Tüm arkadaşlar görevlerini yaptıklarında gruptaki herkes öğrenmiş oldu [Öğrenme Günlüğü Kaydı: LD34].

Birbirimize öğreterek öğrendik. Herkes bilmediği bir şeyi diğerlerine öğretti. Böylece, herkes öğrenmiş oldu [Öğrenme Günlüğü Kaydı: LD25].

Bir öğrenen olan LD28 ise, daha önceki derslerde tüm öğrenenlerin tek başına öğrendiği hususuna dikkat çekerek, artık herkesin grup içerisinde öğreniyor olduğunu belirtmiş; bu durumun daha önceki derslerde olmadığını ve kendisine her yönden çok değişik ve ilginç geldiğini sözlerine eklemiştir. LD34, grup içerisinde işbirlikli öğrenme sürecine vurgu yaparak, grup içerisinde tüm öğrenenlerin görevlerin bir kısmını yaptığını dile getirmiş, bir diğer öğrenen olan LD25 ise işbirlikli öğrenme sürecinde herkesin birbirine öğreterek öğrendiğinin altını çizerek, bu şekilde öğrenmelerin gerçekleştiği hususunu belirtmiştir. Benzer bir biçimde, LD29, LR8, LD11 ile LD1 de, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında nasıl öğrendiklerine ilişkin bazı ifadelerde bulunmuşlardır.

Grupta her şeyi beraber düşünerek, konuşarak yaptık [Öğrenme Günlüğü Kaydı: LD29].

Derste, grup çalışmalarında birbirimize yardımcı olarak, sorular sorup cevaplar vererek bilgi seviyemizi artırdık. Tabii ki, bunu arkadaşlarımızla işbirliği yaparak başardık [Görüşme Kaydı: LR8].

Arkadaşlarımla işbirliği halinde çalıştık. Etkinlikleri grup halinde birlikte yaptık [Öğrenme Günlüğü Kaydı: LD1].

Derste, öğrenmek için grupça beraber öğrendik, beraber çalıştık ve beraberce başardık [Öğrenme Günlüğü Kaydı: LD11].

Herkes grupta tüm etkinlikler boyunca beraber çalıştı. Etkinliklerin herkes bir tarafını yaptı. Tüm etkinlikleri grupça ortaklaşa yaptık [Öğrenme Günlüğü Kaydı: LD40].

LD29, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında grup içerisinde arkadaşları birlikte düşünerek, konuşarak çalıştıklarını ifade ederken, LD1 etkinlikleri grup halinde işbirliği içerisinde gerçekleştirdiklerini söylemiş, LD11 ise benzer bir biçimde, derste öğrenmek için grup içerisinde beraber çalıştıklarının altını çizmiştir. LR8 ise grup çalışmalarında öğrenenlerin birbirlerine sorular sorup, bu sorulara cevaplar vererek, birbirlerine yardımcı olarak başarılı olduklarını; bu başarıyı da

arkadaşları ile yaptıkları işbirliğine borçlu olduklarını ima etmiştir. LD40 ise tüm öğrenenlerin grup çalışmaları sırasında birlikte çalıştığına atıfta bulunarak, tüm etkinliklerin grupça ortaklaşa yapıldığını ifade etmiştir. Bu öğrenenlerden bir başkası olan LR3, işbirlikli öğrenme sürecinin temel yapı taşlarından birine vurgu yaparak, gruplarda birinin başarılı olması, tüm grubun başarılı olması; başarısız olması ise diğerlerinin de başarısız olması olayını çok değişik bulduğunu dile getirmiştir. Aynı zamanda LR3, işbirlikli öğrenme sürecindeki bu hususun grup içindeki dayanışmayı artırarak, tüm öğrenenleri birbirine bağladığını sözlerine eklemiştir. Benzer bir biçimde, LD35 de, grup içerisindeki sorumluluk anlayışının tüm öğrenenlerin birlikte öğrenmesine imkân sağladığını ifade etmiştir.

Gruplarda birinin başarılı olması, tüm grubun başarılı olması; başarısız olması diğerlerinin de başarısız olması olayı çok değişikti. Bu gruptaki herkesi birbirine bağladı, dayanışmasını sağladı [Görüşme Kaydı: LR3].

Herkes birbirinin öğrenmesinden sorumluydu. O yüzden, herkes sürekli birbirinin öğrenmesini sağlamaya çalıştı [Öğrenme Günlüğü Kaydı: LD35].

Diğer yandan, bir gözlem kaydı olan OB'de de, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında işbirlikli öğrenme faktörüne dikkat çekildiği görülmüştür. OB'de, grup üyelerinin etkinlikleri birlikte yaptıkları, konuları birlikte tartıştıkları, cevaplara/sonuçlara ortaklaşa karar alarak vardıkları, öğrenmede problem yaşayan grup üyelerine diğer grup üyelerinin yardım ettikleri, grubun ortak bir amaç için dayanışma, yardımlaşma ve birlikte öğrenme anlayışı içerisinde çalıştıklarının gözlemlendiği rapor edilmiştir.

Grup üyelerinin etkinlikleri birlikte yaptıkları, konuları birlikte tartıştıkları, cevaplara/sonuçlara ortaklaşa karar alarak vardıkları, öğrenmede problem yaşayan grup üyelerine diğer grup üyelerinin yardım ettikleri, grubun ortak bir amaç için dayanışma, yardımlaşma ve birlikte öğrenme anlayışı içerisinde çalıştıkları gözlemlenmiştir [Gözlem Kaydı: OB].

Alıntılanan OB'de, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında işbirlikli öğrenme sürecinin nasıl meydana geldiğine ilişkin bazı ipuçlarının olduğu görülmektedir. OB'de, işbirlikli öğrenme sürecinde tüm etkinliklerin ve öğrenmelerin grup üyelerinin ortak katılımı ile gerçekleştirildiği hususu anlaşılmaktadır. OB'den elde edilen verilere paralel bir biçimde yukarıda alıntılanan

görüşlerde de katılımcılar, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında işbirlikli öğrenme sürecine dikkat çekerek, bu öğrenme sürecinde nasıl çalışıldığını dile getirmişlerdir. Çalışmada katılımcılar, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında işbirlikli öğrenme sürecinin başat bir faktör olduğu hususunu ifade ederken, bu sürece ilişkin olarak duygu ve düşüncelerini belirtmişlerdir.

Ben, her şeyi çok güzel gördüm. Herkes gruplarda sürekli bir şeyleri tartışıyor, araştırıyor ve proje üretiyordu. Bu tablo çok güzeldi. Gruplarda çok güzel yardımlaşma ve işbirliği vardı [Görüşme Kaydı: LR11].

Derste, işbirliğinin nasıl yapıldığını öğrendim. İşbirliğinin öğrenmek için çok güzel olduğunu gördüm [Öğrenme Günlüğü Kaydı: LD24].

Grup çalışmasında arkadaşlarımla birlikte çalışmamız, birlikte öğrenmemiz çok eğlenceli ve zevkliydi [Görüşme Kaydı: LR12].

Bugün, nasıl işbirliği yapılarak öğrenileceğini anladım. İşbirliği yapıldığında daha iyi ve eğlenceli öğrendim [Öğrenme Günlüğü Kaydı: LD13].

Çalışmaya katılan öğrenenlerden LR11, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında işbirlikli öğrenme sürecinin nasıl meydana geldiğini kısaca betimlerken, oluşan bu tablonun memnun edici olduğunu dile getirmiştir. LD24, işbirliği halinde çalışmanın ve öğrenmenin çok güzel olduğunu gördüğünü ifade ederken, LR12 grup çalışmalarında arkadaşları ile birlikte çalışmasının ve öğrenmesinin çok eğlenceli ve zevkli olduğunu belirtmiştir. Bir başka öğrenen olan LD13 ise, işbirliği yapılarak çalışıldığında öğrenmenin daha iyi ve eğlenceli olduğunu söylemiştir.

Diğer taraftan, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında kazanılan sosyal özelliklere ilişkin ulaşılan alt temalardan bir diğerini ise “yardımlaşma” teşkil etmiştir. Katılımcılardan elde edilen verilerde, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı içerisinde öğrenenlerin yardımlaştığına ilişkin bulgulara rastlanıldığı görülmüştür. Bir öğretmen olan TH, öğrenenlerin gruplarda birbirleriyle yardımlaşarak çalıştıkları belirterek, iyi olan öğrenenlerin daha zayıf olan öğrenenlere öğrettiğini ve yardımcı olduğunu dile getirmiştir. Aynı zamanda TH, öğrenenler arasındaki bu yardımlaşma ile öğrenme ortamında birlikte çalışma kültürünün de olumlu düzeyde bir gelişme gösterdiğini sözlerine eklemiştir.

Öğrenenler bu çalışmalar sırasında yardımlaşarak arkadaşları ile birlikte çalıştılar. İyi olan öğrenenlerin, daha zayıf olan arkadaşlarına öğretmesi ve onlara yardım etmesiyle gruptaki, dolayısıyla sınıftaki başarı da artmış oldu. Öğrenenler arasında yardımlaşma ve birlikte çalışma kültürü olumlu düzeyde bir gelişme gösterdi [Görüşme Kaydı: TH].

Bunun yanı sıra, bir gözlem kaydı olan OB’de de, görüşleri alıntılanan TH’yi doğrular nitelikte ifadelerle rastlanıldığı görülmektedir. OB’de, grupların çoğunda düşük başarı gösterdiği bilinen öğrenenlere, diğer grup arkadaşlarının yakın ilgi gösterdiği ve bu öğrenenlere yardımcı olmaya çalıştıklarının gözlemlendiği ve grup üyelerinin kendi sorumluluklarını yerine getirdikten sonra, sorumluluğunu yerine getirmekte zorlanan arkadaşlarına yardım ettiklerinin, öğrenme sürecinde zorlanan öğrenenlere grup arkadaşlarınca yardım edildiğinin görüldüğü rapor edilmiştir.

Grupların çoğunda düşük başarı gösterdiği bilinen öğrenenlere, diğer grup arkadaşlarının yakın ilgi gösterdiği ve bu öğrenenlere yardımcı olmaya çalıştıkları gözlemlendi. Grup üyelerinin kendi sorumluluklarını yerine getirdikten sonra, sorumluluğunu yerine getirmekte zorlanan arkadaşlarına yardım ettikleri, öğrenme sürecinde zorlanan öğrenenlere grup arkadaşlarınca yardım edildiği görülmüştür [Gözlem Kaydı: OB].

Yukarıda, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında yardımlaşma alt temasına ilişkin olarak görüşleri alıntılanan TH’ye ve bir gözlem kaydı olan OB’ye paralel olarak, öğrenenler de bu öğrenme ortamında yardımlaşmanın önemli bir unsur olarak ortaya çıktığını dile getiren görüşler ortaya koymuşlardır.

Etkinliklerimizi daha önceleri tek başımıza yapardık, şimdi grupça birlikte yardımlaşarak yapıyoruz. Eskiden etkinlikleri tek başıma yaparken çok zorlanırdım, ama şimdi ise grupla daha kolay yapıyorum ve öğreniyorum [Görüşme Kaydı: LR6].

Tüm çalışmalarını grup üyeleri ile birlikte yardımlaşarak yaptık [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD21].

Öğrenmek için arkadaşlarımızla yardımlaştık [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD1].

Bir öğrenen olan LR6, öğrenme ortamındaki etkinlikleri daha önce tek başlarına yaptıklarına göndermede bulunarak, artık bu etkinlikleri grup halinde yardımlaşarak yaptıklarını ifade etmiştir. LD21 de, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamındaki tüm çalışmalarını grup üyeleri ile birlikte yardımlaşarak yaptıklarını

deklare etmiştir. LD1 ise, öğrenmek için arkadaşları ile yardımlaştığını dile getirmiştir. Bir diğer öğrenen olan LR2 ise, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında tüm öğrenenlerin birbirlerine yardımcı olduğunu söyleyerek, süreç içerisindeki bu yardımlaşmanın hem öğretmenleri hem de arkadaşları arasında olduğunu hatırlatmıştır.

Herkes birbirine yardımcı oluyordu. Yardımlaşma da çok iyiydi; hem öğretmenimizle arkadaşlarımız arasında, hem de sadece arkadaşlar arasında. Aramızdaki etkileşim çok güzeldi bence... [Görüşme Kaydı: LR2].

Bir başka öğrenen olan LR5 ise, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında tüm öğrenenlerin birbirlerine yardımcı olduğunu belirtirken, bu yardımlaşmanın yalnızca bilişsel açıdan değil, aynı zamanda materyal paylaşımı açısından da olduğunu ifade etmiştir. Benzer bir biçimde LD25 de, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında yardımlaşmayı öğrenmesinin yanı sıra paylaşmayı da öğrendiğinin altını çizmektedir.

Herkes birbirine yardımcı oldu. Eşyalarını birbirleriyle paylaştı. Grupta herkes birbirine saygılıydı ve birbirine çok iyi davrandı [Görüşme Kaydı: LR5].

Öğrenirken arkadaşlarıma yardımcı olmayı ve paylaşmayı öğrendim derste [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD25].

Çalışmada, aynı zamanda, yardımlaşmanın öğrenenlerde olumlu duygulara yol açtığı da anlaşılmaktadır. Bir öğrenen olan LR7, arkadaşlarıyla yardımlaşmasının çok iyi olduğunu ifade ederken, LR4 tüm öğrenenlerin yardımlaşarak öğrenmesini asla unutmayacağını dile getirmektedir. LD12 ise, yine, yardımlaşmanın önemine dikkat çekerek, yardımlaşmanın öğrenenler arasındaki etkileşime de olumlu katkılar sağladığına ilişkin görüşler ortaya koymaktadır.

Arkadaşlarımız arasındaki yardımlaşma ve beraber çalışma çok iyiydi [Görüşme Kaydı: LR7].

Herkesin yardımlaşarak beraber öğrenmesini asla unutamam [Görüşme Kaydı: LR4].

Herkes birbiriyle yardımlaştı. Herkes birbiriyle çok iyi anlaştı. Bu yüzden, aramızdaki etkileşim çok güzeldi [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD12].

Bir diğer yandan çalışmada, yardımlaşmanın sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında ortaya çıkan önemli bir unsur olduğu dile getirilirken, bir yandan da

yardımlaşarak öğrenmenin öğrenenlere yapmış olduğu katkılar rapor edilmektedir. Örneğin, bu öğrenenlerden biri olan LR12, yardımlaşarak öğrenmenin çok değişik ve eğlenceli olduğunu dile getirmektedir.

Grupla çalışmak çok güzeldi. Böyle ders hem daha eğlenceli oldu hem de daha iyi öğrendim. Arkadaşlarımla yardımlaşarak öğrenmek çok değişik ve eğlenceliydi [Görüşme Kaydı: LR12].

Bir başka öğrenen olan LR8 ise, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında yardımlaşarak çalışmaya dikkat çekerek, bu şekilde çalışmanın öğrenenlerin bilgi seviyelerini artırdığını ifade etmektedir. Benzer bir biçimde LD22 de, arkadaşlarına yardımcı olduğunda aslında kendisinin de çok iyi öğrendiğini gördüğünü belirtmektedir. LD26 ise, grup içerisinde hep beraber yardımlaşarak öğrenmelerine göndermede bulunarak, herkesin bu yardımlaşma ile birbirinden öğrendiğini ve birbirine öğrettiğini dile getirmektedir.

Derste, grup çalışmalarında birbirimize yardımcı olarak, sorular sorup cevaplar vererek bilgi seviyemizi artırdık. Tabii ki, bunu arkadaşlarımızla işbirliği yaparak başardık [Görüşme Kaydı: LR8].

Arkadaşlarımıza yardım ettiğimizde aslında kendimizin de çok iyi öğrendiğini gördüm [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD22].

Hep beraber yardımlaşarak öğrendik arkadaşlarımızla. Herkes birbirini çok destekledi grup içinde. Birbirimizden öğrendik ve birbirimize öğrettik [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD26].

Diğer öğrenenler ise, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrendikleri bazı şeylere göndermede bulunarak, yalnızca bilgi açısından bir öğrenme gerçekleştirmediklerini, aynı zamanda yardımlaşmaya ilişkin sosyal bir özelliği de öğrendiklerini dile getirmektedirler.

Ben, bugünkü dersten çok farklı şeyler öğrendim. Yalnızca değişik masalları öğrenmedim. Bir de, grupla çalışmayı, grup içinde yardımlaşmayı ve aldığım görevi başarmayı öğrendim [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD17].

Arkadaşlarımla beraber yardımlaşarak öğrenmeyi ve böyle öğrendiğimde daha çok derse katılmayı öğrendim [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD20].

Bugün, piramitleri ve piramitlerin nasıl meydana geldiğini öğrendim. Ama asıl öğrendiğim şey, grup içinde yardımlaşmayı [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD2].

Grupla çalışırken, yardımlaşmanın ve beraber öğrenmenin ne kadar önemli olduğunu öğrendim [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD18].

Yukarıda alıntılanan öğrenen görüşlerine bakıldığında, öğrenenlerin sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı içerisinde bilişsel açıdan bazı şeyleri öğrendikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra, öğrenenler bilişsel öğrenmelerin yanı sıra sosyal açıdan önemli öğrenmeler de gerçekleştirmişlerdir. Bu öğrenenlerden biri olan LD17, yalnızca değişik masalları değil, grup içinde çalışarak, grupla yardımlaşmayı; LD20, arkadaşları ile beraber yardımlaşmayı; LD2, grup içinde yardımlaşmayı; LD18 ise, grupla çalışırken yardımlaşmayı öğrendiğini dile getirmiştir.

Sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında kazanılan sosyal özelliklere ilişkin ulaşılan alt temalardan sonuncusunu ise “sorumluluk alma” teşkil etmiştir. Katılımcılardan elde edilen verilerde, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı içerisinde öğrenenlerin sorumluluk aldığına ilişkin bulgulara rastlanıldığı görülmüştür. Bir öğretmen olan TH, daha önceki derslerini bizzat kendisinin planlamakta ve uygulamakta olduğunu hatırlatarak, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı ile öğrenmesi sürecine ilişkin planlama ve düzenlemelerin öğrenen görüşlerine göre yapıldığını dile getirmiştir. TH, buna paralel olarak, öğrenme ortamındaki çalışma gruplarında öğrenenlere ayrı ayrı sorumlulukların verilmesinin, onların görev bilinciyle çalışmalarında bir etken olduğunu dile getirmiştir. Aynı zamanda TH, öğrenme ortamındaki çalışmalarda tüm öğrenenlerin mutlaka sorumluluk aldığı sözlerine eklemiştir.

Ben daha önceki derslerimi yalnızca kendim planlar ve uygulardım; burada öğrenenlerin görüşlerini almak söz konusu değildi. Yalnız, burada dönem başında [II. kanaat dönemi] öğrenen görüşleri doğrultusunda bir planlama ve düzenleme yapıldı. Gruplardaki öğrenenlerin ayrı ayrı sorumluluklarının -sözcü, yazıcı, araştırmacı, vb.- olması, onların görev bilinciyle çalışmalarını sağladı. Herkes mutlaka grup içerisinde sorumluluk aldı [Görüşme Kaydı: TH].

Öğrenenlerin, grup çalışmalarında görev dağılımı (sözcü, yazıcı, araştırmacı, çizimci, vb.) yaptıkları, çalışmalarda sorumluluk bilinciyle hareket ettikleri kaydedilmiştir [Gözlem Kaydı: OB].

Bir gözlem kaydı olan OB’ye bakıldığında da, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamındaki grup çalışmalarında öğrenenler arasında farklı görev dağılımlarının

(sözcü, yazıcı, araştırmacı, çizimci, vb.) yapıldığı rapor edilmektedir. Öte yandan, öğrenenlere bakıldığında da TH'yi ve OB'yi doğrular nitelikte görüşlerin ortaya konulmuş olduğu anlaşılmaktadır. Bunlardan biri olan LR11 de, tıpkı TH gibi, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenenlerin sahip olduğu farklı türde sorumluluklara atıfta bulunarak, ancak bu sorumluluklar yerine getirildiğinde grup çalışmalarının tamamlandığını belirtmektedir.

Grupta farklı sorumluluklar aldık. Herkesin değişik görevleri vardı. Herkes bu görevlerini yerine getirdiğinde, grup çalışması yapılmış oluyordu. Bunlar yapılmadan grup etkinliği bitmiyordu. Ben de, aldığım her görevi güzelce yerine getirdim ve grubun başarısında görev aldım [Görüşme Kaydı: LR11].

Bununla birlikte öğrenenler, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında sorumluluk aldıklarını da kabul ederek, bu şekilde bir sorumluluk almak suretiyle öğrenme sürecine katılımın diğer derslerde olmayan özelliklerden biri olduğunu dile getirmektedirler.

Sorumluluk almada diğer derslere göre çok farklıydı. Burada, herkes sorumluluğunu yerine getirmesi gerekiyordu grubun başarısı için. Bizim başarımız grubun başarısıydı.... Görevimizi yerine getiremeseydik, grup başarılı olamayacaktı [Görüşme Kaydı: LR2].

Diğer derslerdeki görevlerimiz diğer derslerdekinden çok farklıydı. Diğer derslerdeki görev ve sorumluluklarımız bu derslerdeki ile asla aynı değildi. Daha farklı tabii ki. Diğer derslerde daha pasiflik, derse pek katılmıyorduk, ama şimdi daha çok katılıyoruz [Görüşme Kaydı: LR5].

Daha önceki derslere göre sorumluluklarımız daha farklıydı. O derslerde ister katılır ister katılmazdık, ama şimdi ister istemez üzerimizde bir baskı oluyor derse katılmakta. Eğer katılmazsak grubumuz başarısız oluyor. Katıldığımızda grubumuz daha başarılı oluyor. Eskiden derslere bu kadar sık katılmazdım, ama şimdi daha sık katılıyorum artık grup çalışması sayesinde [Görüşme Kaydı: LR3].

Alıntılanan görüşlere bakıldığında, öğrenenlerin öğrenme sürecinde sorumluluk aldıklarını deklare ettikleri görülürken, bu denli bir sorumluluk bilinciyle daha önceki derslerde bir çalışma gerçekleştirmediklerini kabul ettikleri anlaşılmaktadır. Çalışmaya katılan öğrenenler, sorumluluk alma anlamında sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında daha etkin olduklarını dile getirirken, bu öğrenme ortamında sorumluluk alınmadığında ne tür problemlerle karşı karşıya

kalınabileceğine ilişkin olarak da görüşlerini sunmuşlardır. Örneğin LR2, eğer grupta hiç kimse sorumluluğunu yerine getirmesiydi başarısız olunacağını ifade ederken, LR3 ise sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamındaki sorumluluk bilinciyle öğrenme sürecine daha sık katıldığını belirtmiştir. Aynı zamanda öğrenenler, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı ile görev ve sorumluluklarında değişme olduğuna dikkat çekerek, yalnızca kendilerini değil, gruptaki tüm öğrenenleri düşünmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu öğrenenlerden biri olan LR7, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı ile görev ve sorumluluklarında değişme olduğunu kabul ederek, artık sorumluluğun kişinin kendisinden gruba yayıldığını; dolayısıyla, gruptaki herkesin düşünülmesi gerektiğinin altını çizmektedir.

Ben, mesela, kendimde sınıftaki görev ve sorumluluklarımda değişme olduğunu düşünüyorum. Gruptaki herkesi düşünmeniz gerekiyor artık. Eskiden tek kendinizden sorumluydunuz, şimdi tüm gruptan... Ama böyle daha güzel olduğunu düşünüyorum. Derse daha aktif olarak katılabiliyorum bu şekilde hem de... [Görüşme Kaydı: LR7].

Çalışmaya katılan öğrenenler, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı ile görev ve sorumluluklarında değişme olduğunu kabul ederken, aynı zamanda, aldıkları bu görev ve sorumlulukların da ağırlaştığını ve(ya) yoğunlaştığını dile getirmişlerdir.

Gruplarda sorumluluk aldık. Sorumluluklarımız yoğundu [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD1].

Bir öğrenen olan LD1, grup çalışmaları sırasında sorumluluk aldığını belirtirken, aldığı bu sorumlulukların da yoğunlaştığını ifade etmiştir. Tıpkı LD1 gibi sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamındaki çalışmalarda almış olduğu sorumluluğun ağır olduğunu dile getiren LR10 da, grup çalışmalarında almış olduğu sorumluluğu tarif ederek, bu sorumluluğun kendisi üzerinde yaratmış olduğu duyguları betimlemeye çalışmıştır. Bir öğrenen olan LR10, her ne kadar grup çalışmalarında almış olduğu sorumluluğun ağır olduğunu dile getirmiş olsa da, aldığı bu sorumluluğu yerine getirmiş olmanın mutluluğunu yaşadığını ifade etmiştir.

Benim gruptaki rolüm, mesela, sözcülüktü. Ben grup çalışmalarımızı diğer gruplarla paylaşmakta görevliydim. Grupta tartıştıklarımızı ve yaptıklarımızı en iyi şekilde diğer gruplara anlatmam gerekiyordu sunumlarla. Bu görevde çok sorumluluğum vardı. İyi sunamazsam, mesela, diğer gruplar bize iyi not vermeyebilirlerdi. Böylece, grubumuz çok başarılı olmayabilirdi. O yüzden,

aldığım sorumluluğu çok güzel yapmaya çalıştım. Üzerimdeki sorumluluk ağırdı, ama grubu temsil etmek falan da çok güzeldi [Görüşme Kaydı: LR10].

Aynı şekilde bir başka öğrenen olan LR8 de, tıpkı LR10 gibi, sosyal-yapılandırımcı öğrenme ortamındaki çalışmalarda almış olduğu sorumluluğun ağır olduğunu ifade etmekle birlikte, yine, almış olduğu sorumluluğu yerine getirmiş olmanın mutluluğunu yaşadığını dile getirmiştir.

Üzerimdeki görev ve sorumluluk daha ağırdı diğer derslerdekine göre, ama bunları çok sevdim. Sorumluluklar ağır olsa da, böyle daha fazla başarılı olduğumu düşünüyorum [Görüşme Kaydı: LR8].

Bir diğer öğrenen olan LR12 ise, yine, tıpkı yukarıda görüşleri alıntılanan diğer öğrenenler gibi, sosyal-yapılandırımcı öğrenme ortamındaki çalışmalarda sorumluluğunun arttığını bildirmiş; ancak, bu sorumluluğu yerine getirmenin grubun başarısı açısından önemli olduğuna dikkat çekerek, bundan dolayı sorumluluğun bırakılamayacağını sözlerine eklemiştir.

Etkinliklerin sorumluluğumu daha fazla artırdığını düşünüyorum. Üzerimdeki sorumluluk baskısı biraz daha arttı. Herkes birbirinden ve yaptıklarından sorumlu halde geldi. Ben bu işi yapmayı bırakıyorum diyemiyorsunuz artık [Görüşme Kaydı: LR12].

Bir başka yandan çalışmaya katılan öğrenenler, sosyal-yapılandırımcı öğrenme ortamında sorumluluk sahibi olmayı da öğrendiklerini dile getirmişlerdir. Öğrenenler, bu öğrenme ortamı içerisinde hem yeni sorumluluk alanlarını, hem de sorumluluk bilinciyle hareket etmenin önemini öğrendiklerini dile getirmişlerdir.

Ben, derste herkesin birbiriyle uyumlu olmasını ve aldığı görevleri sorumluluk bilinciyle tamamlamasını öğrendim [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD18].

...Grup içinde çalışırken sorumluluk sahibi olmayı ve sorumluluklarıma uymayı öğrendim [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD5].

Grup halinde çalışırken yeni görev ve sorumluluklar öğrendim [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD7].

Görüşleri alıntılanan öğrenenlere bakıldığında, bu öğrenenlerin sosyal-yapılandırımcı öğrenme ortamında yeni sorumluluk alanlarını öğrendikleri görülmekle birlikte, bu öğrenme ortamında sorumluluk bilinciyle hareket etmenin

önemini öğrendikleri anlaşılmıştır. Bu öğrenenlerden LD18, aldığı görevleri sorumluluk bilinciyle tamamlamayı öğrendiğini ifade ederken, LD5 grup içinde çalışırken sorumluluk sahibi olmayı ve sorumluluklarına uymayı öğrendiğini dile getirmiştir. Benzer bir biçimde LD7 ise, grup halinde çalışırken yeni görev ve sorumlulukları öğrendiğini deklare etmektedir. Çalışmaya katılan öğrenenler, aynı zamanda, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında gerek kendi gerekse de arkadaşlarının almış oldukları sorumlulukları yerine getirme düzeylerini de sorgulayarak, aldıkları sorumlulukları yerine getirmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

Grupta herkesin bir görevi ve sorumluluğu vardı. Herkes çalışmalara katıldı ve çalışmanın bir yerlerinde yardımcı oldu [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD3].

Arkadaşlarımız sorumluluklarını tam olarak yerine getirdikler, gayet de başarılıydılar [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD8].

Aldığım tüm sorumlulukları tam olarak yapmaya çalıştım [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD9].

Aldığım bütün görevleri yaptım [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD12].

Her şey çok güzeldi benim için. Herkes elinden gelenlerin en iyisini yaptı. Çok çalıştık [Görüşme Kaydı: LR4].

Derste, grup çalışmalarında sorumluluklarımı ve görevlerimi hep yerine getirdim [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD16].

Grupta aldığım sorumluluklarımı çok güzel yerine getirdim [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD21].

Öğrenenlerin, grup çalışmalarında görev dağılımı (sözcü, yazıcı, araştırmacı, çizimci, vb.) yaptıkları, çalışmalarda sorumluluk bilinciyle hareket ettikleri kaydedilmiştir [Gözlem Kaydı: OB].

Herkes sorumluluklarını yerine getirdi [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD25].

Herkes aldığı görevleri eksiksiz olarak yerine getirmeye çalıştı [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD38].

Alıntılanan öğrenen görüşlerinde, gerek öğrenenlerin kendilerinin, gerekse de arkadaşlarının almış oldukları sorumlulukları yerine getirmeye çalıştıkları anlaşılmaktadır. Örneğin, bir öğrenen olan LD3, grupta herkesin bir sorumluluğu olduğunu hatırlatarak, tüm öğrenenlerin çalışmalara katılarak yardımcı olduklarını

belirtmiştir. LD8 ve LD25 de, arkadaşlarının almış oldukları sorumlulukları başarılı bir şekilde yerine getirdiklerini söylemişlerdir. LD9 ve LD12, süreç içerisinde almış oldukları tüm sorumlulukları yerine getirdiklerini aktarmışlardır. LD38 ise, tüm öğrenenlerin almış olduğu görevleri eksiksiz olarak yerine getirmeye çalıştığını belirtirken, LR4 de herkesin elinden geleni yaptığını ifade etmiştir. Aynı zamanda bir gözlem kaydı olan OB’de de, öğrenenlerin grup çalışmalarında almış oldukları farklı görevlerde sorumluluk bilinciyle hareket ettikleri kaydedilmiştir. OB’ye bakıldığında, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenenlerin almış oldukları sorumluluklara dikkat çekildiği görülmekle birlikte, öğrenenlerin aldıkları bu sorumlulukları tam ve eksiksiz bir şekilde yerine getirmeye çalıştıkları anlaşılmıştır.

Grup çalışmaları gözlemlendiğinde; tüm grup üyelerinin aldıkları görev ve sorumlulukları tam ve eksiksiz olarak yerine getirmeye çalıştıkları, öğrenenlerin grup çalışmalarına doğrudan veya dolaylı olarak katıldıkları görülmüştür. Kimi grup üyelerinin grup çalışmalarını sunmada, kimilerinin grup projelerinin yazımında, çiziminde, resimlendirilmesinde ve çalışma raporunun yazımında, kimilerinin ise gerekli araştırmaları yaptıkları gözlenmiştir [Gözlem Kaydı: OB].

Yukarıda alıntılanan OB’de, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenenlerin almış oldukları sorumluluklara dikkat çekildiği anlaşılmakla birlikte, öğrenenlerin grup çalışmalarına doğrudan veya dolaylı olarak katıldıklarının görüldüğü rapor edilmiştir. Bununla birlikte OB’de, kimi grup üyelerinin grup çalışmalarını sunmada, kimilerinin grup projelerinin yazımında, çiziminde, resimlendirilmesinde ve çalışma raporunun yazımında, kimilerinin ise gerekli araştırmaları yapmada farklı görev ve sorumluluklar aldıkları kaydedilmiştir.

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemini, “Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı uygulamaları öğrenenlerin bilişsel özelliklerini nasıl etkilemektedir?” sorusu teşkil etmiştir. Çalışmada katılımcıların (öğretmen ve öğrenenler), kazanılan bilişsel özelliklere ilişkin görüşlerini belirleyebilmek için sorulan sorulara verilen cevaplardan elde edilen görüşler Tablo-4.13’de verilmiştir.

Tablo-4.13. Katılımcıların Kazanılan Bilişsel Özelliklere İlişkin Görüşleri

Ana Tema	Alt Temalar	Nitel Veri Kodu
Bilişsel Özellikler	Öğrenmeyi Geliştirme	TH, LR2, LR5, LR6, LR11, LR8, LR4, LR12, LR9, LR3, LR7, LR1, LD1, LD2, LD3, LD4, LD5, LD6, LD7, LD8, LD9, LD10, LD11, LD12, LD14, LD15, LD16, LD17, LD18, LD19, LD20, LD21, LD22, LD25, LD27, LD29, LD31, LD30, LD40, OB
	Düşünme Becerisini Geliştirme	TH, LR6, LR9, LR4, LR5, LD23, LD34, LD13, OB
	Görüşleri Açıklama	TH, LR7, LR6, LR4, LR1, LR8, LR11, LR2, LD32, LD25, LD24, OB

Tablo-4.13'e bakıldığında, katılımcıların sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında kazanılan bilişsel özelliklere ilişkin görüşlerinin üç alt temada incelendiği görülmektedir. Katılımcılar, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında kazanılan bilişsel özelliklerin; öğrenmeyi geliştirme, düşünme becerisini geliştirme ve görüşleri açıklama şeklinde olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan çalışmada, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında kazanılan sosyal özelliklerden ilkini "öğrenmeyi geliştirme" alt teması teşkil etmiştir. Araştırmada elde edilen görüşme, doküman ve gözlem kayıtlarına ilişkin veriler incelendiğinde, öğrenenlerin öğrenmelerini geliştirmelerinin önemli bir unsur olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Bir öğretmen olan TH, öğrenenlerin öğrenmelerinin geliştiğini kabul etmekle birlikte, TH'nin bundaki en önemli unsuru sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamındaki grup çalışmaları olarak gördüğü anlaşılmaktadır.

İyi olan öğrenenlerin, daha zayıf olan arkadaşlarına öğretmesi ve onlara yardım etmesiyle gruptaki, dolayısıyla sınıftaki başarı da artmış oldu [Görüşme Kaydı: TH].

TH'ye göre, iyi olan öğrenenlerin daha zayıf olan arkadaşlarına öğretmesi ve onlara yardım etmesiyle gruptaki, dolayısıyla sınıftaki başarı artmış bulunmaktadır.

TH'ye paralel görüşleri ile dikkat çeken LR2, grup çalışmaları ile dersin daha etkili olduğunu ifade ederken, bu şekilde daha iyi öğrendiklerini savunmaktadır.

Önceden normal ders işliyorduk, yani öğretmenimiz anlatıyordu biz dinliyorduk. Şimdi ise farklı etkinliklerle ders işliyoruz. Böyle daha iyi oluyor. Grup çalışmasıyla ders daha etkili oluyor, daha iyi öğreniyoruz [Görüşme Kaydı: LR2].

Grupla çalışmanın güzel olduğuna dikkat çeken LR12 ise, bu şekilde ders işlemenin hem daha eğlenceli hem de öğrenmeye daha fazla katkı yaptığı hususunu dile getirmektedir. LR12, aynı zamanda, öğrenme sürecinde başarılı olduğunu gördüğü için de mutlu olduğunu sözlerine eklemiştir.

Grupla çalışmak çok güzeldi. Böyle ders hem daha eğlenceli oldu hem de daha iyi öğrendim. Arkadaşlarımla yardımlaşarak öğrenmek çok değişik ve eğlenceliydi. Herkes verilen görevlerin bir bölümünü yaptı. Her görev iyi yapıldığında, zaten grupta başarılı olmuştu. Başarı elde ettiğimizi görmek ve bu şekilde çalışmak beni çok mutlu etti, çok zevk aldım [Görüşme Kaydı: LR12].

Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında grup çalışmalarına göndermede bulunan LR8 ise, daha önce hiç bu şekilde öğrenmediğini dile getirirken, bu şekilde öğrendiğinde daha kolay ve zorlanmadan öğrendiğini, hem de daha başarılı olduğunu ifade etmiştir.

Daha çok şey öğrendiğimi düşünüyorum. Yani, bu şekilde [sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı] hiç daha önce öğrenmemiştim. Bu şekilde insan öğrenirken zorlanmıyor da. Hem daha kolay öğreniyor hem de daha çok şey öğreniyor. Bu şekilde daha başarılı olduğumu düşünüyorum [Görüşme Kaydı: LR8].

LR5 de, yukarıda görüşleri alıntılanan diğer öğrenenleri teyit eder bir şekilde, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenmesini geliştirdiğini savunurken, böylesi bir öğrenme ortamında öğrendiğinde öğrenmelerinin de daha zor olacağını belirtmiştir.

Öğrendiğim her şey aklımda kaldı. Yani, bundan iki ay sonra sorulsa yine söylerim bunların, öğrendiklerimin ne olduğunu. Çünkü dersimiz çok farklıydı. Bu şekilde daha önce hiç ders yapmamıştım. Böyle olunca, unutmak da zor olur benim için [Görüşme Kaydı: LR5].

LR5'e benzer görüşleri ile dikkat çeken LR9 da, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında daha çok öğrendiğini kabul etmektedir. Bu öğrenme ortamında gerçekleştirilen farklı etkinliklere de atıfta bulunan LR9, tüm öğrenenlerin çok çalıştığını ve başarılı olduklarını gördüğünü sözlerine eklemektedir.

Bir kere, daha çok öğrendik. Hem de başarımız arttı. Proje üreten, sunum yapan her grubun çok başarılı olduğunu gördüm. Herkes çok çalıştı. Herkes çok iyiydi [Görüşme Kaydı: LR9].

Elde edilen bulgularda, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin beklentisi olan öğrenenlerin olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan bu öğrenenlerin öğrenme süreci içerisinde öğrenmelerini geliştirme gibi bir beklentilerinin de olduğu anlaşılmıştır.

Benim öğrenmemi geliştirmem gibi bir beklentim vardı. Bunun gerçekleştiğini söyleyebilirim. Öğrenme açısından epey kendimi geliştirdim [Görüşme Kaydı: LR3].

Ben daha fazla öğrenmeyi bekliyordum. Öğrenmem çok iyi oldu, daha fazla gelişti öğrenme seviyem. Dönem başı [II. kanaat dönemi] ile şimdi kendimi karşılaştırdığımda, mesela, çok fark olduğunu düşünüyorum. Şimdi çok daha iyiyim [Görüşme Kaydı: LR7].

Bir öğrenen olan LR3, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin öğrenmesini geliştirme beklentisinin olduğunu belirterek, öğrenme sürecinin sonunda bu beklentisinin gerçekleştiğini, dolayısıyla öğrenme düzeyini geliştirdiğini dile getirmektedir. Bir diğer öğrenen olan LR7 de, benzer bir biçimde, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin öğrenmesini geliştirme beklentisinin olduğunu ifade ederek, bu beklentisini gerçekleştirdiğini savunmaktadır. Aynı zamanda LR7, öğrenme düzeyini dönem başı ile karşılaştırmış ve sonucunda mevcut zamanla dönem başı arasında mevcut durum lehine farklılık olduğunu ima etmiştir. TH'ye bakıldığında da, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenenlerin öğrenme düzeylerinin geliştiğine ilişkin olarak bazı ipuçlarına rastlanıldığı görülmektedir.

Daha önce, dersi sevmeyen veya çok az seven öğrenenlerin bile derse ilgi gösterdiğini ve derse severek katıldıklarını gözlemledim. Bu, tabii ki, ister istemez öğrenenlerin öğrenmelerine ve başarılarına da yansdı. Özellikle, grup değerlendirmelerinde yaptığımız çalışmalarda, düşük başarı gösteren öğrenenlerin bile pek çok şey öğrendiklerine şahit oldum. Bu bakımdan, öğrenenlerin öncekine göre daha çok şey öğrendiklerini, öğrenme düzeylerinin, dolayısıyla başarılarının arttığını gözlemledim [Görüşme Kaydı: TH].

Bir öğretmen olan TH, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenenlerin öğrenme düzeylerinin geliştiğine vurgu yaparak, düşük başarı gösteren öğrenenlerin bile pek çok şey öğrendiklerine şahit olduğunu savunmuştur. Aynı zamanda TH, öğrenenlerin öncekine göre daha çok şey öğrendiklerini, öğrenme düzeylerinin, dolayısıyla başarılarının arttığını gözlemlediğini sözlerine eklemiştir. Bir gözlem kaydı olan OB’de de, öğretmenin sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında oynadığı role göndermede bulunularak, öğretmenin öğrenenleri süreç içerisinde sorgulaması ve onları sorular ile yönlendirmesinin öğrenen öğrenmelerinin gelişme göstermesinde önemli olduğu rapor edilmektedir.

Öğretmen, her gruba seçtikleri masal veya efsaneyi anlatırken hangi kelimelerden ve yapılardan yararlandıklarını sordu. Öğretmen, bu şekilde öğrenenlerin öğrenmelerinin hangi kısımlarında eksik kaldıklarını ve bilgiyi yapılandırma düzeylerini görmelerini sağladı [Gözlem Kaydı: OB].

Yukarıda alıntılanan TH ve OB’ye ek olarak, öğrenenlerin sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrendikleri hususlara ilişkin olarak bazı hususları dile getirdikleri görülmektedir.

Bugün derste masallarla ilgili şeyler öğrendik [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD1].

Bugün yeni yeni masallar öğrendim [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD8].

‘Tales and legends’ ünitesini öğrendik. Bu ünite, hikâyeleri, öyküleri, masalları arkadaşlarımızla okuyarak, tartışarak öğrendik [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD19].

Bugünkü derste ‘legend’ ve ‘history’ gibi bazı önemli kelimeleri öğrendim [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD2].

Değişik masal ve efsaneleri öğrendim bugünkü derste. Çok ilginç masal ve efsanelerdi hepsi de [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD9].

Değişik masal ve efsaneler öğrendim bugünkü derste [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD25].

Pek çok efsane öğrendim. Bazı efsaneler çok ilginçti gerçekten [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD7].

Bugünkü derste fıkra yazmayı ve masalarda ne tür cümleler kuracağımı öğrendim [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD12].

Alıntılanan görüşlere bakıldığında, öğrenenlerin sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrendikleri hususları dile getirdikleri görülmektedir. Genel olarak bu öğrenenlerin pek çok farklı türde masal, efsane, fıkra, öykü gibi hususları öğrendikleri anlaşılmaktadır. Diğer yandan öğrenenler, öğrenmelerini nasıl geliştirdiklerine ilişkin olarak da ortaya bazı görüşler koymuşlardır. Bu öğrenenlerin ortaya koymuş olduğu ortak görüşlerin birlikte çalışarak ve yardımlaşarak öğrenme olduğu dikkati çekmektedir.

Arkadaşlarımıza yardım ettiğimizde aslında kendimizin de çok iyi öğrendiğini gördüm [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD22].

Tüm arkadaşlarıma yardımcı oldum gruptaki. Bu şekilde daha başarılı oldum ve iyi öğrendim [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD18].

Hep beraber çalışarak öğrendik tüm öğrendiğimiz şeyleri [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD31].

Bu öğrenenlerden biri olan LD22, arkadaşlarına yardım ettiğinde kendisini daha çok öğrenmiş olarak gördüğünü ifade ederken, LD18, benzer bir biçimde, tüm arkadaşlarına yardım ederek daha iyi öğrendiğini ve başarılı olduğunu dile getirmiştir. LD31 ise, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında grup çalışmalarına göndermede bulunarak, arkadaşları ile birlikte çalıştığında öğrendiğini belirtmiştir.

Diğer yandan, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında kazanılan bilişsel özelliklere ilişkin ulaşılan alt temalardan bir diğerini ise “düşünme becerisini geliştirme” teşkil etmiştir. Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında düşünme becerisini geliştirmeye ilişkin hususlar araştırmadan elde edilen gözlem, görüşme ve doküman analizi kayıtlarında görülebilmektedir. Bir öğretmen olan TH, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenenlerin bakış açılarında farklılaşmanın olduğu kanaatini ifade ederken, öğrenenlerin grup çalışmalarında olayları

tartıştıklarına ve bu olaylara çok farklı yönlerden bakarak düşündüklerine şahit olduğunu dile getirmiştir.

Kullandığımız etkinliklerin öğrenenlerin bakış açılarında da bir farklılaşma yarattığı kanaatindeyim. Çünkü, öğrenenlerin grup çalışmalarında olayları tartıştıklarını, olaylara çok farklı yönlerden bakarak düşündüklerine şahit oldum. Öğrenenlerin; bir işi yapmaya başlamadan önce planlama yaptıklarını, problemleri aralarında tartıştıklarını, hatta birbirlerini eleştirdiklerini gördüm. Öğrenenlerin artık daha üst düzeyli düşündüklerini görüyorum; yani, basit değil, daha detaylı ve planlı düşünüyorlar artık... [Görüşme Kaydı: TH].

TH, aynı zamanda, öğrenenlerin bir işi yapmaya başlamadan önce planlama yaptıklarını, problemleri aralarında tartıştıklarını, hatta birbirlerini eleştirdiklerini gördüğünü belirtmiştir. TH, bununla birlikte, öğrenenlerin artık daha üst düzeyli düşündüklerini gördüğünü sözlerine ekleyerek, bu öğrenenlerin basit değil, daha detaylı ve planlı düşündüklerini ifade etmiştir. Bir gözlem kaydı olan OB’de de, TH’nin görüşlerine paralel bazı ipuçlarına rastlanıldığı anlaşılmaktadır.

Gruplar, birlikte çalışırken; etkinliklerin nasıl yapılacağını birbirlerine anlattıkları görülmekle birlikte, etkinliklerin cevaplarını herkesin tartışarak, cevabı ‘Neden?’ sorusu bağlamında ele alarak birbirlerine açıkladıkları ve grup olarak ortak bir karara vararak, bunu diğer gruplarla sözcüleri vasıtasıyla paylaştıkları gözlenmiştir. Grup çalışmaları sürecinde öğrenenlerin, grupça ortak bir karara varmadan önce verecekleri kararı çok yönlü olarak düşündükleri görülmüştür. Öğrenenler, etkinliklerin yapılması esnasında birbirlerine eleştirel yaklaşarak, farklı görüşler ortaya koymuşlardır. Öğrenenlerin, grup çalışmaları sırasında doğrudan bir cevabı doğrulaması yerine, cevapları sorguladıkları; hatta alternatif görüşler ortaya koydukları gözlenmiştir [Gözlem Kaydı: OB].

OB’de, grup çalışmalarında öğrenenlerin birlikte planlamalar gerçekleştirdikleri, etkinliklerin cevaplarını tartıştıkları, verdikleri cevabı “neden?” sorusu bağlamında ele aldıkları anlaşılmalı birlikte, grup çalışmaları sürecinde öğrenenlerin grupça ortak bir karara varmadan önce verecekleri kararı çok yönlü olarak düşündüklerinin görüldüğü rapor edilmiştir. Aynı zamanda öğrenenlerin, etkinliklerin yapılması esnasında birbirlerine eleştirel yaklaşım, farklı görüşler ortaya koyarak, öğrenenlerin grup çalışmaları sırasında doğrudan bir cevabı doğrulaması yerine, cevapları sorguladıkları; hatta alternatif görüşler ortaya koyduklarının gözlemlendiği kaydedilmiştir. Bir öğrenen olan LR4 de, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında tüm çalışmalarını grup içinde arkadaşları ile birlikte konuşarak ve

düşünerek yaptıklarını; bir şeyi yaparken sürekli olarak birbirlerini, dolayısıyla öğrenmelerini sorguladıklarını aktarmıştır.

Grupla, her şeyi beraberce planladık, beraberce konuşarak düşünerek yaptık her şeyi... Bir şeyi yaparken, hep birbirimizi sorguladık; ‘sen neden böyle yapıyorsun, neden böyle yapmıyorsun’ diyerek... Bunları yaparken, bir de öğrenmelerimizi de sorguladık aslında [Görüşme Kaydı: LR4].

Bir gözlem kaydı olan OB’de de, LR4’ü teyit eder bir biçimde, öğrenenlerin grup çalışmaları sırasında aldıkları görev ve sorumlulukları yerine getirirken hem kendi fikirlerini, hem de arkadaşlarının fikirlerini ve cevaplarını sorguladıklarının ve öğrenenlerin sürekli olarak birbirlerine “neden böyle düşünüyorsun?”, “o sonuca nasıl vardın?”, “kendi görüşünden emin misin?” gibi soruları sorduklarının gözlemlendiği rapor edilmiştir.

Öğrenenlerin, grup çalışmaları sırasında aldıkları görev ve sorumlulukları yerine getirirken hem kendi fikirlerini, hem de arkadaşlarının fikirlerini ve cevaplarını sorguladıkları gözlenmiştir. Öğrenenler, sürekli olarak birbirlerine ‘neden böyle düşünüyorsun?’, ‘o sonuca nasıl vardın?’, ‘kendi görüşünden emin misin?’ gibi soruları sordukları gözlemlenmiştir [Gözlem Kaydı: OB].

Çalışmaya katılan öğrenenler de, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamındaki grup çalışmalarında düşünme etkinliğine göndermede bulunarak, grup çalışmalarının gerçekleştirilmesi sürecinde düşünme etkinliği ile uğraştıklarını dile getirmeye çalışmışlardır.

Ben, bugünkü derste düşünmeyi öğrendim. Bir etkinliği yaparken, o etkinliği çok değişik olarak düşündük grupça. Arkadaşlarımızla her şeyi düşündük, sonra da sonuca vardık [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD23].

Etkinlikleri yaparken değişik düşünmeyi öğrendim. Mesela, nasıl başka şeyleri yapabileceğimizi öğrendim [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD34].

Arkadaşlarımızla bilgilerimizi ve düşüncelerimizi paylaştık. Birbirimizin düşünmesini geliştirdik [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD13].

Bir öğrenen olan LD23, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında bir etkinliği yaparken grup olarak üzerinde çok düşündüklerini; sonuca, arkadaşları ile her şeyi düşündükten sonra vardıklarını ifade etmiştir. Bir başka öğrenen olan LD13, tıpkı LD23 gibi, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamına göndermede bulunarak, grup çalışmalarında düşünme etkinliği içerisinde olduklarını ve birbirlerinin

düşüncelerini geliştirdiklerini dile getirmiştir. Bir diğer öğrenen olan LD34 ise, etkinlikleri yaparken değişik düşünmeyi öğrendiğini belirtmiştir. TH'den elde edilen verilerde de, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında grup çalışmalarının öğrenenlerin düşünme becerilerini değiştirdiği ve onları daha detaylı düşünmeye ittiği görülmüştür.

Öğrenenler, grup çalışmalarında farklı görüşler ortaya koyup, bu düşünceleri birlikte tartışarak, ortak bir sonuca vardılar. Bu açıdan, grup çalışmalarının öğrenenlerin düşünme becerilerini değiştirdiğini, onları daha detaylı düşünmeye ittiğini söyleyebilirim [Görüşme Kaydı: TH].

Bir gözlem kaydı olan OB'de, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğretmenin çalışma gruplarını ziyaret ettiği, bu ziyaretler esnasında gruplara bazı sorular yönelterek, öğrenenlerin sorular üzerinde yoğunlaşmalarının ve yaptıkları etkinliklerle sorulan soruları bağdaştırmalarının sağlandığı rapor edilmiştir.

Gruplar, kendi içlerinde verilerin etkinlikleri tartışarak yaptılar. Öğretmen, aynı zamanda, grupları ziyaretleri sırasında onlara bazı sorular yönelterek, sorular üzerinde yoğunlaşmalarını ve yaptıkları etkinliklerle sorulan soruları bağdaştırmalarını sağladı [Gözlem Kaydı: OB].

Bir öğrenen olan LR5 de, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğretmenlerinin kendilerini gruplarda ziyaret ettiğini ima ederek, bu ziyaretlerde öğretmenlerinin kendilerine bazı yönlendirici sorular sorarak, daha farklı düşüncelerini sağladığını dile getirmiştir.

Öğretmenimizin sorduğu sorular bizi çok düşündürdü. Her şeyi zaten düşünerek yaptık [Görüşme Kaydı: LR5].

Benzer bir biçimde LR6 da, öğretmenlerinin kendilerini gruplarda ziyaret ettiğini ima ederek, bu ziyaretlerde öğretmenlerinin kendilerine bazı yönlendirici sorular sorarak, daha farklı düşüncelerini sağladığını ifade etmiş; bu sorular vasıtasıyla daha detaylı düşünmeye başladığını sözlerine eklemiştir.

Bize hem grup içinde, hem de görüşlerimi açıklarken, [öğretmenimiz] bazı yönlendirici sorular sorarak, daha farklı düşünmemizi sağlıyor. Artık daha detaylı düşünmeye başladım mesela ben... Aslında grubumdaki herkes de böyleydi. Bir şeyi yaparken, o şeyi çok değişik olarak düşünüyorduk. Mesela, 'şöyle olursa, ne olur... Şöyle olursa nasıl olur' gibi... [Görüşme Kaydı: LR6].

Aynı zamanda LR6, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında bir şeyi yaparken o şeyi çok değişik açılardan düşündüklerini ifade etmiş; “şöyle olursa, ne olur... Şöyle olursa nasıl olur” gibi düşünceler içerisine girdiklerini deklare etmiştir. Bir gözlem kaydı olan OB’de de, LR6’nın ortaya koymuş olduğu görüşlere paralel bir biçimde, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında “neden?” sorusunun, “bence.....” ve “çünkü.....” gibi ifadelerin sıklıkla kullanıldığının gözlemlendiği rapor edilmiştir.

Grup çalışmalarında etkinliklerin yapılması sürecinde öğrenenlerin ‘neden?’ sorusunu, ‘bence.....’ ve ‘çünkü.....’ ifadeleri sıklıkla kullandıkları gözlemlenmiştir. Bu şekilde öğrenenlerin, tartışılan konuları ya da sorulan soruları cevaplarırken, bunları gerekçelendirmeye çalıştıkları, dolayısıyla düşünme sürecine girdikleri görülmüştür [Gözlem Kaydı: OB].

OB’de, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında “neden?” sorusunun, “bence.....” ve “çünkü.....” gibi ifadelerin sıklıkla kullanıldığı rapor edilmekle birlikte, bu şekilde öğrenenlerin tartışılan konuları ya da sorulan soruları cevaplarırken, bunları gerekçelendirmeye çalıştıkları, dolayısıyla düşünme sürecine girdiklerinin görüldüğü kaydedilmiştir.

Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında kazanılan bilişsel özelliklere ilişkin ulaşılan alt temalardan sonuncusunu ise “görüşleri açıklama” teşkil etmiştir. Katılımcılardan elde edilen verilerde, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı içerisinde öğrenenlerin görüşlerini açıkladığına ilişkin bulgulara rastlanıldığı görülmüştür. Bu anlamda, bir öğretmen olan TH’nin sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenenlerin görüşlerini özgürce açıklayabildiğine ilişkin olarak beyanda bulunduğu görülmüştür.

Herkes özgürce görüşlerini açıkladı. Açıklanan görüşler, tüm grup üyelerince ortaklaşa değerlendirildi [Görüşme Kaydı: TH].

TH, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında tüm öğrenenlerin görüşlerini özgürce açıklayabildiğini ifade etmiştir. Buna paralel olarak, çalışmaya katılan öğrenenlerin de aynı şekilde sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında görüşlerini özgürce açıklayabildikleri ortaya koymuş oldukları ifadelerden anlaşılmaktadır.

Bu etkinliklere katılarak sözlü olarak görüşlerimizi açıklama şansı elde ettik [Görüşme Kaydı: LR4].

Herkes görüşlerini özgürce açıklıyor [Görüşme Kaydı: LR11].

Görüşlerimi böyle açıklayabilmek çok güzeldi [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD25].

Yukarıda alıntılanan verilere bakıldığında, öğrenenlerin sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında görüşlerini özgürce ve rahatlıkla ortaya koyabildikleri görülebilmektedir. Bir öğrenen olan LR8, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında görüşlerini rahatça ve özgürce açıklayabilmesinin verdiği mutluluğu ifade ederken, derste görüşlerini açıklayabilmesi hususunu önemli gördüğünü dile getirmektedir.

Bu etkinliklerin [sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında] aslında en güzel yanı, hepimizin rahatça ve özgürce görüşlerini açıklayabilmesi. Bu yüzden, bu derslerde daha önceki dersleri aynı görmüyorum. Bu derslerde en azından görüşlerimi açıklayabilmemi ve bu şekilde derse daha sık katılmamı önemli görüyorum [Görüşme Kaydı: LR8].

Bir başka öğrenen olan LR1 ise, görüşlerini rahatlıkla açıklayabilmenin çok güzel bir durum olduğunu ifade ederken, daha önce yanlış yapacağım endişesi ile görüşlerini açıklamada çekingen davrandığını belirtmiş; sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında artık görüşlerini daha rahat bir şekilde açıklayabildiğini sözlerine eklemiştir.

Görüşlerimizi rahatça açıklamak çok güzeldi bence. Böyle öğrenirken kendimi daha rahat hissediyorum. Eskiden bazen yanlış yapacağım diye görüşlerimi açıklamaktan çekinirdim, ama artık hiç çekinmiyorum [Görüşme Kaydı: LR1].

Çalışmaya katılan öğrenenler, yalnızca kişisel/bireysel olarak görüşlerini açıklayabildiklerini değil, aynı zamanda grup içerisinde de görüşlerini rahatlıkla açıklayabildiklerini dile getirmişlerdir.

Grup olarak sorulan soruları kendi aramızda tartıştık ve sonra grup sözcüsü arkadaşlarımız grubumuzun ortak fikrini diğer gruplarla paylaştı [Görüşme Kaydı: LR7].

Herkes grup içinde kendi görüşlerini açıkladı [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD32].

Gruplar, mesela, sunumlarını yaptıktan sonra, her grup sunumlar hakkında görüşlerini açıkladı. Diğer derslerde görüş falan sunmazdık, zaten bize pek görüşümüzü de sormazdı öğretmenimiz. Sorulan sorulara cevap vermek yeterliydi. Ama bu derslerde [sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı] artık görüşlerimizi rahat bir şekilde açıkladık. Çok memnun oldum bu durumdan [Görüşme Kaydı: LR6].

Arkadaşlarımızla beraber konuşarak, anlaşarak öğrendik. Herkes fikirlerini açıkladı [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD24].

Alıntılanan görüşlere bakıldığında, öğrenenlerin yalnızca bireysel/kişisel olarak değil, grup içerisinde de özgürce görüşlerini açıklayabildikleri anlaşılmaktadır. Bu öğrenenlerden biri olan LR7, grup olarak sorulan soruları kendi aralarında tartıştıklarını, herkesin kendi görüşünü dile getirdiğini ve sonucunda ise grup olarak ortak bir karara vardıklarını ifade etmiştir. Bu öğrenenlerden bir diğeri olan LD32, tüm öğrenenlerin grup içerisinde görüşlerini açıklayabildiğini belirtirken, LD24 de tıpkı LD32 gibi, grup içerisinde tüm öğrenenlerin fikirlerini açıkladığını deklare etmiştir. Bu öğrenenlerden bir başkası olan LR6 ise, daha önceki derslerinde öğretmenlerinin kendilerinin görüşlerini sormadığını hatırlatarak, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında görüşlerini rahat bir biçimde dile getirebildiklerini ifade etmiştir. Çalışmaya katılan bir başka öğrenen olan LR2 ise, derse ilişkin olarak görüşünü daha fazla açıklama gibi bir beklentisinin olduğunu belirtmiştir.

Benim derste daha fazla konuşma, görüşlerimi daha fazla açıklama gibi bir beklentim vardı. Derslere oldukça fazla katılarak görüşlerimi rahatça açıklayabildim [Görüşme Kaydı: LR2].

Bir öğrenen olan LR2, kendisinin derse ilişkin olarak daha fazla konuşma ve görüşlerini açıklama gibi bir beklentisinin olduğunu söyleyerek, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamındaki derslere oldukça fazla katılarak rahatlıkla görüşlerini açıklayabildiğini dile getirmiştir. Benzer bir biçimde, bir gözlem kaydı olan OB'de de, yukarıda alıntılanan ifadelere paralel hususlara rastlanıldığı görülmüştür.

Öğrenenlerin, demokratik bir ortamda baskı altında olmadan özgürce fikirlerini beyan ettikleri, birbirlerini eleştirdikleri, ancak eleştirirken yargılamadıkları, ortaya çıkan problemi karşılıklı iletişim süreciyle konuşarak çözüme kavuşturdıkları, ortak bir amaç doğrultusunda karşılıklı dayanışma içerisinde oldukları görülmüştür [Gözlem Kaydı: OB].

Alıntılanan OB’de, öğrenenlerin demokratik bir ortamda baskı altında olmadan özgürce fikirlerini beyan ettikleri, birbirlerini eleştirdikleri, ancak eleştirirken yargılamadıkları, ortaya çıkan problemi karşılıklı iletişim süreciyle konuşarak çözüme kavuşturdıkları, ortak bir amaç doğrultusunda karşılıklı dayanışma içerisinde olduklarının gözlemlendiği rapor edilmiştir. OB’de, kısaca, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamının demokratik bir platform olduğuna dikkat çekilerek, bu platformda öğrenenlerin görüşlerini hiçbir baskı altında kalmadan özgürce dile getirebildikleri kaydedilmiştir.

4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemini, “Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı uygulamaları öğrenen rollerini nasıl etkilemektedir?” sorusu teşkil etmiştir. Çalışmada katılımcıların (öğretmen ve öğrenenler), sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamındaki öğrenen rollerine ilişkin görüşlerini belirleyebilmek için sorulan sorulara verilen cevaplardan elde edilen görüşler Tablo-4.14’de verilmiştir.

Tablo-4.14. Katılımcıların Öğrenme Ortamındaki Öğrenen Rollerine İlişkin Görüşleri

Ana Tema	Alt Temalar	Nitel Veri Kodu
	Etkin Olma	TH, LR10, LR8, LR6, LR4, LR1, LR5, LR3, LR7, LR10, LD20, LD30, LD31, LD5, LD6, LD12, LD29, LD1, LD41, LD4, LD24, LD14, LD40, OB
Öğrenen Roller	Sorumluluk Alma	TH, LR2, LR6, LR4, LR5, LR8, LR12, LR7, LR9, LR11, LR10, LR1, LR3, LD4, LD5, LD7, LD8, LD9, LD10, LD11, LD12, LD14, LD15, LD16, LD17, LD18, LD19, LD20, LD21, LD22, LD23, LD24, LD25, LD27, LD28, LD29, LD30, LD31, LD32, LD33, LD34, LD35, LD36, LD37, LD38, LD39, LD40, LD41, OB

Birlikte Öğrenme

TH, LR10, LR8, LR12, LR2, LR6,
LR7, LR11, LD5, LD10, LD14,
LD19, LD20, LD21, LD23, LD26,
LD27, LD31, LD35, LD1, LD2,
LD6, LD7, LD11, LD12, LD18,
LD24, LD28, LD29, LD34, LD3,
LD8, LD9, LD13, LD15, LD16,
LD17, LD22, LD25, LD30, LD32,
LD33, LD37, LD40, OB

Tablo-4.14'e bakıldığında, katılımcıların sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamındaki öğrenen rollerine ilişkin görüşlerinin üç alt temada incelendiği görülmektedir. Katılımcılar, sosyal-yapılandırmacı ortamındaki öğrenen rollerinin; etkin olma, sorumluluk alma ve birlikte öğrenme şeklinde olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan çalışmada, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamındaki öğrenen rollerinden ilkini "etkin olma" alt teması teşkil etmiştir. Araştırmada elde edilen görüşme, doküman ve gözlem kayıtlarına ilişkin veriler incelendiğinde, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenenlerin etkin olma rollerinin önemli bir unsur olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Bir öğrenen olan LR4, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenen rollerine göndermede bulunarak, bu öğrenme ortamındaki rollerinin daha önceki derslerdekinden çok farklı olduğunu ifade etmiştir.

Benim en çok hoşuma giden öğrenci rolleriydi. Rollerimiz daha önceki derslerden çok farklıydı. Daha önce dersi dinler ve sorulan sorulara parmak kaldırarak cevap verirdik, ama şimdi derste [sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı] hep biz konuşuyor, her şeyi hep biz yapıyoruz. Yani, hep biz aktifiz aslında. Grup çalışmalarında hep beraber sorumluluk aldık ve farklı görevler yaptık [Görüşme Kaydı: LR4].

LR4, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamındaki öğrenen rollerinin daha önceki derslerde sergilemiş olduğu rollerden çok farklı olduğunu savunarak, daha önceki derslerde pasif bir konumda bulunduğunu, yalnızca dersi dinleyip parmak kaldırdığını dile getirmiş, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı ile süreç içerisinde daha etkin bir role sahip olduğunu ifade etmiştir. Çalışmaya katılan diğer bazı öğrenenler de, tıpkı LR4 gibi, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında daha etkin bir role sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Diğer derslerde daha pasiftik, derse pek katılmıyorduk, ama şimdi [sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı] daha çok katılıyorz derslere [Görüşme Kaydı: LR5].

Ben, böyle çalıştığında [sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı] derse daha fazla nasıl katılacağımı öğrendim [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD31].

Daha önceki derslerde, arkadaşlarımızın çoğu derste dersten alakasız konuşuyordu, herkes derse katılmıyordu mesela. Şimdi grup çalışması yapınca herkes derse katılıyor [Görüşme Kaydı: LR8].

Bir öğrenen olan LR5, daha önceki derslerde daha pasif olduğunu söyleyerek, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı ile artık derlere daha çok katıldığını, dolayısıyla daha etkin bir öğrenen haline geldiğini dile getirmiştir. Benzer bir biçimde, bir başka öğrenen olan LD31 de sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında derse daha fazla nasıl katılabileceğini öğrendiğini belirterek, süreçte daha etkin bir öğrenen haline geldiğini ima etmiştir. Bir diğer öğrenen olan LR8 ise, daha önceki derslerde arkadaşlarının çoğunun dersle ilgi olmayan şeyler hakkında konuştuklarına şahit olduğunu ifade ederken, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamındaki grup çalışmaları ile öğrenenlerin derse daha fazla katılmaya başladıklarını savunmaktadır. Bir öğretmen olan TH de, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı ile öğrenenlerin derse katılımlarında artış olduğunu duyurmaktadır.

Öğrenenlerin, etkilere katılımı daha önceki derslere göre çok daha fazla yoğun oldu. Şimdi [sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı] ile daha önceki zamanları kıyasladığımda, öğrenenlerin derse katılımının oldukça fazla bir artış gösterdiğini görüyorum [Görüşme Kaydı: TH].

Bir öğrenen olan LR3, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında, daha önceki derslere nazaran daha etkin olmalarının gerekçesini süreç içerisinde aldıkları sorumluluklarda bulunduğunu ima etmektedir. LR3, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamındaki grup çalışmalarına katılmadıklarında, dolayısıyla almış oldukları sorumluluklarını yerine getirmediğinde yalnızca kendilerinin değil, aynı zamanda grubun da başarısız olduğunu ifade ederek, bu hususun kendi üzerinde ister istemez bir baskı oluşturarak sürece daha etkin katılmaya başladığını dile getirmiştir.

Daha önceki derslere göre sorumluluklarımız daha farklıydı. O derslerde ister katılır ister katılmazdık derslere, ama şimdi ister istemez üzerimizde bir baskı oluyor derse katılmakta tabii ki. Eğer katılmazsak grubumuz başarısız oluyor. Katıldığımızda grubumuz daha başarılı oluyor. Eskiden derslere bu kadar sık katılmazdım, ama şimdi daha sık katılıyorum artık grup çalışması sayesinde. Aslında, etkinliklere katılımım da arttı [Görüşme Kaydı: LR3].

Bir öğretmen olan TH, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenenlerin daha etkin bir rol sergilemelerinin temel sebeplerinden birini grup çalışmalarında farklı özelliklere (cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, başarı düzeyi, vb.) sahip olan öğrenenlerin varlığında bulduğunu ima etmektedir. TH, gruplarda farklı özellik ve başarı düzeyinden öğrenenlerin olmasının, tüm gruplara güven verdiğini dile getirmektedir. Bir öğretmen olan TH, bu şekilde hiç grup çalışmasına katılmak istemeyen öğrenenlerin bile grup arkadaşlarının etkisiyle etkinliklere katılım gösterdiğini ifade etmektedir.

Gruplarda farklı özellik - cinsiyet, sosyo-ekonomik durum, vb. - ve başarı düzeyinden öğrenenlerin olması, tüm gruplara güven verdi. Hiç grup çalışmasına katılmak istemeyen öğrenenler bile grup arkadaşlarının etkisiyle etkinliklere katılım gösterdi [Görüşme Kaydı: TH].

Bir gözlem kaydı olan OB'de de, TH'nin ortaya koymuş olduğu görüşlere paralel bir biçimde, derse katılmakta ilk başlarda çekingen davranan öğrenenlerin, ilerleyen derslerde kendilerine ilişkin özgüvenlerinin artarak, derse daha etkin olarak katılmaya başladıklarının görüldüğü rapor edilmiştir.

Derse katılmakta, ilk başlarda çekingen davranan öğrenenler, ilerleyen derslerde kendilerine ilişkin özgüvenlerinin artarak, derse daha etkin olarak katılmaya başladıkları görülmüştür [Gözlem Kaydı: OB].

Çalışmaya katılan pek çok öğrenen de, daha önce etkin olamadıkları İngilizce dersinde artık etkin olmanın çok şaşırtıcı olduğunu dile getiren görüşler ortaya koymuşlardır.

Bazı arkadaşlarımızın nasıl derse çok katıldıklarını gördüm [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD30].

Tüm arkadaşlarım derse katılmak için çok çabaladılar [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD29].

Derse bu kadar fazla katılmaktan çok hoşlandım. Daha önce bu kadar derse katılamıyordum [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD41].

İngilizce dersinde parmak kaldırabildiğimi görmemi ilginç buldum [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD24].

Bu kadar derse çok katıldığım ders çok azdır [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD40].

X'in grup çalışmalarına bu kadar çok katılmasını ilginç buldum [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD4].

Yukarıda alıntılanan görüşlere bakıldığında, öğrenenlerin İngilizce dersinde bu denli etkin olmalarına şaşırılmalarına ilişkin olarak ortaya koymuş oldukları ifadeler görülmektedir. Bu ifadelerde öğrenenler, daha önce derste bu denli etkin olmadıklarını ima ederek, sosyal-yapılandırımcı öğrenme ortamı ile derste daha etkin bir role sahip olduklarını savunmuşlardır. Örneğin, bir öğrenen olan LD30, bazı arkadaşlarının (bu öğrenen X olarak kodlanmıştır) nasıl derse çok katıldıklarını gördüğünü şaşkınlık içinde belirtirken, bir başka öğrenen olan LD4 ise, derste daha önce pasif olduğunu düşündüğü bir arkadaşının derste bu kadar etkin olmasını ilginç bulduğunu dile getirmektedir. Bir başka öğrenen olan LD40, derse o denli katıldığı ders sayısının çok az olduğunu belirtirken, LD24 ise derste daha etkin olmasından ötürü İngilizce dersinde parmak kaldırabilmesinin ilginç bir durum olduğunu duyurmuştur. Bir başka öğrenen olan LD41, derse daha önce o denli katılmadığını ifade ederken, artık derste bu denli etkin olmasının vermiş olduğu mutluluğu dile getirmiştir. LD29 ise, sosyal-yapılandırımcı öğrenme ortamında arkadaşlarının derse katılmak, dolayısıyla derste daha etkin olabilmek için çok çaba gösterdiklerini sözlerine eklemiştir. Aynı zamanda, bir gözlem kaydı olan OB'de, sosyal-yapılandırımcı öğrenme ortamının demokratik bir platform olduğuna göndermede bulunularak, bu ortamda öğretmenin otoriter olmaktan daha ziyade demokratik tutum ve davranışlar sergilemesinin öğrenenlerin süreçte etkin olmalarında bir etken olduğu ima edilmektedir.

Öğrenme ortamı içerisinde, öğretmenin otoriter bir tutum sergilemekten daha ziyade, demokratik bir tutum sergileyerek öğrenenleri grup çalışmalarında desteklediği, yargılamadan yönlendirdiği ve rehberlik ettiği için öğrenenlerin grup çalışmalarına daha etkin olarak katıldıkları görülmüştür [Gözlem Kaydı: OB].

OB’de, öğrenme ortamı içerisinde öğretmenin otoriter bir tutum sergilemekten daha ziyade, demokratik bir tutum sergileyerek öğrenenleri grup çalışmalarında desteklediği, yargılamadan yönlendirdiği ve rehberlik ettiği için öğrenenlerin grup çalışmalarına daha etkin olarak katıldıklarının gözlemlendiği rapor edilmektedir.

Öte yandan, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamındaki öğrenen rollerinden bir diğerini ise “sorumluluk alma” alt teması teşkil etmiştir. Çalışmada elde edilen verilerde, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı içerisinde öğrenenlerin sorumluluk alma rolüne ilişkin bulgulara rastlanıldığı görülmüştür. Bir öğretmen olan TH, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında grup çalışmalarında öğrenenlerin ayrı ayrı sorumluluklarının olduğunu hatırlatarak, bunun öğrenenlerin görev bilinciyle çalışmalarını sağladığını dile getirmiştir. Bununla birlikte TH, öğrenenlerinin gruplarda sorumluluk bilincinin arttığını da sözlerine eklemiştir.

Gruplardaki öğrenenlerin ayrı ayrı sorumluluklarının (sözcü, yazıcı, araştırmacı, vb.) olması, onların görev bilinciyle çalışmalarını sağladı. Öğrenenlerin gruplarda sorumluluk bilincinin arttığı, birlikte çalışma kültürünü oluşturdıklarını da gözlemledim [Görüşme Kaydı: TH].

Bir öğrenen olan LR2, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında sorumluluk almanın diğer derslere nazaran çok daha farklı olduğunu belirterek, bu öğrenme ortamında tüm öğrenenlerin grubun ortak başarısı için üzerine almış olduğu sorumluluğu yerine getirmesi gerektiğini ifade etmiştir.

[Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı] sorumluluk almada diğer derslere göre çok farklıydı. Burada, herkes sorumluluğunu yerine getirmesi gerekiyordu grubun başarısı için. Bizim başarımız grubun başarısıydı... Görevimizi yerine getiremeseydik grup başarılı olamayacaktı [Görüşme Kaydı: LR2].

LR2’ye benzer görüşleri ile dikkat çeken LR5 de, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı ile daha önce derslerdeki öğrenme ortamlarını karşılaştırarak, aldıkları sorumlulukların birbirlerinden farklı olduğunu dile getirmiştir. LR5, daha önceki derslerde sorumluluk alma ve derse katılma anlamında pasif olduklarını anımsatarak, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında daha etkin bir hale geldiklerini dile getirmeye çalışmıştır.

Bu [sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı] derslerdeki görevlerimiz diğer derslerdekinden çok farklıydı. Diğer derslerdeki görev ve sorumluluklarımız bu derslerdeki ile asla aynı değildi. Daha farklı tabii ki. Diğer derslerde daha pasiflik, derse pek katılmıyorduk, ama şimdi [sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında] daha çok katılıyoruz derslere [Görüşme Kaydı: LR5].

Çalışmaya katılan pek çok öğrenen de, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında sorumluluk almada daha etkin bir role sahip olduklarını ifade ederek, aynı zamanda, bu öğrenme ortamının sorumluluk alma bilinçlerini de geliştirdiğini ifade etmiştir.

Ben, etkinliklerin sorumluluk alma bilincimizi geliştirdiğini düşünüyorum [Görüşme Kaydı: LR6].

...Grup içinde çalışırken sorumluluk sahibi olmayı ve sorumluluklarımı uymayı öğrendim [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD5].

Bana düşen sorumluluğu yerine getirdim [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD10].

Derste, grup çalışmalarında sorumluluklarımı ve görevlerimi hep yerine getirdim [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD16].

Grup çalışmalarında hep beraber sorumluluk aldık ve farklı görevler yaptık [Görüşme Kaydı: LR4].

Grup içinde sorumluluklarımın önemli olduğunu ve bunun grup için çok önemli olduğunu öğrendim [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD15].

Grup çalışmasında sorumluluklarımız vardı. Örneğin; yazıcı olmak, sözcü olmak [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD4].

Ben, grupta aldığım görevlerimi sorumluluk haline getirdim ve başarılı oldum [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD19].

Grupta aldığım sorumluluklarımı çok güzel yerine getirdim [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD21].

Her arkadaşım sorumluluğunu yerine getirmeye çalıştı [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD29].

Gruptaki herkes sorumluluklarını yerine getirdi [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD40].

Bir öğrenen olan LR7, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında görev ve sorumluluklarında meydana gelen değişime göndermede bulunarak, bu öğrenme

ortamında artık yalnızca kendilerini değil, gruptaki tüm öğrenenleri düşünmeleri gerektiğini ifade etmiştir.

Ben, mesela, kendimde sınıftaki görev ve sorumluluklarımda değişme olduğunu düşünüyorum. Gruptaki herkesi düşünmeniz gerekiyor artık. Eskiden tek kendinizden sorumludunuz, şimdi tüm gruptan [Görüşme Kaydı: LR7].

Benzer görüşleriyle dikkat çeken LR10 da, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında almış olduğu bir sorumluluğu anımsatarak, bu sorumluluğu yerine getiremeseydi ortaya çıkabilecek muhtemel bir problemi betimlemeye çalışmıştır.

Benim gruptaki rolüm, mesela, sözcülüktü. Ben grup çalışmalarımızı diğer gruplarla paylaşmakta görevliydim. Bunu çok iyi yaptığımı düşünüyorum. Grupta tartışıklarımızı ve yaptıklarımızı en iyi şekilde diğer gruplara anlatmam gerekiyordu sunumlarla. Bu görevde çok sorumluluğum vardı. İyi sunamazsam, mesela, diğer gruplar bize iyi not vermeyebilirlerdi. Böylece, grubumuz çok başarılı olmayabilirdi. O yüzden, aldığım sorumluluğu çok güzel yapmaya çalıştım. Üzerimdeki sorumluluk ağırdı, ama grubu temsil etmek falan da çok güzeldi [Görüşme Kaydı: LR10].

Bir öğrenen olan LR10, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında almış olduğu bir sorumluluğu dile getirmiş ve bu sorumluluğu yerine getirememesi halinde ortaya çıkabilecek olan muhtemel bir problemi ifade etmeye çalışmıştır. LR10 LR7'ye benzer bir biçimde, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında artık yalnızca kendilerini değil, gruptaki tüm öğrenenleri düşünmeleri gerektiğini ima etmeye çalışmıştır. LR10, bunun yanı sıra, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında üstlendikleri sorumlulukların da ağırlaştığını sözlerine eklemiştir. Tıpkı LR10 gibi, çalışmaya katılan diğer bazı öğrenenler de, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında sorumluluk almada daha etkin bir role sahip olduklarını ifade ederken, aynı zamanda, almış oldukları sorumluluklarının da arttığını ve ağırlaştığını dile getirmişlerdir.

Üzerimdeki görev ve sorumluluk daha ağır diğer derslerdekine göre, ama bunları çok sevdim. Sorumluluklar ağır olsa da, böyle daha fazla başarılı olduğumu düşünüyorum [Görüşme Kaydı: LR8].

Etkinliklerin sorumluluğumu daha fazla artırdığını düşünüyorum. Üzerimdeki sorumluluk baskısı biraz daha arttı. Herkes birbirinden ve yaptıklarından sorumlu halde geldi. Ben bu işi yapmayı bırakıyorum diyemiyorsunuz artık [Görüşme Kaydı: LR12].

Birer öğrenen olan LR8 ile LR12, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında almış oldukları sorumlulukların arttığını ve ağırlaştığını ifade ederken, aldıkları sorumlulukların kendilerini memnun edici bir nitelikte olduğunu dile getirmeye çalışmışlardır. Bu öğrenenlerden biri olan LR8, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında, diğer derslere nazaran üzerindeki görev ve sorumluluklar daha ağır olsa da, bu sorumluluklardan memnun olduğunu ifade etmiştir. Aynı zamanda LR8, almış olduğu sorumlulukların ağır olduğuna göndermede bulunarak, bu şekilde daha başarılı olduğunu düşündüğünü belirtmiştir. Bir diğer öğrenen olan LR12 ise, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında gerçekleştirdikleri etkinliklerin sorumluluklarını daha fazla artırdığını düşündüğünü ifade ederken, herkesin birbirinden sorumlu hale geldiğini dile getirmiştir. Bununla birlikte LR12, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında almış oldukları sorumluluklarını bırakmalarının pek de mümkün olmadığını söyleyerek, sahip olduğu sorumluluğun üzerinde oluşturmuş olduğu ağırlığı ima etmeye çalışmıştır. Bir gözlem kaydı verisi olan OB’de de, yukarıda alıntılanan görüşlere paralellik gösteren ifadelere rastlanıldığı görülmektedir.

Grup çalışmaları gözlemlendiğinde; tüm grup üyelerinin aldıkları görev ve sorumlulukları tam ve eksiksiz olarak yerine getirmeye çalıştıkları, öğrenenlerin grup çalışmalarına doğrudan veya dolaylı olarak katıldıkları görülmüştür. Kimi grup üyelerinin grup çalışmalarını sunmada, kimilerinin grup projelerinin yazımında, çiziminde, resimlendirilmesinde ve çalışma raporunun yazımında, kimilerinin ise gerekli araştırmaları yaptıkları gözlenmiştir [Gözlem Kaydı: OB].

Yukarıda alıntılanan bir gözlem kaydı olan OB’de, tüm grup üyelerinin aldıkları görev ve sorumlulukları tam ve eksiksiz olarak yerine getirmeye çalıştıklarının ve öğrenenlerin grup çalışmalarına doğrudan veya dolaylı olarak katıldıklarının görüldüğü rapor edilirken, kimi grup üyelerinin grup çalışmalarını sunmada, kimilerinin grup projelerinin yazımında, çiziminde, resimlendirilmesinde ve çalışma raporunun yazımında, kimilerinin ise gerekli araştırmaların yapılmasında sorumluluk aldıklarının gözlemlendiği kaydedilmiştir.

Bir diğer yandan, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamındaki öğrenen rollerinden sonuncusunu ise “birlikte öğrenme” alt teması teşkil etmiştir. Çalışmada elde edilen verilerde, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı içerisinde öğrenenlerin

birlikte öğrenme rolüne ilişkin bulgulara rastlanıldığı görülmüştür. Bu anlamda, bir öğretmen olan TH, sosyal-yapılandırımcı öğrenme ortamında gruptaki her öğrenenin çalışmalarına katkıda bulunmaya gayret göstermesi, daha çekingen olarak nitelendirilebilecek olan öğrenenlerin arkadaşlarından destek görerek derse katılım göstermesinin kendisi için çok mutlu edici bir husus olduğunu dile getirmiştir. TH, aynı zamanda, bu şekilde bir çalışmanın öğrenenler arasındaki yardımlaşma ve birlikte çalışma kültürünü de olumlu bir biçimde geliştirdiğini sözlerine eklemiştir.

Gruptaki her öğrenenin çalışmalarına katkıda bulunmaya gayret göstermesi, daha çekingen olarak nitelendirilebilecek olan öğrenenlerin arkadaşlarından destek görerek derse katılım göstermesi oldukça güzeldi benim için... Öğrenenler arasında yardımlaşma ve birlikte çalışma kültürü olumlu düzeyde bir gelişme gösterdi [Görüşme Kaydı: TH].

Bir öğrenen olan LR10, sosyal-yapılandırımcı öğrenme ortamında gerçekleştirilen farklı türdeki etkinliği dile getirerek, bu etkinliklerin gerçekleştirilmesinde birlikte çalışmanın oynadığı rolün altını çizmektedir.

Bu derslerde [sosyal-yapılandırımcı öğrenme ortamı] yalnızca etkinlik yapmadık, etkinlik harici başka etkinlikler de, çalışmalar da yaptık. Mesela, drama yaptık, konuların kısa çizgi filmlerini izledik, proje ürettik gruptaki arkadaşlarımızla birlikte [Görüşme Kaydı: LR10].

Bir başka öğrenen olan LR2 ise, sosyal-yapılandırımcı öğrenme ortamındaki İngilizce derslerinin diğer derslere nazaran daha farklı olduğunu ifade ederek, bu öğrenme ortamında arkadaşları ile birlikte öğrenmenin daha eğlenceli ve rahat olduğunu kaydetmiştir.

[Sosyal-yapılandırımcı öğrenme ortamındaki] İngilizce dersleri, bana göre önceki İngilizce derslerinden farklıydı. Çünkü etkinlikler çok eğlenceli. Arkadaşlarımızla birlikte öğrenmek daha fazla eğlenceli ve rahat oluyor şimdi [Görüşme Kaydı: LR2].

Bir diğer öğrenen olan LR6 ise, etkinlikleri daha önce tek başlarına yaptıklarına göndermede bulunarak, sosyal-yapılandırımcı öğrenme ortamı ile artık bu etkinlikleri grupla birlikte yaptıklarını ifade etmiştir. LR6, bunun yanı sıra, daha önce etkinlikleri kendi başına yaparken zorlandığını dile getirirken, bu etkinlikleri

grupla yapmanın daha kolay ve öğrenmeye yardımcı olduğunu da sözlerine eklemiştir.

Etkinliklerimizi daha önceleri tek başımıza yapardık, şimdi [sosyal-yapılandırımcı öğrenme ortamı] grupça birlikte yardımlaşarak yapıyoruz. Eskiden etkinlikleri tek başıma yaparken çok zorlanırdım, ama şimdi ise grupla daha kolay yapıyor ve öğreniyorum [Görüşme Kaydı: LR6].

Diğer yandan, araştırmaya katılan pek çok öğrenen de, tıpkı yukarıda görüşleri alıntılanan diğer öğrenenler gibi, sosyal-yapılandırımcı öğrenme ortamında öğrenenlerin oynadıkları birlikte öğrenme rolüne dikkat çekerek, bu öğrenme ortamındaki tüm çalışmaların birlikte gerçekleştirildiğinin altını çizmişlerdir.

Herkes sürekli bir şeyler yapıyordu, bir şeylerle uğraşıyordu, herkes birlikte çalışıyordu [Görüşme Kaydı: LR11].

Herkes birbirini çok destekledi grup içinde. Birbirimizden öğrendik ve birbirimize öğrettik. Bu şekilde de başarılı bir grup olduk [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD26].

...arkadaşlarımızla beraber öğrendiğimiz dersi ilk defa görüyorum. Çok yoğun çalıştık arkadaşlarımızla [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD19].

Birlikte, grup içinde çalışmayı öğrendim [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD6].

Böyle, grup halinde çalışınca daha iyi öğrendiğimi gördüm [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD27].

Grup çalışmalarında birbirimize yardımcı olarak, sorular sorup cevaplar vererek bilgi seviyemizi artırdık. Tabii ki, bunu arkadaşlarımızla işbirliği yaparak başardık. Herkes grup çalışmalarında birbirinin bilgisini tamamladı [Görüşme Kaydı: LR8].

Herkes grupta tüm etkinlikler boyunca beraber çalıştı. Etkinliklerin herkes bir tarafını yaptı. Tüm etkinlikleri grupça ortaklaşa yaptık [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD40].

Grupla çalışmayı ve arkadaşlarımla yardımlaşarak birlikte öğrenmeyi öğrendim [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD31].

Arkadaşlarımla işbirliği halinde çalıştık. Etkinlikleri grup halinde birlikte yaptık [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD1].

Çalışmaya katılan öğrenenler, sosyal-yapılandırımcı öğrenme ortamında birlikte öğrenme rolüne göndermede bulunarak, bunun öğrenme ortamındaki

çalışmaların gerçekleştirilmesinde oynadığı rolün altını çizmişlerdir. Örneğin, bu öğrenenlerden biri olan LR11, tüm öğrenenlerin sürekli bir şeyler yapıyor ve bir şeylerle uğraşiyor olduğunu dile getirirken, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında tüm öğrenenlerin birlikte çalıştıklarına göndermede bulunmuştur. Bir diğer öğrenen olan LD40, tüm öğrenenlerin etkinlikler boyunca birlikte çalıştığını belirtirken, bir başka öğrenen olan LD1 ise arkadaşları ile işbirliği halinde çalıştıkları ifade ederek, etkinlikleri grup halinde birlikte yaptıklarını dile getirmişlerdir. Bir gözlem kaydı olan OB’de de, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenenlerin birlikte öğrenme rollerine dikkat çekildiği görülmüştür.

Grup üyelerinin etkinlikleri birlikte yaptıkları, konuları birlikte tartıştıkları, cevaplara/sonuçlara ortaklaşa karar alarak vardıkları, öğrenmede problem yaşayan grup üyelerine diğer grup üyelerinin yardım ettikleri, grubun ortak bir amaç için dayanışma, yardımlaşma ve birlikte öğrenme anlayışı içerisinde çalıştıkları gözlemlenmiştir [Gözlem Kaydı: OB].

OB’de grup üyelerinin etkinlikleri birlikte yaptıkları, konuları birlikte tartıştıkları, cevaplara/sonuçlara ortaklaşa karar alarak vardıkları, öğrenmede problem yaşayan grup üyelerine diğer grup üyelerinin yardım ettikleri, grubun ortak bir amaç için dayanışma, yardımlaşma ve birlikte öğrenme anlayışı içerisinde çalıştıkları rapor edilmiştir. Yine, OB’de, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenenlerin birlikte öğrenme anlayışı içerisinde olduklarının altı çizilmiştir. Öte yandan çalışmaya katılan öğrenenler, yalnızca sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında tüm öğrenenlerin birlikte çalıştıklarına ilişkin ifadelerde bulunmamışlar, bunun yanı sıra birlikte öğrenmekten duydukları memnuniyeti dile getiren ifadeler de sarf etmişlerdir.

Arkadaşarımla birlikte öğrenmenin çok eğlenceli olduğunu öğrendim [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD29].

Grup olarak çalıştığımızda, dersin nasıl zevkli geçebileceğini öğrendim [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD34].

Arkadaşarımla beraber anlaştık dersi öğrenmek için. Beraber çalışarak öğrenmek çok güzeldi [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD13].

Grup içinde çalışmamız çok güzeldi. Hep birlikte çalışarak öğrendik. Beraber çalışmayı öğrendim [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD28].

Yukarıda alıntılanan görüşlere bakıldığında, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında birlikte öğrenme hususunun bir öğrenen rolü olarak ön plana çıktığı görülmekle birlikte, aynı zamanda birlikte öğrenmenin öğrenenlerce memnuniyetle karşılanan bir öge olarak da ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Nitekim, bir öğrenen olan LD29 sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında arkadaşları ile birlikte öğrenmenin çok eğlenceli olduğunu dile getirirken, bir başka öğrenen olan LD34 ise grup olarak birlikte çalışmanın nasıl zevkli geçebildiğini öğrendiğini ifade etmiştir. Bir diğer olan LD13 arkadaşları ile beraber çalışarak öğrenmenin çok güzel olduğunu söylerken, LD28 de benzer bir biçimde grup içinde birlikte çalışarak öğrenmenin çok güzel olduğunu belirtmiştir.

4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt problemini, “Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı uygulamaları öğretmen rollerini nasıl etkilemektedir?” sorusu teşkil etmiştir. Çalışmada katılımcıların (öğretmen ve öğrenenler), sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamındaki öğretmen rollerine ilişkin görüşlerini belirleyebilmek için sorulan sorulara verilen cevaplardan elde edilen görüşler Tablo-4.15’de verilmiştir.

Tablo-4.15. Katılımcıların Öğrenme Ortamındaki Öğretmen Rollerine İlişkin Görüşleri

Ana Tema	Alt Temalar	Nitel Veri Kodu
Öğretmen Rollerini	Rehber Olma	TH, LR4, LR2, LR1, LR5, LR6, LR3, LR9, LR12, LR7, LR10, LR11, LR8, LD36, LD38, OB
	Yardımcı Olma	TH, LR9, LR7, LR10, LR4, LR2, LR1, LR3, LR12, LR8, LR6, LR5, LD8, LD14, LD31, LD32, LD31, LD24, OB
	Problem Çözme	TH, LR2, LR10, LR4, LR12, LR6, LR1, LR11, LD24, OB
	Kaynak/Materyal Sağlama	TH, LR2, LR11, LR5, LR8, LR12, OB

Tablo-4.15'e bakıldığında, katılımcıların sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamındaki öğretmen rollerine ilişkin görüşlerinin dört alt temada incelendiği görülmektedir. Katılımcılar, sosyal-yapılandırıcı ortamındaki öğretmen rollerinin; rehber olma, yardımcı olma, problem çözme ve kaynak/materyal sağlama şeklinde olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan çalışmada, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamındaki öğretmen rollerinden ilkinin “rehber olma” alt teması teşkil etmiştir. Araştırmada elde edilen veriler incelendiğinde, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında öğretmenin rehber olma rolünün önemli bir unsur olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Bir öğrenen olan LR4, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında öğretmenlerinin rollerinin çok farklı olduğu ile sözlerine başlarken, daha önce öğretmenlerinin kendilerine derste sorular sorduğunu, kendilerinden de bu sorulara cevap vermelerinin beklendiğini ifade ederken, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında öğretmenin bu rolünün değiştiğini dile getirmiştir. LR4, daha önce öğretmenlerinin sergilemiş olduğu öğreticilik rolüne göndermede bulunarak, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı ile öğretmenlerinin rolünün rehberliğe kaydığını ima etmiştir. Bir öğrenen olan LR4, derste öğretmenlerinin grupları ziyaret ederek, sorunlarını dinleyerek önerilerde bulunduğunu, etkinlikleri yapmakta zorlandıkları zaman ise onlara nasıl yapılacağını rehberlik ederek gösterdiğini ifade etmiştir.

Öğretmenimizin rolleri çok farklıydı... Daha önceleri derslerde bize sorular sorardı, biz de bu sorulara cevap verirdik. Hepsi bu kadar... Ama şimdi bize rehberlik ediyor, bizi yönlendiriyor. Derslerde öğretmenimiz grupları gezerek, sorularımızı dinleyip bize önerilerde bulunuyor şimdi. Yapamadığımız zamanlar, öğretmenimiz bize etkinlikleri nasıl yapacağımızı gösterdi. Nerden yararlanacağımızı söyledi, bizi bu şekilde yönlendirdi. Biz de, öğretmenimizin yönlendirmesiyle etkinlikleri daha iyi yaptık [Görüşme Kaydı: LR4].

Bir öğrenen olan LR7 de, tıpkı LR4 gibi, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı ile öğretmenlerinin rollerinde farklılıklar meydana geldiğine dikkat çekerek, öğretmenlerinin rolünün ders anlatmaktan daha farklı bir pozisyonda olduğunu dile getirmiştir. LR7, öğretmenlerinin kendilerini grup çalışmaları esnasında ziyaret ederek, onları yönlendirdiğini, etkinlikleri nasıl yapabileceklerini açıkladığını, örnekler ve fikirler verdiğini ifade etmiştir. LR7, bu şekilde etkinlikleri daha güzel yapabildiklerini belirtmiştir. Bir öğrenen olan LR7, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında öğretmenlerinin kendilerine yalnızca rehberlik yapmadığını, aynı zamanda

onları çeşitli kaynaklara da (kitap, sözlük, internet, dergi) yönlendirdiğini sözlerine eklemiştir.

Bence öğretmenimizin sorumlulukları ve görevleri sınıfta çok farklıydı. Daha öncekilerde olduğu gibi ders anlatmak değildi. Daha farklıydı... Mesela, bizi gruplarda ziyaret ederek bizi yönlendirdi, etkinlikleri nasıl yapabileceğimizi açıkladı, bize örnekler ve fikirler verdi. Böylece, etkinliklerimizi daha güzel yapabildik. Öğretmenimiz, bize nasıl bilgiyi edineceğimizi öğretti. Kitaplardan, sözlükten, internetten, dergilerden nasıl yararlanabileceğimizi gösterdi [Görüşme Kaydı: LR7].

Bir öğretmen olan TH de, yukarıda görüşleri alıntılanan LR4 ve LR7'yi teyit eder bir biçimde, gruplar belirlendikten ve görev dağılımı yapıldıktan sonra pek bir şey yapmasına gerek kalmadığını dile getirerek, yaptığı tek şeyin öğrenenleri gruplarda ziyaret ederek, onlara rehberlik etmek olduğunu ifade etmiştir. Aynı zamanda TH, daha önceki derslerdeki öğreticilik rolünün, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında rehberlik etmeye dönüştüğünün altını çizmiştir.

Zaten gruplar belirlendikten ve görev dağılımı yapıldıktan sonra, pek bir şey yapmaya gerek kalmadı. Yapmam gereken tek şey öğrenenleri gruplarda ziyaret ederek, onlara rehberlik yapmaktı. Diğer derslerdeki öğreticilik rolüm, bu derslerde [sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı] rehberlik rolüne dönüşmüş oldu [Görüşme Kaydı: TH].

Bir öğrenen olan LR10 da, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı ile öğretmenlerinin yalnızca kendilerine çalışmalarını anlatarak yapacakları konusunda rehberlik yaptığını dile getirmiştir.

Öğretmenimiz bize yapacağımız çalışmalarını anlatıyor ve yalnızca bize rehberlik ediyor [Görüşme Kaydı: LR10].

Birer öğrenen olan LR2, LR6 ve LR9 ise, görüşleri alıntılanan LR4, LR7, LR10 ve TH'yi doğrular bir biçimde, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğretmenlerinin kendilerine rehberlik ettiğini ima etmişlerdir. LR2, öğretmenlerinin daha önceki derslere nazaran daha sessiz olduğuna göndermede bulunarak, daha önce hep ders anlattığını söylemiş; sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı ile öğretmenlerinin grupları gezerek sürekli olanlara rehberlik yaptığını ima etmiştir. LR6 ve LR9 da, tıpkı LR2 gibi, öğretmenlerinin daha önce dersleri hep kendisinin

anlattığını, ancak sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı ile artık öğretmenlerinin onları gruplarda ziyaret ederek görevler verdiğini ve yönlendirdiğini belirtmişlerdir.

Öğretmenimiz diğer derslere göre daha sessizdi. Önceden hep ders anlatırdı. Yeni derslerde [sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı] ise daha sessizdi. Grupları gezerek, sürekli bizlere yardımcı oldu; ‘Şunları şöyle, bunları böyle yapabilirsiniz’ dedi bize [Görüşme Kaydı: LR2].

Grup çalışması yapmadan önce öğretmenimiz sürekli dersi kendisi anlatırdı, gramer konuları mesela... Şimdi, artık bu şekilde ders anlatmıyor, sadece bizi sorularla yönlendiriyor, bize grup olarak görevler veriyor. Görev verdikten sonra bizi gruplarda ziyaret ederek, sorunlarımızı dinleyerek yardımcı olmaya çalışıyor [Görüşme Kaydı: LR9].

Daha önceden hep öğretmenimiz konuşurdu, biz dinlerdik, artık hep biz konuşuyoruz. Öğretmenimiz bizi sadece yönlendiriyor, biz grup içinde önce konuları tartışıyoruz, konuşuyoruz, daha sonra görüşlerimizi diğer gruplarla paylaşıyoruz [Görüşme Kaydı: LR6].

Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğretmenlerinin sorumluluklarının arttığına göndermede bulunan LR3, öğretmenlerinin daha önce her öğrenen ile ilgilenmediğini; yalnızca sorulan sorulara cevap veren öğrenenlerle konuştuğunu ifade ederken, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı ile tüm grupları gezerek onlarla ilgilendiğini, konuştuğunu ve onları yönlendirdiğini dile getirmiştir. Bir diğer öğrenen olan LD38 ise, derslerinin kendisine çok farklı geldiğini ifade ederken, daha önce öğretmenlerinin tahtaya yazarak öğretim yaptığını hatırlatmıştır. Bununla birlikte LD38, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı ile öğretmenlerinin bu rolünün değiştiğini ima ederek, artık öğretmenlerinin kendilerine yalnızca rehberlik yaptığını ifade etmiştir.

...aslında öğretmenimizin sorumlulukları da arttı. Şimdi daha çok gayret gösteriyor. Gruplarla teker teker ilgileniyor. Eskiden her öğrenci ile ilgilenmezdi öğretmenimiz, şimdi hepimizle ilgilenmesi arttı. Daha önce, yalnızca derste sorulan sorulara cevap veren öğrencilerle konuşurdu, şimdi [sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı] tüm grupları gezerek hepimizle konuşuyor. Bizi yönlendiriyor, görüşlerimizi alıyor [Görüşme Kaydı: LR3].

Dersimiz her şeyden çok farklı geldi. Öğretmenimiz bize eskiden tahtaya yazarak bir şeyler öğretirdi, ama şimdi o dersi hiç anlatmıyor. Sadece bize rehber oluyor artık. Bunu başka hiçbir öğretmen yapmıyor [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD38].

Bir başka öğrenen olan LD36 ve LR11’de, LR3 ve LD38’in görüşlerine benzer bir biçimde öğretmenlerinin daha önce kendileri ile bu kadar ilgilenmediğini, ancak sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı ile onlarla artık daha çok ilgilenmeye başladığını belirtmişlerdir.

Öğretmenimizin bizimle bu kadar çok ilgilenmesini çok sevdim. Bu kadar bizimle fazla ilgilenmesi beni çok memnun etti [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD36].

Öğretmenimiz sınıfta herkesle ilgilendi. Herkesin görüşlerini dinledi ve bizlere rehberlik etti [Görüşme Kaydı: LR11].

Bir öğrenen olan LR1, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğretmenlerinin oynadığı rehberlik yapma rolüne dikkat çekerek, bunun kendilerinin etkinlikleri daha rahat bir biçimde yapmalarında ve ne yapacaklarını daha iyi anlamalarında önemli bir etken olduğunu ifade etmeye çalışmıştır. Bir diğer öğrenen olan LR5 de, öğretmenlerinin öğrenme ortamında kendilerini yönlendirmesi ile derse daha fazla katıldıklarını dile getirirken, bu şekilde çalışmaya yönelik olarak duyduğu memnuniyeti ifade etmeye çalışmıştır.

Öğretmenimizin bizi grup çalışmalarında yönlendirmesiyle etkinlikleri daha rahat bir şekilde yaptık, ne yapacağımızı daha iyi anladık. Öğretmenimiz bize nasıl öğrenebileceğimizi açıkladı, nasıl bilgiye ulaşabileceğimizi... [Görüşme Kaydı: LR1].

Öğretmenimizin bizi yönlendirmesi ile daha fazla derse katıldık, grup çalışmalarımız daha güzel oldu, böylece derse daha fazla katıldık [Görüşme Kaydı: LR5].

Bir gözlem kaydı olan OB’de de, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğretmenin sergilemiş olduğu rehber olma rolüne vurgu yapılarak, bunun öğrenenlerin süreç içerisinde daha etkin olmalarına yardımcı olduğu rapor edilmiştir.

Öğrenenlerin grup çalışmalarında öğretmeni her an ulaşılabilir bir kaynak ve rehber olarak görmelerinin, öğrenenlerdeki kaygıyı azalttığı, bunun bu yüzden grup çalışmalarında öğrenenlerin daha etkin olmalarına yardımcı olduğu görülmüştür [Gözlem Kaydı: OB].

Yukarıda alıntılanan OB’de, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğretmenin sergilemiş olduğu rehber olma rolünün altı çizilerek, öğrenenlerin grup

çalışmalarında öğretmeni her an ulaşılabilecek bir kaynak ve rehber olarak görmelerinin, öğrenenlerdeki kaygıyı azalttığı, bunun da grup çalışmalarında öğrenenlerin daha etkin olmalarına yardımcı olduğu kaydedilmiştir.

Öte yandan, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamındaki öğretmen rollerinden bir diğerini ise “yardımcı olma” alt teması teşkil etmiştir. Çalışmada elde edilen verilerde, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı içerisinde öğretmenin yardımcı olma rolüne ilişkin bulgulara rastlanıldığı görülmüştür. Bir öğrenen olan LR9, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğretmenleri ile kendileri arasında çok iyi bir uyum olduğuna göndermede bulunarak, öğretmenlerinin kendilerini süreç boyunca sürekli olarak teşvik ederek, yardımcı olduğunu dile getirmiştir.

Aramızda çok iyi bir uyum vardı, hem öğretmenimiz hem de arkadaşlarımız arasında. Zaten öğretmenimiz bizi sürekli öğrenmeye teşvik etti; ‘yapabilirsiniz’ diyerek. O yapamadığımız ya da zorlandığımız yerlerde hemen bize yardım için geldi, bu şekilde etkinlikleri daha rahat yaptık. Öğretmenimizin desteği olmasa gerçekten zorlanabilirdik [Görüşme Kaydı: LR9].

Benzer görüşleri ile dikkat çeken LR10 da, öğretmenlerinin kendilerini her anlamda desteklediğini belirtirken, onlara her zaman yardımcı olduğunu sözlerine eklemiştir.

Öğretmenimiz bizi her anlamda destekledi; verdiği örneklerle, fikirleriyle, her şeyle... Bize grup çalışmalarında her zaman destek oldu ve yardım etti [Görüşme Kaydı: LR10].

Bir öğrenen olan LR7 ise, öğretmenlerinin süreç boyunca kendilerine çok iyi davrandığını ifade ederek, her türlü sorunlarında yardımcı olduğunu belirtmiştir. Benzer biçimde LR8 de, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğretmenlerinin sergilemiş olduğu olumlu tavırlara dikkat çekerek, öğretmenlerinin kendilerine yardımcı olduğunu dile getirmiştir. Bir diğer öğrenen olan LR3 ve LD32 de, tıpkı LR7 ve LR8 gibi sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğretmenlerinin sergilemiş olduğu olumlu tavırlara göndermede bulunarak, öğretmenlerinin sürekli olarak kendilerine yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmenimiz anlayamadığımız yerleri güzelce açıkladı. Bize hiç kızmadı, yanlış yaptığımız da bile... Her türlü sorumuzda yardımcı oldu. Öğretmenimiz bize çok güzel yaklaştı. Ne sorduysak güzelce cevaplamaya çalıştı [Görüşme Kaydı: LR7].

Öğretmenimizle etkileşimimiz çok iyiydi diyebilirim. Her sorumuza cevap verdi, bize yardımcı oldu. Verdiği fikir ve örneklerle etkinlikleri daha iyi yapmamızı sağladı. Bizi her çalışmamızda destekledi [Görüşme Kaydı: LR8].

Öğretmenimize grupça bazı sorular sorduğumuzda, tüm sorularımızı ilgiyle cevapladı. Öğretmenimizin bu şekilde bize davranması çok hoşumuza gitti [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD32].

Sınıfta öğretmen-öğrenci etkileşimi bence çok iyiydi. Çünkü öğretmenimiz bize hep yardımcı oldu. Gerekli yerlerde açıklamalar yaptı, örnekler verdi, fikir verdi... [Görüşme Kaydı: LR3].

Birer öğrenen olan LR4 ile birlikte LD8, LR1 ve LD14 de, öğretmenlerinin kendilerine sordukları her soruda yardımcı olduğunu belirtirken, öğretmenlerinin yardımları ile dersi daha iyi anladıklarını ima etmişlerdir.

Öğretmenimiz, her sorumuzu cevaplamaya, bize yardımcı olmaya çalıştı [Görüşme Kaydı: LR4].

Her şey güzeldi. Anlaşılmayan bir şey yoktu. Zorlandığım yerlerde arkadaşlarım ve öğretmenim yardımcı oldu [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD8].

Öğretmenimiz sorduğumuz her soruyu cevaplayabilmek için bize yardımcı oldu. Örneklerle bize rehberlik etti. Örneklerle daha iyi anladık [Görüşme Kaydı: LR1].

Grup olarak zorlandığımızda öğretmenimiz bize yardımcı oldu [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD14].

Bir öğrenen olan LR12 ise, daha önce öğretmenlerinin derste yalnızca öğretme faaliyeti yaptığını hatırlatarak, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı ile artık kendilerine sadece yardım ettiğini dile getirmiştir. LR12, aynı zamanda, öğretmenlerinin yanlarında yardımcı olmak için bulunduğunu bilmelerinin ise kendilerini oldukça rahatlattığını ifade etmiştir.

Öğretmenimiz bize eskiden İngilizce öğretiyordu, ama şimdi [sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı] sadece yardım ediyor öğrenmemize. Bize nerden öğrenebileceğimi söylüyor öğretmenimiz... Öğretmenimizin yanımızda yardımcı olmak için bulunduğunu bilmek, gerçekten çok rahatlatıcıydı [Görüşme Kaydı: LR12].

Çalışmaya katılan bir başka öğrenen olan LD31 ise, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğretmenlerinin kendilerine yardımcı olduğunu deklare ederken, bu durumun kendisini çok memnun ettiğini ifade etmeye çalışmıştır.

Öğretmenimizin bize gruplarda yardım etmesi de çok hoşuma gitti [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD31].

Bir öğretmen olan TH de, yukarıda alıntılanan görüşleri doğrular bir biçimde, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı içerisinde öğrenenlerin hepsini çalışma gruplarında ziyaret ederek, onların etkinlikleri yapabilmeleri için her türlü yardımı yaptığını dile getirmiştir.

Öğrenenlerin hepsini gruplarda ziyaret ederek, onlara etkinlikleri yapabilmeleri için her türlü yardım ve rehberliği sağlamaya çalıştım [Görüşme Kaydı: TH].

Aynı zamanda, bir gözlem kaydı olan OB'de de, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğretmenin öğrenenlere yardım ettiğine ilişkin bir takım ipuçlarına rastlanıldığı görülmüştür.

Öğretmenin süreli olarak çalışma gruplarını ziyaret ederek, gruplara yönelik yardımsever ve problem çözücü bir dil ve davranış sergilemesinin öğrenenleri çalışmalara daha etkin katılma noktasında teşvik ettiği, güdülediği, bunun kaygılarını azalttığı ve derse katılımlarını artırdığı gözlemlenmiştir [Gözlem Kaydı: OB].

OB'de, öğretmenin süreli olarak çalışma gruplarını ziyaret ederek, gruplara yönelik yardımsever ve problem çözücü bir dil ve davranış sergilemesinin öğrenenleri çalışmalara daha etkin katılma noktasında teşvik ettiği, güdülediği, bunun öğrenenlerin kaygılarını azalttığı ve derse katılımlarını artırdığının gözlemlendiği rapor edilmiştir.

Diğer yandan, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamındaki öğretmen rollerinden bir diğerini ise “problem çözme” alt teması teşkil etmiştir. Çalışmada elde edilen verilerde, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı içerisinde öğretmenin problem çözme rolüne ilişkin bulgulara rastlanıldığı görülmüştür. Bir öğrenen olan LR2, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında arkadaşları arasında bazen

tartışmaların meydana geldiğini ifade ederek, öğretmenlerinin bu süreçte oynamış olduğu problem çözücü rolüne göndermede bulunmuştur.

Dersleri arkadaşlarımızla yardımlaşarak beraber öğrendik. Bu yüzden aramızda iletişim çok iyiydi. Her şeyi konuşarak hallettik. Aramızda bezen tartışmalar da çıktı, ama öğretmenimiz bize sorunlarımızı çözmemizde yardımcı oldu ve bu şekilde sorunlarımızı daha kolay çözebildik [Görüşme Kaydı: LR2].

Benzer bir biçimde LR10 da, öğrenme ortamında hiçbir zaman bir araya gelmeyen arkadaşlarının olduğu durumunu hatırlatarak, bu arkadaşlarının bir araya gelmesi ile bazı problemlerin meydana geldiğini dile getirmiştir. LR10, ortaya çıkan problemlerin konuşularak çözüldüğünü ifade ederken, bu problemlerin çözümünde öğretmenlerinin oynamış olduğu rolün altını çizmiştir.

Grupta, hiçbir zaman bir araya gelmeyen arkadaşlarımız bir araya geldiler... Tabii ki bu sorun olmuştur. Dediğim gibi, bu sorunlar konuşarak çözüldü. Burada öğretmenimiz de çok yardımcı oldu bize [Görüşme Kaydı: LR10].

Çalışmaya katılan bazı öğrenenler de, tıpkı yukarıda görüşleri alıntılanan LR2 ve LR10 gibi, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında arkadaşları ile problemler yaşadıklarını dile getirerek, bu problemlerin çözümünde öğretmenlerinin oynamış olduğu role göndermede bulunmuşlardır.

[Öğretmenimiz] grup çalışmalarında arkadaşlarımızda aramızda sorun olduğunda, bunları çözmeye bize her zaman yardımcı oldu... [Görüşme Kaydı: LR4].

Öğretmenimizle ve arkadaşlarımızla etkileşimimiz çok iyiydi. Bazen grup çalışmalarında arkadaşlarımızla ufak tefek sorunlarla yaşadığımız da, bunları aştık. Her şey her gün daha iyiye gitti. Özellikle, bu öğretmenimizin sayesinde [Görüşme Kaydı: LR12].

Öğretmenimiz, sorununuz olduğunda bize sorununuzu çözmemizde yardımcı oldu [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD24].

Arkadaşlarımızla etkileşimimiz çok iyiydi. Bazen sorunlar oldu, ama bunları öğretmenimiz sayesinde aşabildik [Görüşme Kaydı: LR6].

Bir öğretmen olan TH de, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında zaman zaman öğrenenler arasında problemlerin meydana geldiğini kabul ederek, öğrenenler arasında ortaya çıkan bu problemlerde oynamış olduğu rolü vurgulamıştır.

Öğrenenler arasında zaman zaman problemler meydana geldi diyebilirim. İşte, grup üyeleri arasında yaşanan her zamanki problemler gibi... Bu tür problemlere doğrudan müdahale etmedim; öğrenenlerin kendilerinin bu problemleri çözmelerini bekledim. Problemlerin çözülememesi halinde ve öğrenenlerin de talep etmesi halinde ortaya çıkan problemlerin çözümünde etkin bir rol oynadım. Aynı zamanda, öğrenenlerin süreç içerisinde etkinliklerin gerçekleştirilmesine dönük olarak yaşadıkları problemler de oldu. Öğrenenleri ziyaretlerim sırasında, ortaya çıkan problemlerin çözümü için gayret gösterdim [Görüşme Kaydı: TH].

TH, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenenler arasında meydana gelen problemlere doğrudan müdahale etmediğini; öğrenenlerin bu problemleri kendi aralarında çözmeleri için beklediğini hatırlatarak, problemlerin çözülememesi halinde ve öğrenenlerden talep gelmesi halinde problemlere müdahale ederek, bu problemlerin çözümüne katkı sağladığını ifade etmiştir. Bir gözlem kaydı olan OB'de, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında ortaya çıkan bir problem betimlenerek, burada öğretmenin sergilemiş olduğu problem çözücü rolünün altı çizilmiştir.

Etkinliklerin başında bazı görevli öğrenenlerin bilgisayardan araştırma yapmak için sıra oluşturdukları görüldü. Bilgisayar başında bekleyen öğrenenler arasında önce küçük tartışmalar oldu, ancak bu zamanla azaldı. Öğretmen, kısa süreli tartışma içerisine giren öğrenenlerin yanına giderek, probleme müdahale etti ve öğrenenleri sıraya koyarak, sıraya göre araştırma yapmaları gerektiğini hatırlattı. Öğrenenler de, bilgisayarı kullanma noktasında ortaklaşa anlaşmaya vardılar. Her gruba araştırma için 5 dakikalık bir süre ayrıldı. Buna tüm gruplar uydu; gruplardan itiraz gelmedi [Gözlem Kaydı: OB].

Yukarıda alıntılanan OB'de, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenenler arasında ortaya çıkan bir problem durumu betimlenmiş ve burada öğretmenin sergilemiş olduğu problem çözücü rol betimlenmiştir. OB'de, bilgisayardan yararlanmaları esnasında öğrenenler arasında bir problemin ortaya çıktığı belirtilerek, burada öğretmenin ortaya çıkan bu problemi ne tür bir biçimde çözdüğü anlatılmıştır. Çalışmaya katılan bazı öğrenenler, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğretmenlerinin sergilemiş olduğu problem çözücülük rolüne göndermede bulunarak, bunun kendilerinde oluşturduğu memnuniyeti dile getiren görüşler sunmuşlardır.

Öğretmenimiz bize yapacağımız çalışmalarını anlatıyor ve yalnızca bize rehberlik ediyor. Grupta problem olduğunda bize öneriler sunuyor, problemin çözümünde yardımcı oluyor. O yüzden, şimdi çok daha iyi dersler bence... [Görüşme Kaydı: LR10].

Aslında, öğretmen-öğrenci etkileşimi çok güzeldi. Bu benim en beğendiğim yanlardandı. Öğretmenimizin bizle arkadaş gibi davranması, sorunlarımızı dinlemesi ve çözmeye yardımcı olması çok güzeldi, çok mutlu oldum ben [Görüşme Kaydı: LR11].

Bir öğrenen olan LR10, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğretmenlerinin sergilemiş olduğu problem çözücülük rolüne dikkat çekerek, bunun dersleri çok daha iyi bir duruma getirdiğini dile getirmiştir. Bir diğer öğrenen olan LR11 de, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğretmen-öğrenci etkileşimine dikkat çekerek, öğretmenlerinin kendilerine bir arkadaş gibi davranıp, problemlerini dinleyerek bunları çözmeye çalışmasının kendilerini oldukça memnun ettiğini ifade etmiştir. Bir gözlem kaydı olan OB'de de, öğretmenin sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında oynamış olduğu problem çözücü rolüne dikkat çekilerek, öğretmenin sergilemiş olduğu problem çözücü rolün ortaya çıkardığı etkiler rapor edilmiştir.

Öğretmenin süreli olarak çalışma gruplarını ziyaret ederek, gruplara yönelik yardımsever ve problem çözücü bir dil ve davranış sergilemesinin öğrenenleri çalışmalara daha etkin katılma noktasında teşvik ettiği, güdülediği, bunun kaygılarını azalttığı ve derse katılımlarını artırdığı gözlemlenmiştir [Gözlem Kaydı: OB].

OB'de, öğretmenin süreli olarak çalışma gruplarını ziyaret ederek, gruplara yönelik yardımsever ve problem çözücü bir dil ve davranış sergilemesinin öğrenenleri çalışmalara daha etkin katılma noktasında teşvik ettiği, güdülediği, bunun öğrenenlerin kaygılarını azalttığı ve derse katılımlarını artırdığının gözlemlendiği kaydedilmiştir.

Yapılan çalışmada, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamındaki öğretmen rollerinden sonuncusunu ise "kaynak/materyal sağlama" alt teması teşkil etmiştir. Araştırmada elde edilen veriler incelendiğinde, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğretmenin kaynak/materyal sağlama rolünün önemli bir unsur olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Bu anlamda, bir öğrenen olan LR2, sosyal-

yapılandırmacı öğrenme ortamında öğretmenlerinin sergilemiş olduğu kaynak/materyal sağlama rolüne vurgu yaparak, öğretmenlerinin kendilerine kaynak temini ve(ya) takviyesi yaptığını dile getirmiştir.

[Öğretmenimiz] bulamadığımız kaynakları verdi bize. Öğretmenimiz, bize malzeme vererek ‘bunları kullanabilirsiniz’ dedi [Görüşme Kaydı: LR2].

Aynı zamanda bazı diğer öğrenenler de, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğretmenlerinin sergilemiş olduğu kaynak/materyal sağlama rolüne göndermede bulunarak, öğretmenlerinin kendilerini materyal ve kaynak yönünden desteklediğini ifade etmişlerdir.

[Öğretmenimiz] bize bulamadığımız malzemeleri verdi. Örneğin, grup çalışmasında proje yaparken bazı malzemelerimiz eksikti, öğretmenimiz bu malzemeleri sınıftan bulmamızda yardımcı oldu [Görüşme Kaydı: LR11].

[Öğretmenimiz] bize gerekli malzemeleri bulmamıza yardımcı oldu [Görüşme Kaydı: LR5].

Bir gözlem kaydı olan OB’de de, yukarıda alıntılanan görüşlere paralel bir biçimde, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğretmenin sergilemiş olduğu kaynak/materyal sağlama rolünün altı çizilerek, öğretmenin kaynak ve malzeme açısından yetersiz konumda bulunan öğrenenleri desteklediği rapor edilmiştir.

Bazı öğrenenlerin kaynak ve malzeme açısından eksik durumda oldukları gözlemlenmiştir. Öğretmen, ziyaretleri sırasında bu öğrenenlerin materyal ve kaynak yönünden eksik olduklarını görmüştür. Öğretmen, bu öğrenenleri gerek kendi yanında bulunan kaynaklarla gerekse de diğer gruplarda kullanılmayan durumda bulunan kaynaklarla desteklemiştir [Gözlem Kaydı: OB].

OB’de, bazı öğrenenlerin kaynak ve malzeme açısından eksik durumda buldukları dile getirilerek, bu kaynak ve malzemelerin temininde öğretmenin sergilemiş olduğu kaynak/materyal sağlama rolüne dikkat çekilmiştir. Bir öğretmen olan TH de, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamındaki kaynak ve materyallerin ne türde olduklarına göndermede bulunarak, öğrenme ortamında öğrenenlerin kaynak ve materyallere ulaşımının kolaylığını ifade etmiştir. Ayrıca TH, süreç içerisinde öğrenenleri sürekli ziyaret ettiğini de hatırlatarak, eksiği bulunduğunu gördüğü grupları kaynak ve materyal yönünden desteklediğini sözlerine eklemiştir.

...Ayrıca, öğrenenleri süreç içerisinde sürekli ziyaret ederek, eksiği bulunan gruplara kaynak ve materyal takviyesi de yaptım [Görüşme Kaydı: TH].

Bir öğrenen olan LR8 de, TH'yi doğrular bir biçimde, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında her türlü kaynağın kolaylıkla ulaşılabilir olduğuna dikkat çekerek, öğrenme ortamında öğretmenlerinin sergilemiş olduğu kaynak/materyal sağlama rolüne göndermede bulunmuştur.

İstedığımız kaynak öğrenme ortamında vardı zaten. Her şeye ulaşabildik. Öğretmenimiz de zaten grup çalışmalarında bize kaynaklara ulaşmamızda yardımcı oldu [Görüşme Kaydı: LR8].

LR8, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğretmenlerinin sergilemiş olduğu kaynak/materyal sağlama rolüne göndermede bulunarak, öğretmenlerinin kendilerine kaynaklara ulaşma noktasında sağlamış olduğu yardımı dile getirmiştir.

4.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın onuncu alt problemini, “Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı uygulamalarında ortaya çıkan sorunlar nasıl değerlendirilmektedir?” sorusu teşkil etmiştir. Çalışmada katılımcıların (öğretmen ve öğrenenler), sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında ortaya çıkan sorunlara ilişkin görüşlerini belirleyebilmek için sorulan sorulara verilen cevaplardan elde edilen görüşler Tablo-4.16’da verilmiştir.

Tablo-4.16. Katılımcıların Öğrenme Ortamında Ortaya Çıkan Sorunlara İlişkin Görüşleri

Ana Tema	Alt Temalar	Nitel Veri Kodu
Sorun Durumları	Öğrenme Ortamındaki Ses/Gürültü	TH, LR6, LR4, LR10, LR8, LR2, LD40, LD6, LD35, LD39, OB
	Öğrenme Ortamının Kalabalıklığı	TH, LR1, LR5, LR7, LR2, LR6, LD7, LD38

Tablo-4.16’ya bakıldığında, katılımcıların sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında ortaya çıkan sorunlara ilişkin görüşlerinin iki alt temada incelendiği

görülmektedir. Katılımcılar, sosyal-yapılandırmacı ortamında ortaya çıkan sorunların; öğrenme ortamındaki ses/gürültü ve öğrenme ortamının kalabalıklığı şeklinde olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan çalışmada, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında ortaya çıkan sorunlardan ilkinin “öğrenme ortamındaki ses/gürültü” alt teması teşkil etmiştir. Araştırmada elde edilen veriler incelendiğinde, katılımcıların öğrenme ortamında ortaya çıkan ses/gürültüye ilişkin olarak yakındıkları görülmüştür.

Sınıfta bazen fazla ses oluştu. Bu pek hoşuma gitmedi [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD40].

Bence, ilk başlarda sınıftaki gürültü beni rahatsız etti. Sesli ortamda çalışmasını pek sevmem. Daha az ses olsaydı, daha iyi olurdu bence [Görüşme Kaydı: LR10].

[Hoşlanmadığım şey] grupta bazı arkadaşların gereğinden çok konuşmaları. Bazı arkadaşlar gürültülü konuşuyorlardı [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD39].

Derste biraz fazla gürültü olmasını sevmedim [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD6].

Elde edilen verilerde, araştırmaya katılanların sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında ortaya çıkan ses/gürültüye dikkat çektiği görülmekle birlikte, katılımcıların ortaya bir sorun olarak çıkan ses/gürültüye neden olan faktörü öğrenme ortamının kalabalık olmasında gördükleri anlaşılmıştır.

Benim en az hoşuma giden durum, zannedersem, daha çok sınıfımızın kalabalık olmasından dolayı, sınıftaki gürültünün zaman zaman fazla olmasıydı. Sınıfın kalabalık olması, bazen grup tartışmaları esnasında ister istemez gürültünün fazla olmasına yol açtı [Görüşme Kaydı: TH].

Sınıfın biraz kalabalık olması sınıftaki gürültüyü bazen artırdı [Görüşme Kaydı: LR2].

Yukarıda görüşleri alıntılanan bir öğretmen olan TH ile bir öğrenen olan LR2'nin, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında bir sorun olarak ortaya çıkan ses/gürültünün temel sebebinin öğrenme ortamının kalabalık olmasında gördükleri tespit edilmiştir. Bu katılımcılara göre, öğrenme ortamının kalabalık olması zaman zaman bu ortamdaki ses/gürültünün düzeyinin de artmasına sebep olmuştur. Çalışmaya katılan diğer bazı öğrenenler de, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamının kalabalık olmasından dolayı bu ortamdaki ses/gürültü düzeyinin arttığını

kabul ederek, bir sorun olarak ortaya çıkan ses/gürültü düzeyinin azaltılmasında öğretmenlerinin sergilemiş olduğu role göndermede bulunmuşlardır.

Benim için de sınıftaki gürültü en az hoşlandığım şeydi. Sınıfımızın kalabalık olması, gürültüyü artırdı. Öğretmenimiz bazen müdahale etmek zorunda kaldı çok ses yapanlara [Görüşme Kaydı: LR6].

Bazı arkadaşların yüksek sesle konuşması sınıftaki gürültüyü artırdı. Bu hoşlanmadığım bir şeydi. Öğretmenimiz gürültünün düşmesi, arkadaşlarımızın biraz daha sessiz konuşması için epey uğraştı [Görüşme Kaydı: LR4].

Bir öğrenen olan LR6, sosyal-yapılandırımcı öğrenme ortamında en az hoşlandığı şeyin ses/gürültü olduğunu ifade ederek, öğrenme ortamlarının kalabalık olmasının bu sesi/gürültüyü artırdığını savunmuştur. LR6, aynı zamanda, ses/gürültünün oluşmasında öğrenme ortamlarının kalabalık olmasına göndermede bulunarak, öğrenme ortamındaki ses/gürültü düzeyinin azaltılması için öğretmenlerinin müdahale etmek zorunda kaldığını belirtmiştir. Benzer bir biçimde LR4 de, sosyal-yapılandırımcı öğrenme ortamında bazı arkadaşlarının yüksek sesle konuşmalarının ses/gürültüyü artırdığını ifade ederek, öğrenme ortamındaki ses/gürültü düzeyinin azaltılması için öğretmenlerinin uğraş verdiğini dile getirmiştir. Bir gözlem kaydı olan OB'de de, tıpkı yukarıda görüşleri alıntılanan katılımcıların belirttikleri gibi, sosyal-yapılandırımcı öğrenme ortamında bazı gruplarda yapılan tartışmaların uğultuya (ses/gürültü) sebep olduğuna dikkat çekilerek, öğrenme ortamındaki uğultunun azaltılmasında öğretmenin sergilemiş olduğu rol betimlenmiştir.

Bazı gruplarda tartışmaların yoğunluğu öğrenme ortamında uğultuya sebep oldu. Öğretmen, gürültüye sebebiyet veren grupları, biraz daha sessiz olmaları yönünde uyardı [Gözlem Kaydı: OB].

Bir gözlem kaydı olan OB'de, sosyal-yapılandırımcı öğrenme ortamında ortaya bir sorun olarak çıkan ses/gürültüye göndermede bulunulduğu görülmekle birlikte, ifade edilen ses/gürültüye bazı gruplarda gerçekleştirilen tartışmaların sebep olduğu anlaşılmıştır. OB'de, sosyal-yapılandırımcı öğrenme ortamında ortaya çıkan ses/gürültünün bir sorun olarak ortaya çıktığı kabul edilmekle birlikte, bu

ses/gürültünün bertaraf edilmesinde öğretmenin sergilemiş olduğu davranışa dikkat çekilmiştir.

Yapılan çalışmada, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında ortaya çıkan sorunlardan sonuncusunu ise “öğrenme ortamının kalabalıklığı” alt teması teşkil etmiştir. Araştırmada elde edilen veriler incelendiğinde, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında ortaya çıkan öğrenme ortamının kalabalıklığı alt temasının bir sorun olarak meydana çıktığı görülmektedir. Araştırmada bir öğretmen olan TH, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamının kalabalık olmasının kendisine göre en büyük problem olduğunu ifade ederek, daha az kalabalık olan bir öğrenme ortamının daha iyi olabileceğini dile getirmiştir. Bununla birlikte TH, öğrenme ortamının kalabalık olmasından dolayı rehberlik rolünü sergilemekte de zorlandığını sözlerine eklemiştir.

Sınıfın kalabalık olması bence en büyük problemdi. Daha az kalabalık bir sınıfımız olsaydı, bence daha iyi olurdu diye düşünüyorum. Grup çalışmaları sırasında sınıfımızın kalabalık olması, bence, en büyük problemdi diyebilirim. Özellikle, kalabalık gruplara rehberlik yapmak benim için zor oldu [Görüşme Kaydı: TH].

TH'ye benzer görüşleri ile dikkat çeken LR5 de, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamının kalabalık olmasına dikkat çekerek, daha az kalabalık olan bir öğrenme ortamının daha iyi olabileceğini dile getirmiştir.

Sınıf kalabalık olduğu için biraz problem yaşadım. Gruplar daha küçük olsaydı ya da sınıfımız daha az kalabalık olsaydı daha iyi olurdu bence [Görüşme Kaydı: LR5].

Bir öğrenen olan LR5, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamının kalabalık olmasına dikkat çekerek, daha az kalabalık bir öğrenme ortamının olmasını yeğlediğini ifade etmiş, LR1 ise sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamının kalabalık olmasının kendini için en büyük problem olduğunu belirtmiştir. LR1, öğrenme ortamının kalabalık olmasının dışında her şeyin çok güzel olduğunu söyleyerek, daha az kalabalık bir öğrenme ortamında daha iyi çalışabileceklerini sözlerine eklemiştir.

Kalabalık olmamız en büyük sorundu bence. Bunun dışında her şey güzeldi. Daha az kalabalık olmayı yeğledim. O zaman daha güzel çalışabilirdik [Görüşme Kaydı: LR1].

Yukarıda görüşleri alıntılanan katılımcılara paralel bir biçimde araştırmaya katılan diğer öğrenenler de, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamının kalabalık olmasına göndermede bulunarak, kalabalık bir öğrenme ortamından memnun olmadıklarını ima etmişlerdir.

Sınıfın kalabalık olmasını sevmiyorum [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD7].

Sınıf biraz daha az kalabalık olsa daha iyi olurdu ama [Öğrenen Günlüğü Kaydı: LD38].

Bir öğrenen olan LD7, kalabalık öğrenme ortamlarından hoşlanmadığını dile getirirken, bir diğer öğrenen olan LD38 ise daha az kalabalık olan öğrenme ortamlarını tercih ettiğini ifade etmiştir. Bir başka öğrenen olan LR7, bir diğer yandan, görüşleri alıntılanan diğer katılımcılar gibi sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamının kalabalık olduğunu kabul ederek, daha az kalabalık olan bir öğrenme ortamına ilişkin olarak beklentisini deklare etmiştir. Bir öğrenen olan LR7, bunun yanı sıra, böylesi kalabalık olan bir öğrenme ortamında öğrenenler arasında etkileşim kurmanın zorluğuna da göndermede bulunarak, daha az kalabalık olan bir öğrenme ortamında bu etkileşimin daha iyi olabileceğini dile getirmiştir.

Sınıfımız kalabalık olduğu için etkileşim kurmak kolay olmadı bazen. Sınıfımız daha az kalabalık olsaydı, arkadaşlarımızla daha fazla etkileşim kurabilirdik aramızda [Görüşme Kaydı: LR7].

Bir öğrenen olan LR7'nin görüşlerine bakıldığında; LR7 sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamının kalabalık olduğunu ifade ederek, bu öğrenme ortamında öğrenenler arasındaki etkileşimin kolay olmadığını söylemiş; daha az kalabalık bir öğrenme ortamı ile bu etkileşimin daha iyi olabileceğini sözlerine eklemiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA VE YORUM

Çalışmanın bu bölümünde; araştırmanın alt problemleri çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda ilgili alanyazından elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurularak tartışılmıştır.

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi “Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının uygulandığı grup ile öğrenen kılavuz kitabındaki etkinliklerin uygulandığı grubun öğretim süreci sonundaki akademik başarı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın bu alt problemini çözebilmek için deney ve kontrol gruplarındaki öğrenenlerin akademik başarı testinden elde etmiş oldukları puanlar karşılaştırılmıştır. Öncelikle, her iki grup kendi içerisinde öntest ve sontest puanları açısından karşılaştırılmış; bu karşılaştırmalar sonucunda deney ve kontrol gruplarının sontest puanlarında öntest puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının uygulanmış olduğu deney grubu öğrenenlerinin akademik başarı testinden elde ettikleri öntest ve sontest puan ortalamaları arasında sontest lehine 12.07 puanlık bir farkın olduğu görülmektedir, mevcut öğretim programının uygulanmış olduğu kontrol grubu öğrenenlerinin akademik başarı testinden elde ettikleri öntest ve sontest puan ortalamaları arasında sontest lehine 5.02 puanlık bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, her iki grubun sontest puanlarında öntest puanlarına göre artış olduğu anlaşılmıştır. Deney ve kontrol grupları kendi içerisinde öntest – sontest bağlamında değerlendirildikten sonra, her iki grubun sontestten elde etmiş oldukları puanlar birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının akademik başarı testinden elde ettikleri sontest puanları karşılaştırıldığında, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu anlaşılmıştır. Grupların sontestten elde ettikleri aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığında, ortaya çıkan anlamlı farklılığın deney grubundaki öğrenenler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, sosyal-

yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının uygulanmış olduğu deney grubunun, mevcut öğretim programının uygulanmış olduğu kontrol grubuna göre akademik başarı yönünden daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır. Bir diğer ifadeyle, deney grubunda sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı kullanılarak gerçekleştirilen etkinliklerin, kontrol grubunda mevcut öğretim programı kullanılarak gerçekleştirilen etkinliklere göre öğrenenlerin akademik başarılarını artırmada daha etkili olduğu ifade edilebilir. Dolayısıyla, deney grubunda sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı kullanılarak gerçekleştirilen etkinliklerin öğrenenlerin akademik başarılarının artmasına olumlu yönde katkı sağlamış olduğu söylenebilir.

Araştırmada, mevcut öğretim programındaki etkinliklere dayalı öğretim yapılan kontrol grubunda da akademik başarı yönünden belli bir miktar artışın olduğu tespit edilmiştir. Böylesi bir bulgunun ortaya çıkması gayet doğal olarak karşılanabilir. Nitekim, mevcut öğretim programı kullanılarak etkinliklerin gerçekleştirildiği kontrol grubunda da öğretim yapılmıştır. Kontrol grubunda hiç bir öğretimin yapılmaması gibi bir durum kesinlikle söz konusu olmamıştır. Belli bir öğretimin gerçekleştirildiği bir derste akademik başarının az ya da çok bir biçimde artış göstermiş olması normal bir durum olarak görülebilir. Ancak, yapılan araştırmada mevcut öğretim programındaki etkinliklere dayalı öğretim yapılan kontrol grubunun sontest akademik başarı düzeyi, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının uygulanmış olduğu deney grubunun sontest akademik başarı düzeyine göre anlamlı olarak daha düşük bir seviyede kalmıştır. Zira, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının uygulanmış olduğu deney grubu öğrenenlerinin akademik başarı testinden elde ettikleri öntest ve sontest puan ortalamaları arasında sontest lehine 12.07 puanlık bir farkın olduğu görülmekteyken, bunun kontrol grubunda 5.02’de kaldığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda, deney ve kontrol gruplarının akademik başarı testi öntest ortalama puanları arasında anlamlı olarak farklılık bulunmamasına rağmen, sontest ortalamaları arasında deney grubu lehine 7.62 puanlık bir farkın olduğu görülmüştür.

Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının uygulanmış olduğu deney grubunun akademik başarı düzeyinin kontrol grubunun akademik başarı düzeyine

göre anlamlı olarak daha fazla artmasının olası bazı sebeplerini şu şekilde açıklamak mümkün gözükmemektedir. Öncelikle, İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) İngilizce Dersi Öğretim Programı 2006-2007 eğitim-öğretim yılından itibaren 4. sınıf düzeyinden başlayarak kademeli bir biçimde yapılandırmacı bir anlayışla değiştirilmiş olsa da, İngilizce öğretiminin çok yaygın olarak geleneksel sınıf ortamlarında yürütülmekte olduğu görülmektedir. Nitekim, Özbay (2009) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, İngilizce dersine giren öğretmenlerin derslerin işlenişinde yapılandırmacılık yaklaşımını oldukça benimsedikleri ve derslerde kullanmaya çalıştıkları, ancak geleneksel yaklaşımdan da tamamen uzaklaşmadıkları ortaya çıkmıştır. Geleneksel sınıf ortamlarının, kısaca, öğrenenlerin birbirlerinin enselerini görebilecek bir şekilde ikişerli-üçerli olarak oturdukları sınıf ortamları anlamına geldiği ifade edilebilir. Yapılan çalışmadaki kontrol grubunda da bu sınıf ortamı daha önce olduğu şekliyle aynen korunarak mevcut öğretim programındaki etkinliklere dayalı bir öğretim gerçekleştirilmiştir. Diğer yandan, deney grubunda uygulanan sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımında ise geleneksel sınıf ortamı anlayışı yerine, öğrenenlerin birbirleriyle karşılıklı olarak yüz yüze etkileşim ve iletişim kurabilecekleri işbirlikli çalışmalara uygun bir öğrenme ortamı anlayışı benimsenmiştir. Dolayısıyla, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının işe koşulmuş olduğu fiziksel çevre, bu yönüyle kontrol grubunda mevcut öğretim programındaki etkinliklerin uygulanmış olduğu geleneksel sınıf ortamından farklılaşmıştır. Atıcı (2004), Bıyıklı (2013), Ergül (2010), Tsai (2000) ve Yurdakul'un (2004) gerçekleştirdiği araştırmalarda da, yapılandırmacı öğrenme ortamında fiziksel çevre önemli değişkenlerden biri olarak bulunmuştur. Buna göre, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının bir gereği olan fiziksel çevrenin öğrenenlerin akademik başarıları üzerinde etkisinin olmuş olabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının fiziksel çevresi içerisinde ortaya çıkan bir diğer önemli unsur ise gerçekleştirilen işbirlikli çalışmalardır. Fer (2009) tarafından ortaya konulan sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımında işbirlikli çalışma grupları oldukça önemli bir yer teşkil etmektedir. Aynı zamanda, bireyler arası etkileşimi önemseyen sosyal-yapılandırmacı yaklaşım da öğrenmede işbirliğinin önemini vurgulamaktadır (Özdemir ve Yalın, 2007). Deney grubunda işe koşulan tüm etkinlikler işbirlikli

çalışma grupları içerisinde gerçekleştirilmiştir. Buna göre, deney grubunda uygulanan sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımındaki işbirlikli çalışma etkinliklerinin akademik başarı üzerinde anlamlı bir etki oluşturmuş olabileceği düşünülmektedir. Zira, gerek doğrudan İngilizce dersini (Açıkgöz, 1991, 1994; Aslandağ-Soylu, 2008; Baş, 2009; Çokparlamış, 2010; Dilek, 2010; Ergül, 2010; Gömleksiz ve Onur, 2005; Pala, 1995; Tsai, 1998), gerekse de muhtelif diğer başka dersleri (Bilgin, 2006; Esmem-Orunlu, 2012; Gelici, 2011; Hevedanlı, Oral ve Akbayın, 2005; Köse ve diğerleri, 2010; Lazarowitz, Baird ve Bowlden, 1996; Oral, 2000; Özkal, 2000; Sezer ve Tokcan, 2003; Sünbül, 1995; Wachanga ve Mwangi, 2004) dikkate alarak gerçekleştirilen çalışmaların büyük bir çoğunluğunda işbirlikli öğrenme yönteminin akademik başarı üzerindeki olumlu etkisi rapor edilmiştir. Sonuçta, gerek doğrudan İngilizce dersinde, gerekse de muhtelif diğer başka derslerde işbirlikli öğrenme yönteminin akademik başarı üzerindeki olumlu etkisinin, bu araştırmadan elde edilen bulgu üzerinde de benzer bir sonuç ortaya koymuş olabileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı içerisinde uygulanan işbirlikli çalışma gruplarında öz-değerlendirme ve akran değerlendirme etkinlikleri de gerçekleştirilmiştir. İlgili alanyazın gözden geçirildiğinde, öz ve akran değerlendirme etkinliklerinin yer aldığı işbirlikli öğrenme yönteminin akademik başarı üzerindeki etkisini konu alan araştırmaların olduğu görülmüştür. Black ve William (1998), Kennedy ve diğerleri (2008), Olğun (2011) ve Pellegrino, Chudowsky ve Glaser (2001) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda, öz ve akran değerlendirme yöntemleri ile sürecin değerlendirilmesi, öğrenenlerin öğrenmesini olumlu yönde etkilediği ve bunun da akademik başarıya yansımış olduğu kaydedilmiştir. Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımında değerlendirme etkinliklerinin sürecin geneline yayılmış olması, öğrenenlerin hatalarını ve(ya) eksikliklerini anında görerek bunları düzeltmelerine imkân vermiş olduğu; bunun da, araştırmada elde edilen bulguya yansımış olabileceği düşünülmektedir.

Koç (2002), öğrenenlerin kendi öğrenmelerine etkin bir biçimde katılmalarına izin veren yapılandırmacı öğrenme ortamlarının öğrenenlerin daha fazla öğrenmelerini sağladığını ifade etmektedir. Nitekim, bu çalışmada da öğrenenler

sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında birlikte araştırmalarda bulunmuşlar, ortaya çıkan problemleri beraber çözmüşler, beraber grup çalışmaları gerçekleştirerek birlikte öğrenmişlerdir. Dolayısıyla öğrenenler, bu öğrenme ortamı içerisinde öğrenme sürecine etkin olarak katılarak öğrenmelerinin sorumluluğunu almışlardır. Fosnot ve Perry'e (2007) göre de, yapılandırmacı öğrenme süreci öğrenenlere; somutlaştırma, örnekler üzerinde araştırma yaparak anlamlı deneyimler yaşama, sorularını yönetme, modellerini, kavramlarını ve stratejilerini oluşturma fırsatı vermelidir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı; öğrenenlerin öğrenme sürecine etkin olarak katılarak kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu aldıkları dinamik bir süreci gerekli kılmaktadır (Brooks ve Brooks, 1999; Marlowe ve Page, 1998). Böylece öğrenen, zihninde daha önce yapılandırıldığı bilgilerin doğruluğunu sınama, yanlışlarını düzeltme ve hatta önceki bilgilerini değiştirebilme olanağı elde edebilmektedir (Yaşar, 1998). Buna göre, öğrenenlerin kendi öğrenmelerine etkin bir biçimde katılmalarına imkân veren sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrenenlerin öğrenmelerine daha fazla katkıda bulunmuş olabileceği ileri sürülebilir.

Diğer taraftan, deney grubunda işe koşulan sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımında bilginin ve anlamın yapılandırılmasında bilgi ve iletişim teknolojilerinden (BİT) etkin bir biçimde yararlanılmıştır. Bu öğrenme ortamında öğrenenlerin zihinsel olarak bilgiyi anlamlı bir şekilde yapılandırmaya hazır hale getirmede, öğrenilenlerin ve yapılandırılan anlamların kuvvetlendirilmesinde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılmasının deney grubundaki öğrenenlerin akademik başarılarının, kontrol grubundaki öğrenenlere göre anlamlı olarak artış göstermesinde önemli bir değişken olduğu düşünülmektedir. Jonassen (1999) ve Wilson'a (1996) göre, yapılandırmacı öğrenme ortamlarında bilgi ve iletişim teknolojileri önemli bir yer teşkil etmektedir. Bu ortamlarda bilgi ve iletişim teknolojileri, bilginin yapılandırılmasında oldukça önemli bir role sahip bulunmaktadır (Karagiorgi ve Symeou, 2005; Tam, 2000). Öğretme-öğrenme süreci içerisinde öğrenenlerin öğrenmelerini kolaylaştırabilmek için bilgi ve iletişim teknolojileri kullanılabileceği gibi, öğrenme ürünü meydana getirilirken ve bu ürünün kalıcı hale getirilmesi için de yine teknoloji kullanılabilir (Özkan, 2012). Laney (1990), soyut kavramların somutlaştırılmasında ve öğrenenlere zengin

öğrenme ortamlarının sağlanmasında teknoloji destekli eğitimin oldukça yararlı bir yöntem olduğunu dile getirmektedir. Bu anlamda, bilgisayar programları gibi görsel araçlar ile veri tabanları, elektronik tablolar, hipermedya türündeki modelleme araçları öğrenenlerin zihinsel şemalarının oluşmasında ve olguları analiz etmelerinde etkili olabilir (Jonassen, 1999). Miller'a (2003) göre günümüz koşullarında teknoloji, öğrenme ortamlarında işe koşulan öğrenme kuramları ile bütünleştirildiğinde öğrenenlerin öğrenme girişimlerine yardımcı olmakta ve öğrenme kapasitelerini artırmaktadır. Bu bakımdan, iyi tasarlanan ve etkili bir biçimde kullanılan bu araç ve materyallerin öğrenenlerin bilgiyi etkili bir biçimde yapılandırması sürecine katkı sağlayabileceği ifade edilebilir (Fer, 2011). Nitekim Çetin ve Günay (2010), 8. sınıf fen ve teknoloji dersinde yapılandırmacılık temelli çoklu ortam tasarım modeline göre tasarlanmış web tabanlı öğretimin öğrenenlerin akademik başarılarını mevcut öğretim programından daha fazla artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Keleş (2007), geliştirmiş olduğu beyin temelli öğrenmeye dayalı web destekli öğretim materyalinde öğrenen başarısında ciddi bir artışın olduğunu gözlemlemiştir. Solomnidou ve Kolokotronis (2008) ise, sosyal-yapılandırmacılığa göre düzenlenen çoklu ortam paket yazılımı programı ile öğrenenlerin öğrenmelerinin daha etkili olduğunu bulmuşlardır. Benzer bir biçimde Senemoğlu da (2004), öğrenen-bilgisayar etkileşiminin diğer eğitim materyallerine göre öğrenene daha somut yaşantılar kazandırıcı bir niteliğe sahip olduğunu dile getirmiştir. Aynı şekilde, öğretim teknolojisi araştırmaları, teknolojinin olanaklarından yararlanan öğretim yöntemlerinin temel olarak öğrenmeyi etkilediğini göstermektedir (Bruning, Schraw ve Ronning, 2011). Dolayısıyla, deney grubunda işe koşulan sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkili bir biçimde kullanılmasının öğrenenlerin akademik başarılarına olumlu katkı sağlamış olabileceği düşünülmektedir.

Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımında öğrenme yaşantılarını düzenleme sürecinde öğrenenlerin ilgi, ihtiyaç ve beklentileri dikkate alınırken, aynı zamanda düzenlenen etkinliklerin de öğrenenlerin ilgisini çekici, ihtiyaçlarını karşılayıcı, gelişim ve öğrenme özelliklerine uygun olmasına önem verilmektedir (Deryakulu, 2000; Fer ve Cırık, 2007). Bu araştırmada, sosyal-yapılandırmacı

öğrenme ortamı tasarımında “öğrenen analizi” ve “içeriğin belirlenmesi” aşamalarında; öğrenen ihtiyaçları araştırılmış, bireysel farklılıkları incelenmiş, öğrenme tercihleri belirlenmiş; buna göre, öğrenme hedefleri ve öğrenme bağlamı belirlenmiştir. Tasarımın “anlamın yapılanması” aşamasında elde edilen veriler kullanılarak öğrenme yaşantıları düzenlenmiştir. Dolayısıyla, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenenlerin ilgi, ihtiyaç ve beklentileri gerek öğrenme sürecinin planlanmasında, gerekse de bu sürecin işe koşulmasında dikkate alınmıştır. Buna göre, öğrenenlerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerinin yanı sıra öğrenme özellik ve tercihlerinin de hem öğrenme sürecinin planlanmasında hem de bu sürecin yönlendirilmesinde dikkate alınması, öğrenenlerin bu süreci daha fazla benimseyerek ona etkin olarak katılmalarına imkân vermiş olabilir. Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamının tasarlanmasında işe koşulan çeşitli formlar (öğrenen analizi, içeriğin belirlenmesi, anlamın yapılanması ve değerlendirme tercihi analizi formları) ile deney grubunda öğrenenlerin tercihleri doğrultusunda öğrenme hedefleri, içerik, öğrenme süreci ve değerlendirme tercihleri belirlenmiş; buna göre öğrenme ortamının tasarımı gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla, öğrenenlerin ilgilerini çeken, meraklarını karşılayan, onlara değer verdiğini gösteren ve tercihlerini dikkate alan bir öğrenme ortamında öğrenenlerin daha etkili öğrenmeler gerçekleştirmiş olabilecekları düşünülmektedir. Nitekim, Schunk (2008), Senemoğlu (2004) ve Woolfolk’a (1998) göre de ilgi, ihtiyaç, beklenti ve tercihlerinin öğrenme sürecinin düzenlenmesinde göz önüne alınması öğrenenleri daha fazla güdüleyerek öğrenme sürecine daha etkin bir biçimde katılmalarına olanak sağlayabilir. Fer ve Cırık’a (2007) göre, geleneksel öğretimde öğrenenlerin bireysel farklılıkları, bilişsel, psikolojik ve fiziksel özelliklerine öğrenme ortamının sağlanması ihmal edilen bir husustur. Hâlbuki etkili öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenenlerin bireysel özelliklerinin ve öğrenme tercihlerinin de belirlenerek dikkate alınması gerekmektedir (Fer ve Cırık, 2007). Sonuçta, öğrenen görüşlerinin sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamının tasarlanmasında dikkate alınması öğrenenlerin sürece daha fazla sahip çıkarak, etkinliklere daha etkin bir biçimde katılmalarına sebep olmuş; bunun da akademik başarının artışına olumlu yönde katkıda bulunmuş olabileceği ileri sürülebilir.

Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamının tasarlanmasında öğrenen görüşlerine yalnızca “anlamın yapılanması” aşamasında, dolayısıyla öğrenme sürecinin düzenlenmesinde değil, aynı zamanda değerlendirme etkinliklerinin belirlenmesi ve bunların işe koşulmasında da yer verilmiştir. Öğrenenler, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamının tasarlanmasında doldurdıkları “Değerlendirme Tercihi Analizi Formu” ile değerlendirme yöntem ve araçlarını belirlemişler; süreç içerisinde de öğrenenlerin seçmiş oldukları bu değerlendirme yöntem ve araçlar kullanılmıştır. Yine, burada da tıpkı “öğrenme hedeflerinin belirlenmesi”, “içeriğin belirlenmesi” ve “anlamın yapılanması” aşamalarında olduğu gibi, “değerlendirme” aşamasında da öğrenen görüşleri birincil derecede rol oynamıştır. Bir diğer ifadeyle, değerlendirme yöntem ve araçlarının uygulanmasında öğrenen görüşleri temel belirleyici bir mekanizmayı teşkil etmiştir. Dolayısıyla, öğrenenler sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamının “değerlendirme” aşamasının tasarlanmasında da söz sahibi olmuşlardır. Nitekim Semerci (2001), yapılandırmacılıkta öğrenenlerin durumuna ilişkin ölçme ve değerlendirme yapılırken, değerlendirme yöntemleri ile değerlendirme ölçütlerini belirlemede öğrenenlerin söz hakkının olduğunu ifade etmektedir. Bu anlamda Taşpınar’a (2010) göre, yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenme etkinliklerinin yanı sıra değerlendirme yöntemleri üzerinde söz sahibi olan öğrenenler, anlamlarını kendilerine en uygun yöntemlerle yapılandırma fırsatı yakalamaktadırlar. Buna göre, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenenlere değerlendirme yöntem ve araçlarını belirlemede özerklik verilmesi, onların sınıfı geçmek için değil, öğrenme eksiklik ve hatalarını görmek için değerlendirme sürecine etkin olarak katılmalarına sebep olmuş; bu da, dolayısıyla öğrenenlerin akademik başarılarına yansımış olabilir.

Son olarak, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının “anlamın yapılanması” aşamasında kazanılan bilginin yansıtılarak, yansıtmanın da tartışılmasına ayrıca önem verilmektedir (Fer, 2009). Bu çalışmada, deney grubunda sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımında “anlamın yapılanması” aşamasında öğrenenler yapılandırdıkları bilgileri çeşitli yollarla (yansıtıcı günlükler, çalışma raporları, vb.) yansıtarak, yansıtmalarını hem grup içerisinde hem de öğrenme ortamı içerisinde diğer gruptaki öğrenenlerle tartışmışlardır. Öğretmen

de, çalışma gruplarını sürekli ziyaretleri esnasında öğrenenlere çeşitli yansıtıcı nitelikte sorular (örn., neler yaptın? neden bu cevabı verdin? vb.) sorarak, öğrenenlerin yansıtılmalara katılmalarını sağlamıştır. Zira Jonassen'e (1999) göre de öğretmen, öğrenenlere; neler yaptın? oluşturduğun varsayım ne? hangi stratejileri kullandın? neden bu cevabı verdin? vb. türden sorular sorarak, onların yansıtılmalara katılmalarını sağlayabilir. Aynı zamanda, öğrenenler görevlerini tamamlarken ve diğer grupların sunumlarını izlerken de neler düşündüklerini, o gün ya da önceki gün neler öğrendiklerini ve neler öğrenmek istediklerini yansıtmaktadırlar (Gagnon ve Collay, 2001). Bu araştırmada da, öğrenenler işbirlikli çalışma gruplarında gerek görevlerini tamamlarken, gerekse de diğer grupların sunumlarını izlerlerken neler düşündüklerini, çalışmalarını nasıl gerçekleştirdiklerini ve nasıl öğrendiklerini yansıtma imkânı elde etmişlerdir. Burada öğrenenler, yaptıkları çalışmalar üzerinde yansıtıcı düşünürken, çalışmaların sonunda tüm grupların yansıtılmaları tartışılmış; öğrenenlerin yapılandırdıkları bilgileri sorgulamaları, bunların doğruluğunu sınamaları, hatta bunlardan vazgeçerek yerine yenilerini yapılandırmaları sağlanmıştır. Buna göre, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımında işe koşulan “anlamın yapılanması” aşamasındaki “bilginin yansıtılması” ve “yansıtmanın tartışılması” alt aşamalarının öğrenenlerin akademik başarılarına olumlu yönde katkı sağlamış olabileceği düşünülmektedir. Nitekim, bu konuda yapılmış olan araştırmalarda yansıtıcı düşünme yöntemine dayalı öğretimin öğrenenlerin akademik başarıları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu rapor edilmiştir (Baş ve Beyhan, 2012; Bölükbaşı, 2004; Ersözlü, 2008; Keskinlik, 2010; Kırnık, 2010; Tok, 2008). Yansıtıcı düşünme süreciyle öğrenenler, ders sırasında neyi niçin öğreneceklerini sorgulayarak öğrenme sürecinde bilinçli ve etkin olabilmektedirler (Schön, 1987). Öğrenme ortamı içerisinde öğrenilenlerin yansıtılması, öğrenenlerin durumu anlarken veya problemi çözerken ne düşündüklerinin ve ne anladıklarının da yansıtılmasına olanak sağlamaktadır (Gagnon ve Collay, 2001). Dolayısıyla yansıtıcı etkinlikler, öğrenenlerin kendi hedeflerini belirlemesini, kendi öğrenmelerinden sorumluluk duymasını ve kendi yanlışlarını görüp düzeltmelerini sağlamaktadır (Ünver, 2003). Sonuçta, gerek İngilizce dersinde, gerekse diğer bazı derslerde uygulanan yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretimin akademik başarı üzerindeki olumlu etkisinin, bu araştırmadan elde

edilen bulgu üzerinde de benzer bir sonuç ortaya koymuş olabileceği düşünülmektedir.

Birinci alt problemin sonucuna göre, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı öğrenenlerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilemiş ve deney grubu öğrenenlerinin aritmetik ortalamalarını, kontrol grubu öğrenenlerinin aritmetik ortalamalarına göre anlamlı olarak arttırmıştır. İlgili alanyazın gözden geçirildiğinde de, benzer bulgulara rastlanıldığı görülmüştür. Dolayısıyla, ilgili alanyazında bu çalışmanın bulgularını destekleyen bazı sonuçlara ulaşıldığı tespit edilmiştir. Gerek yurt içinde (Arslan ve Yanpar, 2006; Atıcı, 2004; Aydın, 2008; Bıyıklı, 2013; Cırık, 2005; Çelebi, 2006; Çelikkaya, 2008; Çimen, 2010; Gürol, 2003; İlter, 2002; Karaduman ve Gültekin, 2007; Koç, 2002; Köksal, 2009, 2014; Özkan, 2011; Özerbaş, 2007; Polat ve Baş, 2012; Savaş, 2006; Serin, Serin ve Saygılı, 2008a; Yavuz-Avcı, 2009; Yanpar, 2001; Yurdakul, 2004), gerekse yurt dışında (Becker ve Mousiniyet, 2004; Chuang ve Tsai, 2005; Ilyas ve diğerleri, 2013; Latchman, 2000; Marinopoulos ve Stavridou, 2008; Polak, 2008; Solomonidou ve Kalantzi, 2008; Williams, 2011) gerçekleştirilen çalışmalarda bu araştırmanın bulgularına benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Yapılan bu çalışmada, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının uygulandığı grup ile öğrenen kılavuz kitabındaki etkinliklerin uygulandığı grubun öğretim süreci sonundaki akademik başarı düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışmada, deney grubunda sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı kullanılarak gerçekleştirilen etkinliklerin, kontrol grubunda mevcut öğretim programı kullanılarak gerçekleştirilen etkinliklere göre öğrenenlerin akademik başarılarını artırmada daha etkili olduğu kaydedilmiştir. Yukarıda, ilgili alanyazından elde edilen ve araştırmanın birinci alt problemini destekler nitelikteki araştırma sonuçlarının aksine, destekler nitelikte olmayan bazı araştırma bulgularının da olduğu görülmüştür (Akyol, 2011; Serin, Serin ve Saygılı, 2008b).

Sonuç olarak, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının uygulandığı grup ile öğrenen kılavuz kitabındaki etkinliklerin uygulandığı grubun öğretim süreci

sonundaki akademik başarı düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna varılmış olmakla birlikte, ilgili alanyazında özellikle sosyal-yapılandırmacılık anlayışı temelli araştırmaların sayısının oldukça az olduğu görülmüştür. Ülkemizde, yeni ilköğretim programlarının da uygulamaya konulduğu tarih olan 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren yapılandırmacı öğrenme anlayışı temelli çalışmaların sayısının oldukça büyük bir ivme kazandığı görülmekle birlikte, aynı şeyin sosyal-yapılandırmacı öğrenme anlayışını temel alan araştırmalar için geçerli olmadığı söylenebilir. Bu bakımdan, akademik başarı değişkeni bakımından daha fazla sayıda sosyal-yapılandırmacı anlayışa dayanan araştırmalara ihtiyaç bulunduğu ifade edilebilir. Bir diğer ifadeyle, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının öğrenenlerin akademik başarılarını konu alan daha çok sayıda araştırmaya gereksinim duyulduğu savunulabilir.

5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi “Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının uygulandığı grup ile öğrenen kılavuz kitabındaki etkinliklerin uygulandığı grubun öğretim süreci sonundaki derse yönelik tutum düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın bu alt problemini çözebilmek için deney ve kontrol gruplarındaki öğrenenlerin İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinden elde etmiş oldukları puanlar karşılaştırılmıştır. Öncelikle, her iki grup kendi içerisinde öntest ve sontest puanları açısından karşılaştırılmış; bu karşılaştırmalar sonucunda deney grubunun sontest puanında öntest puanına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiş, ancak aynı farklılık kontrol grubunda tespit edilmemiştir. Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının uygulanmış olduğu deney grubu öğrenenlerinin İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinden elde ettikleri öntest ve sontest puan ortalamaları arasında sontest lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmekteyken, mevcut öğretim programının uygulanmış olduğu kontrol grubu öğrenenlerinin İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinden elde ettikleri öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre, her iki gruptan yalnızca deney grubunun sontest puanında öntest puanına göre bir artışın olduğu anlaşılmıştır. Deney ve kontrol grupları kendi içerisinde öntest – sontest bağlamında

değerlendirildikten sonra, her iki grubun son testten elde etmiş oldukları puanlar birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinden elde ettikleri son test puanları karşılaştırıldığında, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu anlaşılmıştır. Grupların son testten elde ettikleri aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığında, ortaya çıkan anlamlı farklılığın deney grubundaki öğrenenler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı tasarımının deney grubundaki öğrenenlerin tutumlarında, kontrol grubundaki öğrenenlere nazaran anlamlı olarak daha olumlu düzeyde gelişmenin ortaya çıkmış olduğu sonucuna varılmıştır. Bir diğer ifadeyle, deney grubunda sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı tasarımı kullanılarak gerçekleştirilen etkinliklerin, kontrol grubunda mevcut öğretim programı kullanılarak gerçekleştirilen etkinliklere göre öğrenenlerin derse yönelik tutum düzeylerini geliştirmede daha etkili olduğu ifade edilebilir. Dolayısıyla, deney grubunda sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı tasarımı kullanılarak gerçekleştirilen etkinliklerin öğrenenlerin derse yönelik tutum düzeylerinin gelişmesine olumlu yönde katkı sağlamış olduğu söylenebilir.

Sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı tasarımının uygulanmış olduğu deney grubunun İngilizce dersine yönelik tutum düzeyinin kontrol grubunun tutum düzeyine göre anlamlı olarak daha fazla gelişmesinin olası bazı sebeplerini şu şekilde açıklamak olası görülmektedir. Öncelikle, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamının tasarımının öğrenenlerin ilgi, ihtiyaç, beklenti ve görüşleri doğrultusunda gerçekleştirilmesi, öğrenenlerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının olumlu düzeyde gelişmesine katkı sağlamış olabilir. Nitekim, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamının tasarımı öğrenenlerin görüşleri doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Öğrenenler, gerek öğrenme sürecinin planlanması noktasında, gerekse de bu sürecin yönlendirilmesi ve düzenlenmesi aşamalarında etkin bir rol oynamışlardır. Sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında; hedefler, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme etkinlikleri öğrenen görüşleri etrafında yapılandırılmıştır. Öğrenenler, varmak istedikleri hedefleri, öğrenmek istedikleri hususları ve değerlendirilmek istedikleri yöntem ve araçları bizzat kendileri seçerek belirlemişlerdir. Bu durum, dolayısıyla, öğrenenlerin öğrenme sürecine ilişkin beklentilerini olumlu yönde

etkileyerek, derse yönelik tutumlarına da olumlu yönde katkı sağlamış olabilir. İlgi, ihtiyaç ve beklentilerin öğrenme sürecinin planlanması ve düzenlenmesinde göz önüne alınması öğrenenleri daha fazla güdüleyerek derse yönelik ilgilerinin artmasına olanak sağlayabilir (Ormrod, 2012; Schunk, 2008; Slavin, 2008; Woolfolk, 1998). Sonuçta, yapılan araştırmada öğrenenlere kendi bilgilerini kendilerinin oluşturmalarına imkân tanıyan öğrenme ve değerlendirme etkinlikleri sunulmuştur. Buna göre, öğrenen görüşlerinin sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamının tasarlanmasında dikkate alınması öğrenenlerin sürece daha fazla sahip çıkarak, derse yönelik ilgilerinin ve güdülenmişlik düzeylerinin artmasına sebep olmuş; bunun da derse yönelik tutumun gelişmesine olumlu yönde katkıda bulunmuş olabileceği ileri sürülebilir.

Öte yandan, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımında işbirlikli öğrenme yöntemine dayalı çalışma grupları kullanılmıştır. Dolayısıyla, bu çalışma gruplarında işbirlikli öğrenme yöntemi benimsenmiştir. İlgili alanyazında, işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenenlerin derse yönelik tutumlarını geliştirmede etkili olduğunu ortaya koyan araştırma bulguları mevcut bulunmaktadır (Baş, 2009; Bayat, 2004; Bilgin, 2006; Bilgin ve Karaduman, 2005; Gelici, 2011; İflazoğlu, 2000; Köse ve diğerleri, 2010; Lazarowitz, Baird ve Bowlden, 1996; Oral, 2000; Sünbül, 1995; Uysal, 2010). İlgili alanyazından elde edilen bu araştırmalarda, işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenenlerin derse yönelik tutumları üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu görülmüştür. İşbirlikli öğrenme yöntemi; öğrenenlerin arkadaşları ile yüz yüze etkileşim ve iletişim kurmalarına, birbirlerinden öğrenmelerine ve birbirlerine öğretmelerine olanak veren, öğrenen özerkliğini ve birlikte öğrenmeyi destekleyen bir öğrenme sürecini teşkil etmektedir (Bayrakçeken, Doymuş ve Doğan, 2013; Johnson, Johnson ve Holubec, 1994; Jolliffe, 2007; Kagan ve Kagan, 2009; Slavin, 2008). Aynı zamanda, işbirlikli öğrenme yöntemi; öğrenen öğrenmelerini sağlamanın yanı sıra, öğrenenler arasındaki yardımlaşma, dayanışma, sorumluluk bilinci ve paylaşma gibi sosyal ve duyuşsal özellikleri de desteklemektedir (Açıkgöz, 2006; Koçak, 2008). İşbirlikli öğrenme ortamında öğrenenler, anlamı bireysel olarak değil, grup arkadaşları ile birlikte oluşturmakta ve bilgiyi akranlarıyla birlikte yapılandırarak paylaşmaktadırlar (Fer ve Cırık, 2007). Tüm bu hususlar, öğrenenlerin

olumlu ve esnek bir öğrenme ortamı içerisinde çalışmalarına olanak vermektedir. İfade edilen bu esnek ve olumlu öğrenme koşulları içerisinde çalışan öğrenenlerin öğrenme ortamına olduğu kadar, öğrenim gördükleri derse yönelik olarak da olumlu tutumlar geliştirmeleri beklenebilir. Dolayısıyla, ilgili alanyazından elde edilen sonuçların, bu araştırmanın derse yönelik tutuma ilişkin olarak elde edilen bulgusunu desteklemekte olduğu söylenebilir. Buna göre, elde edilen sonuçta; deney grubundaki öğrenenlerin İngilizce dersine yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı tasarımında işe koşulan işbirlikli öğrenme yönteminin etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı tasarımı içerisinde uygulanan işbirlikli çalışma gruplarında öz-değerlendirme ve akran değerlendirme etkinlikleri de gerçekleştirilmiştir. İlgili alanyazın gözden geçirildiğinde, öz ve akran değerlendirme etkinliklerinin yer aldığı işbirlikli öğrenme yönteminin derse yönelik tutum üzerindeki etkisini konu alan araştırmaların olduğu görülmüştür. Cihanoğlu (2008), Fallows ve Chandramohan (2001), Olğun (2011) ve Vurkaya (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda, öz ve akran değerlendirme yöntemleri ile sürecin değerlendirilmesinin, öğrenenlerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği kaydedilmiştir.

Diğer yandan, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı tasarımının öğrenenlerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını geliştirmede etkili olabileceği düşünülen hususlardan bir diğerini ise yansıtıcı düşünme etkinlikleri teşkil etmektedir. Zira, deney grubunda işe koşulan sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı tasarımı içerisinde yansıtıcı düşünmeyi geliştirmeye dönük etkinlikler sıklıkla kullanılmıştır. Sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında yansıtıcı düşünmeyi geliştirmeye dönük olarak işe koşulan bu etkinlikler; bilginin yansıtılması, yansıtmanın tartışılması alt aşamaları ile değerlendirme aşaması olarak ifade edilebilir (Fer, 2009). Deney grubunda uygulanan sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı tasarımında yansıtıcı düşünmeyi geliştirmeye yönelik olarak işe koşulan etkinliklerde öğrenenler demokratik bir öğrenme ortamı içerisinde öğrendiklerini ve fikirlerini yansıtma olanağı elde etmişlerdir. Wilson ve Jan'a (1993) göre, yansıtıcı düşünme sürecinde olumlu bir öğrenme ortamının oluşturulması, öğrenenlerin sahip oldukları

düşünceleri korkmadan ve çekinmeden yansıtılabilmelerine ve daha iyi öğrenmelerine katkıda bulunmaktadır. Yansıtıcı düşünme, öğrenenlerin bir şeyi yaparken gerçekte neyi yaptığını düşünmesi ve yaptıkları işi ona göre tekrar gözden geçirmesini gerekli kılmaktadır. Böylece, öğrenenler ders sırasında neyi niçin öğreneceklerini sorgulayarak öğrenme sürecinde bilinçli ve etkin olabilmektedirler (Schön, 1987). Dolayısıyla yansıtıcı etkinlikler, öğrenenlerin kendi hedeflerini belirlemesini, kendi öğrenmelerinden sorumluluk duymasını ve kendi yanlışlarını görüp düzeltmelerini sağlamaktadır (Ünver, 2003). İlgili alanyazın gözden geçirildiğinde de, yansıtıcı düşünme yöntemine dayalı öğretimin öğrenenlerin derse yönelik tutumlarını konu alan araştırmaların olduğu görülmüştür (Baş ve Beyhan, 2012; Bölükbaşı, 2004; Ersözülü, 2008; Tok, 2008). Yapılan bu araştırmalarda, yansıtıcı düşünme yöntemine dayalı öğretimin öğrenenlerin derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla, farklı araştırmalardan elde edilen bu sonuçlar, yansıtıcı düşünme yöntemine dayalı öğretimin öğrenenlerin derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. İlgili alanyazından elde edilen sonuçların, bu araştırmanın derse yönelik tutuma ilişkin olarak elde edilen bulgusunu desteklemekte olduğu söylenebilir. Buna göre, elde edilen sonuçta; deney grubundaki öğrenenlerin İngilizce dersine yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımında işe koşulan yansıtıcı düşünme yönteminin etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir.

Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımında öğrenenlerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının olumlu gelişme göstermesinde etkili olduğu düşünülen hususlardan bir diğerini ise bilgi ve iletişim teknolojilerinin (BİT) kullanılması teşkil etmektedir. Deney grubunda uygulanan sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında bilgi ve iletişim teknolojileri özellikle “anlamın yapılanması” aşamasında yoğun bir şekilde kullanılmıştır. Erdem’e (2001) göre, yapılandırmacılıkta öğrenenlerin bilgiyi ve anlamı yapılandırabilmesini sağlayacak etkileşimli öğrenme ortamları yapılandırmacı bir öğrenme çevresi için oldukça gereklidir. Bu nedenle yapılandırmacı görüşe dayalı birçok modelde yeni etkileşimli teknolojiler kullanılmaktadır. Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında da gerek öğrenilenlerin somutlaştırılması, görselleştirilmesi ve anlamlandırılmasında, gerekse öğrenilecekler

üzerinde öğrenenlerin ilgilerinin çekilmesi ve dikkatlerinin toplanmasında, öğrenenlerin grup çalışmaları için araştırmalarını yapmalarında bilgi ve iletişim teknolojileri sıklıkla yararlanılan ve kullanılan bir öge olmuştur. Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılmasına yönelik olarak yoğun bir ilgi gösterdikleri gözlemlenmiştir. Nitekim yapılan araştırmalarda da, öğrenenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik olumlu tutumlar içerisinde oldukları tespit edilmiştir (Çelik ve Ceylan, 2009; Kılıçoğlu ve Altun, 2002; Köse, Savran-Gencer ve Gezer, 2007; Yurdağül ve Aşkar, 2008). Aynı zamanda, ilgili alanyazında öğrenenlerin öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılmasına yönelik olumlu tutumlara sahip olmalarının yanı sıra, bilgi ve iletişim teknolojileri destekli öğretimin öğrenenlerin derse yönelik tutumlarına önemli katkılar sağladığı kaydedilmiştir (Güven ve Sülün, 2012; Koç, Şimşek ve Has, 2013; Olgun, 2006; Yenice, 2003; Yorgancı ve Terzioğlu, 2013). Buna göre, öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılmasının öğrenenlerin ilgilerini çekici ve meraklarını uyandırıcı nitelikte olmasının (Akpınar, 2005; Özcan ve Altun, 2007; Uşun, 2013), yapılan araştırmada öğrenenlerin derse ilgi göstererek derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir.

Bir diğer taraftan bu araştırmada, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımında “öğrenen analizi” ve “içeriğin belirlenmesi” aşamalarında; öğrenen ihtiyaçları araştırılmış, bireysel farklılıkları incelenmiş, öğrenme tercihleri belirlenmiş; buna göre, öğrenme hedefleri ve öğrenme bağlamı belirlenmiştir. Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının “anlamlı yapılıması” aşamasında elde edilen veriler kullanılarak öğrenme yaşantıları düzenlenmiştir. Dolayısıyla, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenenlerin ilgi, ihtiyaç ve beklentileri gerek öğrenme sürecinin planlanmasında, gerekse de bu sürecin işe koşulmasında dikkate alınmıştır. Buna göre, öğrenenlerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerinin yanı sıra öğrenme özellik ve tercihlerinin de hem öğrenme sürecinin planlanmasında hem de bu sürecin yönlendirilmesinde dikkate alınması, öğrenenlerin derse yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerinde etkili olmuş olabilir. Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamının tasarlanmasında işe koşulan çeşitli formlar

(öğrenen analizi, içeriğin belirlenmesi, anlamın yapılanması ve değerlendirme tercihi analizi formları) vasıtası ile deney grubunda öğrenenlerin tercihleri doğrultusunda öğrenme hedefleri, içerik, öğrenme süreci ve değerlendirme tercihleri belirlenmiş; buna göre öğrenme ortamının tasarımı gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla, öğrenenlerin ilgilerini çeken, meraklarını karşılayan, onlara değer verdiğini gösteren ve onların tercihlerini dikkate alan bir öğrenme ortamında öğrenenlerin derse yönelik olarak daha olumlu tutumlar geliştirebilecekleri düşünülmektedir. Sonuçta, öğrenen görüşlerinin sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamının tasarlanmasında dikkate alınması öğrenenlerin sürece daha fazla sahip çıkarak, etkinliklere daha etkin bir biçimde katılmalarına sebep olmuş; bunun da İngilizce dersine yönelik tutumların gelişmesine olumlu yönde katkıda bulunmuş olabileceği ileri sürülebilir.

Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamının tasarlanmasında öğrenen görüşlerine yalnızca “anlamın yapılanması” aşamasında, dolayısıyla öğrenme sürecinin düzenlenmesinde değil, aynı zamanda değerlendirme etkinliklerinin belirlenmesi ve bunların işe koşulmasında da yer verilmiştir. Öğrenenler, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamının tasarlanmasında doldurdukları “Değerlendirme Tercihi Analizi Formu” ile değerlendirme yöntem ve araçlarını belirlemişler; süreç içerisinde de öğrenenlerin seçmiş oldukları bu değerlendirme yöntem ve araçları kullanılmıştır. Yine, burada da tıpkı “öğrenme hedeflerinin belirlenmesi”, “içeriğin belirlenmesi” ve “anlamın yapılanması” aşamalarında olduğu gibi, “değerlendirme” aşamasında da öğrenen görüşleri birincil derecede rol oynamıştır. Dolayısıyla, öğrenenler sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamının “değerlendirme” aşamasının tasarlanmasında da söz sahibi olmuşlardır. Nitekim yapılandırmacılıkta, öğrenenlerin durumuna ilişkin ölçme ve değerlendirme yapılırken, değerlendirme yöntemleri ile değerlendirme ölçütlerini belirlemede öğrenenlerin söz hakkının olduğu ifade edilmektedir (Semerci, 2001). Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamının tasarlanmasında öğrenenlere değerlendirme yöntem ve araçlarını kendilerinin belirleyebilmeleri için özerk bir ortam sağlanmış; öğrenenler, benimsedikleri değerlendirme yöntem ve araçları kendileri seçmişlerdir. Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenme etkinliklerinin yanı sıra değerlendirme yöntemleri üzerinde de söz sahibi olan öğrenenler derse karşı ilgi göstererek, derse yönelik olumlu tutumlar ortaya

koymuş olabilirler. Buna göre, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenenlere değerlendirme yöntem ve araçlarını belirlemede özerklik verilmesi, onların sınıfı geçmek için değil, öğrenme eksiklik ve hatalarını görmek için değerlendirme sürecine etkin olarak katılmalarına sebep olmuş; bu da, sonuçta öğrenenlerin İngilizce dersine yönelik tutumlarına olumlu bir biçimde yansımış olabilir.

İkinci alt problemin sonucuna göre, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı öğrenenlerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemiş ve deney grubu öğrenenlerinin aritmetik ortalamalarını, kontrol grubu öğrenenlerinin akademik ortalamalarına göre anlamlı olarak arttırmıştır. İlgili alanyazın gözden geçirildiğinde de, benzer bulgulara rastlanıldığı görülmüştür. Dolayısıyla, ilgili alanyazında bu çalışmanın bulgularını destekleyen bazı sonuçlara ulaşıldığı tespit edilmiştir. Gerek yurt içinde (Akyol, 2006; Arslan ve Yanpar, 2006; Atıcı, 2004; Cırık, 2005; Çelebi, 2006; Çimen, 2010; Erdoğan, 2007; Koç, 2002; Köksal, 2009, 2014; Savaş, 2006; Yurdakul, 2004; Yavuz-Avcı, 2009), gerekse yurt dışında (Hand, Treagust ve Vance, 1995; Kim, Fisher ve Fraser, 1999; Latchman, 2000; Polak, 2008; Sthapornnanon ve Theeraroungchaisri, 2009; Williams, 2011) gerçekleştirilen çalışmalarda bu araştırmanın bulgularına benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Yapılan bu çalışmada, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının uygulandığı grup ile mevcut öğretim programına göre öğrenen kılavuz kitabındaki etkinliklerin uygulandığı grubun öğretim süreci sonundaki İngilizce dersine yönelik tutum düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışmada, deney grubunda sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı kullanılarak gerçekleştirilen etkinliklerin, kontrol grubunda mevcut öğretim programı kullanılarak gerçekleştirilen etkinliklere göre öğrenenlerin derse yönelik tutum düzeylerini olumlu bir biçimde geliştirmede daha etkili olduğu kaydedilmiştir. Yukarıda, ilgili alanyazından elde edilen ve araştırmanın ikinci alt problemini destekler nitelikteki araştırma sonuçlarının aksine, destekler nitelikte olmayan bazı araştırma bulgularının da olduğu görülmüştür (Bıyıklı, 2013; Çelikkaya, 2008).

Sonuç olarak, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı tasarımının uygulandığı grup ile mevcut öğretim programına dayalı öğrenen kılavuz kitabındaki etkinliklerin uygulandığı grubun öğretim süreci sonundaki İngilizce dersine yönelik tutum düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna varılmış olmakla birlikte, ilgili alanyazında sosyal-yapılandırıcılık anlayışı temelli araştırmaların sayısının oldukça az olduğu görülmüştür. İlgili alanyazında, özellikle sosyal-yapılandırıcı yaklaşımın öğrenenlerin derse yönelik tutum düzeyleri üzerindeki etkisinin araştırıldığı çalışmalar noktasında küçümsenemeyecek oranda bir boşluğun bulunduğu söylenebilir. Aynı zamanda, ilgili alanyazında yapılandırıcı öğrenme yaklaşımının deney grubundaki öğrenenlerin derse yönelik tutum düzeyleri bakımından –her ne kadar çoğunlukla deney grubu lehine bir farklılık olduğu görülse de– bu konuda farklı sonuçların olduğu tespit edilmiştir. Bu bakımdan, ilgili konuda daha fazla sayıda ve uzun süreli çalışmalara ihtiyaç olduğu hususu dile getirilebilir.

5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı tasarımının uygulandığı grup ile öğrenen kılavuz kitabındaki etkinliklerin uygulandığı grubun öğretim süreci sonundaki bilişüstü farkındalık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın bu alt problemini çözebilmek için deney ve kontrol gruplarındaki öğrenenlerin bilişüstü farkındalık ölçeğinden elde etmiş oldukları puanlar karşılaştırılmıştır. Öncelikle, her iki grup kendi içerisinde öntest ve sontest puanları açısından karşılaştırılmış; bu karşılaştırmalar sonucunda deney grubunun sontest puanında öntest puanına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiş, ancak aynı farklılık kontrol grubunda tespit edilmemiştir. Bir başka ifadeyle, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı tasarımının uygulanmış olduğu deney grubu öğrenenlerinin bilişüstü farkındalık ölçeğinden elde ettikleri öntest ve sontest puan ortalamaları arasında sontest lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmekteyken, mevcut öğretim programının uygulanmış olduğu kontrol grubu öğrenenlerinin bilişüstü farkındalık ölçeğinden elde ettikleri öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre, her iki gruptan yalnızca

deney grubunun sontest puanında öntest puanına göre bir artışın olduğu anlaşılmıştır. Deney ve kontrol grupları kendi içerisinde öntest-sontest bağlamında değerlendirildikten sonra, her iki grubun sontestten elde etmiş oldukları puanlar birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının bilişüstü farkındalık ölçeğinden elde ettikleri sontest puanları karşılaştırıldığında, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu anlaşılmıştır. Grupların sontestten elde ettikleri aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığında, ortaya çıkan anlamlı farklılığın deney grubundaki öğrenenler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı tasarımının deney grubundaki öğrenenlerin bilişüstü farkındalık düzeylerinde, kontrol grubundaki öğrenenlere nazaran anlamlı olarak daha olumlu düzeyde gelişmenin ortaya çıkmış olduğu sonucuna varılmıştır. Bir diğer ifadeyle, deney grubunda sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı tasarımı kullanılarak gerçekleştirilen etkinliklerin, kontrol grubunda mevcut öğretim programı kullanılarak gerçekleştirilen etkinliklere göre öğrenenlerin bilişüstü farkındalık düzeylerini geliştirmede daha etkili olduğu ifade edilebilir. Dolayısıyla, deney grubunda sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı tasarımı kullanılarak gerçekleştirilen etkinliklerin öğrenenlerin bilişüstü farkındalık düzeylerinin gelişmesine olumlu yönde katkı sağlamış olduğu söylenebilir.

Sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı tasarımının uygulanmış olduğu deney grubunun bilişüstü farkındalık düzeyinin kontrol grubunun bilişüstü farkındalık düzeyine göre anlamlı olarak daha fazla gelişmesinin olası bazı sebeplerini şu şekilde açıklamak olası gözükmemektedir. Fer (2009) tarafından ortaya konulan sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı tasarımında işbirlikli çalışma grupları oldukça önemli bir yer teşkil etmektedir. Aynı zamanda, bireyler arası etkileşimi önemseyen sosyal-yapılandırıcı yaklaşım da öğrenmede işbirliğinin önemini vurgulamaktadır (Özdemir ve Yalın, 2007). Deney grubunda işe koşulan tüm etkinlikler işbirlikli çalışma grupları içerisinde gerçekleştirilmiştir. Buna göre, deney grubunda uygulanan sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı tasarımındaki işbirlikli çalışma gruplarının bilişüstü farkındalık üzerinde anlamlı bir etki oluşturmuş olabileceği düşünülmektedir. Nitekim, bu konuda yapılan araştırmalarda işbirlikli öğrenme yönteminin bilişüstü farkındalığı geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır

(Açıkgöz, 2006; Olğun, 2011; Senemoğlu, 2004; Şahin ve Genç, 2012). Bunun yanı sıra, ilgili alanyazında öğrenme ortamında öğrenenler arasında sağlanan sosyal etkileşimin de bilişüstü farkındalık üzerinde olumlu etkileri olduğu rapor edilmektedir (Larkin, 2000). Larkin'e (2000) göre, bilişüstü farkındalığın yaşla birlikte geliştiğine ilişkin olarak alanyazında genel bir kabul olmakla birlikte, bilişsel gelişim toplumdan uzak bir biçimde değil, aksine özellikle akran ve yetişkinlerle etkileşimi içeren sosyal, kültürel ve dilsel bir çerçevede gerçekleşmektedir. Bu bakımdan, öğretmenler öğrenenlerin birbirlerine öğretilmelerine izin vermelidirler. Bu strateji, işbirliğini geliştirmenin yanı sıra pek çok yönden öğrenenler için faydalıdır; çünkü öğrenenler diğerlerinin düşüncelerinin farkında olmakla birlikte, kendi düşüncelerine yönelik olarak da farkındalık kazanırlar (Akın ve Abacı, 2011). Aynı zamanda, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı içerisinde uygulanan işbirlikli çalışma gruplarında öz-değerlendirme ve akran değerlendirme etkinlikleri de gerçekleştirilmiştir. İlgili alanyazın gözden geçirildiğinde, öz ve akran değerlendirme etkinliklerinin yer aldığı işbirlikli öğrenme yönteminin bilişüstü farkındalık üzerindeki etkisini konu alan araştırmaların olduğu görülmüştür. Cihanoğlu (2008), Olğun (2011), Papinczak, Young ve Groves (2007) ve Shamir, Mevarech ve Gida (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda, öz ve akran değerlendirme yöntemleri ile sürecin değerlendirilmesinin, öğrenenlerin bilişüstü farkındalık düzeylerini olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Nitekim, Walters'a (2002) göre de otantik değerlendirme ve öz-değerlendirme gibi stratejiler öğrenenlerin öğrenmeleri hakkında daha fazla bilişüstü farkındalığa sahip olmalarına yardımcı olabilir. Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımında değerlendirme etkinliklerinin sürecin geneline yayılmış olması ile birlikte bunun, süreç içerisinde öğrenenlerin sürekli olarak öğrenmeleri ve bilişleri üzerinde düşünmeye imkân vermiş olması araştırmada elde edilen bulguya yansımış olabilir.

Öte yandan Jonassen'e (1999) göre, yapılandırmacı öğrenme ortamlarında bilgi ve iletişim teknolojileri önemli bir yer teşkil etmektedir. Deney grubunda işe koşulan sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımında bilginin ve anlamın yapılandırılmasında bilgi ve iletişim teknolojilerinden (BİT) etkin bir biçimde yararlanılmıştır. Bu öğrenme ortamında öğrenenlerin zihinsel olarak bilgiyi anlamlı

bir şekilde yapılandırmaya hazır hale getirmede, öğrenilenlerin ve yapılandırılan anlamların kuvvetlendirilmesinde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılmasının deney grubundaki öğrenenlerin bilişüstü farkındalık düzeylerinin, kontrol gurubundaki öğrenenlere göre anlamlı olarak artış göstermesinde önemli bir değişken olarak görülmektedir. Bilgisayar programları gibi görsel araçlar ile veri tabanları, elektronik tablolar, hipermedya türündeki modelleme araçları öğrenenlerin zihinsel şemalarının oluşmasında ve olguları analiz etmelerinde etkili olabilir (Jonassen, 1999). Miller'a (2003) göre günümüz koşullarında teknoloji, öğrenme ortamlarında işe koşulan öğrenme kuramları ile bütünleştirildiğinde öğrenenlerin öğrenme girişimlerine yardımcı olmakta ve öğrenme kapasitelerini artırmaktadır. Bu bakımdan, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında işe koşulan bilgi ve iletişim teknolojileri, öğrenenlerin öğrendiklerini sorgulamalarına, örgütlemelerine, yeniden düşünmelerine, eleştirel bakmalarına, öğrendiklerini somutlaştırmalarına, öğrenme yollarının farkına varmalarına vb. yardımcı olmuş; bu da, sonuçta deney grubundaki öğrenenlerin bilişüstü farkındalık düzeylerine olumlu olarak yansımış olabilir. Renshaw ve Taylor (2000), eğitimde teknoloji destekli öğretimin önemine dikkat çekerek, bu yöneme dayalı öğretimin öğrenme sürecinin sonunda ciddi öğrenme çıktılarına olanak sağlayabileceğini dile getirmişlerdir. Duffy, McDonald ve Mizell da (2003), tıpkı Renshaw ve Taylor (2000) gibi, öğrenme ortamlarında bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımının getirmiş olduğu yararları dikkat çekerek, bu teknolojilerin öğrenilenlerin somutlaştırılmasında, anlamlandırılmasında ve yeniden yapılandırılmasında oldukça önemli olduklarını ifade etmişlerdir. Yapılan bazı araştırmalar (Annell, 1993; Azevedo, 2005; Chalmers ve Nason, 2005; Clements ve Natasi, 1999; Gordon, 1996; Kayashima, Inaba ve Mizoguchi, 2004; Moore, 2002; Olgun, 2006; Topçu ve Ubuz, 2008), öğrenme ortamlarında bilgisayar tabanlı olarak gerçekleştirilen öğretimin öğrenenlerin bilişüstü farkındalık düzeyleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu açıdan, ilgili alanyazından elde edilen sonuçların yapılan bu araştırmanın bilişüstü farkındalık değişkeniyle ilgili bulgusu ile paralellik göstermekte olduğu ifade edilebilir. Ancak, her ne kadar bilişüstü farkındalığa ilişkin olarak elde edilen bulguda sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında işe koşulan bilgi ve iletişim teknolojilerinin bir rolünün bulunduğu düşünülse de, bu düşüncenin aksini ortaya koyan araştırma bulgularının

olduğu da görülmektedir. Nitekim, Baltacı ve Akpınar (2011) yapmış oldukları araştırmalarında, web tabanlı öğretimin öğrenenlerin bilişüstü farkındalık düzeyleri üzerinde bir etkiye sahip olmadığını ortaya koyarken, Kramarski ve Feldman (2000) ise gerçekleştirmiş oldukları araştırmalarında, internet destekli öğrenme ortamının öğrenenlerin bilişüstü farkındalık düzeyleri üzerinde bir farklılaşma yaratmadığını tespit etmişlerdir. Benzer bir biçimde, Oktay ve Çakır da (2013) teknoloji destekli beyin temelli öğrenmenin öğrenenlerin bilişüstü farkındalık düzeyleri açısından bir farklılaşma yaratmadığı sonucuna varmışlardır. İlgili alanyazında bu konuda ciddi bir boşluk bulunmaktadır. Bu bakımdan, öğrenme ortamlarında bilgi ve iletişim teknolojileri destekli öğretimin öğrenenlerin bilişüstü farkındalık düzeylerine etkisinin deneysel yollarla sınındığı daha fazla araştırmaya ihtiyaç bulunduğu söylenebilir.

Diğer yandan, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının “anlamın yapılanması” aşamasında kazanılan bilginin yansıtılarak, yansıtmanın da tartışılması ayrıca önem verilen önemli noktalardan birini teşkil etmektedir (Fer, 2009). Bu çalışmada, deney grubunda sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımında “anlamın yapılanması” aşamasında öğrenenler yapılandırdıkları bilgileri çeşitli yollarla (yansıtıcı günlükler, çalışma raporları, vb.) yansıtarak, yansıtmalarını hem grup içerisinde hem de öğrenme ortamı içerisinde diğer gruplardaki öğrenenlerle tartışmışlardır. Öğretmen de, çalışma gruplarını sürekli ziyaretleri esnasında öğrenenlere çeşitli yansıtıcı nitelikte sorular (örn., neler yaptın? neden bu cevabı verdin? vb.) sorarak, öğrenenlerin yansıtmalara katılmalarını sağlamıştır. Zira Jonassen’e (1999) göre de öğretmen, öğrenenlere; neler yaptın? oluşturduğun varsayım ne? hangi stratejileri kullandın? neden bu cevabı verdin? vb. türden sorular sorarak, onların yansıtmalara katılmalarını sağlayabilir. Aynı zamanda, öğrenenler görevlerini tamamlarken ve diğer grupların sunumlarını izlerken de neler düşündüklerini, o gün ya da önceki gün neler öğrendiklerini ve neler öğrenmek istediklerini yansıtılmaktadırlar (Gagnon ve Collay, 2001). Bu araştırmada da, öğrenenler çalışma gruplarında gerek görevlerini tamamlarken, gerekse de diğer grupların sunumlarını izlerlerken neler düşündüklerini, çalışmalarını nasıl gerçekleştirdiklerini ve nasıl öğrendiklerini yansıtma imkânı elde etmişlerdir. Burada

öğrenenler, yaptıkları çalışmalar üzerinde yansıtıcı düşünürlerken, çalışmaların sonunda tüm grupların yansıtılmaları tartışılmış; öğrenenlerin yapılandırdıkları bilgileri sorgulamaları, bunların doğruluğunu sınamaları, hatta bunlardan vazgeçerek yerine yenilerini yapılandırmaları sağlanmıştır. Buna göre, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımında işe koşulan “anlamın yapılanması” aşamasındaki “bilginin yansıtılması” ve “yansıtmanın tartışılması” alt aşamalarının öğrenenlerin bilişüstü farkındalık düzeylerine olumlu yönde katkı sağlamış olabileceği düşünülmektedir. Bilişüstü farkındalık kavramı, bir öğrenmeyi öğrenme yoludur. Aynı zamanda, bilişüstü farkındalığın kazanılmasıyla bireyde, kendi düşünme şeklinin farkında olma, planlama yapma, dönüte duyarlı olma, bu düşünme şeklinin etkililiğini değerlendirme gibi özellikler ortaya çıkmaktadır (Doğanay, 1997). Benzer bir biçimde, yansıtıcı düşünen bireyde de karar verme, uygun stratejileri seçme, kendini değerlendirme, planlama yapma, kendi amaçlarını harekete geçirme becerileri, vb. çeşitli özellikler ortaya çıkmaktadır (Wilson ve Jan, 1993). Bilişüstü farkındalık ve yansıtıcı düşünme arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bir diğer ifade ile yansıtıcı düşünme, bilişüstü düşünme gibi bir düşünme becerisini de geliştirmektedir. Yansıtıcı ve bilişüstü düşünme; bireyin kendi düşünmesi hakkında düşünmesini, öğrenmesi hakkında düşünmesini, önceki yaşantılarla bağlantı kurmayı ve kendini değerlendirmeyi içermektedir (Ersözlü, 2008). Nitekim, Kim’e (2005) göre de, öğrenenin öğrenme süreci hakkındaki yansıtması, bilişüstü bilginin ve bilişüstü becerilerin arttırılmasına yol açmakta ve yansıtma, seçilen stratejilerin sonuçları ve etkililiği konusunda bilgi sağlamaktadır. Curwen ve diğerleri de (2010), yansıtıcı düşünmenin bilişüstü farkındalık üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu dile getirmektedirler. Bruning, Schraw ve Ronning de (2011), tıpkı diğer yazarlar gibi, yansıtıcı düşünme becerisi ile bilişüstü farkındalık arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu dile getirmiştir. Bu anlamda, ilgili alanyazında yansıtıcı düşünme ile bilişüstü farkındalık arasında anlamlı ilişkilerin olduğuna ilişkin olarak bazı görüşlerin ortaya konulmuş olduğu görülmektedir. İlgili alanyazında, yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretimin öğrenenlerin bilişüstü farkındalıklarını geliştirmesini konu alan deneysel bir araştırmanın olmadığı görülmüştür. Bu konuda daha sağlıklı bir sonuç ortaya koyarak yorum yapabilmek için daha fazla sayıda araştırmaya ihtiyaç olduğu belirtilebilir.

Son olarak, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımında öğrenenlerin bilişüstü farkındalık düzeylerinin, kontrol grubundaki öğrenenlere nazaran daha fazla gelişme göstermiş olmasının altında yatan temel sebeplerden birini de probleme dayalı öğrenme durumlarının teşkil etmiş olabileceği söylenebilir. Nitekim, deney grubunda işe koşulan sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımında öğrenenler işbirlikli çalışma grupları içerisinde problem durumları ile karşı karşıya getirilerek, bu problemlere işbirlikli olarak çözümler üretmeleri beklenmiştir. Zira, yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı bir problem, soru veya çevre üzerine odaklanmış bir projeyi tasarlamak için işe koşulmaktadır. Burada öğrenenlerin amacı bir problemi çözmektir (Jonassen, 1999). Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımında işe koşulan çalışma gruplarında öğrenenler gerek etkinlikler noktasında, gerekse de öğretmenin sorduğu sorular noktasında problem durumları ile karşı karşıya gelmişler; bunun sonucunda, yoğun bir problem çözme süreci ile baş etmek durumunda kalmışlardır. Gagnon ve Collay'a (2001) göre bu sorular, öğrenenlerin kendi düşüncelerini tanımlamasına, açıklamasına ve yönlendirmesine yardımcı olabilir. Bununla birlikte öğretmen, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı içerisinde doğrudan öğrenenlere bilgi aktarıcılığı yapmamış; öğrenenlerin problem durumları içerisinde bilgiye ulaşmalarına, bilgiyi anlamlandırmalarına ve dolayısıyla bilgiyi yapılandırmalarına rehberlik etmiştir. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğretmen, öğrenenler ile işbirliği yaparak öğrenenleri problem çözme ve üst düzey düşünme süreçlerini kullanmaya yönlendirmektedir (Rice ve Wilson, 1999). Sonuçta, deney grubunda işe koşulan sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı problem durumlarının yaşandığı bir öğrenme ortamı olarak tasarlanmıştır. Parker'a (2009) göre böylesi öğrenme ortamları, öğrenenlerin eleştirel, yansıtıcı ve yaratıcı düşünme, problem çözme ve bilişsel esneklik kazanma becerilerini geliştirebilmektedir. Böylesi öğrenme ortamlarında, öğrenenler problem durumları ile karşı karşıya kalırken, aynı zamanda nasıl öğrendiklerinin, bilgiyi nasıl keşfettiklerinin ve nasıl düşündüklerinin de farkına varmaktadırlar (Brooks ve Brooks, 1999). Öğrenenler, böylece genel geçer problem çözme stratejisi kazanarak oluşturdukları bilgi yapılarını bütünleştirebilmektedirler (Şimşek, 2004). Bu anlamda, ilgili alanyazında problem temelli öğretimin öğrenenlerin bilişüstü farkındalık düzeylerini geliştirdiğine yönelik olarak bazı araştırma bulgularına rastlamak mümkündür. Bu

araştırmaların birinde Tosun ve Şenocak (2013), problem temelli öğrenmenin öğrenenlerin bilişüstü farkındalık düzeylerine olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Aynı şekilde, Demirel ve Arslan-Turan da (2010) gerçekleştirmiş oldukları çalışmalarında, problem temelli öğrenmenin öğrenenlerin bilişüstü farkındalık düzeylerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna varmışlardır. İlgili alanyazında, her ne kadar problem temelli öğretim üzerine çok sayıda araştırma ile karşılaşılsa da, bu yöntemin öğrenenlerin bilişüstü farkındalıklarını geliştirmesi üzerindeki etkisini konu alan araştırmaların oldukça az sayıda olduğu görülmüştür. Bu konuda daha sağlıklı bir sonuç ortaya koyarak yorum yapabilmek için daha fazla sayıda araştırmaya ihtiyaç olduğu belirtilebilir.

Üçüncü alt problemin sonucuna göre, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı öğrenenlerin bilişüstü farkındalık düzeylerini olumlu yönde etkilemiş ve deney grubu öğrenenlerinin aritmetik ortalamalarını, kontrol grubu öğrenenlerinin aritmetik ortalamalarına göre anlamlı olarak arttırmıştır. İlgili alanyazın gözden geçirildiğinde de, benzer bulgulara rastlanıldığı görülmüştür. Dolayısıyla, ilgili alanyazında bu çalışmanın bulgularını destekleyen bazı sonuçlara ulaşıldığı tespit edilmiştir. Gerek yurt içinde (Bay, Bağçeci ve Çetin, 2012; Bıyıklı, 2013; Yurdakul, 2004), gerekse yurt dışında (Busbea, 2006; Jager, Jansen ve Reezigt, 2005; Loyens ve Gijbels, 2008) gerçekleştirilen çalışmalarda bu araştırmanın bulgularına benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Yapılan bu çalışmada, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının uygulandığı deney grubu ile mevcut öğretim programına göre öğrenen kılavuz kitabındaki etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunun öğretim süreci sonundaki bilişüstü farkındalık düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışmada, deney grubunda sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı kullanılarak gerçekleştirilen etkinliklerin, kontrol grubunda mevcut öğretim programı kullanılarak gerçekleştirilen etkinliklere göre öğrenenlerin bilişüstü farkındalık düzeylerini olumlu bir biçimde geliştirmede daha etkili olduğu kaydedilmiştir. Sonuç olarak, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının uygulandığı grup ile mevcut öğretim programına dayalı öğrenen kılavuz kitabındaki

etkinliklerin uygulandığı grubun öğretim süreci sonundaki bilişüstü farkındalık düzeyleri arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna varılmış olmakla birlikte, ilgili alanyazında sosyal-yapılandırımcılık anlayışı temelli araştırmaların sayısının oldukça az olduğu görülmüştür. İlgili alanyazında, özellikle sosyal-yapılandırımcı yaklaşımın öğrenenlerin bilişüstü farkındalık düzeyleri üzerindeki etkisinin araştırıldığı çalışmalar noktasında küçümsenemeyecek oranda bir boşluğun bulunduğu söylenebilir. Bu anlamda, ilgili alanyazında yapılandırımcı öğrenme ortamlarında öğrenenlerin bilişüstü farkındalık düzeyleri konu alan araştırmaların sayısının oldukça az olduğu belirtilebilir. Bu açıdan, yapılandırımcı öğrenme ortamlarında öğrenenlerin bilişüstü farkındalık düzeylerini konu alan daha fazla sayıda araştırmaya ihtiyaç bulunduğu savunulabilir. Nitekim, yapılandırımcı öğrenme ortamlarında öğrenenlerin bilişüstü farkındalıklarını geliştirmesini konu alan araştırmaların oldukça az sayıda olmasının, sağlıklı bir sonuç ortaya koyarak yorum yapabilmek için kesinlikle yeterli olmadığı ifade edilebilir. Bu bakımdan, bu konuda daha sağlıklı bir sonuç ortaya koyarak yorum yapabilmek için daha fazla sayıda araştırmaya ihtiyaç olduğu belirtilebilir.

5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Sosyal-yapılandırımcı öğrenme ortamı tasarımı uygulamaları öğrenme ortamının fiziksel özelliklerini nasıl etkilemektedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Çalışmada, katılımcıların (öğretmen ve öğrenenler) öğrenme ortamının fiziksel özelliklerine ilişkin görüşlerini belirleyebilmek için sorulan sorulara verilen cevaplardan elde edilen görüşler ana tema ve alt temalar şeklinde örgütlenmiştir. Yapılan araştırmada, katılımcıların sosyal-yapılandırımcı öğrenme ortamının fiziksel özelliklerine ilişkin görüşlerinin üç alt temada incelendiği görülmüştür. Çalışmada, sosyal-yapılandırımcı öğrenme ortamının fiziksel özelliklerinin; oturma düzeni, kaynaklara ulaşma kolaylığı ve bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılması şeklinde olduğu belirlenmiştir.

Gerçekleştirilen çalışmada, sosyal-yapılandırımcı öğrenme ortamının fiziksel yapısında “oturma düzeni” vurgulanan ilk alt tema olarak ortaya çıkmıştır. Geleneksel yaklaşımda öğretim genelde sınıflarda gerçekleştirilmektedir. Sınıf

düzenlemede ise sınıfın çevresel koşulları ile fiziki çevresini düzenleme üzerinde durulmaktadır. Diğer yandan, yapılandırmacı yaklaşımda ise öğrenme hem sınıf ortamında hem de bu ortamın dışında gerçekleşmektedir. Bu sebeple, yapılandırmacı yaklaşımda sınıf düzenleme yerine öğrenme ortamı tasarımından bahsedilmektedir (Güneş, 2007). Bu bağlamda, deneysel uygulamaların gerçekleştirildiği sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında oluşturulan oturma düzeninin okuldaki mevcut oturma düzeninden farklı olduğu sonucuna varılmıştır. Deneysel uygulamaların gerçekleştirildiği sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamındaki oturma düzeninde, okulda da benimsenen oturma düzeni olan geleneksel oturma düzeninin aksine, öğrenenler arasında yüz yüze iletişim ve etkileşim oldukça büyük bir önem taşımaktadır. Diğer taraftan, geleneksel sınıf ortamındaki oturma düzeninde öğrenenler birbirlerinin enselerini görecektir bir biçimde ikişerli veya üçerli bir şekilde oturma birlikte, bu oturma düzeninde öğrenenler arası iletişim ve etkileşim oldukça sınırlıdır. Aynı zamanda, geleneksel sınıf ortamındaki oturma düzeninde öğrenenlerin birlikte çalışabilme imkânları da oldukça kısıtlı olmakla birlikte, böylesi bir sınıf ortamındaki oturma düzeninde öğrenenler arasında birlikte çalışma kültürünün oluşturulabilmesi de oldukça zordur. Böylesi ortamlar, daha çok bilginin sorgulamaksızın hazır olarak alındığı ve pasif olarak nitelendirilebilecek olan öğrenmelerin gerçekleştiği ortamlardır. Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında ise tüm bu durumların aksi söz konusudur. Biraz önce de ifade edildiği üzere, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı gibi bir ortamda oluşturulan oturma düzeni öğrenenler arası iletişim ve etkileşimi geliştirmeye ve birlikte çalışma kültürünü tesis etmeye dönük olarak işlev göstermektedir.

Çalışmadan elde edilen verilerde, katılımcıların daha önce sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamındaki gibi bir oturma düzeninin diğer derslerde ve sınıflarda olmadığını dile getirdikleri anlaşılmıştır. Nitekim, araştırmadan elde edilen veriler incelendiğinde de, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı içerisinde oturma düzeninin dikkat çekilen noktalardan birini teşkil etmekte olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada; katılımcıların daha önce böylesi bir oturma düzeninin diğer derslerde ve sınıflarda olmadığını dile getirdikleri, öğrenme ortamı içerisinde bu şekilde oturmalarını sevdiğini ve böyle bir oturma düzenine sahip olduklarında daha iyi

öğrendiklerini ifade ettikleri görülmüştür. Benzer bir biçimde katılımcılar, grup çalışmasına dayanan oturma düzeninde öğrenenlerin başka şeylerle uğraşmaktan daha ziyade, öğrenme ve çalışma adına bir şeylerle uğraşıyor olduğunu dile getirerek, böylesi bir oturma düzeninin diğer derslerde olmadığını aktarmışlardır. Elde edilen verilerde, bunun yanı sıra, öğrenme ortamında oluşturulan yüz yüze etkileşimi sağlayıcı oturma düzeninde öğrenenlerin çalışmaktan büyük bir zevk aldıkları ve hoşlandıkları, bunun da öğrenenlerin derse katılımlarına önemli ölçüde katkı yaptığı sonucuna varılmıştır. Diğer taraftan, bazı katılımcılar da, öğrenme ortamı içerisinde oluşturulan oturma düzenini çok sevdiklerini, böyle bir oturma düzeninde derslerin daha verimli geçtiğini ve dersi daha iyi anladıklarını ifade etmişlerdir. Sonuçta, araştırmadaki katılımcılar, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamındaki oturma düzeninin farklı olduğunu vurgulayıp bu oturma düzenini beğendiklerinden bahsederek, bu şekildeki bir oturma düzeninde derslerin daha eğlenceli olduğunu belirtmişlerdir.

Sonuç olarak, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamının fiziksel yapısında “oturma düzeni” vurgulanan ilk alt tema olarak ortaya çıkmıştır. Yapılan çalışmada elde edilen veriler değerlendirildiğinde, katılımcıların bu öğrenme ortamındaki oturma düzenini diğer sınıflardakinden farklı olarak gördükleri tespit edilmiştir. Katılımcılar, böylesi bir öğrenme ortamındaki oturma düzeninin diğer derslerde veya sınıflarda olmayan bir unsur olmadığını altını çizmekle birlikte, bu şekilde oturmalarını sevdiklerini ve böyle bir oturma düzenine sahip olduklarında daha iyi öğrendiklerini savunmuşlardır. Aynı zamanda, katılımcıların sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı içerisinde oluşturulan oturma düzenini çok sevdiklerini, böyle bir oturma düzeninde derslerin daha verimli geçtiğini ve dersi daha iyi anladıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Elde edilen bu bulgu, öğrenenlerin bir grup olarak çalışmaktan hoşlandıkları ve bu şekilde akranları ile yardımlaşıp işbirliği yaparak daha iyi öğrendikleri şeklinde yorumlanabilir. Çünkü, geleneksel olarak nitelendirilen sınıf ortamlarındaki oturma düzeni, daha çok öğrenenlerin birbirlerinin enselerine bakacak bir biçimde, pasif bir alıcı halde buldukları bir yapıya sahip bulunmaktadır. Böylesi bir oturma düzeninde öğrenenler, yalnızca dersi dinlemek ve sorulan sorulara cevap vermekle yükümlü bulunmakla birlikte, öğrenenlerin süreç

içerisinde etkin olmalarına pek olanak sağlanmamaktadır. Hâlbuki, yapılandırmacı öğrenme ortamları ise, öğrenenlerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına ve dolayısıyla zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak bir biçimde düzenlenmektedir. Nitekim, böylesi öğrenme ortamları sayesinde öğrenenler zihinlerinde daha önce yapılandıkları bilgilerin doğruluğunu sınıama, yanlışlarını düzeltme, eski düşüncelerinden vazgeçerek yerine yenilerini koyma fırsatı elde edebilmektedirler (Yaşar, 1998). Böylece, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı öngördüğü öğrenme ortamında öğrenenlerin öğrenmede daha fazla sorumluluk alarak etkin olmalarını gerektirmektedir (Gültekin, Karadağ ve Yılmaz, 2007). Bunda da, hiç şüphesiz ki öğrenme ortamları içerisinde oluşturulan etkin yüz yüze etkileşimi ve iletişimi sağlamaya dönük olan oturma düzenlerinin rolü oldukça büyüktür. Dolayısıyla, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının işe koşulmuş olduğu fiziksel çevre, bu yönüyle kontrol grubunda mevcut öğretim programındaki etkinliklerin uygulanmış olduğu geleneksel sınıf ortamından farklılaşmıştır. Atıcı (2004), Bıyıklı (2013), Ergül (2010), Tsai (2000) ve Yurdakul'un (2004) gerçekleştirdiği araştırmalarda da, yapılandırmacı öğrenme ortamında oturma düzeni önemli değişkenlerden biri olarak bulunmuştur. Elbette, ortaya çıkan durumun Türk Eğitim Sistemi (TES) açısından da sorgulanması gerekmektedir. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren ilk olarak ilköğretim (ilkokul ve ortaokul) programlarında geniş kapsamlı bir revizyona giderek, tüm ilköğretim programlarını kademeli olarak yeniden gözden geçirerek uluslararası norm ve standartları da dikkat alarak yapılandırmacı öğrenme anlayışı temelinde değiştirmiştir. Ancak, bu değişim yalnızca öğretim programı bağlamında kalmış olup, bunun öğrenme ortamının oturma düzeni boyutuna yansması pek mümkün olmamıştır. Günümüzde, bakıldığında, öğrenme ortamlarında halen geleneksel çizgiye dayalı oturma düzeninin korunduğu görülmektedir. Dolayısıyla, böylesi oturma düzenleri ile yapılandırmacı anlayışın öğretme-öğrenme süreçlerine yansmasının pek kolay olamayacağı ifade edilebilir. Elbette, günümüzde hala oturma düzenlerinin geleneksel anlayışlarla devam ettiriliyor oluşunun altında diğer başka etkenler de yatabilir. Özellikle, öğretmenlerin sahip oldukları eğitim felsefesi tercihleri ile öğretme-öğrenme anlayışları bu durumun altında yatan sebeplerden bazıları olabilir.

Diğer taraftan gerçekleştirilen çalışmada, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamının fiziksel yapısında “kaynaklara ulaşma kolaylığı” vurgulanan bir diğer alt tema olarak ortaya çıkmıştır. Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında oluşturulan fiziksel çevre içerisinde öğrenenlerin birbirleriyle etkin biçimde yüz yüze etkileşim ve iletişim gerçekleştirmeleri oturma düzeninin yanı sıra, öğrenenlerin bu öğrenme ortamı içerisinde kaynaklara rahatlıkla erişebilmelerinin de önünü açmıştır. Zira, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında katılımcıların, kaynaklara ulaşmalarının kolaylığına ve bu kaynakların öğrenme ortamında hazır bir durumda bekletildiğine yönelik görüşleri dikkati çekmektedir. Katılımcılar, öğrenme ortamındaki her malzemenin önceden konulduğunu ve bunların kullanıma hazır duruma getirildiğini belirttikleri görülmüştür. Çalışmada katılımcılar, yalnızca öğrenme ortamında hazır durumda bekletilen kitap, dergi, vb. basılı kaynakların değil, aynı zamanda bir kaynak olarak bilgisayar ve internet gibi bilgi ve iletişim teknolojilerinin de sosyal-yapılandırmacı ortamında hazır bir şekilde bekletildiğini dile getirdikleri görülmüştür. Araştırmada, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı öncesinde sınıflarda bilgi ve iletişim teknolojilerinin mevcut bulunduğu, ancak bunların öğrenme sürecinde kullanılmadıkları tespit edilmiştir. Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımıyla, pasif bir biçimde bulunan bilgi ve iletişim teknolojileri gerekli hazırlıklar ve bakımlar neticesinde etkin kullanıma hazır hale getirilmiştir. Öğrenme ortamındaki bilgi ve iletişim teknolojileri yalnızca öğrenilenlerin anlamlandırılması ve görselleştirilerek somutlaştırılmasında değil, aynı zamanda bir bilgi ve veri kaynağı olarak da öğrenenler tarafından araştırma amaçlı olarak etkin bir biçimde kullanılmıştır. Dolayısıyla, ifade edilen bilgi ve iletişim teknolojileri daha öncesinin aksine hem anlamın yapılandırılmasında hem de bir bilgi ve veri kaynağı olarak öğrenenlerin araştırmalarında etkin bir şekilde işe koşulmuştur. Diğer yandan, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında yalnızca bilgi ve iletişim teknolojileri değil, aynı zamanda çeşitli basılı kitap, dergi, sözlük, vb. de erişime açılmış; bu kaynaklar da öğrenenler tarafından öğretme-öğrenme süreci içerisinde etkin bir biçimde kullanılmıştır. Öğrenenler, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında gerçekleştirdikleri çalışmalar ve araştırmalarda basılı kaynakları da tıpkı bilgi ve iletişim teknolojilerini kullandıkları gibi etkin bir şekilde kullanmışlardır. Bunun yanı sıra, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında gerçekleştirilen proje

çalışmaları için gerekli olan malzemelerin de hazır bir durumda bekletilmesi de öğrenme ortamında kaynaklara ulaşılabilirliği artırmıştır. Özellikle, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında kaynakların (kitap, dergi, bilgisayar, internet, vb.) ulaşılabilirliğinin kolay olması öğrenenlerde olumlu görüşlerin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Sonuçta, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında kaynaklara ulaşma kolaylığının öğrenenlerde memnuniyet oluşturan bir unsur olduğu görülmüştür. Diğer bir ifade ile öğrenenlerin kaynaklara kolay ulaşabilmelerinin sağlandığı bir öğrenme ortamında çalışmaktan ve öğrenim görmekten ötürü mutluluk duydukları anlaşılmıştır. Sonuç olarak, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamının fiziksel çevresi içinde kaynaklara ulaşma kolaylığı bir alt tema olarak ortaya çıkmıştır. İşe koşulan sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında her türlü kaynağın hazır bir halde öğrenenlerin erişimine açıldığı; dolayısıyla, bu kaynakların öğrenme ortamı içerisinde ulaşımının kolaylığının önemli bir unsur olarak ortaya çıktığı sonucuna varılmıştır. Fer ve Cırık'a (2007) göre de, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında öğrenenlerin kaynaklara ulaşılabilirliği oldukça önemlidir. Jonassen de (1999), yapılandırıcı öğrenme ortamlarında kaynaklara kolay ulaşılabilirliğin önemine dikkat çekerek, öğrenenlerin belirlenen durum hakkında bilişsel modellerini yapılandırırken bilgi işleme materyallerine ihtiyaç duyduğunu belirtmektedir.

Öte yandan, katılımcıların bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımını bir kaynak olarak görmelerinin yanı sıra, aynı zamanda bunun çalışmada tek başına bir alt tema olarak da ortaya çıktığı görülmüştür. Dolayısıyla, elde edilen verilerde bilgi ve iletişim teknolojilerinin sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamının önemli bir unsuru olarak ortaya çıktığı anlaşılmıştır. Yapılan araştırmada, bilgi ve iletişim teknolojilerinin daha önce derslerde neredeyse hiç kullanılmadığı tespit edilmiştir. Ancak çalışmada katılımcılar, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı ile bilgi ve iletişim teknolojilerinden daha sık faydalandığını dile getiren görüşler ortaya koymuşlardır. Araştırmada elde edilen verilerde, daha önceki derslerin çoğunlukla ders ve çalışma kitaplarından işlendiği; derslerde etkisi olmayacağı düşünüldüğünden bilgisayar ve internet gibi bilgi ve iletişim teknolojilerine gerek duyulmadığı anlaşılmıştır. Benzer bir biçimde, bazı katılımcılar sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamına dikkat çekerek, daha önceki derslerde bilgisayardan yararlanmalarına izin

verilmediğini hatırlatarak, artık bilgisayardan daha etkin bir biçimde yararlanabildiklerini ifade etmişlerdir. Elbette, daha önceki derslerde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılmıyor olmasının arkasında pek çok sebep yatıyor olabilir. Bu sebeplerin başında ilköğretimden ortaöğretime geçişte kullanılan merkezi sistem sınavlarının doğrudan ya da dolaylı etkilerinin olabileceği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, öğretmenin öğretme-öğrenme sürecini düzenlemede bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmadaki yetersizliği ile bunun öğretme-öğrenmedeki verimliliğine ilişkin sahip olduğu inançsızlık da etkili olmuş olabilir. Ayrıca, bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğretme-öğrenme sürecinde kullanımının zaman bakımından öğretmenlere baskı oluşturuyor olması da bu konuda etkili olabilecek bir diğer unsurdur. Her ne kadar daha önceki derslerde bilgi ve iletişim teknolojileri öğretme-öğrenme sürecinde bu denli etkili bir biçimde kullanılmıyor olsa da, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkin bir biçimde işe koşulmasına ayrıca önem verilmiştir. Zira bilgi ve iletişim teknolojileri, öğrenmenin sağlanması, anlamlandırılması ve somutlaştırılması ile bilgiye ulaşmada işe koşulan oldukça önemli bir öge niteliğindedir (Akpınar, 2005; Demirel ve Altun, 2007; Duffy, McDonald ve Mizell, 2003; Jonassen, 1999; Uşun, 2013).

5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemini, “Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı uygulamaları öğrenenlerin duyuşsal özelliklerini nasıl etkilemektedir?” sorusu teşkil etmiştir. Çalışmada katılımcıların (öğretmen ve öğrenenler), kazanılan duyuşsal özelliklere ilişkin görüşlerini belirleyebilmek için sorulan sorulara verilen cevaplardan elde edilen görüşler ana tema ve alt temalar şeklinde örgütlenmiştir. Yapılan araştırmada, katılımcıların sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında kazanılan duyuşsal özelliklere ilişkin görüşlerinin yedi alt temada incelendiği görülmüştür. Katılımcılar, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında kazanılan duyuşsal özelliklerin; özgüveni geliştirme, derse yönelik tutumu geliştirme, güdülenme, öğrenme sürecinden zevk alma, beklentilerin karşılanması, kaygıyı azaltma ve başarıya duygusunu geliştirme şeklinde olduğunu belirtmişlerdir.

Gerçekleştirilen çalışmada, “özgüveni geliştirme” duyuşsal özelliği vurgulanan ilk alt tema olarak ortaya çıkmıştır. Yapılan araştırmada, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında öğrenenlerin kendilerine ilişkin özgüven duygularının geliştiği sonucuna varılmıştır. Araştırmada, daha önce öğrenenler arası rekabette düşük ya da orta performans gösteren öğrenenlerin sürecin ilk başlarında pes ediyor oldukları ve derse karşı güdülenmişliklerinin (motivasyonlarının) bozularak, derse katılmak istemedikleri; sonuçta, bunun da onların başarısız olmalarına yol açarak öğrenenlerin kendilerine yönelik özgüvenlerini olumsuz yönde etkilediği anlaşılmıştır. Ancak, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı ile öğrenenlerin özgüven duygularının tazelendiği ve bunun öğrenenlerin özgüvenlerini olumlu bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada katılımcılar, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı ile öğrenenlerin kendilerine yönelik özgüven duygularının olumlu bir biçimde gelişme gösterdiğini aktarmışlardır. Araştırmada bazı öğrenenler, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı tasarımının uygulamaya konulduğu ilk başlarda grup çalışmalarına katılmakta bazen çekingenlik yaşadıklarını dile getirirken, bunu zamanla aşarak kendilerine yönelik özgüven duygularını geliştirdiklerini belirtmişlerdir.

Yapılan araştırmadan elde edilen verilerde, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında öğrenenlerin kendilerine yönelik özgüven duygularının olumlu bir biçimde gelişme gösterdiği görülmüştür. Elde edilen bu bulguda, öğrenenlerin sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında etkin rol ve sorumluluk almaları ve grup içinde problem durumları ile karşı karşıya kaldıklarında bunları çözme için çaba göstermeleri öğrenenlerin özgüven duygularının gelişmesinde etkili olmuş olabilir. Ayrıca, öğrenme ortamı içerisinde demokratik bir atmosferin yaratılarak öğrenenlerin kaygıdan uzak ve açık ve çok yönlü iletişimin hâkim olduğu bir ortamda öğrenim görmüş olmaları da elde edilen sonuç üzerinde etkili olmuş olabilir. Bunun yanı sıra, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında işe koşulan işbirlikli öğrenme yöntemine dayalı çalışma grupları da öğrenenlerin özgüven duygularının gelişmesine katkı sağlamış olabilir. Zira, gerek Saka (2006), gerekse de Türker (2009) tarafından yapılan araştırmalarda, yapılandırıcı öğrenme ortamında öğrenenlerin bireysel olarak etkinliklerde görev almaları ve bu görevlerini yerine getirebilmek için çaba

göstermelerinin onlarda kendilerine yönelik özgüven duygusunun gelişmesine sebep olduğu sonucuna varılmıştır. Benzer bir biçimde, Bıyıklı (2013) ve Yurdakul (2004) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının öğrenenlerin özgüven duygularının gelişmesine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda Özsevgeç de (2007) yapmış olduğu araştırmasında, öğrenenlerin grup ve sınıf tartışmaları ile etkinliklerde verilen problemleri yaparak çözüme ulaşmalarının onlarda özgüven duygusunun gelişmesine katkı sağladığını bulmuştur. Bununla birlikte Özsevgeç (2007), yapılandırmacı öğrenme ortamında güven ve iletişimin öğrenenlerin özgüven duyguları üzerinde önemli katkılar sağlayabileceğini ifade etmiştir. Ayrıca Senemoğlu da (2004), işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrenenlerin özgüven duygularının gelişimine katkı sağladığını dile getirmiştir. Bu bağlamda, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenenlerin kendilerine yönelik özgüven duygularının gelişme göstermesi oldukça önemli olarak değerlendirilmektedir. Nitekim özgüven, öğrenme ortamındaki pek çok değişkeni de yakından ilgilendirmektedir. Kendine yönelik yeterli özgüven duygusuna sahip olmayan bir bireyin gerek okul hayatında, gerekse günlük hayatta başarılı olması pek mümkün gözükmemektedir. Okul hayatı açısından bakılacak olursa, kendine yönelik yeterli özgüven duygusuna sahip olmayan bir öğrenenin, kendini yeterli hissederek girişimci olması, olaylara eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı yaklaşması ve sonucunda da başarılı olması mümkün gözükmemektedir. Bu bakımdan, elde edilen bulgunun araştırmada anlamlı bir değere sahip bulunduğu ifade edilebilir.

Diğer taraftan, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında kazanılan duyuşsal özelliklere ilişkin olarak ulaşılan alt temalardan bir diğerini ise “derse yönelik tutumu geliştirme” teşkil etmiştir. Katılımcılardan elde edilen verilerde, öğrenenlerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının olumlu bir şekilde gelişme gösterdiği anlaşılmıştır. Yapılan araştırmada, öğrenenlerin derse yönelik ilgi ve tutumlarının olumlu olarak değiştiği, daha önce dersi sevmeyen veya çok az seven öğrenenlerin bile derse ilgi gösterdiği ve derse severek katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, öğrenenlerin dersten zevk aldıkları, derse severek katıldıkları, derste çok eğlendikleri, eskiden sevmedikleri İngilizce dersini artık çok seviyor oldukları tespit edilmiştir. Çalışmada, bununla birlikte, daha önce İngilizce dersini sevmeyen

öğrenenlerin bile artık bu dersi sevdiklerine ilişkin verilere ulaşıldığı görülmüştür. Bir diğer ifade ile daha önce bazı öğrenenlerin İngilizce dersini sevmedikleri, ancak sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı ile bu öğrenenlerin artık dersi sevmeye başladıkları ve(ya) ona karşı olumlu tutum geliştirdikleri anlaşılmıştır. Bazı katılımcılar, dersi sevmeyen öğrenenlerin artık İngilizce dersini sevmeye başladıklarını dile getirirken, herkesin derse ilgi duyarak katıldıklarını ifade etmişlerdir. Hatta bazı katılımcılar, tenefüs zamanlarında bazı öğrenenlerin derslerin çok eğlenceli geçtiğinden bahsettiklerini, İngilizce dersini sevmeyenlerin bile artık bu dersi sevdiklerini, o kadar ki bazı öğrenenlerin ertesi gün derste hangi etkinlikleri yapacaklarını heyecanla beklediklerini ifade ederek, öğrenenlerin derse yönelik olarak geliştirmiş oldukları olumlu tutumları betimlemişlerdir. Çalışmaya katılan öğrenenler, dersi sevmelerinde dersi anlamaya başlamalarının yanı sıra, dersin ilginç gelmeye başlamasının da etkili olduğunu dile getirmişlerdir. Zira araştırmaya katılan bazı öğrenenler, daha önce dersi anlamadıkları için dersi sevmediklerini, ama artık anlamaya başlamaları ile dersi de sevdiklerini belirtmişlerdir. Aynı zamanda bazı öğrenenler de, daha önce İngilizce dersine yönelik ilgilerinin olmadığı için bu dersi sevmediklerini belirtmişler olup, dersi anlamaya başlamaları ve dersin ilgi çekici bir hale gelmesiyle birlikte İngilizce dersine yönelik olumlu tutum geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Yapılan araştırmanın ikinci alt probleminde de, benzer bir biçimde, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenim gören öğrenenlerin İngilizce dersine yönelik tutum düzeylerinin, mevcut programa göre hazırlanan kılavuz kitabındaki etkinliklere dayalı olarak öğrenim gören öğrenenlerin derse yönelik tutum düzeylerinden anlamlı olarak daha fazla gelişme gösterdiği sonucuna varıldığı görülmüştür. Ayrıca, yapılan diğer araştırmalarda da, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının öğrenenlerin derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Akyol, 2006; Arslan ve Yanpar, 2006; Atıcı, 2004; Bayat, 2004; Cırık, 2005; Çelebi, 2006; Çimen, 2010; Erdoğan, 2007; Hand, Treagust ve Vance, 1995; Kim, Fisher ve Fraser, 1999; Koç, 2002; Köksal, 2009, 2014; Latchman, 2000; Polak, 2008; Savaş, 2006; Sthapornnanon ve Theeraroungchaisri, 2009; Yurdakul, 2004; Yavuz-Avcı, 2009; Williams, 2011). Bunun yanı sıra, Bıyıklı (2013) ve Yurdakul (2004) karma olarak tasarladıkları araştırmalarında, yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenenlerin derse yönelik olarak olumlu

tutumlar kazandıklarını nitel olarak ortaya koymuşlardır. Aynı zamanda, Demircioğlu, Demircioğlu ve Ayas (2004), Lord (1999) ve Önder (2011), yapılandırmacı öğrenme ortamlarında işe koşulan etkinliklerin dersi ilgi çekici ve zevkli bir hale getirdiğini belirterek, bunun da derse yönelik olumlu tutum geliştirmede etkili olduğu hususunu dile getirmişlerdir. Bu anlamda, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenenlerin İngilizce dersine yönelik olarak olumlu tutum geliştirmiş olmaları oldukça önemli olarak görülmektedir. Zira, derse yönelik olumlu tutuma sahip olan bir öğrenenin, derse yönelik güdülenmişliğinin ve başaracağına olan inancının yüksek düzeyde olacağı; bunun da akademik başarıya olumlu olarak yansiyebileceği ifade edilebilir. Bunun tersi bir durumda ise olumsuz tutuma sahip olan bir öğrenenin dersi sevmeyeceği, ona karşı ilgi göstermeyeceği ve o derste başarılı olmaya ilişkin inancının oldukça eksik olacağı belirtilebilir. İlgili alanyazın gözden geçirildiğinde de, derse yönelik olarak sahip olunan olumlu tutumun akademik başarı üzerinde etkili olduğuna ve bu iki değişken arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğuna yönelik olarak bazı araştırma bulgularının olduğu görülmüştür (Çakıcı, Arıca ve Ilgaz, 2011; House ve Prison, 1998; Kan ve Akbaş, 2006; Levin, Naama ve Zipora, 1991; Oliver ve Simpson, 1988). Örneğin, bu araştırmaların birinde House ve Prison (1998), üniversite birinci sınıf İngilizce bölümü öğrenenleri üzerinde yapmış oldukları araştırmanın sonucunda, öğrenenlerin İngilizce dersine yönelik tutum puanları ile akademik başarıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin bulunduğunu bulmuşlardır. Benzer bir biçimde Çakıcı, Arıca ve Ilgaz (2011) tarafından yapılan çalışmada da, biyoloji dersine yönelik tutumun yine biyoloji dersindeki akademik başarıyı anlamlı bir biçimde yordadığı, dolayısıyla biyoloji dersine yönelik tutumun bu derste akademik başarının anlamlı bir açıklayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bakımdan, elde edilen bulgunun araştırmada anlamlı bir değere sahip olduğu görüşü ifade edilebilir.

Öte yandan, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında kazanılan duyuşsal özelliklere ilişkin olarak ulaşılan alt temalardan bir diğerini ise “güdülenme” teşkil etmiştir. Katılımcılardan elde edilen verilerde, öğrenenlerin güdülenme düzeylerinin gelişme gösterdiği anlaşılmıştır. Çalışmada elde edilen verilerde, ilk olarak, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamının tasarlanmasında öğrenenlere söz hakkı

verilmesine dikkat çekilerek, bu hususun öğrenenlerin güdülenmişliğine katkı yaptığına ilişkin olarak görüşlerin ortaya konulduğu görülmüştür. Burada, özellikle deneysel işlem sürecinin başında öğrenenlerin görüşleri etrafında bir öğrenme ortamının yapılandırılmış olmasının öğrenenlere dersi sevdirdiği, bunun da öğrenenlerin daha istekli bir biçimde derse katılmalarında etkili olduğu savunulmuştur. Bir diğer ifade ile öğrenenlerin istek ve beklentileri doğrultusunda bir öğrenme ortamı tasarımının yapılmasının, öğrenenlerin derse yönelik güdülenmelerinde etkili olmuştur. Buna paralel olarak, araştırmaya katılan bazı öğrenenler, dersin daha önceden kendilerine sorularak tasarlanmasını olumlu bir gelişme olarak görürken, böyle olduğunda dersin daha çok sevildiğini ve derse yönelik katılımın da daha fazla olduğunu belirterek, bunun ileride de devam etmesi gerektiği görüş ve temennisini ortaya koymuşlardır. Yapılan araştırmada, bazı katılımcıların ifade etmiş oldukları cümlelere bakıldığında, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenenlerin derse karşı çok ilgili oldukları, hatta öğrenenlerin ertesi gün hangi etkinliklerin yapılacağını heyecanla bekledikleri hususu dikkati çekmiştir. Bazı diğer katılımcılar ise, öğrenenlerden dersi sevmeyenlerin bile artık dersi sevmeye başladıklarını belirterek, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı ile İngilizce dersinin sevilen bir ders haline geldiğini dile getirmişlerdir. Araştırmada elde edilen verilerde bazı öğrenenler, genel olarak, daha önce İngilizce dersini sevmediklerini, ama artık bu dersi sevmeye başladıklarını, dersten keyif aldıklarını ve mutlu olduklarını betimleyerek güdülenmişliklerini dolaylı olarak ifade etmişlerdir. Yine, aynı şekilde, öğrenenler yoğun olarak derse ilgi gösterdiklerini, dersteki pek çok şeyin ilgi çekici olduğunu belirterek, derse yönelik güdülenmişliklerini betimlemeye çalışmışlardır. Bu bağlamda, öğrenenlerin İngilizce dersine yönelik yoğun ilgilerinin olduğu, bunun da öğrenenlerin güdülenmişliğinde önemli bir noktayı teşkil etmekte olduğu ifade edilebilir. Nitekim, çalışmada aktarılan bazı görüşlerde, genel olarak, derslerin ilgi çekici nitelikte olduğu ve öğrenenlerin derse ilgi gösterdikleri görülmekle birlikte, öğrenenlerin bu ilgi çekici derse hiç sıkılmadan katıldıkları anlaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerde, aynı zamanda, süreç boyunca grup olarak çalışılmasının öğrenenlerde güdülenmişliği artırdığı yönünde bulgular da mevcuttur. Verilerde, öğretme-öğrenme sürecinde bireysel olarak değil de, grup olarak çalışılmasının öğrenenlerdeki güdülenmişliği

artırdığı, grup olarak çalışmanın dersi anlamlı kıldığı, bunun sonucunda ise dersin sevilmeğe başlandığı, dolayısıyla da derse yönelik güdülenmişliğı geliştirdiğı anlaşılmıştır.

Yapılan çalışmadan elde edilen verilerde, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında öğrenenlerin güdülenmişliklerinin olumlu bir biçimde gelişme gösterdiği sonucuna varılmıştır. Elde edilen bu bulguda, öğrenen görüş ve beklentilerine göre öğrenme ortamı tasarımının yapılması, öğrenme sürecinde merak uyandırıcı ve ilgi çekici etkinliklere yer verilmesi, öğrenenlerin süreçte etkin olmaları ve deneysel uygulamaların işbirlikli grup çalışmaları ile demokratik bir ortamda gerçekleştirilmiş olması etkili olmuş olabilir. Nitekim, ilgili alanyazında işbirlikli öğrenme yöntemi kullanılarak tasarlanan öğrenme ortamlarının öğrenenlerin güdülenmişlik düzeylerini artırmada etkili olduğuna yönelik araştırma bulguları mevcuttur (Ayna, 2009; Batdı, 2013; Brophy, 2010; Doğru ve Ünlü, 2012; Hanze ve Berger, 2007; Shackar ve Fischer, 2004). Aynı zamanda Bıyıklı (2013), Koç (2002) ve Yurdakul (2004) tarafından yapılan çalışmalarda da, yapılandırıcı öğrenme ortamlarının öğrenenlerin güdülenmişliğinin geliştirilmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sivan da (1986), sosyal-yapılandırıcı yaklaşımda güdülenmenin önemine dikkat çekerek, öğrenenler arasında oluşturulan sosyal ortam ve diyaloga dayalı öğrenme çevresinin öğrenenlerin güdülenmişliğinin geliştirilmesinde oldukça büyük bir öneme sahip olduğunu ifade etmiştir. Aynı şekilde Oldfather ve Dahl da (1994), tıpkı Sivan (1986) gibi, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında öğrenenlerinin güdülenmesinin oldukça önemli bir husus olduğunu ifade ederek, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamının özellikle içsel güdülenmişliğı geliştirmede etkili olduğunu dile getirmişlerdir. Hemphill (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamlarının öğrenenlerin memnuniyet düzeylerini artıran bir role sahip olduğu ortaya konulmuştur. Sonuçta, öğrenen beklentilerinin karşılanması, öğrenme ortamının öğrenenlerin ilgilerini çekecek bir biçimde tasarlanması, öğrenenlere uygun strateji, yöntem ve tekniklerin seçilmesi ve öğrenme ortamının demokratik bir atmosferi tesis edecek bir biçimde yapılandırılması öğrenenlerin güdülenmişliğine hizmet edebilir (Güneş, 2009). Bu bakımdan, elde edilen bulgunun oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında kazanılan duyuşsal özelliklere ilişkin olarak ulaşılan alt temalardan bir diğeri ise “öğrenme sürecinden zevk alma” teşkil etmiştir. Katılımcılardan elde edilen verilerde, öğrenenlerin öğrenme sürecinden zevk aldıkları anlaşılmıştır. Yapılan araştırmada katılımcılar, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında gerçekleştirilen etkinliklere dikkat çekerek; bu etkinliklerin çok değişik (sıradan olmayan) olduklarını, daha önce o şekilde etkinlikler yapmadıklarını ve derslerin o etkinlikler sayesinde çok eğlenceli geçtiğini ifade etmişlerdir. Benzer bir biçimde katılımcılar, derslerdeki her şeyin çok zevkli olduğunu belirterek, tüm öğrenenlerin kendini çok mutlu hissettiklerini ileri sürmüşlerdir. Bazı katılımcılar sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamındaki etkinliklere göndermede bulunarak, derste nasıl eğlenerek öğrendiklerini dile getirmişlerdir. Yine bazı katılımcılar, daha önce İngilizce dersini sevmeyenlerin bile artık dersi sevdiklerini belirterek, öğrenenlerin öğrenme sürecine yönelik memnuniyetlerini aktarmışlardır. Hatta bazı öğrenenler, eğlenerek öğrendikleri bir dersi hiç hatırlamadıklarını belirtip, böylesi bir dersi ilk defa gördüklerini iddia ederek öğrenme sürecinden ne kadar zevk aldıklarını dile getirmişlerdir. Araştırmaya katılan bazı öğrenenler ise herkesin derse karşı ilgili olduğunu belirterek, derste çok ilginç olan etkinliklerin varlığından bahsetmişler; tenefüslerde arkadaşlarının dersin çok eğlenceli geçtiği hakkında konuşmalar gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Yapılan araştırmadan elde edilen verilerde, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında öğrenenlerin öğrenme sürecinden zevk aldıkları görülmüştür. Elde edilen bu bulguda, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında gerçekleştirilen farklı türde etkinliklerin, çalışma gruplarında kullanılan işbirlikli öğrenme yönteminin, öğrenenlerin bizzat kendilerinin öğrenme ortamını tasarlamalarının ve öğrenenlerin öğrenme sürecinde etkin olmalarının rolü olmuş olabilir. İlgili alanyazın gözden geçirildiğinde de, bu araştırmadan elde edilen bulguya benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür (Bıyıklı, 2013; Koç, 2002; Lord, 1999; Önder, 2011; Yurdakul, 2004). Yapılan bu araştırmalarda, yapılandırıcı öğrenme ortamlarında öğrenenlerin öğrenme sürecinden zevk almalarının yanı sıra, dersleri eğlenceli ve ilginç buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bakımdan, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında öğrenenlerin öğrenme sürecine yönelik olarak olumlu tutumlar geliştirmiş olmaları,

dolayısıyla öğrenme sürecinden zevk almış olmaları oldukça önemli görülmektedir. Zira, öğrenenlerin öğrenme sürecine yönelik olarak olumlu tutumlara sahip olmaları, dolayısıyla öğrenme sürecinden zevk almaları öğrenenlerin ileriki öğrenmelerini, öğrenmeye yönelik tutum ve bakış açılarını ve sonucunda ise akademik başarılarını olumlu yönde etkileyebilir. Ayrıca, okullarda öğrenenlerin öğrenim görmekten mutlu olacakları ve zevk alacakları öğrenme ortamlarının oluşturulması onların gerek ruh sağlıklarına olumlu yönde katkı sağlanmasında, gerekse okula yönelik olumlu tutum kazanmalarında oldukça önemli görülmektedir. Öğrenme sürecinden zevk almayan bir öğrenenin isteyerek okula gelmesi ve öğrenme sürecine katılması mümkün gözükmemektedir. Bu bakımdan, araştırmadan elde edilen bulgunun oldukça önemli olduğu hususu ileri sürülebilir.

Diğer taraftan, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında kazanılan duyuşsal özelliklere ilişkin olarak ulaşılan alt temalardan bir diğerini ise “beklentilerin karşılanması” teşkil etmiştir. Araştırmada katılımcılardan elde edilen verilerde, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı içerisinde öğrenenlerin beklentilerinin karşılandığına ilişkin bulgulara rastlanıldığı görülmüştür. Araştırmadan elde edilen verilerde, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenim gören öğrenenlerin sürecin önce ve sonrasına ilişkin olarak beklentilerinin karşılandığına dair bir takım görüşler ileri sürdükleri tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrenenlerin görüşleri incelendiğinde, bu öğrenenlerin deneysel uygulama sürecinin başında farklı beklentilere sahip oldukları anlaşılma ile birlikte, sürecin sonunda ise sahip oldukları beklentilerinin karşılandığına dair ortak görüşlerinin olduğu anlaşılmıştır. Çalışmaya katılan bazı öğrenenlerin, deneysel uygulama sürecinin başında öğrenmelerini geliştirme, bazılarının derse daha fazla katılma, bazılarının ise derse daha etkin olarak katılarak görüşlerini açıklama gibi beklentilerinin olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmaya katılan bu öğrenenler, ifade edildiği şekilde deneysel uygulama sürecinin başında bazı beklentilerinin olduğunu dile getirirken, deneysel uygulama sürecinin sonunda sahip oldukları bu beklentilerinin yerine getirildiğini ve (ya) bu beklentilerinin gerçekleştirildiğini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra, çalışmaya katılan öğrenenler yalnızca akademik anlamda beklentilerinin değil, aynı zamanda sosyalleşme ve iletişim kurma gibi beklentilerinin de olduğunu aktararak,

deneysel uygulama sürecinin sonunda sahip oldukları bu beklentilerinin de gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı içerisinde öğrenenlerin sahip oldukları beklentilerin gerçekleştirildiği veya bu beklentilerin karşılandığı ifade edilebilir. Nitekim yapılan araştırmadan elde edilen verilerde, öğrenenler sahip oldukları beklentilere göndermede bulunarak, bu beklentilerinin sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı içerisinde karşılandığını dile getirdikleri görülmüştür.

Gerçekleştirilen araştırmadan elde edilen verilerde, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenenlerin beklentilerinin karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulguda, öğrenenlerin beklentilerine uygun bir öğrenme ortamının tasarlanmış, dolayısıyla öğrenen görüşlerinin öğrenme ortamı tasarımına yansıtılmış olması etkili olmuş olabilir. Zira öğrenen ilgi, ihtiyaç ve beklentileri doğrultusunda bir öğrenme ortamı tasarımının yapılmış olmasının, öğrenen beklentilerinin karşılanmasına katkı sağlamış olabileceği düşünülmektedir. Yapılan çalışmalarda da, öğrenen ilgi, ihtiyaç ve beklentileri doğrultusunda tasarlanan öğrenme ortamlarının öğrenen beklentilerini karşılamada etkili olduğu sonucuna varılmıştır (Bıyıklı, 2013; Yurdakul, 2004). Sonuçta, öğrenme ortamının tasarlanmasında öğrenen ilgi, ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınması öğrenen merkezli (Akınoğlu, 2014; Demirel, 2012; Fer ve Cırık, 2007; Slavin, 2008; Woolfolk, 1998) bir süreci ortaya koyarak öğrenen beklentilerinin karşılanmasına hizmet edebilir. Dolayısıyla, beklentileri karşılanan öğrenenler öğrenme sürecine daha fazla ilgi göstererek, ona daha fazla katılmakta; sonunda ise öğrenme sürecinden zevk alarak daha fazla başarılı olmaktadır. Buna göre, öğrenme ortamında öğrenen beklentilerinin oldukça önemli bir noktayı teşkil etmekte olduğu ifade edilebilir. Nitekim, beklentisini karşılamaktan uzak olan bir öğrenme ortamında öğrenenin öğrenme sürecinden zevk alması, ona etkin olarak katılması ve sonucunda ise başarılı olması pek mümkün gözükmemektedir. O bakımdan, gerek hazırlanan eğitim programlarında gerekse tasarlanan öğrenme ortamlarında öğrenen beklentilerini karşılamaya dönük hedeflerin oluşturulması ve etkinliklerin işe koşulması oldukça önemli görülmektedir.

Bir başka taraftan, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında kazanılan duyuşsal özelliklere ilişkin olarak ulaşılan alt temalardan bir diğeri ise “kaygıyı azaltma” teşkil etmiştir. Katılımcılardan elde edilen verilerde, öğrenenlerde görülen kaygı düzeyinin sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan bazı öğrenenler sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında işe koşulan grup çalışmalarına göndermede bulunarak, gerçekleştirilen grup çalışmalarının yaşadıkları kaygıyı azaltmakta etkili olduğunu dile getirmişlerdir. Öğrenenler, daha önce hata yaptıklarında bunun kendilerine mal edildiğine dikkat çekerken, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında ise yapılan hatanın bireye değil tüm gruba mal edilmesinin yaşadıkları kaygıyı azaltmakta önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Zira Senemoğlu (2004), işbirliğine dayalı öğrenme ortamlarında öğrenenlerin öğretme-öğrenme sürecine etkin olarak katıldıklarını ve böylece bu ortamların eğlenceli bir hale dönüştüğünü vurgulamaktadır. Yapılan araştırmalarda, işbirliğine dayalı öğrenme yöntemine göre tasarlanan öğrenme ortamlarının öğrenenlerin yaşadıkları kaygıları azaltmakta etkili olduğu sonucuna varılmıştır (Aydın ve Alakuş, 2009; Batdı, 2013; Doğru, 2012; Duxbury ve Tsai, 2010; Johnson ve Johnson, 1990; Doğru ve Ünlü, 2012). Yabancı dil öğrenme kaygısı evrensel bir fenomen olup, bu husus öğrenenlerin yabancı dilde başarılı olmalarını engellemektedir (Duxbury ve Tsai, 2010). Buna göre, Duxbury ve Tsai (2010), öğrenenlerin evrensel anlamda yaşadıkları yabancı dil öğrenme kaygısını azaltmakta işbirliğine dayalı öğrenme gibi sosyal etkileşimleri temel alan yöntemlerin oldukça etkili olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla, yapılan araştırmada işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin kullanılmış olması, kaygıya ilişkin elde edilen bulgu üzerinde etkili olmuş olabilir. Bunun yanı sıra, araştırmaya katılan öğrenenler sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında çalışmanın kendilerini rahat hissettirdiğini, daha önce yaşadıkları çekingenliği azalttığını; fazla kaygı duymadıklarını, böylece öğrenme sürecine daha etkin olarak katıldıklarını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda, araştırmadan elde edilen verilerde; herkesin ürüne, sürece ve etkinliklere katkı sağlıyor olması, yanlış yapma kaygısını ortadan kaldırarak öğrenenlerin grup çalışmalarına daha etkin olarak katılmalarını sağladığı dile getirilerek, derslerde öğrenenlerin rahat oldukları kaydedilmiştir. Bununla birlikte, yapılan gözlemlerde de, öğrenenlerin sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında yanlış yapma kaygısını

taşımadıklarına göndermede bulunularak, öğrenenlerin doğru-yanlış yapma kısıacı arasında olmadan, kaygı yaşamadan öğrenme özgürlüğü içerisinde yalnızca kendi öznel görüşlerini açıklamakla kalmayıp, alternatif görüşler de ortaya koyabildikleri rapor edilmiştir. Dolayısıyla, yapılan araştırmada sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrenenlerin yaşadıkları kaygıyı azaltmakta etkili olduğuna ilişkin bazı önemli sayılabilecek ipuçlarına rastlanılmıştır. Bu bağlamda, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrenenlerin yaşadıkları kaygıyı azaltmada etkili olduğu yorumu yapılabilir. Zira, bu konuda yapılan araştırmalarda da, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının öğrenenlerin yaşadıkları kaygıyı azaltmada etkili olduğuna ilişkin olarak bazı sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür (Bıyıklı, 2013; Koç, 2002; Yurdakul, 2004). Horwitz, Horwitz ve Cope'a (1986) göre, yabancı dil öğrenme ortamları kaygı yüklü olan öğrenme ortamları olma özelliği göstermektedir. Ancak, etkili olarak nitelendirilebilecek olan yabancı dil öğrenmeleri ise kaygıdan arınık ve rahat öğrenme ortamlarında gerçekleşmektedir (Akpur, 2005; Batumlu, 2006; Çelebi, 2009; Gülsün, 1997; Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986; MacIntyre ve Gardner, 1994; Öner ve Gedikoğlu, 2007; Sarıgül, 2000). Bu bakımdan, yabancı dil öğrenme ortamlarının rahat, öğrenen özerkliğini destekleyen, dolayısıyla kaygıdan uzak bir öğrenme ortamı olması gerektiği söylenebilir. Bu açıdan, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamlarının öğrenenlerin yaşadığı kaygıyı azaltmada oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında kazanılan duyuşsal özelliklere ilişkin olarak ulaşılan alt temalardan sonuncusunu ise "başarma duygusunu geliştirme" teşkil etmiştir. Katılımcılardan elde edilen verilerde, öğrenenlerdeki başarma duygusunun gelişme gösterdiği anlaşılmıştır. Çalışmadan elde edilen verilerde, daha önce derslerde yalnızca iyi olan öğrenenlerin öğreniyor ve başarılı oluyor olduğu hususuna dikkat çekilerek, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında her özellikten, yani düşük sosyo-ekonomik düzeyden, orta ve düşük başarı düzeyinden, vb. öğrenenin katılımıyla öğrenme başarısının bütün öğrenme ortamına yayılmış ve yansımış olduğu görülmüştür. Benzer bir biçimde elde edilen verilerde, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı içerisinde öğrenenlerin başaracaklarına olan inançlarının arttığı, dolayısıyla öğrenenlerin başarma duygularının geliştiği

anlaşılmıştır. Yapılan çalışmada katılımcılar, sosyal-yapılandırmacı anlayışa göre tasarlanan öğrenme ortamının diğer derslerdeki öğrenme ortamlarından farklı olduğuna göndermede bulunarak, burada grup çalışmalarına dikkat çekmişlerdir. Bu anlamda, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında işe koşulan grup çalışmalarının öğrenenlerde başarıya duygusunu geliştirmede önemli olduğu ifade edilebilir. Aynı zamanda, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında yardımlaşarak öğrendiklerine dikkat çeken bazı öğrenenler, bu şekilde çalışmanın başarıya duygularını geliştirdiğini dile getirmişlerdir. Bunun yanı sıra, bazı öğrenenler daha önce sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı gibi bir öğrenme ortamında öğrenim görmediklerini ifade ederek, bu şekilde daha kolay öğrendiklerini belirtmişlerdir. Diğer bazı öğrenenler ise, öğrenme sürecine yönelik beklentilerini hatırlatırken, deneysel uygulama sürecinin başına göre öğrenme seviyelerinin arttığını dile getirmişlerdir. Bununla birlikte, bu öğrenenler kendilerini deneysel uygulama sürecinin başındaki durumları ile karşılaştırarak, kendilerini olumlu anlamda çok farklı gördüklerini, dolayısıyla başarıya duygularının geliştiğini ifade etmişlerdir. Araştırmada, sonuçta, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrenenlerdeki başarıya duygusunu geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bu bulgunun oldukça anlamlı bir değere sahip olduğu düşünülmektedir. Nitekim, öncelikle başarıya duygusuna sahip olan bir öğrenenin başarılı olmaya yönelik güdülenmişliğinin, bu duyguya sahip olmayan veya eksik olan bir öğrenene nazaran çok daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Başarıya duygusu yüksek olan bir öğrenen, başarılı olmaya yönelik bir beklenti içerisinde. Dolayısıyla, böylesi bir öğrenenin öğrenmeye ve başarılı olmaya ilişkin yaklaşımı da oldukça farklı olmaktadır. Bu bakımdan, okulda başarıya duygusu yüksek olan öğrenenlerin yetiştirilmesi oldukça önemlidir. Başarıya duygusu yüksek olan öğrenenlerin öğrenmeye ve başarılı olmaya yönelik olarak ortaya koyacakları çaba ve girişimcilik, bu duyguya sahip olmayanlara göre lehte bir biçimde çok daha farklı olmaktadır. İlgili alanyazın gözden geçirildiğinde, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının öğrenenlerin başarıya duygusunu geliştirmesine ve(ya) olumlu olarak etkilemesine yönelik olarak elde edilen araştırma bulgularının olduğu görülmüştür (Ataman ve Okay, 2009; Bıyıklı, 2013; Yurdakul, 2004). Yapılan bu araştırmalarda, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının öğrenenlerdeki başarıya duygusunu geliştirmede etkili olduğuna ilişkin

sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Dolayısıyla, ilgili alanyazından elde edilen sonuçların, bu araştırmanın başarıma duygusunu geliştirmeye ilişkin edilen bulgusu ile paralellik gösterdiği söylenebilir. Bu bakımdan, araştırmadan elde edilen bu bulgunun oldukça anlamlı olduğu söylenebilir.

5.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt problemini, “Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı uygulamaları öğrenenlerin sosyal özelliklerini nasıl etkilemektedir?” sorusu teşkil etmiştir. Çalışmada katılımcıların (öğretmen ve öğrenenler), kazanılan sosyal özelliklere ilişkin görüşlerini belirleyebilmek için sorulan sorulara verilen cevaplardan elde edilen görüşler ana tema ve alt temalar şeklinde örgütlenmiştir. Yapılan araştırmada, katılımcıların sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında kazanılan sosyal özelliklere ilişkin görüşlerinin beş alt temada incelendiği görülmüştür. Katılımcılar, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında kazanılan sosyal özelliklerin; etkin katılım, sosyal etkileşim ve iletişim, işbirlikli öğrenme, yardımlaşma ve sorumluluk alma şeklinde olduğunu belirtmişlerdir.

Yapılan çalışmada, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında kazanılan sosyal özelliklerden ilkini “etkin katılım” alt teması teşkil etmiştir. Gerçekleştirilen araştırmada, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenenlerin etkin birer katılımcı olduklarına ilişkin bazı önemli sayılabilecek ipuçlarına rastlanılmıştır. Araştırmada katılımcılardan elde edilen verilerde, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında her öğrenenin çalışmalara katkıda bulunmaya, dolayısıyla etkin bir katılımcı olmaya gayret gösterdiği; çekingen olarak nitelendirilebilecek olan öğrenenlerin arkadaşlarından süreç içerisinde destek görerek, bu öğrenenlerin de derse katılımlarının gelişme gösterdiği görülmüştür. Çalışmaya katılan öğrenenler, daha önceki derslerdeki görev ve sorumluluklarına dikkat çekerek, önceki dersleri ile sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamındaki derse etkin katılım durumlarını karşılaştırmışlar; bunun sonucunda, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında derse katılımlarının olumlu anlamda çok daha farklı olduğunu dile getirmişlerdir. Hatta araştırmaya katılan bazı öğrenenler, özellikle derse pek fazla katılmadığını düşündükleri bazı arkadaşlarının derse daha fazla katılmaya başladıklarını şaşkınlıkla

gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Bir diğer ifade ile araştırmada birer katılımcı olan öğrenenler, daha önceki derslerde pasif olduğunu düşündükleri bazı arkadaşlarının sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı ile nasıl daha etkin bir katılımcı haline geldiklerini betimlemeye çalışmışlardır. Yapılan çalışmada, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı ile öğrenenlerin daha önceki derslere göre öğrenme sürecinde daha etkin bir katılımcı haline geldikleri görülürken, öğrenenlerin öğrenme ortamında etkin birer katılımcı haline gelmelerinin olası sebeplerinin başında oluşturulan grup çalışmalarının gelmiş olabileceği düşünülmektedir. Zira araştırmada öğrenenler, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında daha etkin birer katılımcı haline gelmelerinde oluşturulan grup çalışmalarına göndermede bulunarak, grup çalışmalarının öğrenenlerin derse etkin katılımında oynadığı rolün altını çizmişlerdir. Aynı zamanda, araştırmada öğretme-öğrenme sürecinin bireysel olarak değil, grup olarak işe koşulmasının da öğrenenlerin süreç içerisinde etkin birer katılımcı olmalarında etkili olduğu rapor edilmiştir. Yapılan çalışmalarda da, işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin öğrenenlerin öğrenme sürecine etkin katılımlarında önemli bir role sahip olduğu ifade edilmektedir (Batdı, 2013; Bayrakçeken, Doymuş ve Doğan, 2013; Johnson ve Johnson, 1990; Johnson, Johnson ve Holubec, 1994; Slavin, 1991, 2008; Yıldız, 1999). Dolayısıyla, ilgili alanyazından elde edilen sonuçların, bu araştırmanın öğrenenlerin etkin katılımına ilişkin ortaya çıkan bulgusu ile örtüşmekte olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra yapılan araştırmada, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenenlerin öğrenme sürecine etkin katılımlarına dikkat çekilerek, öğrenenlerin derse etkin katılımlarında öğretmenin süreç içerisinde sergilemiş olduğu rollere de atıfta bulunulmuştur. Nitekim, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı içerisinde öğretmenin otoriter bir tutum ve davranış sergilemekten daha ziyade, demokratik bir anlayış sergileyerek öğrenenleri grup çalışmalarında desteklediği, yargılamadan yönlendirdiği ve rehberlik ettiği için öğrenenlerin öğrenme sürecine etkin olarak katıldıkları kaydedilmiştir. Yapılan araştırmalarda da, otokratik olmayan, dolayısıyla demokratik yapı ve süreçlerle işleyen öğrenme ortamlarında öğrenenlerin öğrenme sürecine katılımının daha etkin olduğu görülmüştür (Dündar, 2013; Kan, 2009). Bir diğer ifadeyle, rahat, esnek, eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi önemseyen, öğrenen özerkliğini destekleyen ve demokratik bir ortam sunulan okullardaki öğrenenlerin öğrenme sürecine katılımları, bu imkânları

sun(a)mayan okullara göre çok daha etkin olmaktadır. Sonuçta, öğrenenlere görüşlerini özgürce açıklayabilme noktasında rahat ve esnek bir öğrenme ortamı sunan; dolayısıyla, demokratik yapı ve süreçlerin etkin olduğu okullarda öğrenenlerin de öğrenme sürecinde o denli etkin olacağına inanılmaktadır (Apple ve Beane, 2011). Zira, otoriter, baskıcı, cezalandırıcı, dolayısıyla antidemokratik olarak nitelendirilebilecek olan okullarda öğrenenlerin öğrenme sürecine etkin olarak katılmaları da pek mümkün gözükmemektedir.

Yapılan araştırmalarda, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının öğrenenlerin öğrenme sürecine etkin katılımlarını destekleyen bulgulara ulaşıldığı görülmektedir (Bıyıklı, 2013; Ergül, 2010; Koç, 2002; Yurdakul, 2004). Yapılan bu çalışmalarda, yapılandırmacı öğrenme ortamları ile öğrenenlerin öğrenme sürecine daha etkin olarak katılım gösterdiğine ilişkin olarak bulgulara ulaşıldığı sonucuna varılmıştır. Bu açıdan, ilgili alanyazından elde edilen sonuçların, bu araştırmanın etkin katılıma ilişkin bulgusunu desteklemekte olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının öğrenenlerin öğrenme sürecine etkin katılımını destekler nitelikte bir role sahip buldukları ileri sürülebilir. Nitekim, yapılandırmacı öğrenmede öğrenen kendi öğrenmesinden sorumlu ve kendisine en uygun olan hususları seçen ve bunları işleyen etkin kişi olarak görülmektedir (Abbott ve Ryan, 1999). Bu bağlamda, öğrenenler öğrenme ortamına yaşantılarıyla gelmekte ve öğrenmeye etkin katılarak bilgiyi zihinsel olarak yapılandırmaktadırlar (Sünbül, 2010).

Diğer yandan, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında kazanılan sosyal özelliklere ilişkin olarak ulaşılan alt temalardan bir diğerini ise “sosyal etkileşim ve iletişim” teşkil etmiştir. Yapılan araştırmada, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrenenlerin sosyal etkileşim ve iletişimlerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada, öğrenenlerin sosyal etkileşim ve iletişimlerinin gelişmesinde sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında oluşturulan grup çalışmalarının oynadığı rolün önemine dikkat çeken bazı verilere ulaşıldığı görülmüştür. Katılımcılardan elde edilen verilerde, öğrenenlerde sosyal etkileşim ve iletişimin geliştirilmesinde sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında oluşturulan grup çalışmalarının etkili olduğu

tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan öğrenenler, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı içerisinde arkadaşları ile aralarında kurulan etkileşim ve iletişime dikkat çekerek, böylesi bir öğrenme ortamında arkadaşları ile kendileri arasındaki sosyal etkileşim ve iletişimin gelişme gösterdiğini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda çalışmaya katılan öğrenenler, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenenler arasında kurulan sosyal etkileşim ve iletişime göndermede bulunarak, öğrenme ortamı içerisinde kurulan bu sosyal etkileşim ve iletişime ilişkin olarak memnuniyetlerini dile getirmişlerdir. Bununla birlikte yapılan araştırmada; öğrenenler arasındaki ilişki ve etkileşimin yoğun olduğu, öğrenenlerin birbirlerine yardım ederek öğrendikleri, gruplar içerisinde karşılıklı saygının ve olumlu iletişim dilinin hâkim olduğu rapor edilmiştir. Yapılan araştırmada, bunun yanı sıra, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenenler arasında sosyal etkileşim ve iletişimin kurulması veya sağlanması noktasında bazı problemlerle de karşılaşıldığı anlaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenenler, bazen grup çalışmaları esnasında arkadaşları ile problemler yaşadıklarını ifade etmekle birlikte, zamanla bu problemleri aralarında kurdukları diyalog ile aştıklarını ve(ya) çözdüklerini belirtmişlerdir. Çalışmada, daha önce hiçbir zaman bir araya gelmeyen öğrenenlerin bir araya geldiklerine atıfta bulunularak, gruplardaki tüm öğrenenlerin ortaya çıkan problemleri konuşarak çözdükleri ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan pek çok öğrenen, çalışma gruplarında zaman zaman problemlerin ortaya çıktığını kabul ederek, bunun zamanla konuşularak aşıldığını ve her geçen gün öğrenenler arasındaki sosyal etkileşim ve iletişimin daha iyiye gittiğini belirtmiştir. Çalışmaya katılan pek çok öğrenen, öğrenme ortamındaki sosyal etkileşim ve iletişimin her geçen gün daha iyiye gitmesine gerekçe olarak zamanla grup bilincinin oluşmasını veya gelişmesini göstermiştir. Sonuçta, yapılan araştırmada, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrenenlerin sosyal etkileşim ve iletişimlerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, her ne kadar grup çalışmalarında öğrenenler arasında bazı problemler ile karşılaşıldığı dile getirilmiş olsa da, bu problemlerin öğrenme ortamında kurulan sosyal etkileşim ve olumlu iletişim dili ile aşıldığı; öğrenme ortamında oluşturulan bu olumlu öğrenme atmosferi ile öğrenenlerdeki sosyal etkileşim ve iletişimin gelişme gösterdiği anlaşılmıştır. Yapılan araştırmadan elde edilen bulgunun oldukça anlamlı bir değere sahip olduğu

düşünülmektedir. Zira, çağdaş eğitimden, dolayısıyla buna bağlı öğrenme ortamlarından yalnızca öğrenenlerin bilişsel yönünü değil, aynı zamanda onların sosyal yönlerini de geliştirmesi beklenmektedir (Demirel, 2012; Fer ve Cırık, 2007; Jaques, 2000; Senemoğlu, 2004; Slavin, 2008; Woolfolk, 1998). Öğrenenlerin yalnızca bilişsel yönüne odaklanarak, onların sosyal yönlerini ihmal eden bir öğrenme sürecinin sağlıklı bir sonuç ortaya koyamayacağı açıktır. Hazırlanan eğitim programlarının da öğrenenlerin yalnızca bilişsel yönlerini dikkate alarak, sosyal yönlerini görmezden gelmesi asla beklenemez (Ornstein ve Hunkins, 2013; Sönmez, 2007). Nitekim, bir bireyin okuldaki derslerde akademik açıdan başarılı olması, onun sosyal hayatta da başarılı olacağı anlamına kesinlikle gelmemektedir. Bu bakımdan, sağlıklı bir kişilik gelişiminde akademik başarı kadar, sosyal başarının da dikkate alınmasının büyük bir önem arz etmekte olduğu belirtilebilir. Bir bireyin akademik açıdan başarılı olmasına rağmen, toplumla sağlıklı bir ilişki ve iletişim kurmada yetersiz olması çağdaş eğitim açısından kabul edilemez bir durumdur. Bay ve Çetin'e (2012) göre de, sosyal-yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğrenenler arasında sosyal etkileşim ve iletişimin geliştirilmesi oldukça önemli bir husustur. Yapılan araştırmalarda da, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamlarının öğrenenlerdeki sosyal etkileşim ve iletişimi geliştirdiğine ilişkin olarak önemli bulgulara ulaşıldığı görülmüştür (Bıyıklı, 2013; Goudas ve Magotsiou, 2009; Karababa, 2009; Koç, 2002; Özgiresun, 2005; Yurdakul, 2004). Yapılan bu çalışmalarda, işbirliğine dayalı öğrenme yöntemiyle desteklenmiş yapılandırmacı öğrenme ortamlarının öğrenenlerin sosyal etkileşim ve iletişimlerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla, ilgili alanyazından elde edilen sonuçların, yapılan bu araştırmanın sosyal etkileşim ve iletişime ilişkin olarak ortaya çıkan bulgusu ile örtüşmekte olduğu söylenebilir.

Öte yandan, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında kazanılan sosyal özelliklere ilişkin olarak ulaşılan alt temalardan bir diğerini ise “işbirlikli öğrenme” teşkil etmiştir. Yapılan araştırmada, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında işbirlikli öğrenme bir olgu olarak ortaya çıkmış bulunmaktadır. Araştırmadan elde edilen verilerde, daha önce yan yana gelemeyecek olan bazı öğrenenlerin bile bir araya gelerek işbirlikli çalışmalar içerisine girdikleri belirlenmiştir. Yapılan

çalışmada, öğrenenler arasındaki işbirlikli öğrenmeye dikkat çekilerek, işbirlikli öğrenme süreci ile öğrenenlerin grup içerisinde bir arada çalışma imkânı buldukları belirtilmiştir. Araştırmaya katılan öğrenenler, sosyal-yapılandırımcı öğrenme ortamında işbirlikli öğrenme sürecine göndermede bulunarak, grup çalışmalarında her şeyi arkadaşları ile birlikte ortaya koyduklarını dile getirmişlerdir. Aynı zamanda çalışmaya katılan öğrenenler, işbirlikli öğrenme sürecinde her öğrenenin bir görev ve sorumluluğu yerine getirdiğini, ancak tüm süreci grup olarak birlikte planlayarak gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte araştırmaya katılan öğrenenler, daha önceki derslerde tüm öğrenenlerin tek başına öğrendikleri hususuna dikkat çekerek, sosyal-yapılandırımcı öğrenme ortamı ile tüm öğrenenlerin grup içerisinde işbirlikli olarak birlikte öğrendiklerini dile getirmişlerdir. Çalışmaya katılan öğrenenler, sosyal-yapılandırımcı öğrenme ortamında grup içinde arkadaşları ile birlikte düşünerek ve konuşarak çalıştıklarını ifade ederken, etkinlikleri grup halinde işbirliği içerisinde gerçekleştirdiklerini söylemişler ve derste öğrenmek için grup içinde beraber çalıştıklarının altını çizmişlerdir. Bir diğer ifade ile öğrenenler, tüm arkadaşlarının grup çalışmaları sırasında birlikte çalıştıklarına atıfta bulunarak, tüm etkinlikleri grupça ortaklaşa yaptıklarını belirtmişlerdir. Araştırmada, bazı öğrenenlerin işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin temel yapı taşlarından birine vurgu yaparak, gruplarda birinin başarılı olmasının tüm grubun başarılı olması; başarısız olmasının ise diğerlerinin de başarısız olması anlamına geldiğini dile getirdikleri görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrenenler, işbirlikli öğrenme sürecindeki bu hususun grup içerisindeki dayanışmayı artırarak, tüm öğrenenleri birbirine bağladığını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra yapılan araştırmada, sosyal-yapılandırımcı öğrenme ortamındaki işbirlikli öğrenme sürecine dikkat çekilerek, grup üyelerinin etkinlikleri birlikte yaptıkları, konuları birlikte tartıştıkları, cevaplara/sonuçlara ortaklaşa karar alarak vardıkları, öğrenmede problem yaşayan grup üyelerine diğer grup üyelerinin yardım ettikleri, grubun ortak bir amaç için dayanışma, yardımlaşma ve birlikte öğrenme anlayışı içerisinde çalıştığı rapor edilmiştir. Bununla beraber, çalışmaya katılan öğrenenler sosyal-yapılandırımcı öğrenme ortamında işbirlikli öğrenme sürecinin nasıl meydana geldiğini betimlerken, aynı zamanda bu sürece ilişkin olarak sahip oldukları olumlu tutum ve görüşleri de

dile getirmişlerdir. Bu anlamda, çalışmaya katılan öğrenenler işbirlikli öğrenme sürecinin zevkli, eğlenceli ve çok güzel olduğunu ifade etmişlerdir.

Yapılan araştırmada, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında işbirlikli öğrenme sürecinin bir olgu olarak ortaya çıktığı görülmüştür. Elde edilen bu bulguda, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında oluşturulan çalışma gruplarının işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi temelinde yürütülmüş olması etkili olmuş olabilir. Sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında tüm etkinlikler çalışma grupları içerisinde gerçekleştirilirken, bu çalışma grupları işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin temel esas ve işleyişleri (Açıkgöz, 2006; Efe ve diğerleri, 2009; Johnson ve Johnson, 1990; Johnson, Johnson ve Holubec, 1994; Saban, 2004; Sharan ve Sharan, 1992; Slavin, 1991, 2008; Sünbül, 1996) çerçevesinde yapılandırılmıştır. Bu bakımdan, elde edilen sonuçta sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı içerisinde işbirlikli öğrenmenin bir olgu olarak ortaya çıkmış olabileceği söylenebilir. Pitler ve diğerlerine (2007) göre de, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamlarında işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi en temel öğrenme stratejilerinin başında gelmektedir. Zira, işbirlikli öğrenme temelini sosyal-yapılandırıcılıktan almakta, bir diğer ifade ile ondan beslenmektedir (Efe ve diğerleri, 2009). Ünlü ve Aydınlatan'a (2011) göre de, işbirlikli öğrenme yapılandırıcı yaklaşım içerisindeki temel öğrenme stratejileri arasında yer almaktadır. Yeşilyurt (2013) tarafından yapılan araştırmada da, yapılandırıcı öğrenme ortamlarında işbirlikli öğrenme önemli bir faktör olarak ortaya çıkmıştır. Aynı şekilde Bay ve Çetin'e (2012) göre, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamlarının en önemli bileşenlerinden birini öğrenenlerin işbirliği içerisinde çalışmalarını teşkil etmektedir. Aynı zamanda, yapılan diğer araştırmalarda da işbirlikli öğrenme sürecinin sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamlarının en temel bileşenlerinden biri olduğu sonucuna varılmıştır (Akyol, 2011; Bıyıklı, 2013; Cırık, 2005; Çimen, 2010; Ergül, 2010; Fer, 2009; Gagnon ve Collay, 2001; Jonassen, 1999; Koç, 2002; Yurdakul, 2004). Bu anlamda, ilgili alanyazındaki araştırmalardan elde edilen sonuçların, yapılan bu araştırmanın elde edilen bulgusu ile örtüşmekte olduğu belirtilebilir. Dolayısıyla, işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamları içerisinde olmazsa olmaz bir bileşen olarak nitelendirilebileceği dile getirilebilir. Sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamları,

öğrenenler arasındaki sosyal etkileşimi, iletişimi, yardımlaşmayı, sorumluluk almayı, yüz yüze etkileşimi, karşılıklı diyalogu, ortak amaç ve çabaları, vb. desteklemekte; sonuçta, böylesi öğrenme ortamları işbirliğine dayalı öğrenme yöntemini öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak görmektedir. Bu bakımdan, sosyal-yapılandırımcı öğrenme ortamlarının işbirlikli öğrenme süreci olmadan düşünülmesinin veya tasavvur edilmesinin kabul edilemez bir durum olduğu ileri sürülebilir. Bu açıdan, araştırmadan elde edilen bulgunun hatırı sayılır bir değere sahip olduğu dile getirilebilir.

Diğer taraftan, sosyal-yapılandırımcı öğrenme ortamında kazanılan sosyal özelliklere ilişkin olarak ulaşılan alt temalardan bir diğerini ise “yardımlaşma” teşkil etmiştir. Araştırmada katılımcılardan elde edilen verilerde, sosyal-yapılandırımcı öğrenme ortamı içerisinde öğrenenlerin yardımlaşma duygularının geliştiğine ilişkin bulgulara rastlanıldığı görülmüştür. Yapılan çalışmada, öğrenenlerin gruplarda birbirleriyle yardımlaşarak çalıştıkları; akademik açıdan iyi durumda olan öğrenenlerin daha az iyi durumda veya yetersiz olan öğrenenlere öğretim yaparak yardımcı olduğu anlaşılmıştır. Aynı zamanda, öğrenenler arasındaki bu yardımlaşma ile öğrenme ortamında birlikte çalışma kültürünün de olumlu bir biçimde gelişme gösterdiği tespit edilmiştir. Yapılan araştırmada, bununla birlikte, grupların çoğunda düşük başarı gösterdiği bilinen öğrenenlere diğer grup arkadaşlarının yakın ilgi gösterdiği ve bu öğrenenlere yardımcı olmaya çalıştıklarının gözlemlendiği ve grup üyelerinin kendi sorumluluklarını yerine getirdikten sonra sorumluluğunu yerine getirmekte zorlanan arkadaşlarına yardım ettiklerinin, öğrenme sürecinde zorlanan öğrenenlere grup arkadaşlarınca yardım edildiğinin görüldüğü rapor edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrenenler, daha önce derslerdeki etkinlikleri tek başlarına yaptıklarına göndermede bulunarak, artık bu etkinlikleri grup halinde yardımlaşarak yaptıklarını ifade etmişlerdir. Çalışmaya katılan pek çok öğrenen de, aynı şekilde, sosyal-yapılandırımcı öğrenme ortamında tüm öğrenenlerin birbirlerine yardım ederek öğrendiklerini belirtirken, bu yardımlaşmanın yalnızca birbirlerinin öğrenmelerini sağlama veya destekleme açısından değil, materyal paylaşımı açısından da olduğunu dile getirmişlerdir. Yapılan araştırmada, bunun yanı sıra, yardımlaşmanın öğrenenlerde olumlu duyguların gelişmesine sebep olduğu sonucuna

da ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan öğrenenler, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında öğrenenler arasındaki yardımlaşmaya göndermede bulunurlarken, yardımlaşmanın aynı zamanda öğrenenler arasındaki etkileşime de olumlu katkılar sağladığına ilişkin görüşler ortaya koymuşlardır. Çalışmada, bunun yanında, yardımlaşmanın sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında ortaya çıkan önemli bir unsur olduğu dile getirilirken, bir yandan da yardımlaşarak öğrenmenin öğrenenlere yapmış olduğu katkılar kaydedilmiştir. Araştırmaya katılan öğrenenler, yardımlaşarak öğrenmenin kendilerine çok değişik (farklı) ve eğlenceli geldiğini ifade etmişlerdir. Çalışmaya katılan öğrenenler, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında yardımlaşmanın yalnızca sosyal açıdan önemli bir husus olmadığını, aynı zamanda bilişsel açıdan da önemli bir husus olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmada öğrenenler, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında yardımlaşarak çalışmaya dikkat çekerek, bu şekilde çalışmanın bilgi seviyelerini artırdığını ve daha iyi öğrenmelerine katkı sağladığını dile getirmişlerdir. Araştırmaya katılan bazı öğrenenler de, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında öğrendikleri bazı şeylere göndermede bulunarak, yalnızca bilgi açısından bir öğrenme gerçekleştirmediklerini, aynı zamanda yardımlaşmaya ilişkin sosyal bir özelliği de öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

Yapılan çalışmada, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında öğrenenlerin sosyal bir özellik olarak yardımlaşma duygularının gelişme gösterdiği sonucuna varılmıştır. Elde edilen bu bulguda, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında etkinliklerin çalışma grupları içerisinde işbirlikli olarak yürütülmüş olması etkili olmuş olabilir. Sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında tüm etkinlikler çalışma grupları içerisinde işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi temelinde gerçekleştirilmiştir. İşbirlikli öğrenme sürecinde, yardımlaşma oldukça önemli bileşenlerden birini teşkil etmektedir (Açıkgöz, 2006; Johnson, Johnson ve Holubec, 1994; Kagan ve Kagan, 2009; Sünbül, 1996; Yıldız, 1999). İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminde yardımlaşma, dolayısıyla yardımlaşarak öğrenme olmazsa olmaz bir özelliği oluşturmaktadır (Demirel, 2006). İşbirlikli öğrenme gruplarında öğrenenlerin birbirlerine yardım etmeksizin bireysel olarak çalışmalarını mümkün değildir (Senemoğlu, 2004). Zaten, bireysel olarak öğrenmek işbirlikli öğrenme anlamına da

gelmemektedir. İşbirlikli öğrenmek demek, birlikte öğrenmek demektir. İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminde, öğrenenlerin sorumluluk almaları, aynı zamanda bu sorumluluk bilinci içerisinde birbirlerinin öğrenmelerine de yardım etmeleri gerekmektedir (Açıkgöz, 2006; Saban, 2004). Unutulmamalıdır ki, işbirlikli öğrenme gruplarında ya “birimiz hepimiz, hepimiz birimiz için” (Açıkgöz, 2006; Batdı, 2013; Bayrakçeken, Doymuş ve Doğan, 2013; Demirel, 2012) ya da “ya birlikte yürüyeceğiz ya da birlikte batacağız” anlayışı (Çelik ve diğerleri, 2005) hâkim bulunmaktadır. Dolayısıyla, bu yöntemde öğrenenlerin birbirlerine yardım etmeksizin gruplarını, dolaylı olarak da kendilerini başarılı bir hale getirmeleri mümkün değildir. Bu bakımdan, yardımlaşma duygusunun işbirlikli öğrenme sürecinde önemli bir bileşen olduğu söylenebilir. İçerisinde yardımlaşma duygusunu barındırmayan bir öğrenme ortamının da işbirlikli olarak nitelendirilebilmesi pek mümkün gözükmemektedir. Yapılan çalışmalarda da, yapılandırmacı öğrenme ortamlarında yardımlaşma duygusunun önemli bir özellik olarak ortaya çıktığı görülmüştür (Bıyıklı, 2013; Ergül, 2010; Koç, 2002; Yurdakul, 2004). Yapılan bu araştırmalarda, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının öğrenenlerin yardımlaşma duygularını geliştirmede etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bu anlamda, yapılan bu araştırmalardan elde edilen sonuçların, hali hazırda gerçekleştirilen araştırmanın ilgili bulgusu ile paralellik gösterdiği ifade edilebilir. Bu açıdan, araştırmadan elde edilen bu bulgunun anlamlı bir değere sahip olduğu hususu ileri sürülebilir.

Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında kazanılan sosyal özelliklere ilişkin olarak ulaşılan alt temalardan sonuncunu ise “sorumluluk alma” teşkil etmiştir. Yapılan araştırmada katılımcılardan elde edilen verilerde, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı içerisinde öğrenenlerin sorumluluk aldığına ilişkin olarak bazı bulgulara ulaşıldığı görülmüştür. Gerçekleştirilen çalışmada, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında işe koşulan çalışma grupları içerisinde öğrenenlerin farklı görev ve sorumlulukları aldıkları; grup çalışmalarının tamamlanmasının ise öğrenenlerin aldıkları görev ve sorumlulukları uygun bir şekilde yerine getirmesi ile mümkün olabildiği rapor edilmiştir. Bir diğer ifadeyle, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenenler farklı türde sorumluluklar almışlar; öğrenenlerin almış oldukları bu sorumluluklar yerine getirildiğinde grup çalışmaları tamamlanabilmiştir.

Yani, tek başına bir öğrenenin almış olduğu sorumluluğu yerine getirmesi yeterli olmamış; grup sürecinin tamamlanabilmesi için tüm grup üyelerinin almış oldukları sorumlulukları yerine getirmeleri beklenmiştir. Zira, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamındaki grup çalışmaları bir öğrenenin tek başına yapabileceği bir şekilde değil, tüm öğrenenlerin ortak katılımıyla yapılacak bir şekilde tasarlanmıştır. Aynı zamanda, bir öğrenenin tek başına bir şeyi öğrenmiş olması da yetmemiş; grubun başarılı olabilmesi için tüm öğrenenlerin o şeyi öğrenmiş olması gerekli kılınmıştır. Burada, çalışma grupları içerisinde tüm öğrenenlerin sorumluluk bilinciyle hareket etmesi, sorumluluğunu yerine getirmesi, hatta almış olduğu sorumluluğunu yerine getirmekte zorlanan diğer öğrenen/öğrenenlere de yardım etmesi gerekmiştir. Dolayısıyla, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında bir öğrenen yalnızca kendi öğrenmesinden sorumlu olmamış, aynı zamanda diğer öğrenenlerin de öğrenmelerinde ve aldıkları görevleri yerine getirmelerinde sorumlu bir halde olmuştur. Diğer yandan, yapılan araştırmadan elde edilen verilere bakıldığında, öğrenenlerin öğrenme sürecinde sorumluluk aldıklarını deklare ettikleri görülürken, bu denli bir sorumluluk bilinciyle daha önceki derslerde bir çalışma gerçekleştirmediklerini kabul ettikleri anlaşılmıştır. Çalışmaya katılan öğrenenler, sorumluluk alma anlamında sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında daha etkin olduklarını dile getirirlerken, bu öğrenme ortamında sorumluluk almadıklarında veya almış oldukları sorumlulukları yerine getirmediğinde ne tür problemlerle karşı karşıya kalılabileceğine ilişkin olarak da bazı görüşler sunmuşlardır. Yapılan araştırmada öğrenenler, öğrenme ortamında hiç kimsenin sorumluluğunu yerine getirmediğinde başarısız olunacağını ifade ederek, sahip oldukları sorumluluk bilinciyle öğrenme sürecine daha sık katıldıklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğrenenler, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı ile görev ve sorumluluklarında değişme olduğuna dikkat çekerek, yalnızca kendilerini değil gruptaki tüm öğrenenleri de düşünmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Çalışmaya katılan öğrenenler, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı ile görev ve sorumluluklarında değişme olduğunu kabul ederek, artık sorumluluğun kişinin kendisinden gruba yayıldığını; dolayısıyla, gruptaki herkesin düşünülmesi gerektiğinin altını çizmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrenenler, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı ile görev ve sorumluluklarında değişme olduğunu kabul ederken, aynı zamanda almış

oldukları bu görev ve sorumlulukların da ağırlaştığını ve(ya) yoğunlaştığını dile getirmişlerdir. Araştırmada, öğrenenler bir yandan almış oldukları sorumlulukların ağır olduğunu dile getirirken, bir yandan da almış oldukları bu sorumlulukları yerine getirmenin vermiş olduğu mutluluğu ifade etmişlerdir. Yapılan çalışmada öğrenenler, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamındaki çalışmalarda sorumluluklarının arttığını bildirip, sorumluluklarını yerine getirmenin grubun başarısı açısından önemli olduğuna dikkat çekerek, bundan dolayı sorumluluğun bırakılmayacağını belirtmişlerdir. Bir başka yandan çalışmaya katılan öğrenenler, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında sorumluluk sahibi olmayı da öğrendiklerini dile getirmişlerdir. Öğrenenler, bu öğrenme ortamı içerisinde hem yeni sorumluluklar aldıklarını, hem de sorumluluk bilinciyle hareket etmenin önemini öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Araştırmadan elde edilen verilere bakıldığında, öğrenenlerin sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında yeni sorumluluklar almayı öğrendikleri görülmekle birlikte, bu öğrenme ortamında sorumluluk bilinciyle hareket etmenin önemini de kavradıkları anlaşılmıştır. Çalışmaya katılan öğrenenler, aynı zamanda, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında gerek kendi, gerekse arkadaşlarının almış oldukları sorumlulukları yerine getirme düzeylerini de sorgulayarak, aldıkları sorumlulukları eksiksiz bir biçimde yerine getirmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Sonuçta, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenenlerin grup çalışmalarında farklı türde görev ve sorumluluklar aldıkları; öğrenenlerin almış oldukları bu görev ve sorumlulukları tam ve eksiksiz olarak yerine getirmeye çalıştıkları anlaşılmıştır.

Yapılan araştırmada, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında sosyal bir özellik olarak sorumluluk alma hususunun bir olgu olarak ortaya çıktığı görülmüştür. Bir diğer ifade ile sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrenenlerin sorumluluk almalarına katkı sağladığı sonucuna varılmıştır. Elde edilen bu bulguda, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında oluşturulan çalışma gruplarında işe koşulan işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir. Nitekim, işbirliğine dayalı öğrenme yönteminde öğrenenler hem kendi öğrenmesinden, hem de grup içindeki arkadaşlarının öğrenmelerinden sorumlu bulunmaktadır (Açıkgöz, 2006; Johnson, Johnson ve Holubec, 1994; Saban, 2004). Sünbül'e (1996) göre de, işbirliğine dayalı olarak oluşturulmuş takımlardaki tüm

üyeler takımın öğrenme ve başarısından sorumludurlar. Çünkü işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi, öğrenenlerin grup içerisinde paylaşımlı olarak sorumluluk aldıkları bir yöntem olma özelliği göstermektedir (Bayrakçeken, Doymuş ve Doğan, 2013). İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemi, aynı zamanda, öğrenenlere farklı sorumluluklar yükleyerek, onların sorumluluk alma bilincini de geliştiren bir öneme sahip bulunmaktadır (Doymuş, Şimşek ve Bayrakçeken, 2004). Bu bakımdan yapılan araştırmada, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında grup çalışmalarında işe koşulan işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin öğrenenlerin sosyal bir özellik olarak sorumluluk almalarını geliştirmede etkili olmuş olabileceği ileri sürülebilir. Bunun yanı sıra, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamının öğrenen görüş, ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine göre tasarlanmış olmasının da öğrenenlerin sorumluluk alma duygularını geliştirmeye katkı sağlamış olabileceği düşünülmektedir. Zira, araştırmada deneysel uygulamaların gerçekleştirildiği sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamının her aşaması (hedeflerin ve içeriğin belirlenmesi, anlamın yapılanması ve değerlendirme tercihlerinin belirlenmesi gibi) öğrenen görüş, ilgi, ihtiyaç ve beklentileri doğrultusunda tasarlanmıştır. Öğrenenler, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamının her aşamasının tasarlanmasında söz sahibi olmuşlardır. Dolayısıyla, her aşamasında söz sahibi oldukları öğrenme ortamının tasarlanmasında görüş, ilgi ve beklentileri dikkate alınan öğrenenler süreçte daha fazla sorumluluk alarak, sürece daha çok sahip çıkmış olabilirler. Sonuçta bu da, öğrenenlerin sosyal bir özellik olarak sorumluluk alma duygularının gelişmesine katkı sağlamış olabilir. Bu bağlamda, öğrenme ortamında beklentilerin karşılanmasının, öğrenenlerin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk bilinciyle hareket etmelerini sağlayacağına inanılmaktadır. Bir diğer ifade ile beklentileri karşılanan bir öğrenenin, öğrenme ortamında daha fazla sorumluluk bilinciyle hareket edeceği düşünülmektedir. Öte yandan, yapılan araştırmalara bakıldığında da, yapılandırıcı öğrenme ortamlarının öğrenenlerin sorumluluk alma duygularını geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bıyıklı, 2013; Koç, 2002; Yurdakul, 2004). Bu açıdan, ilgili alanyazından elde edilen sonuçların, bu araştırmadan elde edilen ilgili bulguyu desteklemekte olduğu söylenebilir. Bu anlamda, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında öğrenenlerin sosyal bir özellik olarak sorumluluk almalarının bir olgu olarak ortaya çıktığı ifade edilebilir.

5.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırmanın yedinci alt problemini, “Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı uygulamaları öğrenenlerin bilişsel özelliklerini nasıl etkilemektedir?” sorusu teşkil etmiştir. Çalışmada katılımcıların (öğretmen ve öğrenenler), kazanılan bilişsel özelliklere ilişkin görüşlerini belirleyebilmek için sorulan sorulara verilen cevaplardan elde edilen görüşler ana tema ve alt temalar şeklinde örgütlenmiştir. Yapılan çalışmada, katılımcıların sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında kazanılan bilişsel özelliklere ilişkin görüşlerinin üç alt temada incelendiği görülmüştür. Katılımcılar, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında kazanılan bilişsel özelliklerin; öğrenmeyi geliştirme, düşünme becerisini geliştirme ve görüşleri açıklama şeklinde olduğunu belirtmişlerdir.

Yapılan çalışmada, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında kazanılan bilişsel özelliklerden ilkinin “öğrenmeyi geliştirme” alt teması teşkil etmiştir. Gerçekleştirilen çalışmada, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamının bir bilişsel özellik olarak öğrenenlerin öğrenmelerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmaya dâhil olan katılımcılar, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında oluşturulan ve işbirlikli öğrenme temelinde yürütülen çalışma gruplarında akademik açıdan iyi durumda olan öğrenenlerin daha zayıf durumda olan arkadaşlarına öğretmesi ve onlara yardım etmesiyle gruptaki, dolayısıyla öğrenme ortamındaki başarının artmış olduğu ifade edilmiştir. Bununla birlikte, çalışmaya katılan öğrenenlerin sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında oluşturulan çalışma grupları ile daha iyi öğrendiklerini dile getirdikleri görülmüştür. Araştırmada öğrenenler, grupla öğrenmenin olumlu bir durum olduğuna dikkat çekerek, bu şekilde ders işlemenin hem daha eğlenceli, hem de öğrenmeye daha fazla katkı sağladığı hususunu belirtmişlerdir. Benzer bir biçimde, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamındaki grup çalışmalarına göndermede bulunan bazı öğrenenler ise daha önce bu şekilde öğrenmediklerini hatırlatırken, bu şekilde hem daha kolay ve zorlanmadan öğrendiklerini, hem de daha başarılı olduklarını düşündüklerini dile getirmişlerdir. Bunun yanı sıra, araştırmaya katılan pek çok öğrenen, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenmenin kolay, çok zorlayıcı olmayan ve eğlenceli olduğunu ifade ederken, bu şekilde hem daha çok şey öğrendiklerini, hem

de öğrenme düzeylerini geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Aynı zamanda, çalışmaya katılan bazı öğrenenler ise, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında gerçekleştirilen öğrenme etkinliklerine atıfta bulunarak, öğrenme ortamındaki tüm öğrenenlerin çok çalıştıklarını ve öğrenmelerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Öte yandan, yapılan araştırmadan elde edilen verilerde, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin olarak öğrenmelerini geliştirme beklentisi içerisinde olan öğrenenlerin de olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrenenler, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin öğrenmelerini geliştirme beklentilerinin olduğunu belirterek, öğrenme süreci sonunda bu beklentilerinin gerçekleştiğini, dolayısıyla öğrenme düzeylerini geliştirdiklerini dile getirmişlerdir. Çalışmaya katılan bazı öğrenenler ise, öğrenme düzeylerini deneysel uygulamaların başladığı dönem başı ile karşılaştırarak, sonucunda içinde buldukları zaman ve dönem başı arasında mevcut zaman lehine farklılık olduğunu ima etmişlerdir. Yapılan araştırmada katılımcılardan elde edilen verilerde, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenenlerin öğrenme düzeylerinin geliştiği görülürken, düşük başarı gösteren öğrenenlerin bile pek çok şey öğrendikleri tespit edilmiştir. Çalışmada, öğrenmelerini nasıl geliştirdiklerine ilişkin olarak bazı görüşler de ortaya koydukları görülmekle birlikte, bu öğrenenlerin öğrenmelerini geliştirmede çalışma gruplarında gerçekleştirilen işbirlikli öğrenmeye göndermede buldukları anlaşılmıştır.

Yapılan araştırmada, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrenenlerin öğrenmelerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Zira, yapılan çalışmanın birinci alt problemine ilişkin olarak elde edilen bulguda da, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamının işe koşulduğu deney grubundaki öğrenenlerin akademik başarılarının, kontrol grubundaki öğrenenlere göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı; bu farklılığın ise deney grubu öğrenenleri lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla, araştırmanın bu alt probleminden elde edilen bulgunun, birinci alt probleminden elde edilen bulgu ile örtüştüğü söylenebilir. Bunun yanı sıra, araştırmadan elde edilen bulgunun ortaya çıkmasında pek çok faktörün etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir. Bunlar arasında; öğrenme ortamında bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkin olarak kullanılması, yansıtıcı düşünmeye olanak veren etkinliklere yer verilmesi, otantik değerlendirme yöntem ve araçlarının

benimsenmesi ve öğrenenler arasında yüz yüze etkileşim ve iletişimi sağlamaya dönük işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi temelli çalışma gruplarının işe koşulması sayılabilir. Yapılan araştırmanın bu bölümündeki “birinci alt probleme ilişkin tartışma ve yorum” kısmında ifade edilen faktörler teker teker ele alınarak tartışılmış ve yorumlanmıştır. O yüzden, burada belirtilen bu faktörler dikkate alınarak tekrar tartışılmayacaktır. İfade edilen faktörlerin öğrenmeyi geliştirmeye, dolayısıyla akademik başarıya yaptığı katkıya ilişkin olarak daha geniş bilgi için çalışmanın bu bölümü içerisinde bulunan “birinci alt probleme ilişkin tartışma ve yorum” kısmına bakılabilir. Ancak, burada özellikle işe koşulan çalışma gruplarında benimsenen işbirliğine dayalı öğrenmenin öğrenmeyi geliştirme hususu üzerine tartışma yapmak ihtiyacı hissedilmektedir. Her ne kadar elde edilen bulguda pek çok faktörün etkili olmuş olabileceği düşünülse de, elde edilen bu bulguda işbirlikli öğrenme temelli çalışma gruplarının daha etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir. Nitekim, yapılan araştırmada katılımcılar sosyal-yapılandırma öğrenme ortamının öğrenenlerin öğrenmelerini geliştirmede etkili olduğunu kabul etmekle birlikte, katılımcıların bu sonucun ortaya çıkmasındaki temel faktörü işbirlikli çalışma gruplarında gördükleri anlaşılmıştır. Çalışmada katılımcılar, öğrenenlerin öğrenmelerinin gelişmesinde işbirlikli çalışma gruplarına özel bir önem atfetmişlerdir. Onlara göre, öğrenenlerin öğrenmelerinin geliştirilmesinde işbirliği temelli olarak yürütülen çalışma gruplarının özel ve önemli bir yeri olmuştur. Bu konuda yapılan araştırmalarda da, işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin öğrenenlerin akademik başarılarını, dolayısıyla onların öğrenmelerini geliştirdiği sonucuna varılmıştır (Açıkgöz, 1991, 1994; Aslandağ-Soylu, 2008; Baş, 2009; Çokparlamış, 2010; Ergül, 2010; Gömleksiz ve Onur, 2005; Köse ve diğerleri, 2010; Lazarowitz, Baird ve Bowlden, 1996; Oral, 2000; Pala, 1995; Tsai, 1998; Wachanga ve Mwangi, 2004). Diğer yandan ilgili alanyazında, yapılandırma öğrenme ortamlarının öğrenenlerin akademik başarılarını, dolayısıyla öğrenmelerini geliştirmeye yönelik bulgulara rastlanıldığı da görülmektedir (Arslan ve Yanpar, 2006; Atıcı, 2004; Aydın, 2008; Becker ve Mousiniyet, 2004; Bıyıklı, 2013; Chuang ve Tsai, 2005; Cırık, 2005; Çelebi, 2006; Çelikkaya, 2008; Çimen, 2010; İlyas ve diğerleri, 2013; İlter, 2002; Karaduman ve Gültekin, 2007; Koç, 2002; Köksal, 2009, 2014; Latchman, 2000; Marinopoulos ve Stavridou, 2008; Özkan, 2011; Özerbaş, 2007; Polak, 2008; Polat ve Baş, 2012; Savaş, 2006; Solomonidou ve

Kalantzi, 2008; Yurdakul, 2004; Williams, 2011). Yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlar, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının öğrenenlerin öğrenmelerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Ancak, gerçekleştirilen bu çalışmalar daha çok niceliksel yollarla yapılmış olup, alanyazında yapılandırmacı öğrenme ortamlarının öğrenenlerin öğrenmelerini geliştirmelerine dönük niteliksel yollarla yapılan yalnızca bir tek araştırmaya (Yurdakul, 2004) rastlanıldığı görölmüştür. Yurdakul (2004) tarafından yapılan bu araştırmada, öğrenenler yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrenmelerini geliştirmelerine katkıda bulunduğunu ifade etmişlerdir. Bu açıdan, Yurdakul'un (2004) araştırmasından elde edilen bulgunun, bu araştırmanın ilgili bulgusu ile benzerlik göstermekte olduğu ifade edilebilir. Ancak, her ne kadar ilgili alanyazında yapılandırmacı öğrenme ortamlarının öğrenenlerin öğrenmelerini geliştirmelerine dönük niteliksel yollarla yapılan bir araştırmaya rastlanılmış olsa da, bu konuda alanyazın içerisinde önemli bir boşluğun bulunmakta olduğu söylenebilir. Bu bakımdan, yapılan araştırmadan elde edilen bulguyu daha sağlıklı bir biçimde tartışarak yorumlayabilmek için bu konuda daha fazla sayıda araştırmaya ihtiyaç olduğu ileri sürülebilir. Özellikle, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının öğrenenlerin öğrenmelerini nasıl geliştirdiğine ilişkin olarak niteliksel yollarla yapılacak olan çalışmalara oldukça ihtiyaç duyulduğu belirtilebilir. Bu konuda yapılacak olan araştırmaların, yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenen öğrenmelerinin nasıl bir gelişme gösterdiğini açıklığa kavuştırmada büyük bir öneme sahip olacağına inanılmaktadır.

Öte yandan, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında kazanılan bilişsel özelliklere ilişkin olarak ulaşılan alt temalardan bir diğerini ise “düşünme becerisini geliştirme” teşkil etmiştir. Yapılan araştırmada, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamının bir bilişsel özellik olarak öğrenenlerin düşünme becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya dâhil olan katılımcılar, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenenlerin bakış açılarında farklılaşmanın meydana geldiğini ifade ederlerken, öğrenenlerin grup çalışmalarında olaylara farklı boyutlardan bakarak tartıştıklarına şahit olduklarını dile getirmişlerdir. Aynı zamanda, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenenlerin bir işi yapmaya başlamadan önce planlama yaptıkları ve problemleri aralarında tartıştıkları, hatta

birbirlerini eleştirdiklerinin görüldüğü belirtilmiştir. Bununla birlikte yapılan çalışmada, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenenlerin basit olmayan bir şekilde, daha detaylı ve planlı düşündükleri; dolayısıyla, öğrenenlerin üst düzeyli düşünmeye başladıkları ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra gerçekleştirilen çalışmada, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamındaki grup çalışmalarında öğrenenlerin birlikte planlamalar gerçekleştirdikleri, etkinliklerin cevaplarını tartıştıkları, verdikleri cevabı “neden?” sorusu bağlamında ele aldıkları görülmekle birlikte, grup çalışmaları sürecinde öğrenenlerin grupça ortak bir karara varmadan önce çok yönlü olarak düşündüklerinin görüldüğü rapor edilmiştir. Yapılan çalışmada, aynı zamanda, öğrenenlerin etkinliklerin yapılması esnasında birbirlerine eleştirel bir açıdan yaklaşp farklı görüşler ortaya koyarak, öğrenenlerin grup çalışmaları sırasında doğrudan bir cevabı doğrulamak yerine cevapları sorguladıkları, hatta alternatif görüşler ortaya koyduklarının gözlemlendiği kaydedilmiştir. Araştırmaya katılan öğrenenler, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında tüm çalışmalarını grup içinde arkadaşları ile birlikte konuşarak ve düşünerek yaptıklarını; bir şeyi yaparken sürekli olarak birbirlerini, dolayısıyla öğrenmelerini sorguladıklarını aktarmışlardır. Aynı şekilde, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenenlerin grup çalışmaları sırasında aldıkları görev ve sorumluluklarını yerine getirirken hem kendi fikirlerini ve cevaplarını, hem de arkadaşlarının fikirlerini ve cevaplarını sorguladıklarının ve öğrenenlerin sürekli olarak birbirlerine “neden böyle düşünüyorsun?”, “o sonuca nasıl vardın?” ve “kendi görüşünden emin misin?” gibi soruları sorduklarının gözlemlendiği rapor edilmiştir. Bununla birlikte çalışmaya katılan öğrenenler, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamındaki grup çalışmalarının gerçekleştirilmesi sürecinde düşünme etkinliği ile uğraştıklarını dile getirmişlerdir. Yapılan çalışmadan elde edilen verilere göre, araştırmaya katılan öğrenenlerin sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında sürekli olarak düşünme süreciyle iç içe oldukları ve öğrenenlerin işbirlikli grup çalışmaları ile birbirlerinin düşünme becerilerini geliştirmeye çalıştıkları anlaşılmıştır. Bunun yanında elde edilen verilerde, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında grup çalışmalarının öğrenenlerin düşünme becerilerini değiştirdiği ve onları daha detaylı düşünmeye sevk ettiği tespit edilmiştir. Nitekim çalışmaya katılan öğrenenler, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında bir şeyi yaparken o şeyi çok farklı açılardan düşündüklerini ifade etmişler; “şöyle olursa ne

olur... böyle olursa nasıl olur” gibi düşünceler içerisine girdiklerini deklare etmişlerdir. Benzer bir biçimde yapılan araştırmada, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında “neden?” sorusunun, “bence...” ve “çünkü...” gibi düşünme etkinliği içerisinde olunduğuna işaret eden ifadelerin sıklıkla kullanıldığının gözlemlendiği rapor edilmiştir. Dolayısıyla, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında bu tarz ifadelerin sıklıkla kullanıldığı rapor edildiği görülmekle birlikte, bu şekilde öğrenenlerin tartışılan konuları ya da sorulan soruları cevaplarken, bunları gerekçelendirmeye çalıştıkları, dolayısıyla düşünme sürecinin içerisinde olduklarının görüldüğü anlaşılmıştır. Öte yandan yapılan çalışmada, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenenlerin düşünme becerilerinin gelişmesinde öğretmenin de etkin olarak rol oynadığı tespit edilmiştir. Öğretmen, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenenleri sürekli olarak çalışma gruplarında ziyaret ederek, bu ziyaretlerde onları düşünmeye sevk edici bir takım sorular sorduğu anlaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenenler de, öğretmenlerinin kendilerini sürekli olarak çalışma gruplarında ziyaret ederek, bu ziyaretlerde kendilerine bazı yönlendirici sorular sorarak, bu şekilde daha farklı düşüncelerini sağladığını ifade etmişler; öğrenenler, bu sorular vasıtasıyla daha detaylı (ayrıntılı) düşünmeye başladıklarını dile getirmişlerdir.

Yapılan araştırmada, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamının bilişsel bir özellik olarak öğrenenlerin düşünme becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmanın üçüncü alt probleminden ortaya çıkan bulguda da, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrenenlerin bir düşünme becerisi olan bilişüstü farkındalık becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, bu araştırmanın yedinci alt probleminden elde edilen bulgu ile üçüncü alt probleminden elde edilen bulgunun birbirlerini desteklediği anlaşılmıştır. Bu açıdan, elde edilen bulgunun oldukça anlamlı olduğu söylenebilir. Nitekim, Brooks ve Brooks’a (1999) göre, yapılandırmacı öğrenme ortamları düşünmeyi destekleyen ve onu geliştirmeye çalışan ortamlar olma özelliği göstermektedir. Bu ortamlarda öğrenenler, yoğun bir biçimde düşünme süreci içerisinde bulunmakta ve yaptıkları etkinliklerde düşünme becerisini etkin bir biçimde kullanmaktadırlar (Özden, 2003). Şaşan (2002) ise yapılandırmacı öğrenme ortamlarını; öğrenenlerin entellektüel

etkinliklerle öğrendiği, yoğun sorgulamaların ve araştırmaların yapıldığı, düşünme, uslamlama ve problem çözme becerilerinin kullanılarak geliştirildiği etkin öğrenme ortamları olarak nitelendirmektedir. İlgili alanyazın gözden geçirildiğinde de, yapılan pek çok çalışmada yapılandırmacı öğrenme ortamlarının öğrenenlerin düşünme becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmüştür (Adıgüzel, 2009; Anagün ve Yaşar, 2009; Aydın ve Yılmaz, 2010; Bıyıklı, 2013; Doğanay ve Sarı, 2012; Kamel ve Mahmoud, 2014; Koç, 2002; Taylor, Fraser ve Fisher, 1997; Yurdakul, 2004). Yapılan araştırmalarda, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının yoğun sorgulamaların ve düşünme süreçlerinin etkin bir biçimde faaliyet gösterdiği; dolayısıyla, böylesi öğrenme ortamlarının öğrenenlerin düşünme becerilerini geliştirmede oldukça etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlar, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının öğrenenlerin düşünme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Ancak, yapılan bu çalışmalar daha çok niceliksel yollarla gerçekleştirilmiş olup, öğrenenlerin düşünme becerilerini geliştirmelerine yönelik niteliksel yollarla yapılan ve Bıyıklı (2013), Koç (2002) ve Yurdakul (2004) tarafından gerçekleştirilen araştırmalar hariç, başka bir araştırmaya rastlanılmadığı görülmüştür. Yapılan bu çalışmalarda, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının öğrenenlerdeki düşünme becerisini geliştirmede etkili olduğu ortaya konmuş olmakla birlikte, bu araştırmalarda yapılandırmacı öğrenme ortamları içerisinde düşünme becerisinin nasıl bir değişim geçirdiği ortaya konulmamıştır. Bu bakımdan, bu konuda ilgili alanyazında önemli bir boşluğun bulunmakta olduğu belirtilebilir. Bu bağlamda, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının öğrenenlerin düşünme becerilerini nasıl geliştirdiğine ilişkin olarak niteliksel yollarla yapılacak olan çalışmalara oldukça ihtiyaç duyulduğu ifade edilebilir. Bu konuda yapılacak olan araştırmaların yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenenlerin düşünme becerilerinin nasıl bir gelişme gösterdiğini açıklığa kavuşturmada büyük bir öneme sahip olacağına inanılmaktadır. Aynı zamanda, ülkemizde mevcut okullardaki öğrenme ortamlarının öğrenenlerin düşünme becerilerini ne düzeyde geliştirmede etkili olduğuna yönelik araştırmaların da yapılması oldukça önemli görülmektedir. Bu konularda daha fazla sayıda araştırmaların yapılması ile bu araştırmadan elde edilen ilgili bulgunun daha sağlıklı bir biçimde tartışılarak yorumlanabileceği düşünülmektedir.

Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında kazanılan bilişsel özelliklere ilişkin olarak ulaşılan alt temalardan sonuncusunu ise “görüşleri açıklama” teşkil etmiştir. Katılımcılardan elde edilen verilerde, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı içerisinde öğrenenlerin görüşlerini açıkladığına ilişkin bulgulara rastlanıldığı görülmüştür. Yapılan araştırmada, katılımcıların sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenenlerin görüşlerini özgürce açıklayabildiğine ilişkin beyanda buldukları tespit edilmiştir. Çalışmada, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında tüm öğrenenlerin görüşlerini özgürce açıklayabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer ifade ile öğrenenlerin sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında görüşlerini özgürce ve rahatlıkla ortaya koyabildikleri görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrenenler, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında görüşlerini özgür bir biçimde ifade edebildiklerine göndermede bulunarak, bu hususun kendilerinde mutluluk verici bir duyguya yol açtığını dile getirmişlerdir. Aynı zamanda çalışmaya katılan öğrenenler, daha önce yanlış yapma endişesi ile görüşlerini açıklamada çekingen davrandıklarını belirterek, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı ile artık görüşlerini daha rahat bir biçimde açıklayabildiklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, araştırmaya katılan öğrenenler gerek kendi kişisel/bireysel görüşlerini, gerekse mensubu oldukları grubun görüşlerini sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında rahat ve özgür bir şekilde açıklayabildiklerini deklare etmişler; herkesin grup içerisinde konuları tartışarak, bu ortamda görüşlerini rahatlıkla açıklayabildiğini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra öğrenenler, daha önceki derslerde öğretmenlerinin kendilerinin görüşlerini sormadığını ifade ederken, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı ile görüşlerini rahat bir biçimde dile getirebildiklerini ifade etmişlerdir. Çalışmaya katılan bazı öğrenenler, aynı zamanda, daha önce görüşlerini açıklama gibi bir beklentiye sahip olduklarını hatırlatarak, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı ile derslere daha fazla ve etkin olarak katılarak rahatlıkla görüşlerini açıklayabildiklerini belirtmişlerdir. Yapılan araştırmadan elde edilen verilerde, bununla birlikte, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamının demokratik bir platform olduğuna dikkat çekilerek, bu demokratik platformda öğrenenlerin görüşlerini hiçbir baskı altında kalmadan özgür bir biçimde dile getirebildikleri kaydedilmiştir.

Gerçekleştirilen araştırmada, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrenenlerin görüşlerini rahat ve özgür bir biçimde açıklayabilmelerine katkı sağladığı sonucuna varılmıştır. Deneysel uygulamaların gerçekleştirildiği sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrenenlerin kendilerini baskı altında hissetmeyecekleri, kaygı ve korku duymayacakları, görüşlerinden dolayı tehdit altında bulunmayacakları; dolayısıyla, öğrenme ortamının demokratik bir platform olacak bir biçimde tasarlanmış olması elde edilen bulgu üzerinde etkili olmuş olabilir. Zira, görüşlerinden dolayı yadırganmayan, tehdit veya alay edilmeyen ve aykırı görüşlerin bile kabul gördüğü öğrenme ortamlarının öğrenenlerin özgür düşüncelerini diğerleriyle paylaşmalarına imkân vereceğine inanılmaktadır. Aykırı olsun veya olmasın görüşlerinden dolayı yadırganan ve tehdit veya alay edilen öğrenenlerin sahip oldukları görüşlerini rahat ve özgür bir biçimde dile getirerek diğerleri ile paylaşmaları mümkün gözükmemektedir. Bu bakımdan, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamının her görüşe saygı duyan, onları değerli bulan ve kesinlikle yadırganmayan atmosferinin elde edilen bulgu üzerinde etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir. Nitekim, ilgili alanyazında da yapılandırmacı öğrenme ortamlarının özgür düşüncüyü destekler nitelikte bir anlayışa sahip olduğu dile getirilmektedir (Beydoğan, 2002; Brooks ve Brooks, 1999; Doğanay ve Sarı, 2012; Marlowe ve Page, 1998). Yapılan bazı çalışmalarda da, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının öğrenenlerin görüşlerini özgürce açıklayabilmelerine katkı sağladığı yönünde bulguların elde edildiği görülmüştür (Arslan ve Yanpar-Şahin, 2004; Bıyıklı, 2013; Doğanay ve Sarı, 2012; Koç, 2002; Yurdakul, 2004). Her ne kadar ilgili alanyazında yapılandırmacı öğrenme ortamlarının öğrenenlerin görüşlerini özgür bir biçimde açıklayabilmelerini desteklediğine yönelik bulgulara rastlanılsa da, bu konuda yapılan çalışmaların oldukça az sayıda olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının öğrenenlerin görüşlerini açıklayabilmelerini nasıl desteklediğini daha iyi anlayabilmek için bu konuda daha çok sayıda araştırmanın yapılmasına ihtiyaç duyulduğu ifade edilebilir. Aynı zamanda, ülkemizdeki mevcut okullardaki öğrenme ortamlarının öğrenenlerin özgür düşüncelerini ne ölçüde desteklediğine yönelik araştırmaların da yapılması oldukça önemli görülmektedir. Yapılacak araştırmalarla ülkemiz okullarındaki öğrenme ortamlarının ne ölçüde öğrenenlerin özgür düşüncelerini desteklediğine ilişkin olarak

elde edilecek bulgular, bu araştırmadan elde edilen ilgili bulgunun daha fazla anlaşılmasına oldukça önemli bir katkıda bulunabilir.

5.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırmanın sekizinci alt problemini, “Sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı tasarımı uygulamaları öğrenen rollerini nasıl etkilemektedir?” sorusu teşkil etmiştir. Çalışmada katılımcıların (öğretmen ve öğrenenler), sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamındaki öğrenen rollerine ilişkin görüşlerini belirleyebilmek için sorulan sorulara verilen cevaplardan elde edilen görüşler ana tema ve alt temalar şeklinde örgütlenmiştir. Yapılan araştırmada, katılımcıların sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamındaki öğrenen rollerine ilişkin görüşlerinin üç alt temada incelendiği görülmüştür. Katılımcılar, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamındaki öğrenen rollerinin; etkin olma, sorumluluk alma ve birlikte öğrenme şeklinde olduğunu belirtmişlerdir.

Yapılan çalışmada, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamındaki öğrenen rollerinden ilkini “etkin olma” alt teması teşkil etmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler incelendiğinde, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında öğrenenlerin etkin olma rolünün önemli bir özellik olarak ortaya çıktığı görülmüştür. Yapılan çalışmada katılımcılar, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında öğrenen rollerine göndermede bulunarak, bu öğrenme ortamındaki rollerin daha önceki derslerdekinden çok daha farklı olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrenenler, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamındaki öğrenen rollerinin daha önceki derslerde sergilenen rollerden oldukça farklı olduğunu savunarak, daha önceki derslerde pasif bir konumda bulduklarını, yalnızca dersi dinleyip parmak kaldırdıklarını belirtmişler, ancak sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı ile süreç içerisinde daha etkin bir role sahip olduklarını dile getirmişlerdir. Benzer bir biçimde öğrenenler, daha önceki derslerde daha pasif olduklarını söyleyerek, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı ile artık derslere daha çok katıldıklarını, dolayısıyla daha etkin bir öğrenen haline geldiklerini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan bazı öğrenenler, daha önceki derslerde arkadaşlarının çoğunun dersle ilgili olmayan şeyler hakkında konuştuklarına şahit olduklarını belirtirken, sosyal-yapılandırıcı öğrenme

ortamındaki grup çalışmaları ile arkadaşlarının derse daha fazla katılmaya başlayarak etkin bir hale geldiklerini savunmuşlardır. Çalışmaya katılan öğrenenler, daha önceki derslere nazaran sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında daha etkin olmalarının gerekçesini aldıkları sorumluluklara bağlayarak, üstlendikleri sorumlulukların onların öğrenme sürecine daha etkin katılımında önemli bir role sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenenler, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamındaki grup çalışmalarına katılmadıklarında, dolayısıyla almış oldukları sorumlulukları yerine getirmediğinde yalnızca kendilerinin değil, aynı zamanda grubun da başarısız olduğunu ifade ederken, bu hususun kendi üzerlerinde ister istemez bir baskı da oluşturarak sürece daha etkin olarak katılmaya başladıklarını dile getirmişlerdir. Diğer taraftan, yapılan araştırmada sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenenlerin daha etkin bir rol sergilemelerinin temel sebeplerinden birini grup çalışmalarında farklı özelliklere (cinsiyet, sosyo-ekonomik durum, başarı düzeyi, vb.) sahip olan öğrenenlerin varlığının teşkil ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında farklı özellik ve başarı düzeyinden gelen öğrenenlerin olmasının tüm gruplara güven verdiği anlaşılmıştır. Zira, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında bu şekilde hiç grup çalışmalarına katılmak istemeyen öğrenenlerin bile grup arkadaşlarının etkisiyle öğrenme sürecine etkin katılım gösterdikleri tespit edilmiştir. Yapılan araştırmada, aynı zamanda, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında derse katılmakta ilk başlarda çekingen davranan öğrenenlerin, ilerleyen derslerde kendilerine ilişkin özgüvenlerinin artarak derse daha etkin bir biçimde katılmaya başladıklarının görüldüğü rapor edilmiştir. Bununla birlikte çalışmaya katılan pek çok öğrenen, daha önce etkin olmadıkları İngilizce dersinde artık etkin olmanın çok şaşırtıcı olduğunu dile getiren nitelikte görüşler ortaya koymuşlardır. Araştırmaya katılan pek çok öğrenen, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında İngilizce dersinde bu denli etkin hale gelmelerini ilginç ve bir o kadar da şaşırtıcı bulduklarını ifade ederken, bu denli etkin oldukları dersin çok sınırlı sayıda olduğunu dile getirmişler ve İngilizce dersinde bu denli etkin bir hale gelmenin kendilerinde oluşturduğu memnuniyeti farklı ifadelerle ortaya koymuşlardır. Brooks ve Brooks'a (1999) göre, yapılandırmacı öğrenme ortamları öğrenenlerin etkin oldukları ve öğrenmenin sorumluluğunu taşıdıkları bir niteliğe sahip bulunmaktadır. Bu öğrenme ortamında öğrenenler, geleneksel sınıf

ortamlarının aksine, bilgiye kendileri ulaşarak, onun oluşturulmasında ve dönüştürülmesinde etkin bir role sahip bulunmaktadır (Marlowe ve Page, 1998). Bir diğer ifade ile yapılandırmacı öğrenme sürecinde öğrenen, kendisine sunulanları aynen alıp kabul etmek yerine, çevresindeki her türlü fırsat ve olanaktan faydalanarak bu süreçte etkin bir rol almaktadır (Yaşar, 1998). Öğrenenlerin kendi bilgilerini oluşturabilmesi için geleneksel sınıflardaki bilginin alıcısı olma rolünden uzaklaşması, öğretmenle ve diğer öğrenenlerle etkili bir iletişim ve etkileşim içerisinde çalışması ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmeleri gerekmektedir (Koç, 2006). Bu haliyle öğrenen, yapılandırmacı öğrenme ortamında etkin bir katılımcı olarak görülmektedir (Akpınar, 2010). Geleneksel sınıf ortamlarında öğrenen bilgiyi hazır olarak alan pasif bir konumda bulunurken, yapılandırmacılıkta ise bilgiyi hazır olarak değil onu araştırarak, sorgulayarak, eleştirerek ve tartışarak oluşturduğu bir konumda bulunmaktadır (Brooks ve Brooks, 1999; Marlowe ve Page, 1998; Savery ve Duffy, 1996). Bu bakımdan, geleneksel sınıf ortamları ile yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenenlerin öğrenme sürecindeki etkinliklerine ilişkin büyük bir farkın olduğu söylenebilir (Koç, 2006). Yapılan araştırmalarda da, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının öğrenenlerin öğrenme sürecinde etkin olmalarını desteklediği sonucuna ulaşıldığı görülmüştür (Bıyıklı, 2013; Ergül, 2010; Koç, 2002, 2006; Yurdakul, 2004). Bu açıdan, ilgili alanyazından elde edilen sonuçların, yapılan bu araştırmanın ilgili bulgusu ile paralellik göstermekte olduğu ifade edilebilir. Bunun yanı sıra, yapılan çalışmadan elde edilen bulgularda, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamının demokratik bir platform olma özelliği taşımakta olduğu, bu ortamda öğretmenin otoriter bir rol ve davranış sergilemekten daha ziyade demokratik bir tutum ve davranış sergilemesinin öğrenenlerin süreçte etkin olmalarında önemli bir etken olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Gerçekleştirilen araştırmada, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı içerisinde öğretmenin otoriter bir tutum sergilemekten daha çok, demokratik bir tutum sergileyerek öğrenenleri grup çalışmalarında desteklediği, yargılamadan yönlendirdiği ve süreçte rehberlik sağladığı için öğrenenlerin grup çalışmalarına daha etkin olarak katıldıklarının gözlemlendiği rapor edilmiştir. Bu konuda yapılan çalışmalarda da, demokratik öğretmen tutumları ve demokratik öğrenme ortamlarının öğrenenlerin öğrenme sürecinde etkin olmalarında önemli bir katkıya sahip

olduğunun dile getirildiği görülmüştür (Coşkun ve Coşkun, 1999; Kesici, 2008; Şişman, Güleç ve Dönmez, 2010; Yalçın, 2007; Yıldırım, 2012). Dolayısıyla, ilgili alanyazından elde edilen sonuçların, yapılan bu araştırmanın ilgili bulgusu ile örtüşmekte olduğu söylenebilir. Sonuç olarak, yapılan araştırmada sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrenenlerin öğrenme sürecinde etkin olma rolünü desteklediği sonucuna varılmıştır. Ulaşılan sonucun anlamlı bir değere sahip olduğu düşünülmektedir. Nitekim, öğrenenlerin etkin olmalarını desteklemeyen ve onları pasif olmaya iten sınıf ortamlarının günümüz dünyasının beklentisi olan öğrenen tipini yetiştirmekten uzak olduğuna inanılmaktadır. Öğrenme ortamında etkin olmayan bir öğrenenin, arkadaşları ve öğretmenleri ile sağlıklı bir etkileşim ve iletişim kurması, bilgiyi araştırıp ona ulaşması ve sorgulaması, olaylara ve(ya) problemlere eleştirel, yansıtıcı ve yaratıcı bir biçimde yaklaşması, öğrenme sürecindeki etkinliklere katılması, dolayısıyla öğrenme süreci içerisinde etkin bir rol ve konumda bulunması beklenemez. Bu bakımdan, yapılan araştırmadan elde edilen bulgunun manidar olduğu ileri sürülebilir.

Diğer yandan, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamındaki öğrenen rollerinden bir diğerini ise “sorumluluk alma” alt teması teşkil etmiştir. Yapılan araştırmada, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamındaki öğrenen rollerinden ikincisini “sorumluluk alma”nın oluşturduğu sonucuna varılmıştır. Gerçekleştirilen araştırmadan elde edilen verilerde, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenenlerin ayrı ayrı sorumluluklara sahip oldukları görülmüştür. Çalışmaya katılan öğrenenler, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında sorumluluk almanın diğer derslere nazaran daha farklı olduğunu belirterek, bu öğrenme ortamında tüm öğrenenlerin grubun ortak başarısı için üzerine almış olduğu sorumluluğu yerine getirmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan bazı öğrenenler, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı ile daha önceki derslerdeki öğrenme ortamlarını karşılaştırarak, aldıkları sorumlulukların birbirlerinden farklı olduğunu dile getirmişlerdir. Aynı zamanda çalışmaya katılan bazı öğrenenler, daha önceki derslerde sorumluluk alma ve derse katılma anlamında pasif olduklarını anımsatarak, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında daha etkin bir hale geldiklerini ifade etmişlerdir. Benzer bir biçimde pek çok öğrenen de, sosyal-yapılandırmacı öğrenme

ortamında sorumluluk almada daha etkin bir role sahip olduklarını dile getirerek, bu öğrenme ortamının sorumluluk alma bilinçlerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Çalışmaya katılan öğrenenler, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında görev ve sorumluluklarında meydana gelen değişmeye göndermede bulunarak, bu öğrenme ortamında artık yalnızca kendilerini değil, gruptaki tüm öğrenenleri düşünmeleri gerektiğini dile getirerek sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında sorumluluk alma noktasındaki rol değişim veya dönüşümünü betimlemişlerdir. Bunun yanı sıra araştırmaya katılan öğrenenler, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında almış oldukları sorumlulukları betimlerken, aldıkları bu sorumlulukları yerine getirememeleri halinde ortaya çıkabilecek olan muhtemel problemleri ifade etmişlerdir. Öğrenenler, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında grup çalışmalarında arkadaşlarının üzerlerine almış oldukları sorumlulukların birbirlerine bağlı olduğunu anımsatarak, herkesin sorumluluğunu yerine getirdiği takdirde grubun başarıya ulaşacağını belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğrenenler, bu bilincin almış oldukları sorumluluğa ilişkin farkındalıklarını da daha fazla artırdığını dile getirmişlerdir. Bunun yanında öğrenenler, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında aldıkları sorumlulukların da arttığını ve ağırlaştığını ifade ederek, aldıkları bu sorumlulukları başarılı bir şekilde yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Zira, çalışmaya katılan öğrenenler her ne kadar sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında üstlenmiş oldukları sorumlulukların arttığını ve ağırlaştığını düşünseler de, bu sorumluluklarını bırakmalarının mümkün olmadığını söyleyerek, grup içinde sorumlulukların birbirlerini tamamlayarak başarının geldiğini dile getirmişlerdir. Öğrenenlerin sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında almış oldukları sorumlulukları bırakmalarının mümkün olmadığı hususuna paralel olarak, yapılan araştırmada tüm grup üyelerinin görev ve sorumluluklarını tam ve eksiksiz olarak yerine getirmeye çalıştıklarının ve öğrenenlerin grup çalışmalarına doğrudan ya da dolaylı olarak katıldıklarının görüldüğü rapor edilmiştir. Araştırmada, kimi grup üyelerinin grup çalışmalarının sunulmasında, kimilerinin grup projelerinin ve çalışma raporunun yazımında, çiziminde ve resimlendirilmesinde, kimilerinin ise gerekli araştırmaların yapılmasında sorumluluk aldıklarının gözlemlendiği kaydedilmiştir.

Yapılan araştırmada, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrenenlerde sorumluluk alma duygusunu geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili alanyazın gözden geçirildiğinde de, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının öğrenenlerin sorumluluk alma bilincini geliştirmede etkili olduğu sonucunu ortaya koyan araştırmalara rastlanıldığı görölmüştür (Bay ve diğerleri, 2010; Bıyıklı, 2013; Ergöl, 2010; Koç, 2002, 2006; Taylor, Fraser ve Fisher, 1997; Yurdakul, 2004). Bu bakımdan, ilgili alanyazından elde edilen sonuçların, yapılan araştırmanın ilgili bulgusunu desteklemekte olduğu söylenebilir. Yapılan araştırmadan elde edilen bulgunun oldukça anlamlı bir değere sahip olduğu düşünölmektedir. Öğrenenlerde sorumluluk duygusunun geliştirilmesi oldukça önemsenen ve okul öğrenmelerinde kazandırılması gerekli olan özelliklerden biri olarak görölmektedir (Çubukçu ve Gültetin, 2006; Yurtal ve Yontar, 2006). Çünkü, sorumluluk alma bilinci gelişmiş olan bir öğrenenin öğrenme sürecine daha fazla sahip çıkacağına ve öğrenmesini yönlendirebileceğine inanılmaktadır. Aynı zamanda, sorumluluk bilinci gelişmiş olan bir öğrenenin okulda görev bilinciyle çalışması da beklenmektedir. Diğer taraftan, Yontar ve Yurtal'a (2009) göre sorumluluk alma, öğrenenlerin yaşam boyu başarılı olmalarına yardım eden bir yaşam becerisidir. Sorumluluğun gelişmesi için bireyin sorumluluk alabileceği bir ortamda yetiştirilmesi gerekmektedir. Uygun olmayan bir ortamda eğitilen bireyin sorumluluk duygusunun gelişmesi beklenemez (Cüceloğlu, 2002). Bu bakımdan, öğrenenlerde sorumluluğu geliştirmenin etkin bir süreci gerekli kıldığı ifade edilebilir (Glasser, 1999). Babadoğan'a (2003) göre, günümüzde sorumluluk davranışının geliştirilmesinde geleneksel sınıf süreçlerinin yerine etkin öğrenmeye dayalı olarak oluşturulan yapılandırmacı öğrenme süreçlerinin tercih edilmesi oldukça büyük bir önem taşımaktadır. Bu araştırmada da, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı temelli öğrenme ortamının oluşturulmuş olmasının, çalışmadan elde edilen ilgili bulguya yansımış olabileceği düşünölmektedir. Ancak, ilgili alanyazında her ne kadar yapılandırmacı öğrenme ortamlarının öğrenenlerin sorumluluk alma bilinçlerine olumlu yönde katkı sağladığına ilişkin araştırma bulguları olsa da, daha sağlıklı bir tartışma yapabilmek için bu konuda yapılan araştırmaların sayısının oldukça az olduğu görölmektedir. Bu açıdan, yapılan araştırmadan elde edilen bulgunun daha sağlıklı bir biçimde yorumlanabilmesi için

bu konuda gerek niceliksel, gerekse de niteliksel araştırmaların yapılması yararlı olabilir.

Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamındaki öğrenen rollerinden sonuncusunu ise “birlikte öğrenme” alt teması teşkil etmiştir. Çalışmadan elde edilen verilerde, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında birlikte öğrenmenin bir öğrenen rolü olarak ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmaya katılan öğrenenler, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında gerçekleştirilen farklı türdeki etkinliklere göndermede bulunarak, bu etkinliklerin gerçekleştirilmesinde birlikte çalışmanın oynadığı rolün altını çizmişlerdir. Öğrenenler, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamındaki İngilizce derslerinin diğer derslere nazaran daha farklı olduğunu ifade ederek, bu öğrenme ortamında arkadaşları ile birlikte öğrenmenin daha eğlenceli ve rahatlatıcı olduğunu kaydetmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrenenler, derslerde etkinlikleri daha önce tek başlarına yaptıklarına dikkat çekerek, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı ile artık bu etkinlikleri grupla birlikte yaptıklarını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda öğrenenler, daha önce etkinlikleri kendi başlarına yaparken bazen zorlandıklarını dile getirirken, bu etkinlikleri grupla yapmanın daha kolay ve öğrenmeye yardımcı olduğunun altını çizmişlerdir. Çalışmaya katılan öğrenenler, aynı zamanda, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında birlikte öğrenme rolüne göndermede bulunarak, bunun öğrenme ortamındaki çalışmaların gerçekleştirilmesinde oynadığı rolün de altını çizmişlerdir. Araştırmada öğrenenler, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında arkadaşlarının sürekli olarak bir şeylerle uğraştıklarını ve birlikte öğrenme sürecinin içerisinde olduklarını ifade etmişlerdir. Çalışmaya katılan öğrenenler, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamındaki grup çalışmalarında tüm sürecin birlikte öğrenme anlayışı çerçevesi içerisinde gerçekleştiğine dikkat çekerek, bu süreçte her şeyi arkadaşları ile birlikte yaptıklarını, konuları ve problemleri birlikte tartıştıklarını, cevaplara/sonuçlara birlikte karar alarak vardıklarını, grubun başarısı için birlikte öğrenme anlayışı içerisinde çalıştıklarını dile getirmişlerdir. Bununla birlikte öğrenenler, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında grup çalışmalarının birlikte öğrenme anlayışı içerisinde gerçekleştiğini ifade ederken, birlikte öğrenmekten dolayı duydukları memnuniyeti de belirtmişlerdir.

İlgili alanyazın gözden geçirildiğinde de, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının öğrenenlerin birlikte öğrenme rollerini destekleyen bir yapıya sahip olduğu görülmektedir (Akyol, 2011; Bıyıklı, 2013; Cırık, 2005; Çimen, 2010; Ergül, 2010; Hemphill, 2011; Koç, 2002; Yurdakul, 2004). Zira, yapılandırmacı öğrenme ortamları ile öğrenenlerin bilgiyi tek başlarına değil, akranları ile birlikte yapılandırdıkları, dolayısıyla birlikte öğrendikleri bir öğrenme ortamı olma özelliği taşımaktadır (Brooks ve Brooks, 1999; Gagnon ve Collay, 2001; Jonassen, 1999; Saban, 2004; Özden, 2003). Yapılandırmacı öğrenme ortamları, öğrenenlerin birbirlerine öğrettikleri, aynı zamanda da birbirlerinden öğrendikleri öğrenme ortamlarıdır (Fer ve Cırık, 2007; Karadağ ve Korkmaz, 2007; Marlowe ve Page, 1998). Dolayısıyla, böylesi öğrenme ortamlarında birlikte öğrenme oldukça önemli bir öğrenen rolü olarak ortaya çıkmaktadır. Bu anlamda, geleneksel sınıf ortamlarının bireysel çalışmayı desteklediği ifade edilirken, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının ise birlikte öğrenme anlayışı üzerine bina edilen bir çalışma kültürünü desteklediği hususu savunulabilir. Nitekim, yapılan bu araştırmada da, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı içerisindeki etkinliklerin tümü işbirlikli grup çalışmaları bağlamında birlikte öğrenmeyi esas alacak bir biçimde gerçekleştirilmiştir. Sonuçta, böylesi bir yapılanmanın araştırmadan elde edilen birlikte öğrenme ile ilgili bulguya yansımış olabileceği düşünülmektedir. Öğrenenler arasında işbirliğini, dolayısıyla beraber çalışma gerçekleştirme anlayışını taşımayan sınıf ortamlarında bu şekilde bir bulgunun ortaya çıkması beklenemez. Ancak, öğrenenlerin yüz yüze iletişim ve etkileşimini sağlamaya dönük, onların beraber çalışmalarını ve öğrenmelerini destekleyen öğrenme ortamlarında birlikte öğrenmenin bir özellik veya bir öğrenen rolü olarak ortaya çıkması gayet doğal ve olağan bir durum olarak karşılanabilir.

5.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırmanın dokuzuncu alt problemini, “Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı uygulamaları öğretmen rollerini nasıl etkilemektedir?” sorusu teşkil etmiştir. Çalışmada katılımcıların (öğretmen ve öğrenenler), sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamındaki öğretmen rollerine ilişkin görüşlerini belirleyebilmek için sorulan sorulara verilen cevaplardan elde edilen görüşler ana tema ve alt temalar şeklinde örgütlenmiştir. Yapılan araştırmada, katılımcıların sosyal-yapılandırmacı

öğrenme ortamındaki öğretmen rollerine ilişkin görüşlerinin dört alt temada incelendiği görülmüştür. Katılımcılar, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamındaki öğretmen rollerinin; rehber olma, yardımcı olma, problem çözme ve kaynak/materyal sağlama şeklinde olduğunu belirtmişlerdir.

Yapılan çalışmada, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamındaki öğretmen rollerinden ilkinin “rehber olma” alt teması teşkil etmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler incelendiğinde, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında öğretmenin rehber olma rolünün önemli bir unsur olarak ortaya çıktığı görülmüştür. Yapılan çalışmada öğrenenler, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında öğretmenin rollerinin çok farklı olduğunu dile getirirlerken, daha önce öğretmenlerinin kendilerine sorular sorduğunu, kendilerinden de sorulan bu sorulara cevap vermelerinin beklendiğini ifade etmişler ve sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında öğretmenlerinin bu rolünün değiştiğini belirtmişlerdir. Çalışmaya katılan öğrenenler, daha önce öğretmenlerinin sergilemiş olduğu öğreticilik rolüne göndermede bulunarak, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı ile öğretmenlerinin rolünün rehberliğe kaydığını dile getirmişlerdir. Aynı zamanda öğrenenler, derste öğretmenlerinin çalışma gruplarını ziyaret ederek, sorunlarını dinleyerek önerilerde bulunduğunu; etkinlikleri yapmakta zorlandıkları zaman ise onlara bu etkinliklerin nasıl yapılacağını rehberlik ederek gösterdiğini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrenenler, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı ile öğretmenlerinin rollerinde farklılıklar meydana geldiğine dikkat çekerek, öğretmenlerinin rolünün ders anlatmaktan daha farklı bir pozisyona evrildiğini belirtmişlerdir. Araştırmada tıpkı öğrenenler gibi bir katılımcı olan öğretmen de, gruplar belirlendikten ve görev dağılımı yapıldıktan sonra pek bir şey yapmasına gerek kalmadığını dile getirerek, yaptığı tek şeyin öğrenenleri gruplarda ziyaret ederek, onlara rehberlik etmek olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte araştırmada bir katılımcı olan öğretmen, daha önceki derslerdeki öğreticilik rolünün, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında rehberlik etmeye dönüştüğünün altını çizmiştir. Öğretmenlerini teyit eder bir biçimde öğrenenler, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı ile öğretmenlerinin yalnızca kendilerine çalışmalarını anlatarak yapacaklarına ilişkin rehberlik ettiğini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan bazı öğrenenler, öğretmenlerinin daha önceki derslere nazaran daha sessiz olduğuna

göndermede bulunarak, daha önce dersleri hep kendisinin anlattığı, ancak sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı ile artık öğretmenlerinin onları gruplarda ziyaret ederek yönlendirdiğini ifade etmişlerdir. Bir diğer yandan, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında öğretmenlerinin sorumluluklarının arttığına atıfta bulunan öğrenenler, öğretmenlerinin daha önce her öğrenen ile ilgilenmediğini; yalnızca sorulan sorulara cevap veren öğrenenlerle konuştuğunu belirtirken, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı ile tüm grupları ziyaret ederek onlarla ilgilendiğini, konuştuğunu ve onları yönlendirdiğini dile getirmişlerdir. Bu anlamda bazı öğrenenler ise, derslerin kendilerine çok farklı geldiğini ifade ederken, daha önce öğretmenlerinin tahtaya yazarak öğretim yaptığını hatırlatmışlardır. Bununla birlikte çalışmaya katılan öğrenenler, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı ile öğretmenlerinin bu rolünün değiştiğini ima ederek, artık öğretmenlerinin kendilerine yalnızca rehberlik yaptığını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra öğrenenler, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında öğretmenlerinin oynadığı rehberlik yapma rolüne dikkat çekerek, bunun kendilerinin etkinlikleri daha rahat bir biçimde yapmalarında ve ne yapacaklarını daha iyi anlamalarında önemli bir etken olduğunu ifade etmişlerdir. Aynı zamanda öğrenenler, öğretmenlerinin öğrenme ortamında kendilerini yönlendirmesi ile derse daha fazla katıldıklarını dile getirirken, bu şekilde çalışmaya yönelik olarak duydukları memnuniyeti belirtmişlerdir. Bununla birlikte, yapılan araştırmada sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında öğretmenin sergilemiş olduğu rehberlik yapma rolüne vurgu yapılarak, bunun öğrenenlerin süreç içerisinde daha etkin olmalarına yardımcı olduğu rapor edilmiştir. Ayrıca, gerçekleştirilen çalışmadan elde edilen verilerde, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında öğretmenin sergilemiş olduğu rehber olma rolünün altının çizilerek, öğrenenlerin grup çalışmalarında öğretmeni her an ulaşılabilir bir rehber olarak görmelerinin, öğrenenlerdeki kaygıyı azalttığı, bunun da grup çalışmalarında öğrenenlerin daha etkin olmalarına yardımcı olduğu kaydedilmiştir.

Yapılandırıcı öğrenme ortamları ile geleneksel sınıf ortamlarında sergilenen öğretmen rolleri birbirinden taban tabana farklılıklar göstermektedir (Brooks ve Brooks, 1999; Fer ve Cırık, 2007; Özden, 2003; Koç, 2006; Saban, 2004; Şaşan, 2002). Geleneksel sınıf ortamlarında öğretmenin temel sorumluluğu bilgiyi aktarmak

iken, yapılandırmacı öğrenme ortamlarındaki öğretmenin sahip olduğu temel sorumluluk ise öğrenenlerin bilgiyi yapılandırma sürecine rehberlik etmektir (Brooks ve Brooks, 1999; Erdem, 2001; Fer ve Cırık, 2007; Gagnon ve Collay, 2001; Karadağ ve Korkmaz, 2007; Marlowe ve Page, 1998; Savery ve Duffy, 1996). Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğretmenden kendisinde var olan bilgileri doğrudan öğrenene aktarması değil, aksine öğrenenin kendi bilgisini etkin düşünme ve tartışma süreçlerinden sonra yapılandırmasına rehberlik etmesi beklenmektedir (Açıkgöz, 2006; Deryakulu, 2000; Jonassen, 1999). Dolayısıyla, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile öğretmenin sahip olduğu geleneksel öğreticilik rolünün, rehberlik yapma rolüne dönüştüğünü ifade etmek mümkün gözükmemektedir (Akpınar ve Aydın, 2007). Bugün, okullarda öğretmenlerden sahip oldukları bilgi yığınlarını öğrenenlere aktarması beklenmemektedir. Günümüzde öğretmenden beklenen rol artık bilgiyi alması ve onu yapılandırması sürecinde öğrenene rehberlik etmektir (Akinoğlu, 2011; Erdem, 2001; Fer ve Cırık, 2007; Kutluca, 2013). Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğretmen tıpkı bir kutup yıldızı gibi öğrenenlere rehberlik ederek yol göstermektedir (Brooks ve Brooks, 1999). Sonuç olarak, yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğretmenin temel rolünün artık öğreticilik değil, aksine rehberlik yapmak olduğu savunulabilir. Bu açıdan, öğrenenlere rehberlik etmekten daha ziyade öğreticilik yapma rolünü benimseyen bir öğretmenin yapılandırmacı bir öğretmen olamayacağı ileri sürülebilir. İlgili alanyazın gözden geçirildiğinde de, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının öğretmenin öğrenenlere rehberlik etme rolünü desteklediğine ilişkin olarak bazı araştırma bulgularına rastlanıldığı görülmüştür (Adams, 2006; Akyol, 2011; Bıyıklı, 2013; Cırık, 2005; Koç, 2002, 2006). Yapılan bu çalışmalarda, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının öğretmenin rehberlik yapma rolünü geliştirmede ve(ya) desteklemekte etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla, ilgili alanyazından elde edilen bu sonuçların yapılan çalışmanın ilgili bulgusu ile örtüşmekte olduğu ifade edilebilir. Bu bakımdan, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamının öğretmenin öğrenenlere rehberlik yapma rolünü geliştirmede ve(ya) desteklemekte etkili olduğu sonucuna varıldığı belirtilebilir.

Öte yandan, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında sergilenen öğretmen rollerinden bir diğerini ise “yardımcı olma” alt teması teşkil etmiştir. Çalışmadan

elde edilen verilerde, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğretmenin yardımcı olma rolünün önemli bir özellik olarak ortaya çıktığı görülmüştür. Çalışmaya katılan öğrenenler, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğretmenleri ile kendileri arasında çok iyi bir uyum olduğuna göndermede bulunarak, öğretmenlerinin kendilerine süreç boyunca sürekli olarak yardımcı olduğunu dile getirmişlerdir. Aynı zamanda öğrenenler, öğretmenlerinin süreç boyunca kendilerine çok iyi davrandığını ifade ederek, her türlü sorunlarında yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Benzer bir biçimde öğrenenler, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğretmenlerinin sergilemiş olduğu olumlu tavırlara da dikkat çekerek, öğretmenlerinin kendilerine yardımcı olduğunu dile getirmişlerdir. Diğer taraftan çalışmaya katılan öğrenenler, öğretmenlerinin kendilerine sordukları her soruda yardımcı olduğunu belirterek, öğretmenlerinin yardımları ile dersi daha iyi anladıklarını ima etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğrenenler, daha önce öğretmenlerinin derste yalnızca öğretme faaliyeti yaptığını hatırlatarak, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı ile artık kendilerine sadece rehberlik ederek yardımcı olduğunu dile getirmişlerdir. Çalışmaya katılan bazı öğrenenler, öğretmenlerinin yanlarında yardımcı olmak için bulunduğunu bilmelerinin kendilerini oldukça rahatlattığını ifade etmişlerdir. Tıpkı öğrenenler gibi sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında bir katılımcı olan öğretmen de, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı içerisinde öğrenenlerin hepsini çalışma gruplarında ziyaret edip, onların etkinlikleri yapabilmeleri için her türlü yardımı yaptığını dile getirirken, bu öğrenme ortamında sergilemiş olduğu yardımcı olma rolünün de altını çizmiştir. Ayrıca, yapılan çalışmadan elde edilen verilerde, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı içerisinde öğretmenin yardımcı olma rolünü sergilediği; öğretmenin sürekli olarak çalışma gruplarını ziyaret ederek gruplara yönelik yardımsever ve problem çözücü bir dil ve davranış sergilediği kaydedilmiştir.

Yapılandırmacı öğrenme ortamları hazır bilgilerin öğrenenlere aktarıldığı değil, aksine öğrenenlerin bilgiyi keşfetmelerine ve onu etkin bir biçimde yapılandırmalarına olanak sağlayan ortamlar olma özelliği göstermektedir (Fer ve Cırık, 2007; Gagnon ve Collay, 2001; Jonassen, 1999). Dolayısıyla, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının içerisinde bilişsel çelişkiyi de barındıran öğrenme ortamları

(Brooks ve Brooks, 1999; Marlowe ve Page, 1998; Powell ve Kalina, 2009; Uşun, 2007; Yurdakul, 2004) olmasından hareketle, bu öğrenme ortamlarında öğrenenlerin zaman zaman zorlanmalarının mümkün olduğu belirtilebilir (Akpınar, Erol ve Aydoğdu, 2009). Zira, bu öğrenme ortamlarında bilgi öğrenenlere hazır olarak aktarılmamakta, aksine onların bir takım bilişsel ve sosyal süreçleri işe koşarak bilgiye erişmeleri ve onu yapılandırmaları söz konusu olmaktadır (Brooks ve Brooks, 1999; Fer ve Cırık, 2007; Marlowe ve Page, 1998; Özden, 2003). Sonuçta, kendisine hazır olarak aktarılmayan bilgiye erişmeye ve onu yapılandırmaya çalışan öğrenen, pek doğaldır ki içerisinde farklı bilgi ve görüşlerin de olduğu çelişkili bir ortam içerisinde bulunabilmektedir. Böylesi bir öğrenme ortamında ise öğrenenlerin bilişsel çelişki durumu ile karşı karşıya kalmaları gayet doğal olarak karşılanabilir (Akpınar, Erol ve Aydoğdu, 2009). Özellikle, ilköğretim çağındaki öğrenenlerin bilişsel çelişkiye sahip olan durumlarla başa çıkabilmeleri pek kolay olmayabilir. Ayrıca, Akgün ve Deryakulu (2007) tarafından yapılan araştırmada, ortaklaşa çalışan öğrenenlerin bilişsel çelişki yaşama durumlarının, bireysel çalışan öğrenenlere göre anlamlı olarak daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu çalışmada da, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenenlerin ortaklaşa çalışmalarına olanak sağlayan işbirlikli çalışma gruplarının işe koşulması öğrenenlerin yaşadıkları bilişsel çelişkiyi artırmış olabilir. Bu anlamda, öğrenenlerin grup olarak tek başına bu çelişkili durum içerisinde bırakılmalarının, onlarda kavram yanlışlarının ve(ya) yanlış öğrenmelerin oluşmasına sebep olabileceği ifade edilebilir (Akgün ve Deryakulu, 2007). Bu bakımdan, bu süreç içerisinde öğretmenin oynayacağı yardımcı olma rolünün oldukça büyük bir öneme sahip olacağı dile getirilebilir (Deryakulu, 2000; Gray, 1997). Aynı zamanda, bir yetişkin olan öğretmenin öğrenenlere yardımcı olması, öğrenenlerin mevcut bilişsel potansiyellerini geliştirmelerine de katkı sağlayabilir (John-Steiner ve Mahn, 1996; Powell ve Kalina, 2009; Vygotsky, 1978). Nitekim yapılan bu araştırmada da, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğretmenin sergilediği rollerden birini de yardımcı olma rolü teşkil etmiştir. Bu noktada, gerçekleştirilen araştırmadan elde edilen bu bulgunun önemli olduğu dile getirilebilir. Zira, yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğretmenin sergileyeceği yardımcı olma rolü hem öğrenenlerin yaşadıkları ve(ya) karşı karşıya kaldıkları problemlerin çözümünde, hem öğrenenlerin bilişsel

potansiyellerinin gelişmesinde, hem de öğretmenle öğrenenler arasında öğretmenin yardımcı olma rolünden kaynaklı bir biçimde olumlu bir ilişkinin ortaya çıkmasına katkı sağlayabilir.

Diğer yandan, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamındaki öğretmen rollerinden bir diğerini ise “problem çözme” alt teması teşkil etmiştir. Yapılan araştırmada, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında ön plana çıkan öğretmen rollerinden bir diğerini ise problem çözme rolünün oluşturduğu sonucuna varılmıştır. Çalışmaya katılan öğrenenler, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında arkadaşları arasında bazen tartışmaların meydana geldiğini ifade ederek, öğretmenlerinin bu süreçte sergilemiş olduğu problem çözücü rolüne göndermede bulunmuşlardır. Aynı zamanda, araştırmaya katılan bazı öğrenenler, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında hiçbir zaman bir araya gelemeyen arkadaşlarının olduğu durumu hatırlatarak, bu arkadaşlarının bir araya gelmesi ile bazı problemlerin ortaya çıktığını dile getirmişlerdir. Bu öğrenenler, ortaya çıkan problemlerin konuşularak çözüldüğünü ifade ederken, bu problemlerin çözümünde öğretmenlerinin oynamış olduğu rolün altını çizmişlerdir. Bunun yanı sıra, araştırmada tıpkı öğrenenler gibi bir katılımcı olan öğretmen de, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında zaman zaman öğrenenler arasında problemlerin meydana geldiğini kabul ederek, öğrenenler arasında ortaya çıkan bu problemlerde sergilemiş olduğu rolü vurgulamıştır. Bir katılımcı olan öğretmen, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenenler arasında meydana gelen problemlere doğrudan müdahale etmediğini; öğrenenlerin bu problemleri kendi aralarında çözebilmeleri için beklediğini hatırlatarak, problemlerin çözülememesi ve öğrenenlerden talep gelmesi halinde problemlere müdahale ederek, bu problemlerin çözümüne katkı sağladığını ifade etmiştir. Ayrıca, gerçekleştirilen araştırmadan elde edilen verilerde, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında ortaya çıkan problemlerin betimlenerek, burada öğretmenin sergilemiş olduğu problem çözücü rolünün altını çizildiği görülmüştür. Çalışmaya katılan bazı öğrenenler, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğretmenlerinin sergilemiş olduğu problem çözücülük rolüne göndermede bulunarak, bunun kendilerinde oluşturduğu memnuniyeti dile getiren görüşler sunmuşlardır. Öte taraftan, araştırmaya katılan öğrenenler, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğretmenlerinin sergilemiş

olduğu problem çözücülük rolüne dikkat çekerek, bunun derslerini çok iyi bir duruma getirdiğini dile getirmişlerdir. Yapılan çalışmadan elde edilen verilerde, aynı zamanda, öğretmenin sürekli olarak çalışma gruplarını ziyaret ederek, gruplara yönelik yardımsever ve problem çözücü bir dil ve davranış sergilemesinin öğrenenleri çalışmalara daha etkin katılma noktasında teşvik ettiği ve bunun öğrenenlerin derse katılımlarını artırdığının gözlemlendiği rapor edilmiştir.

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğretmen, geleneksel öğreticilik rolünün aksine, çağdaş anlamda pek çok role sahip bulunmaktadır (Brooks ve Brooks, 1999; Erdem, 2001; Fer ve Cırık, 2007; Karadağ ve Korkmaz, 2007; Marlowe ve Page, 1998; Özden, 2003; Saban, 2004; Şaşan, 2002). Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğretmenden sergilemesi beklenen rollerden birini de, bu çalışmada da görüldüğü üzere, problem çözme rolü teşkil etmektedir. Zira, yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenenler pek çok problem durumu ile karşı karşıya kalabilmektedirler. Öğrenenler, ortaya çıkan bu problemlerin bazıları ile başa çıkabilirken, bazıları ile başa çıkmada sorun yaşayabilmektedirler. Başa çıkılamayan problemlerle öğrenenleri öğrenme ortamında karşı karşıya bırakmak öğretme-öğrenme süreci açısından bir takım olumsuz durumlar yaratabilir. Öğrenme ortamında karşı karşıya kaldıkları problemleri çözmede problem yaşayan öğrenen(ler), güdülenmede, öğrenme sürecine etkin katılmada, vb. zorlanabilirler. Bu anlamda, öğrenenlere karşı karşıya kaldıkları problemleri çözmede zorlandıkları noktada yardımcı olunması, dolayısıyla öğretmenin problem çözücü bir rol sergilemesi önemli görülmektedir. Karşılaştığı problemlerle baş etmekte zorlanan öğrenenleri, bu problemleri çözmeleri için zorlamak doğru bir yaklaşım olmaz. Bu açıdan, öğretmenin problem çözücü bir tutum ve davranış takınarak öğrenenlere yaklaşması karşılan problemlerin daha sağlıklı ve etkili bir biçimde çözülmesine katkı sağlayabilir. Özellikle, ilköğretim çağındaki öğrenenler, öğrenme sürecinde karşılaştıkları problemleri çözmede kendilerinden yaşça büyük olan öğrenenlere nazaran daha fazla zorluk yaşayabilirler (Taylan, 1990; Woolfolk, 1998). Bu bağlamda, öğretmenin öğrenme ortamında sergileyeceği problem çözücü dil ve davranışın oldukça önemli olacağı ileri sürülebilir. Yapılan çalışmada da, daha önce öğrenenlerin grup çalışmaları içerisinde birlikte çalışmaya alışkın olmamalarından

dolayı öğrenenler arasında bazı problem durumları ile karşılaşıldığının dile getirildiği görülmüştür. Yapılan çalışmada, öğretmenin çalışma grupları içerisinde ortaya çıkan problem durumlarına doğrudan müdahale etmediği, bu problemleri öğrenenlerin kendi aralarında çözmelerini beklediği; ortaya çıkan problemlerin çözülememesi halinde müdahil olarak çalışma gruplarındaki problemlerin çözümüne yardımcı olduğu anlaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerde de, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğretmenin sergilemiş olduğu problem çözücü olma rolünün altı çizilmiş olmakla birlikte, öğretmenin sergilediği problem çözücü olma rolünün öğrenenlerde memnuniyet oluşturan bir unsur olduğu görülmüştür. Aynı zamanda çalışmadan elde edilen verilerde, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğretmenin sergilemiş olduğu problem çözücü olma rolünün öneminin vurgulandığı görülmekle birlikte, bunun öğrenme sürecinin etkin bir şekilde ilerlemesine katkı sağladığı kaydedilmiştir. İlgili alanyazın gözden geçirildiğinde, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının öğretmenin sergilemiş olduğu problem çözücü rolüne ve(ya) öğretmenin nasıl bir problem çözücü rol sergilediğine ilişkin olarak yapılan bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Bu bakımdan, öğretmenin yapılandırmacı öğrenme ortamlarında problem çözücü rolünü nasıl sergilediğine yönelik olarak araştırmaların gerçekleştirilmesi oldukça önemli görülmektedir.

Gerçekleştirilen çalışmada, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamındaki öğretmen rollerinden sonuncusunu ise “kaynak/materyal sağlama” alt teması teşkil etmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler incelendiğinde, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğretmenin kaynak/materyal sağlama rolünün önemli bir özellik olarak ortaya çıktığı görülmüştür. Çalışmaya katılan öğrenenler, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğretmenlerinin sergilemiş olduğu kaynak/materyal sağlama rolüne vurgu yaparak, öğretmenlerinin kendilerine kaynak temini veya kaynak takviyesi yaptığını dile getirmişlerdir. Aynı zamanda bazı diğer öğrenenler de, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğretmenlerinin sergilemiş olduğu kaynak/materyal sağlama rolüne göndermede bulunarak, öğretmenlerinin kendilerini materyal ve kaynak yönünden desteklediğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte yapılan çalışmada, bazı öğrenenler kaynak ve malzeme açısından eksik durumda buldukları dile getirerek, bu kaynak ve malzemelerin temininde

öğretmenlerinin sergilemiş olduğu kaynak/materyal sağlama rolüne dikkat çekmişlerdir. Diğer yandan, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamının kaynak/materyale ulaşma kolaylığı yönünden uygun olduğu belirtilerek, gerekli kaynak ve materyallere ulaşmada ya da temin etmede zorlanan öğrenen ve(ya) gruplara öğretmen tarafından yardım edildiği rapor edilmiştir. Nitekim, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı öğrenenlerin kaynaklara ulaşma yönünden oldukça elverişli ve uygun bir ortam olma özelliği göstermiştir. Yapılan çalışmanın dördüncü alt probleminde de rapor edildiği üzere, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı kaynaklara erişim açısından öğrenenlere oldukça uygun bir ortam sunmuştur. Ancak, öğrenenlerce temin edilmesi gerekli bazı materyallerin (karton, renkli kalemler, boya, yapıştırıcı, fotoğraflar, makas, vb.), öğrenenlerin bir kısmı tarafından tam olarak temin edil(e)mediği görülmüştür. Bu bağlamda öğretmen, bu gibi kaynak ve materyal yönünden eksik durumda bulunan öğrenenlere müdahalede bulunak, bu öğrenenleri eksik kaynak ve materyal bakımından desteklemeye çalışmıştır. Araştırmaya katılan öğrenenler de, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında her türlü kaynağın kolaylıkla ulaşılabilir olduğuna dikkat çekerek, öğrenme ortamında öğretmenlerinin sergilemiş olduğu kaynak/materyal sağlama rolüne göndermede bulunmuşlardır. Benzer bir biçimde bazı öğrenenler ise, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğretmenlerinin sergilemiş olduğu kaynak/materyal sağlama rolüne atıfta bulunarak, öğretmenlerinin kendilerine kaynaklara ulaşma noktasında sağlamış olduğu yardımı dile getiren görüşler ortaya koymuşlardır.

Yapılandırmacı öğrenme ortamları, öğrenenlerin bilgiyi etkin bir biçimde oluşturabilmeleri için zengin nitelikte kaynak ve materyallerin bulunduğu ortamlar olma özelliği göstermektedir (Brooks ve Brooks, 1999; Fer ve Cırık, 2007). Böylesi öğrenme ortamlarında birincil ve ikincil bilgi kaynakları bir arada bulunmaktadır. Ancak, yapılandırmacı öğrenme ortamlarında ikincil bilgi kaynaklarından daha ziyade birincil bilgi kaynaklarının kullanılması daha önemli görülmektedir (Brooks ve Brooks, 1999; Deryakulu, 2000; Özden, 2003; Şimşek, 2004). Dolayısıyla, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında da ikincil bilgi kaynaklarının kullanılmasından daha ziyade birincil bilgi kaynaklarının kullanılmasına özen gösterilmiştir. Yapılan araştırmada, deney grubunda işe koşulan sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında

ders kitabı, defter ve çalışma kitabı gibi ikincil bilgi kaynaklarının kullanılmasından daha çok, öğrenenlerin doğrudan kendi yaşantıları ile oluşturulan birincil bilgi kaynaklarının kullanılmasına çalışılmıştır. Bu durum, ikincil bilgi kaynaklarının sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında hiç kullanılmadığı ve(ya) kullanılmayacağı anlamına kesinlikle gelmemektedir. Nitekim yapılan çalışmada öğrenenler, yeri ve zamanı geldikçe kitap, dergi, sözlük gibi basılı ve internet gibi basılı olmayan bilgi kaynaklarını da kullanmışlardır. Sonuçta, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında kullanılan birincil ve ikincil bilgi kaynakları bilginin anlamlandırılması ve yapılandırılmasında birlikte işe koşulmuştur. Öğrenenler, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında oluşturulan işbirlikli çalışma grupları içerisinde çalışırken bazı kaynak ve materyallere de ihtiyaç duymuşlar; pek çok öğrenen kendilerine daha önceden haber verildiği şekliyle ilgili kaynak ve materyalleri yanlarında getirmişler, çok az sayıda öğrenen ise bu kaynaklardan bazılarını getir(e)memiştir. Dolayısıyla, ilgili kaynak ve materyalleri öğrenme ortamına getir(e)meyen öğrenenler grup projesini hazırlama sürecinde bazı kaynak ve materyallerin eksik olmasından dolayı problem yaşama durumu ile karşı karşıya kalmışlar, ancak her ihtimale karşı bazı kaynak ve materyallerin öğrenme ortamında öğretmen tarafından hazır bulundurulması ile ortaya çıkan problemler çözülerek öğrenenlerin grup çalışmalarında sorun yaşamalarının önüne geçilmiştir. Sonuç olarak bu da, araştırmada öğretmenin sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında sergilemiş olduğu rollerden biri olan kaynak/materyal sağlama rolüne yansımış bulunmaktadır. İlgili alanyazın gözden geçirildiğinde, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının öğretmenin sergilemiş olduğu kaynak/materyal sağlama rolüne ve(ya) öğretmenin nasıl bir kaynak/materyal sağlayıcı rol sergilediğine ilişkin olarak yapılan bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Bu bakımdan, öğretmenin yapılandırmacı öğrenme ortamlarında kaynak/materyal sağlayıcı rolünü nasıl sergilediğine yönelik olarak araştırmaların gerçekleştirilmesi araştırmanın ilgili bulgusunun daha fazla anlamlandırılmasında önemli görülmektedir.

5.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Yorum

Araştırmanın onuncu alt problemini, “Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı uygulamalarında ortaya çıkan sorunlar nasıl değerlendirilmektedir?” sorusu

teşkil etmiştir. Çalışmada katılımcıların (öğretmen ve öğrenenler), sosyal-yapılandırımcı öğrenme ortamında ortaya çıkan sorunlara ilişkin görüşlerini belirleyebilmek için sorulan sorulara verilen cevaplardan elde edilen görüşler ana tema ve alt temalar şeklinde örgütlenmiştir. Yapılan araştırmada, katılımcıların sosyal-yapılandırımcı öğrenme ortamında ortaya çıkan sorunlara ilişkin görüşlerinin iki alt temada incelendiği görülmüştür. Katılımcılar, sosyal-yapılandırımcı öğrenme ortamında ortaya çıkan sorunların; öğrenme ortamındaki ses/gürültü ve öğrenme ortamının kalabalıklığı şeklinde olduğunu belirtmişlerdir.

Yapılan çalışmada, sosyal-yapılandırımcı öğrenme ortamında ortaya çıkan sorunlardan ilkinin “öğrenme ortamındaki ses/gürültü” alt teması teşkil etmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler incelendiğinde, katılımcıların sosyal-yapılandırımcı öğrenme ortamında ortaya çıkan ses/gürültüye ilişkin olarak yakındıkları görülmüştür. Elde edilen verilerde, araştırmaya katılanların sosyal-yapılandırımcı öğrenme ortamında ortaya çıkan ses/gürültüye dikkat çektikleri görülmekle birlikte, katılımcıların ortaya bir sorun olarak çıkan ses/gürültüye neden olan faktörü öğrenme ortamının kalabalık olmasında gördükleri anlaşılmıştır. Bu katılımcılara göre, öğrenme ortamının kalabalık olması zaman zaman bu ortamdaki ses/gürültü düzeyinin de artmasına sebep olmuştur. Çalışmaya katılan bazı öğrenenler de, sosyal-yapılandırımcı öğrenme ortamının kalabalık olmasından dolayı bu ortamdaki ses/gürültü düzeyinin arttığını kabul ederek, bir sorun olarak ortaya çıkan ses/gürültü düzeyinin azaltılmasında öğretmenlerinin sergilemiş olduğu role göndermede bulunmuşlardır. Sonuçta, yapılan araştırmaya katılan öğrenenler, sosyal-yapılandırımcı öğrenme ortamında hoşlanmadıkları şeyin ses/gürültü olduğunu ifade ederek, öğrenme ortamının kalabalık olmasının ses/gürültüyü artırdığını savunmuşlardır. Çalışmada, aynı zamanda, sosyal-yapılandırımcı öğrenme ortamında ortaya bir sorun olarak çıkan ses/gürültüye göndermede bulunduğu görülmekle birlikte, ifade edilen ses/gürültüye bazı gruplarda gerçekleştirilen tartışmaların yoğunluğunun sebep olduğu anlaşılmıştır.

Yapılan araştırmada, deneysel uygulamaların gerçekleştirildiği sosyal-yapılandırımcı öğrenme ortamı toplam kırk bir öğrenenden ve bu öğrenenlerin

oluşturduğu dokuz çalışma grubundan meydana gelmiştir. Elbette, böylesi fazla sayıda öğrenen ve bu öğrenenlerin oluşturmuş olduğu gruplarda bir çalışmanın gerçekleştirilmiş olması, bunun yanı sıra bu öğrenme ortamında öğrenen merkezli bir tasarımın işe koşulması öğrenme ortamında ortaya çıkan ses/gürültü düzeyinin artmasına yol açabilir. Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında tüm çalışmaların işbirlikli gruplar temelinde gerçekleştirilmiş olması, tüm etkinliklerin öğrenenlerin ortak tartışmalarının ardından yapılmasına imkân verdiği; bunun da, öğrenme ortamının kalabalık olmasından hareketle ses/gürültü düzeyinin yükselmesine yol açmış olabileceği düşünülmektedir. Özellikle, kalabalık öğrenme (veya sınıf) ortamlarında daha fazla sayıda öğrenenin birbiriyle aynı ya da benzer zamanlarda iletişime geçmesi öğrenme ortamında ses/gürültü düzeyinin yükselmesine (Bakioğlu ve Polat, 2002; Gökçe, 2014; Güçlü, 2002), bu da sonuçta öğrenme ortamında işe koşulan öğretme-öğrenme sürecinin etkililiğini yitirmesine yol açabilir (Blatchford, 2003; Yaman, 2006). Bu bakımdan, kalabalık öğrenme ortamları sorunu ile meydana gelen öğrenme ortamındaki istenmeyen ses/gürültü bir sorun olarak ortaya çıkabileceği gibi, aynı zamanda öğrenenlerde memnuniyetsizlik oluşturan bir unsur olarak da yansiyabilir. Okullarda daha az kalabalık öğrenme ortamlarının oluşturulması ile böylesi bir sorunun bertaraf edilebileceğine inanılmaktadır. Okullarda oluşturulacak görece daha az kalabalık (Karaçalı, 2006) öğrenme ortamları ile daha sessiz/gürültüsüz ortamların oluşturulabileceği ileri sürülebilir (Güçlü, 2002). Diğer taraftan, yapılandırmacı öğrenme ortamlarında yoğun öğrenen etkileşim ve iletişimlerinin meydana gelmesinden dolayı (Brooks ve Brooks, 1999), öğrenme ortamında ses/gürültü düzeyinin zaman zaman yükselmesi kaçınılmaz bir biçimde doğal karşılanabilir. Zira bu durum, öğrenenler arasında oluşan iletişim ve etkileşimin yoğunluğuna da işaret edebilir. Çünkü, otoriter bir sınıf yönetimi anlayışıyla yönetilen bir yerde öğrenenlerden daha ziyade öğretmenin sesinin yükselmesi; demokratik bir anlayışla yönetilen bir öğrenme ortamında ise öğretmenden daha ziyade öğrenenlerin seslerinin yükselmesi beklenebilir. Her ne kadar öğrenme ortamında ses/gürültü istenmeyen unsurlardan biri olsa da (Güçlü, 2002), bu unsurun ortaya çıkması öğrenenler arasındaki yoğun etkileşim ve iletişime işaret edebilir. Nitekim, yapılan araştırmada sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrenenlerin sosyal etkileşim ve iletişimlerinin gelişmesine katkı

sağladığına yönelik olarak bulgulara rastlanılmıştır. Sonuçta, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında her ne kadar ortaya çıkan ses/gürültü bazı katılımcılarca istenmeyen bir unsur olarak görülse de, bu hususun öğrenme ortamında öğrenenler arasında oluşan yoğun etkileşim ve iletişimle açıklanabileceği ileri sürülebilir. Elbette, böylesi bir durum yalnızca öğrenme ortamında öğrenenler arasında oluşan yoğun etkileşim ve iletişime değil, aynı zamanda iyi/istenilir olmayan bir öğrenme ortamı yönetimine de işaret edebilir. Ancak, araştırmadan elde edilen verilerde, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğretmenin bir sorun olarak ortaya çıkan ses/gürültüyü azaltmak veya bunu bertaraf etmek için öğrenme ortamı yönetimi anlamında çaba gösterdiği anlaşılmıştır. Buna göre, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında ortaya çıkan ses/gürültü alt temasının kalabalık öğrenme ortamlarının sorunlarından biri olduğu (Bakioğlu ve Polat, 2002; Blatchford, 2003; Gökçe, 2014; Güçlü, 2002; Karaçalı, 2006; Yaman, 2006), dolayısıyla elde edilen sonucun doğal olarak karşılanabileceği savunulabilir. Sonuçta, ilgili alanyazın gözden geçirildiğinde de, yapılandırmacı öğrenme ortamlarında ses/gürültünün bir sorun durumu olarak ortaya çıktığı görülmüştür (Bıyıklı, 2013; Koç, 2002). Dolayısıyla, alanyazından elde edilen sonuçların, bu araştırmanın ilgili bulgusu ile paralellik gösterdiği; ses/gürültünün özellikle kalabalık olan yapılandırmacı öğrenme ortamlarında ortaya çıkan önemli bir sorun olduğu sonucuna varılmıştır.

Yapılan çalışmada, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında ortaya çıkan sorunlardan sonuncusunu ise “öğrenme ortamının kalabalıklığı” alt teması teşkil etmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler incelendiğinde, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında ortaya çıkan öğrenme ortamının kalabalıklığı alt temasının bir sorun olarak meydana çıktığı görülmüştür. Araştırmada, tıpkı öğrenenler gibi bir katılımcı olan öğretmen, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamının kalabalık olmasının kendisine göre en büyük problem olduğunu ifade ederek, daha az kalabalık olan bir öğrenme ortamının daha iyi olabileceğini dile getirmiştir. Bununla birlikte öğretmen, öğrenme ortamının kalabalık olmasından dolayı rehberlik rolünü sergilemekte de zorlandığını sözlerine eklemiştir. Araştırmaya katılan öğrenenler de, benzer bir biçimde, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamının kalabalık olmasına dikkat çekerek, daha az kalabalık olan bir öğrenme ortamının daha iyi olabileceğini

ifade etmişlerdir. Çalışmaya katılan öğrenenler, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamının kalabalık olmasının dışında her şeyin çok güzel olduğunu söyleyerek, daha az kalabalık olan bir öğrenme ortamında daha iyi çalışabileceklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, yapılan araştırmadan elde edilen verilerde, öğrenme ortamında öğrenenler arasında etkileşim kurmanın zorluğuna da göndermede bulunulduğu; daha az kalabalık bir öğrenme ortamında bu etkileşimin daha iyi olabileceğinin dile getirildiği görülmüştür.

Son zamanlarda ağırlık kazanan görüşe göre, eğer okullardaki öğrenme ortamları (veya sınıflar) öğrenenlerin bireysel ve öğrenme ile ilgili gereksinimlerinin karşılanabileceği yerler olacak ise, bu öğrenme ortamlarının küçük olmasının gerekmede olduğu söylenebilir (Aydın, 2012). Yapılan çalışmalarda, öğrenenlerin başarısına etki eden dış koşullardan en önemlilerinden birinin kalabalık öğrenme ortamları olduğu görülmüştür (Blatchford, 2003; Yaman, 2006). Christianson ve Fisher'e (1999) göre de, öğrenenlerin bilgiyi etkin olarak yapılandırabilmeleri ve etkili öğrenme yaşantıları geçirebilmeleri için öğrenme ortamlarındaki öğrenen sayısının az olması gerekmektedir. Aynı zamanda, öğrenenler arasında daha etkili iletişim ve etkileşim süreçlerinin sağlanmasında kalabalık olmayan öğrenme ortamları oldukça büyük bir öneme sahip bulunmaktadır (Blatchford ve Mortimore, 1994). Ayrıca, kalabalık öğrenme ortamlarında öğretme-öğrenme sürecinin etkili bir biçimde işe koşulması da kolay olmamaktadır (Bakioğlu ve Polat, 2002; Güçlü, 2002). Bunun yanı sıra, öğrenme ortamının yönetiminde fiziksel değişkenlerden biri olan öğrenen niceliği veya sayısı, dolayısıyla öğrenme ortamlarının popülasyonu oldukça önemli bir değişkendir (Karaçalı, 2006). Yapılan araştırmada da, katılımcılar sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında ortaya çıkan sorunlardan birini öğrenme ortamının kalabalıklığı olarak nitelendirmişlerdir. Elbette, günümüzde öğrenme ortamlarının kalabalık olması kesinlikle kabul edilebilir bir durum değildir. Kalabalık öğrenme ortamları (sınıflar) sorunu Türk Milli Eğitim Sisteminin yıllardır devam eden önemli bir sorunu konumundadır (Bakioğlu, 2014; Bakioğlu ve Polat, 2002; Erdoğan, 2005; Güçlü, 2002; Karaçalı, 2006; Yaman, 2006). Bir diğer ifadeyle, kalabalık öğrenme ortamları sorunu Türk Milli Eğitim Sisteminin kronik hale gelmiş olan sorunlarından biri niteliğindedir. Her ne kadar ülkemizde kalabalık öğrenme

ortamları probleminin çözümü noktasında önemli bir yol kat edilmiş olsa da (MEB, 2014), bu sorunun ne yazık ki hala varlığını devam ettirdiği görülmektedir (Bakioğlu, 2014; Gür ve Çelik, 2009; Yaman, 2010; Yılmaz ve Altunkurt, 2011). Sonuçta, deneysel uygulamaların gerçekleştirildiği okul, çalışmanın yapıldığı il içerisinde merkezi bir konumda bulunmakta olup, öğrenme ortamının kalabalık olmasına ilişkin olarak elde edilen bulgu manidardır. Gerçekleştirilen çalışmada, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamının kalabalıklığı bir sorun olarak ortaya çıkmıştır. Bir önceki alt temanın ele alınması aşamasında da, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamındaki ses/gürültü düzeyinin sebebi olarak öğrenme ortamının kalabalık olması gösterilmiştir. Bu anlamda, daha az kalabalık öğrenme ortamları ile bu ve bir önceki alt temada ortaya çıkan sorunun ortadan kaldırılabileceği düşünülmektedir. Gökçe (2014) ve Yaman'a (2010) göre, hangi öğrenme ortamlarının küçük, hangi öğrenme ortamlarının kalabalık olduğuna ilişkin tartışmalar güncelliğini korumakta olup, bu konuya ilişkin net bir tanımlama henüz söz konusu değildir. Ancak ilgili alanyazında, genel olarak, ortalama 20-25 kişilik öğrenme ortamlarının etkili bir öğretme ve öğrenme süreci için ideal olduğu dile getirilmektedir (Bakioğlu, 2014; Başar, 1999; Erdoğan, 2003; Gökçe, 2014; Güneş, 2013b). Bu bakımdan, yapılandırıcı yaklaşıma dayalı olarak daha etkili bir öğretme-öğrenme süreci için öğrenme ortamlarının ortalama 20-25 kişi bağlamında oluşturulmasının oldukça önemli görülmekte olduğu söylenebilir.

ALTINCI BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde; araştırmada toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan nicel ve nitel sonuçlara ve bu sonuçlara yönelik olarak uygulayıcılara ve araştırmacılara dönük bazı önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Araştırmanın bu bölümünde, çalışmanın bulgularından elde edilen sonuçlar nicel ve nitel alt problemlere dayalı olarak aşağıda kısaca ele alınarak ayrı ayrı sunulmaya çalışılmıştır.

6.1.1. Nicel Sonuçlar

Yapılan araştırmanın sonucunda, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının öğrenenlerin akademik başarılarını, İngilizce dersine yönelik tutumlarını ve bilişüstü farkındalık düzeylerini olumlu olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmadan edilen sonuçlara akademik başarı açısından bakıldığında, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının hem deney hem de kontrol grubunda yer alan öğrenenlerin öntest ve sontest uygulamalarından elde ettikleri ortalama puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Yapılan araştırmada deney ve kontrol gruplarının sontest uygulamasından elde ettikleri ortalama puanların karşılaştırılması sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu anlaşılmıştır. Her iki grubun da öntest ve sontest uygulama puanları arasında anlamlı bir farklılığın ortaya çıkması, ancak sontest uygulaması puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın görülmüş olması sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının öğrenenlerin akademik başarılarını geliştirmede daha etkili olduğunu göstermiştir. Araştırmada ulaşılan bulgular, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı uygulamalarının öğrenenlerin akademik başarılarını geliştirmede, öğrenen kılavuz kitaplarına dayalı öğretim uygulamalarından daha etkili olduğu sonucuna ulaşmayı sağlamıştır.

Öte yandan, çalışmadan edilen sonuçlara derse yönelik tutum açısından bakıldığında, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı uygulamalarının yapıldığı deney grubu ile öğrenen kılavuz kitaplarına dayalı öğretim uygulamalarının yapıldığı kontrol grubunda yer alan öğrenenlerin sontestten elde ettikleri ortalama puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Yapılan araştırmada, deney ve kontrol gruplarının sontest uygulamasından elde ettikleri ortalama puanların karşılaştırılması sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu anlaşılmıştır. Buna göre, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının uygulandığı deney grubundaki öğrenenlerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının anlamlı olarak olumlu bir biçimde gelişme gösterdiği anlaşılmakla birlikte, öğrenen kılavuz kitaplarına dayalı öğretim uygulamasının gerçekleştirildiği kontrol grubundaki öğrenenlerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının anlamlı bir gelişme göstermediği tespit edilmiştir. Araştırmada ulaşılan bulgular, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı uygulamasının öğrenenlerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını geliştirmede, öğrenen kılavuz kitaplarına dayalı öğretim uygulamasından daha etkili olduğu sonucuna ulaşmayı mümkün kılmıştır.

Son olarak, araştırmadan edilen sonuçlara bilişüstü farkındalık açısından bakıldığında, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı uygulamalarının yapıldığı deney grubu ile öğrenen kılavuz kitaplarına dayalı öğretim uygulamalarının yapıldığı kontrol grubunda yer alan öğrenenlerin sontestten elde ettikleri ortalama puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Yapılan araştırmada, deney ve kontrol gruplarının sontest uygulamasından elde ettikleri ortalama puanların karşılaştırılması sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu anlaşılmıştır. Buna göre, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının uygulandığı deney grubundaki öğrenenlerin bilişüstü farkındalık düzeylerinin anlamlı olarak olumlu bir biçimde gelişme gösterdiği anlaşılmakla birlikte, öğrenen kılavuz kitaplarına dayalı öğretim uygulamasının gerçekleştirildiği kontrol grubundaki öğrenenlerin bilişüstü farkındalık düzeylerinin anlamlı bir gelişme göstermediği tespit edilmiştir. Araştırmada ulaşılan bulgular, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı uygulamasının öğrenenlerin bilişüstü farkındalık

düzeylerini geliştirmede, öğrenen kılavuz kitaplarına dayalı öğretim uygulamasından daha etkili olduğu sonucuna ulaşmayı sağlamıştır.

6.1.2. Nitel Sonuçlar

Yapılan araştırmanın sonucunda, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı uygulamalarının; öğrenme ortamının fiziksel özellikleri, öğrenenlerin duyuşsal, sosyal ve bilişsel özellikleri ile öğrenen ve öğretmen rolleri açısından farklılaşma meydana getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda yapılan çalışmada, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı uygulamalarının sorun durumları açısından da bir ana tema olarak ortaya çıktığı görülmüştür. Çalışmada gerçekleştirilen nitel veri analizleri sonucunda, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının niteliği; öğrenme ortamının fiziksel özellikleri, duyuşsal özellikler, sosyal özellikler, bilişsel özellikler, öğrenen rolleri, öğretmen rolleri ve sorun durumları ana temaları altında betimlenmiştir.

Yapılan çalışmada, katılımcıların sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamının fiziksel özelliklerine ilişkin görüşlerinin üç alt temada incelendiği görülmüştür. Katılımcılar, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamının fiziksel özelliklerinin; oturma düzeni, kaynaklara ulaşma kolaylığı ve bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılması alt temaları şeklinde olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmanın sonucunda, öğrenme ortamının fiziksel özellikleri ana teması içerisinde yer alan oturma düzeni, kaynaklara ulaşma kolaylığı ve bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılması alt temalarının sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının karakteristik özellikleri arasında olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışmada, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı uygulamaları süresince oturma düzeni geleneksel olarak öğrenenlerin birbirlerinin enselerini görecektir bir biçimde ikiye bölünmüş olarak oturdukları bir şekilde değil, aksine öğrenenlerin işbirlikli çalışmalar gerçekleştirebilecekleri ve birbirleriyle yüz yüze iletişim ve etkileşim sağlayabilecekleri bir şekilde oluşturulmuştur. Ayrıca, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı öğrenenlerin çeşitli kaynaklara (kitap, dergi, bilgisayar, internet, vb.) rahatlıkla ulaşabilecekleri bir biçimde tasarlanmıştır. Bunun yanı sıra, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımında kaynaklara ulaşma kolaylığı alt

temasının tamamlayıcı ve(ya) destekleyici bir özelliği olarak bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılmasının da araştırmada bir alt tema olarak ortaya çıktığı görülmüştür. Özellikle, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında atıl durumda bulunan bilgi ve iletişim teknolojilerinin (bilgisayar, internet, projeksiyon cihazı, vb.) yeni bir kurgu ile ele alınarak öğretme-öğrenme süreçleri ile bütünleştirilmesi elde edilen bulguya yansiyarak, çalışmada bir alt tema olarak ortaya çıkmasını sağlamıştır.

Öte yandan yapılan araştırmada, katılımcıların sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında kazanılan duyuşsal özelliklere ilişkin görüşlerinin yedi alt temada incelendiği görülmüştür. Katılımcılar, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında kazanılan duyuşsal özelliklerin; özgüveni geliştirme, derse yönelik tutumu geliştirme, güdülenme, öğrenme sürecinden zevk alma, beklentilerin karşılanması, kaygıyı azaltma ve başarıma duygusunu geliştirme şeklinde olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmanın sonucunda, duyuşsal özellikler ana teması içerisinde yer alan özgüveni geliştirme, derse yönelik tutumu geliştirme, güdülenme, öğrenme sürecinden zevk alma, beklentilerin karşılanması, kaygıyı azaltma ve başarıma duygusunu geliştirme alt temalarının duyuşsal özellikler açısından sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı tasarımının özellikleri arasında olduğu sonucuna varılmıştır. Gerçekleştirilen araştırmadan elde edilen bulgularda, öğrenenlerin özgüvenlerinin, derse yönelik tutumlarının, güdülenmişlik düzeylerinin ve başarıma duygularının gelişme gösterdiği, öğrenenlerin öğrenme sürecinden zevk alarak öğrenim gördükleri, öğrenenlerin sahip oldukları beklentilerin karşılandığı ve sahip oldukları kaygı durumlarının azaldığı görülmüştür. Çalışmada, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında öğrenenlerin özgüvenlerinin, deneysel uygulamaların başına göre olumlu bir biçimde gelişme gösterdiği, aynı şeyin güdülenmişlik, derse yönelik tutum ve başarıma duygusu açısından da olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmada, bununla birlikte, öğrenenlerin sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında öğrenim görmekten zevk aldıkları, deneysel uygulamaların başında sahip oldukları beklentilerin karşılandığı ve yaşadıkları kaygı durumlarının ise azalma gösterdiği anlaşılmıştır.

Diğer taraftan yapılan çalışmada, katılımcıların sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında kazanılan sosyal özelliklere ilişkin görüşlerinin beş alt temada incelendiği görülmüştür. Katılımcılar, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında kazanılan sosyal özelliklerin; etkin katılım, sosyal etkileşim ve iletişim, işbirlikli öğrenme, yardımlaşma ve sorumluluk alma şeklinde olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmanın sonucunda, sosyal özellikler ana teması içerisinde yer alan etkin katılım, sosyal etkileşim ve iletişim, işbirlikli öğrenme, yardımlaşma ve sorumluluk alma alt temalarının sosyal özellikler açısından sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı tasarımının özellikleri arasında olduğu sonucuna varılmıştır. Gerçekleştirilen araştırmada, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında öğrenenlerin öğrenme sürecine etkin bir katılım gösterdikleri, öğrenenler ve öğrenenler ile öğretmen arasındaki sosyal etkileşim ve iletişimin, öğrenenler arasındaki yardımlaşmanın ve öğrenme sürecine yönelik sorumluluk almanın olumlu bir biçimde gelişme gösterdiği ve öğrenenlerin işbirlikli çalışmalar içerisine girdiklerine yönelik bulgulara ulaşıldığı görülmüştür. Çalışmada, öğrenenlerin sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamına etkin bir biçimde katıldıkları, gerek arkadaşları gerekse öğretmenleri ile sosyal etkileşim ve iletişim içerisinde buldukları, arkadaşları ile yardımlaşarak işbirliği içerisinde öğrenmelerine dayalı çalışmalar gerçekleştirdikleri ve öğrenme sürecine yönelik farklı sorumluluklar alarak öğrenme sürecine dâhil oldukları anlaşılmıştır.

Yapılan araştırmada, katılımcıların sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında kazanılan bilişsel özelliklere ilişkin görüşlerinin üç alt temada incelendiği görülmüştür. Katılımcılar, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında kazanılan bilişsel özelliklerin; öğrenmeyi geliştirme, düşünme becerisini geliştirme ve görüşleri açıklama şeklinde olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmanın sonucunda, bilişsel özellikler ana teması içerisinde yer alan öğrenmeyi geliştirme, düşünme becerisini geliştirme ve görüşleri açıklama alt temalarının bilişsel özellikler açısından sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı tasarımının karakteristik özellikleri arasında olduğu sonucuna varılmıştır. Gerçekleştirilen araştırmadan elde edilen bulgularda, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamının öğrenenlerin öğrenmelerini ve düşünme becerilerini geliştirdiği ve öğrenenlerin görüşlerini açıklama hürriyet veya özgürlüğünü destelediği anlaşılmıştır. Yapılan çalışmada, sosyal-yapılandırıcı

öğrenme ortamının öğrenenlerin öğrenmelerini ve düşünme becerilerini geliştirmede katkı sağlayan bir öğrenme ortamı olduğu sonucuna ulaşılmakla birlikte, bu öğrenme ortamının öğrenenlerin özgür bir biçimde görüş ve düşüncelerini açıklayabilmelerini de desteklediği tespit edilmiştir.

Bir diğer taraftan yapılan çalışmada, katılımcıların sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamındaki öğrenen rollerine ilişkin görüşlerinin üç alt temada incelendiği görülmüştür. Katılımcılar, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamındaki öğrenen rollerinin; etkin olma, sorumluluk alma ve birlikte öğrenme şeklinde olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmanın sonucunda, öğrenen rolleri ana teması içerisinde yer alan etkin olma, sorumluluk alma ve birlikte öğrenme alt temalarının öğrenen özellikleri açısından sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı tasarımının karakteristik özellikleri arasında olduğu sonucuna varılmıştır. Gerçekleştirilen araştırmada, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında öğrenenlerin üç tür role sahip buldukları, bunların ise; etkin olma, sorumluluk alma ve birlikte öğrenme olduğu tespit edilmiştir. Sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında öğrenenler etkin birer katılımcı olarak, öğrenme sürecinin de sorumluluğunu alarak, birlikte öğrenme prensibi içerisinde çalışmalar gerçekleştirmişlerdir. Çalışmadan elde edilen bulgularda, öğrenenlerin öğrenme sürecinin sorumluluğunu da alarak etkin ve birlikte öğrenmeye dönük çalışmalar içerisine girdikleri görülmüştür.

Araştırmada, katılımcıların sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamındaki öğretmen rollerine ilişkin görüşlerinin dört alt temada incelendiği görülmüştür. Katılımcılar, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamındaki öğretmen rollerinin; rehber olma, yardımcı olma, problem çözme ve kaynak/materyal sağlama şeklinde olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmanın sonucunda, öğretmen rolleri ana teması içerisinde yer alan rehber olma, yardımcı olma, problem çözme ve kaynak/materyal sağlama alt temalarının öğretmen özellikleri açısından sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı tasarımının karakteristik özellikleri arasında olduğu sonucuna varılmıştır. Gerçekleştirilen araştırmada, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamında öğretmenin dört tür role sahip bulunduğu, bunların ise; rehber olma, yardımcı olma, problem çözme ve kaynak/materyal sağlama olduğu tespit edilmiştir. Yapılan çalışmadan elde

edilen bulgularda, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğretmenin geleneksel anlamda öğreticilik rolünün tam aksine bir rehber olarak öğrenenlere yardımcı olduğu, onların problemleri ile ilgilendiği ve gerekli durumlarda öğrenenleri kaynak/materyal bakımından da desteklediği tespit edilmiştir. Araştırmada, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında öğretmenin bir rehber olarak öğrenenleri yönlendirdiği, onlara zorlandıkları noktalarda gerek fikir ve görüşleri ile gerekse sağladığı kaynak/materyallerle destek sağladığı ve çalışma gruplarında ortaya çıkan problemlerin çözümünde ise etkin bir problem çözücü olarak rol oynadığı sonucuna varılmıştır.

Son olarak, gerçekleştirilen araştırmada katılımcıların sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında ortaya çıkan sorunlara ilişkin görüşlerinin iki alt temada incelendiği görülmüştür. Katılımcılar, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında ortaya çıkan sorunların; öğrenme ortamındaki ses/gürültü ve öğrenme ortamının kalabalıklığı şeklinde olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmanın sonucunda, sorun durumları ana teması içerisinde yer alan öğrenme ortamındaki ses/gürültü ve öğrenme ortamının kalabalıklığı alt temalarının, özellikle kalabalık öğrenme ortamlarında, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının sorun olarak görülen özellikleri arasında olduğu sonucuna varılmıştır. Gerçekleştirilen çalışmadan elde edilen bulgularda, deneysel uygulamaların gerçekleştirildiği öğrenme ortamının kalabalık olmasının ve öğrenme ortamının bu kalabalıklığından dolayı ses/gürültü düzeyinin bazen rahatsız edici bir boyuta gelmesi sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamında birer sorun durumu olarak kendini göstermiştir.

6.2. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, çalışmanın sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen öneriler uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik olmak üzere aşağıda kısaca ele alınarak ayrı ayrı betimlenmeye çalışılmıştır.

6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak uygulayıcılara yönelik olarak aşağıdaki öneriler ileri sürülebilir.

- Öncelikle uygulayıcılar, Fer'in (2009) sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımında olduğu gibi öğrenen analizi, içerik analizi, anlamın yapılanması analizi ve değerlendirme tercihi analizi formlarını kullanarak öğrenenlerin ilgi, ihtiyaç ve beklentileri doğrultusunda bir öğrenme ortamı tasarlayabilirler. Her ne kadar bu uygulama görece belli bir süreyi alsada, uygulayıcılar bu şekilde öğrenenleri daha yakından tanıma fırsatı elde etmek suretiyle, öğrenen merkezli bir öğrenme ortamının tasarlanmasını sağlayabilirler. Sosyal-yapılandırmacı anlayışa dayalı öğrenen merkezli bir öğrenme ortamının tasarlanabilmesi için öğrenenlerin sürece ilişkin olarak görüş ve beklentileri karşılanmalı, bunun için öğrenenlerle sürecin tasarımı öncesinde toplantılar gerçekleştirilerek, onların biraz önce ifade edilen formlar vasıtasıyla ilgi, ihtiyaç ve beklentileri dikkate alınarak öğrenme sürecine sahiplenmeleri, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları ve güdülenmeleri sağlanmalıdır.
- Türk Milli Eğitim Sistemi içerisinde sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının uygulanabilmesi için mevcut okul ve sınıf ortamlarının değiştirilmesi ve yeniden ele alınması gerekmektedir. Zira, geleneksel anlamda bir yapıya sahip olan bir sınıf ortamında sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının işe koşulması çok kolay gözükmemektedir. Fer (2009) tarafından geliştirilen sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının okulda daha etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğrenme ortamının geniş, esnek, rahat ve bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı ve kaynak/materyal nicelik ve niteliği bakımından zengin olması gerekmektedir. Bu anlamda Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), okullardaki öğrenme ortamlarını bilgi ve iletişim teknolojileri ile gerekli kaynak/materyal bakımından desteklemelidir. Okul yöneticilerinin de, aynı zamanda, etkili sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamlarının tasarlanabilmesi için kaynak ve materyal temini bakımından girişken olması gerekmektedir.

- Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının etkili bir biçimde işe koşulabilmesi için öğretmenlerin bu tasarım bağlamında kuram ve uygulama boyutlarıyla uzun süreli hizmet-içi eğitim sürecinden geçirilmeleri yararlı görülmektedir. Bu bakımdan, öğretmenlerin sahip oldukları öğretme-öğrenme gelenek ve anlayışlarının da gözden geçirilerek değiştirilmesi gerekmektedir. Böylesi bir değişimi oluşturabilmek için öğretmen eğitimi programlarının da gözden geçirilerek, bu programların sosyal-yapılandırmacı anlayış temelinde yeniden tasarlanması yararlı görülmektedir. Zira, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının sahip olduğu anlayışa, bilgi ve beceriye sahip olmayan bir öğretmenin bu tasarım yaklaşımını etkili bir biçimde uygulamaya geçirebilmesi pek mümkün gözükmemektedir. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin ve okullara rehberlik hizmetlerine gelen maarif müfettişlerinin de sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlere rehberlik edici ve destekleyici bir tavır ve tutum içerisinde olmaları beklenmektedir. Bu noktada, okul yöneticilerinin ve maarif müfettişlerinin de sosyal-yapılandırmacı anlayış temelinde kuram ve uygulama bütünlüğü boyutuyla hizmet-içi eğitimden geçirilmesinin oldukça yararlı olacağı düşünülmektedir.
- Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının etkili bir biçimde işe koşulabilmesi için daha az kalabalık (görece 20-25 kişilik) öğrenme ortamlarının oluşturulması ve zamanın daha esnek tutularak, öğrenenlerin daha esnek zaman dilimlerinde daha derinlemesine çalışmalar içerisine girmeleri sağlanmalıdır. Özellikle, geleneksel anlamdaki ders zaman dilimlerinin ve kalabalık sınıfların sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının etkili ve işlevsel bir biçimde uygulanabilmesinin önünde önemli bir engel teşkil etmekte olduğu söylenebilir. Bu sebeple, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımına daha esnek zaman dilimleri ile daha az kalabalık öğrenme ortamları ayrılmalıdır.

- Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı süreci yalnızca öğretmene bırakılmamalı; bu süreç öğretmen ile öğrenenler arasında sağlanacak bir eşgüdüm ile oluşturulmalıdır. Bu şekilde, öğrenme sürecinin sorumluluğunun bilincinde olan ve bu bilinçle hareket eden, özdenetimli ve birlikte çalışma kültürü gelişmiş olan öğrenenlerin yetiştirilebileceğine inanılmaktadır.
- İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) İngilizce Dersi Öğretim Programının gözden geçirilerek, programın öğrenenler arasındaki sosyal etkileşim ve iletişim sürecini daha fazla artırmaya yönelik olarak değiştirilmesi gerekmele birlikte, programın öğrenenler arasındaki işbirliği sürecini daha fazla ön plana çıkarır bir biçimde düzenlenmesi yararlı görülmektedir.
- Okullardaki İngilizce (yabancı dil) derslerinin öğrenenler arasındaki sosyal etkileşim ve işbirliği sürecini daha fazla ön plana çıkarır bir nitelikte yapılandırılmasının, öğrenenlerin gerek bilişsel, gerekse de sosyal becerilerini daha fazla geliştirebileceği düşünülmektedir.
- Yapılan çalışmada, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımında ders ve çalışma kitapları ikincil bilgi kaynakları olarak zaman zaman kullanılmış olup, ancak öğrenme süreci daha çok öğrenenlerce oluşturulan ve(ya) öğrenen görüş ve beklentileri doğrultusunda hazırlanan çalışma kâğıtları ve görsel-işitsel materyaller bağlamında ilerlemiştir. Her ne kadar Türk Milli Eğitim Sistemi içerisinde ders kitaplarının bir bilgi kaynağı olarak asla yadsınamaz bir ağırlığının olduğu görülse de, bu kitapların yapılandırmacı yaklaşım bağlamında öğrenen ilgi, ihtiyaç ve beklentilerini karşılamaktan uzak olduğu anlaşılmaktadır (Atmaca, Aslan ve Kaptan, 2007; Ayvacı ve Er-Nas, 2009; Erdoğan, 2007; Fer ve Cırık, 2007; Ocak ve Yurtseven, 2009). Bu bakımdan, ders kitaplarının yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yeniden ele alınarak farklı bir bakış açısı ile yeni ve ileri çözümlerin ortaya konulması gerektiği hususu ileri sürülebilir.

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak araştırmacılara yönelik olarak aşağıdaki öneriler ileri sürülebilir.

- Bu çalışmada, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının (Fer, 2009) etkililiği ortaokul 7. sınıf İngilizce dersi bağlamında sınanmıştır. Benzer bir araştırmada, aynı öğretim kademesindeki farklı sınıflarda (5., 6. ve 8. sınıflar) yapılabileceği gibi, farklı dersler (Türkçe, matematik, fen ve teknoloji, sosyal bilgiler, vb.) ve öğretim kademeleri (ilkokul, lise ve yükseköğretim) dikkate alınmak suretiyle de gerçekleştirilebilir.
- Bu araştırmada İngilizce dersinde sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımından etkili bir şekilde yararlanılabileceğini işaret eden bulgular elde edilmiştir. Ancak elde edilen bulgular, deney ve kontrol gruplarındaki öğrenen sayıları ile sınırlı bulunmaktadır. Bu alışma, daha büyük ve(ya) daha küçük gruplarda uygulanıp sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının etkililiği farklı açılardan (kavram öğrenme, akademik benlik kavramı, denetim odağı, öğrenilenlerin kalıcılığı, vb.) sorgulanabilir.
- Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının akademik başarı, derse yönelik tutum ve bilişüstü farkındalık üzerindeki etkilerinin dışında kendini ifade etme becerisi, okuduğunu anlama ve problem çözme becerisini geliştirmeye etkisi gibi konularda da araştırmalar yapılabilir.
- Gerçekleştirilen araştırmada, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımında öğrenenlerin özgüvenlerinin, derse yönelik tutumlarının, güdülenmişliklerinin, öğrenme düzeylerinin, düşünme becerilerinin ve başarma duygularının gelişme gösterdiği görülmekle birlikte, öğrenenlerin sahip oldukları beklentilerin karşılandığı, öğrenenlerin öğrenme sürecinden zevk aldıkları ve öğrenme sürecine ilişkin olarak yaşadıkları kaygı durumunun da azalma gösterdiğine ilişkin olarak da bulgulara rastlanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının bazı öğretmen ve öğrenen rollerine de olumlu yönde katkı sağladığı

sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgular, araştırmada niteliksel yollarla ortaya konulmuş olup, ileride deneysel bir araştırma tasarlanarak sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı tasarımının ifade edilen bu değişkenler üzerindeki etkililiği sınanabilir.

- Yapılan bu araştırmada, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı tasarımının etkililiği dokuz haftalık bir süre ile sınanmış olup, bu konuda daha uzun süreli çalışmalar ile daha fazla değişken sınanabilir ve daha uzun süreli gözlem, görüşme ve öğrenen günlük kayıtları ile araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Çalışmada, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı tasarımının öğrenme sürecine katkıları gözlem, görüşme ve öğrenen günlük kayıtları vasıtasıyla ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, yapılan bu araştırmadan elde edilen bulgular dikkate alınmak suretiyle bir ölçek geliştirme çalışması gerçekleştirilerek, çalışmada ortaya konulan nitel bulgular niceliksel yollarla da betimsel olarak değerlendirilebilir.
- Araştırmada, sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı tasarımı içerisinde farklı yöntemler (işbirliğine dayalı öğrenme, probleme dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, yansıtıcı düşünme, vb.) işe koşulmuş olup, tüm bu yöntemlerin elde edilen sonuçlar üzerinde etkisi olmuş olabilir. Bu bakımdan, ifade edilen yöntemlerin ayrı ayrı sınanıldığı ve sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı tasarımı ile karşılaştırıldığı bir çalışmanın gerçekleştirilmesi oldukça yararlı görölmektedir.

KAYNAKLAR

- Abbott, J., and Ryan, T. (1999). Constructing knowledge, reconstructing schooling. *Educational Leadership*, 57(3), 66-69.
- Acat, B. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasının önündeki engel: Öğretmen kılavuz kitaplarına dönük bir eleştiri. *Eğitime Bakış*, 6(17), 30-34.
- Açıkgöz, K. Ü. (2006). *Aktif öğrenme* (8. baskı). İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Açıkgöz, K. Ü. (1994). İşbirlikli öğrenme ve yabancı dil başarısı. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 297-320.
- Açıkgöz, K. Ü. (1991). *Cooperative, competitive and traditional activities in foreign language achievement and retention*. 24-28 March. TESOL 25th annual convention and exposition, New York.
- Adams, P. (2006). Exploring social constructivism: Theories and practicalities. *Education*, 34(3), 243-257.
- Adıgüzel, A. (2009). Yenilenen ilköğretim programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 77-94.
- Ağlagül, D. (2009). *Beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Airasian, P. W., and Walsh, M. E. (1997). Cautions for classroom constructivists. *The Education Digest*, 62(8), 62-68.
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.

Akgün, Ö. E., ve Deryakulu, D. (2007). Düzeltici metin ve tahmin-gözlem-açıklama stratejisinin öğrencilerin bilişsel çelişki düzeyleri ve kavramsal değişimleri üzerindeki etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 17-40.

Akın, A., ve Abacı, R. (2011). *Biliş ötesi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Akinoğlu, O. (2014). Derslerde öğrenci merkezli yaklaşım. Bakioğlu, A. (Ed.), *Eğitim psikolojisi* (ss. 281-295). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Akinoğlu, O. (2011). Yapılandırmacılık. Oral, B. (Ed.), *Öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları* (ss. 429-446). Ankara: Pegem Akademi.

Akkoyunlu, B., Altun, A., ve Soylu, M. Y. (2008). *Öğretim tasarımı*. Ankara: Maya Akademi.

Akpınar, B. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin, öğrencinin ve velinin rolü. *Eğitime Bakış*, 6(16), 16-20.

Akpınar, E., Erol, D., and Aydoğdu, B. (2009). The role of cognitive conflict in constructivist theory: An implementation aimed at science teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2402-2407.

Akpınar, B., ve Aydın, K. (2007). Eğitimde değişim ve öğretmenlerin değişim algıları. *Eğitim ve Bilim*, 32(144), 71-80.

Akpınar, Y. (2005). *Bilgisayar destekli eğitimde uygulamalar* (2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Akpur, U. (2005). *Öğrenilmiş çaresizlik ve kaygı düzeylerinin İngilizce başarı düzeyine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Akyol, S. (2011). *Sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının öğrenenlerin akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi (İlköğretim 5. sınıf fen ve*

teknoloji dersi). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Akyol, M. (2006). *Oluşturmacı yaklaşımın matematik başarısına etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Van.

Altun, S., ve Çolak, E. (2011). Öğrenme kuramları. Fer, S. (Ed.), *Öğrenme-öğretme kuram ve yaklaşımları* (ss. 17-65). Ankara: Anı Yayıncılık.

Altun, S., ve Büyükduman, İ. (2007). Yapılandırmacı öğretim tasarımı uygulamasına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerine ilişkin bir örnek çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(1), 30-39.

Anagün, Ş. S., ve Yaşar, Ş. (2009). İlköğretim beşinci sınıf fen ve teknoloji dersinde bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 8(3), 843-865.

Annel, E. (1993). Metacognition and the expertise of computer program comprehension. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 37(3), 243-254.

Apple, M. W., ve Beane, J. A. (2011). *Demokratik okullar: Güçlü eğitimden dersler* (Çev.: Sarı, M.). Ankara: Dipnot Yayınları.

Arends, R. I. (2012). *Learning to teach* (9th ed.). New York: McGraw-Hill.

Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41-61.

Arslan, A., ve Yanpar, T. (2006). Oluşturmacı (constructivist) yaklaşıma dayalı işbirliğine dayalı öğrenmenin ilköğretim sosyal bilgiler dersindeki etkileri. *Eğitim Araştırmaları*, 24, 22-32.

Arslan, A., ve Yanpar-Şahin, T. (2004). *Oluşturmacı yaklaşıma dayalı işbirlikli öğrenmenin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin duyuşsal öğrenmelerine etkisi*. 06-09 Temmuz. XIII. Ulusal eğitim bilimleri kurultayı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.

Aslandağ-Soylu, B. (2008). *İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Ataman, Ö. G., ve Okay, H. H. (2009). *İlköğretim müzik öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı ilköğretim müzik dersi öğretim programına yönelik görüşleri (Balıkesir ili örneği)*. 23-25 Eylül. VIII. Ulusal müzik eğitimi sempozyumu, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Samsun.

Atıcı, B. (2004). *Sosyal bilgi inşasına dayalı sanal öğrenme çevrelerinin öğrenci başarısı ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Atılğan, H., Kan, A., ve Doğan, N. (2011). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (5. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Atmaca, S., Aslan, F., ve Kaptan, F. (2007). *6. sınıf fen ve teknoloji ders kitabı, öğretmen kılavuz kitabı ve öğrenci çalışma kitabının yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğuna ilişkin bir inceleme*. 15-17 Kasım. I. İlköğretim sempozyumu, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.

Auerbach, C. F., and Silverstein, L. B. (2003). *Qualitative data: An introduction to coding and analysis*. New York: New York University Press.

Aydın, H. (2012). *Felsefi temelleri ışığında yapılandırmacılık* (2. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Aydın, İ. (2012). *Alternatif okullar* (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Aydın, N., ve Yılmaz, A. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 57-68.

Aydın, S., ve Alakuş, A. O. (2009). İşbirlikli öğrenmeyle görsel sanatlar dersini işlemenin öğrencilerin başarısına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 63-77.

Aydın, S. (2008). *İlköğretim 6. sınıf fen ve teknoloji dersi kuvvet ve hareket ünitesinin sosyal yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı çerçevesinde öğretimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Aydın, G., ve Balım, A. G. (2005). Yapılandırmacı yaklaşıma göre modellendirilmiş disiplinler arası uygulama: Enerji konularının öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(2), 145-166.

Aygören, F. (2009). *Yapılandırmacı öğrenme ortamlarının sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi (Çine ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Ayna, C. (2009). *Fen ve teknoloji dersinde birleştirme II (jigsaw II) yönteminin kullanılmasının ve sos-ekonomik düzeyin öğrencilerin akademik başarı, fen ve teknoloji dersine yönelik tutum ve motivasyon düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Aytaç, T. (2000). *Eğitim yönetiminde yeni paradigmlar: Okul merkezli yönetim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Ayvacı, H. Ş., ve Er-Nas, S. (2009). Öğretmen kılavuz kitaplarının yapılandırmacı kurama göre öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(2), 212-225.

Azevedo, R. (2005). Computer environments as metacognitive tools for enhancing learning. *Educational Psychologist*, 40(4), 193-197.

Babadoğan, C. (2003). Sorumluluk davranışı geliştirme stratejisi bağlamında öğrenen sınıf. *Milli Eğitim Dergisi*, 157, 132-147.

Bağcı-Kılıç, G. (2001). Oluşturmacı fen ğretimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1(1), 7-22.

Bakır, K. (2012). *Demokratik eğitim: John Dewey'in eğitim felsefesi üzerine* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Bakioğlu, A. (2014). *ağdaş sınıf yönetimi* (2. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Bakioğlu, A., ve Polat, N. (2002). Kalabalık sınıfların etkileri: Bir n araştırma. *Eğitim Araştırmaları*, 7, 147-156.

Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler* (8. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Balcı, S. (2005). *8. sınıf ğrencilerinin fotosentez ve bitkilerde solunum kavramlarını ğreniminin 5E ğrenme modeli ve kavramsal değişim metinleri kullanılarak geliştirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Baltacı, M., ve Akpınar, B. (2011). Web tabanlı öğretimin öğrenenlerin üstbiliş farkındalık düzeyine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 319-333.

Baş, G., ve Beyhan, . (2012). İngilizce dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 128-142.

Baş, G. (2009). İngilizce dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin erişisine, derse karşı tutumlarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 184, 240-256.

Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Başol, G. (2013). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Başol-Göçmen, G. (2004). *Otantik değerlendirme nedir ve nasıl yapılır?* 06-09 Temmuz. XIII. Ulusal eğitim bilimleri kurultayı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.

Batdı, V. (2013). İşbirlikli öğrenmenin yabancı dil öğretimindeki önemine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 158-165.

Batumlu, D. Z. U. (2006). *YTÜ yabancı diller yüksekokulu hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygılarının İngilizce başarılarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Batstone, R. (2003). *Grammar* (6th ed.). Oxford: Oxford University Press.

Bay, E., ve Çetin, B. (2012). İşbirliği süreci ölçeği (İSÖ) geliştirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 1063-1075.

Bay, E., Bağçeci, B., ve Çetin, B. (2012). The effects of social constructivist approach on the learners' problem solving and metacognitive levels. *Journal of Social Sciences*, 8(3), 343-349.

Bay, E., Ozan, C., Kaya, H. İ., Gündoğdu, K., Taşgın, A., Küçüköğlü, A., ve Köse, E. (2010). *Öğretmen adaylarının sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamlarındaki öğrenen rollerine ilişkin görüşleri*. 16-18 Mayıs. II. Uluslararası öğretmen yetiştirme politikaları ve sorunları sempozyumu, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.

Bayat, Ö. (2004). *The effects of cooperative learning activities on student attitudes towards English reading courses and cooperative learning*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bilkent Üniversitesi Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Bayrakçeken, S., Doymuş, K., ve Doğan, A. (2013). *İşbirlikli öğrenme modeli ve uygulanması*. Ankara: Pegem Akademi.

Bayram, N. (2009). *Sosyal bilimlerde SPSS ile veri analizi* (2. baskı). Bursa: Ezgi Kitabevi.

Becker, H. K., and Mousiniyet, S. (2004). A comparison of students' achievement and attitudes between constructivist on traditional classroom environment in Thailand vocational electronic programs. *Journal of Vocational Education Research*, 29, 133-153.

Beydoğan, H. Ö. (2002). Öğretim stratejilerindeki değişimler ve öğretmenlerin değişen rolleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 287, 34-39.

Bıyıklı, C. (2013). *5E öğrenme modeline göre düzenlenmiş eğitim durumlarının bilimsel süreç becerilerine, öğrenme düzeyi ve tutuma etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 347-364.

Bilgin, I. (2006). The effects of hands-on activities incorporating a cooperative learning approach on eight grade students' science process skills and attitudes toward science. *Journal of Baltic Science Education*, 1(9), 27-37.

Bilgin, İ., ve Karaduman, A. (2005). İşbirlikli öğrenmenin 8. sınıf öğrencilerinin fen dersine karşı tutumlarına etkisinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 4(2), 32-45.

Black, P., and William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-74.

Blatchford, P. (2003). A systematic observational study of teachers' and pupils' behavior in large and small classes. *Learning and Instruction*, 13, 569-595.

Blatchford, P., and Mortimore, P. (1994). The issue of class size for young children in schools: What can we learn from research. *Oxford Review of Education*, 24, 411-428.

Bloom, B., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., and Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals: Cognitive domain*. New York: David McKay Company, Inc.

Brooks, J. G., and Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms* (Revised ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Brophy, J. (2010). *Motivating students to learn* (3rd ed.). London: Routledge.

Bruner, J. (1999). *The process of education* (25th ed.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruning, H., Schraw, G. J., and Norby, M. M. (2011). *Cognitive psychology and instruction* (5th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.

Bogdan, R. C., and Biklen, S. K. (2003). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (3rd ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.

Bordova, E., and Leong, D. J. (2007). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.

Boydak, H. A. (2008). *Yeni öğretim programlarına temel olan yaklaşımlar*. İstanbul: Beyaz Yayınları.

Boydak, A. (2008). *Öğrenme stilleri* (2. baskı). İstanbul: Beyaz Yayınları.

Bölükbaşı, F. (2004). *Yansıtıcı öğretimin (reflective teaching) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum ve başarıları üzerindeki*

etkililiği. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Busbea, S. D. (2006). *The effects of constructivist learning environments on student learning in an undergraduate art appreciation course*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of North Texas the Graduate School of Education, Texas.

Büyükkaragöz, S. S. (1997). *Program geliştirme: Kaynak metinler* (2. baskı). Konya: Kuzucular Ofset.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Deneysel desenler: Öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi* (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., ve Köklü, N. (2011). *Sosyal bilimler için istatistik* (7. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (12. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Bybee, R. W., Taylor, J. A., Gardner, A., Scotter, P. V., Powell, J. C., Westbrook, A., and Landes, N. (2006). *The BSCS 5E instructional model: Origins, effectiveness, and applications*. Colorado: Colorado Springs.

Can, T. (2004). *Yabancı dil olarak İngilizce öğretmenlerinin yetiştirilmesinde kuram ve uygulama boyutuyla oluşturmacı yaklaşım*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Cansız-Aktaş, M. (2014). Nitel veri toplama araçları. Metin, M. (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (ss. 337-371). Ankara: Pegem Akademi.

Cevizci, A (2012). *Eğitim felsefesi* (2. baskı). İstanbul: Say Yayınları.

Chalmers, C., and Nason, R. A. (2005). Group metacognition in a computer-supported collaborative learning environment. Looi, C.-K., Jonassen, D. H., and Ikeda, M. (Eds.), *Towards sustainable and scalable educational innovations informed by the learning sciences* (pp. 35-41). Hemweg, Amsterdam: IOS Press.

Christianson, R. G., and Fisher, K. M. (1999). Comparison of student learning about diffusion and osmosis in constructivist and traditional classrooms. *International Journal of Science Education*, 21(6), 687-698.

Chuang, S. C., and Tsai C. C. (2005). Preferences toward the constructivist internet-based learning environments among high schools in Taiwan. *Computers in Human Behavior*, 25, 255-272.

Cırık, İ. (2005). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi "güzel yurdumuz Türkiye" ünitesi için sosyo-kültürel oluşturmacı ve geleneksel öğrenme ortamlarının öğrenenlerin akademik başarılarına, öğrenmenin kalıcılığına ve görüşlerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Cihanoğlu, M. O. (2008). *Alternatif değerlendirme yaklaşımlarından öz ve akran değerlendirmenin işbirlikli öğrenme ortamlarında akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkileri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Clements, D. H., and Natası, B. K. (1999). Metacognition, learning, and educational computer environments. *Information Technology in Childhood Educational Annual*, 1, 3-36.

Cohen, R. J., and Swerdlik, M. E. (2009). *Psychological testing and assessment: An introduction to tests and measurement* (7th ed.). New York: McGraw-Hill.

Cohen, L., and Manion, L. (1994). *Research methods in education* (4th ed.). New York: Routledge.

Coşkun, A., ve Coşkun, F. (1999). Demokratik öğretmen davranışları. *Eğitici ve yönetici eğitimi seminer notları* (ss. 337-369). Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Merrill-Prentice Hall.

Creswell, J. W., and Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Crocker, L., and Algina, J. (2008). *Introduction to classical and modern test theory* (2nd ed.). Mason, Ohio: Cengage Learning.

Crowther, D. T. (1997). The constructivist zone. *Electronic Journal of Science Education*, 2(2), <http://unr.edu/homepage/jcannon/ejse/ejsev2n2ed.html> (10.10.2013).

Curwen, M. S., Miller, R. G., White-Smith, K. A., and Calfee, R. C. (2010). Increasing teachers' metacognition develops students' higher learning during content area literacy instruction: Findings from the read-write cycle project. *Issues in Teacher Education*, 19(2), 127-151.

Cüceloğlu, D (2002). *Anlamlı ve coşkulu bir yaşam için savaşıcı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çakıcı, Y., Arıca, O. T., and Ilgaz, G. (2011). Can attitudes toward biology course and learning strategies simultaneously predict achievement in biology. *Eurasian Journal of Educational Research*, 45, 31-48.

Çalışkan, M. (2010). *Öğrenme stratejileri öğretiminin yürütücü biliş bilgisine, yürütücü biliş becerilerini kullanmaya ve başarıya etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Çelebi, S. (2009). *Teachers and students' views on anxiety in English classrooms and attitudes towards English*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Çelebi, C. (2006). *Yapılandırmacılık yaklaşımına dayalı işbirlikli öğrenmenin ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin erişimi ve tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Çelen, H. N. (2010). *Öğrenme psikolojisi: Kuramlar* (2. baskı). Ankara: İmge Kitabevi.

Çelenk, S., Tertemiz, N., ve Kalaycı, N. (2000). *İlköğretim programları ve gelişmeler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Çelik, H. C., ve Ceylan, H. (2009). Lise öğrencilerinin matematik ve bilgisayar tutumlarının çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 92-101.

Çelik, S., Şenocak, E., Bayrakçeken, S., Taşkesengil, Y., ve Doymuş, K. (2005). Aktif öğrenme stratejileri üzerine bir derleme çalışması. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 155-185.

Çelikkaya, T. (2008). *Yapılandırmacı yaklaşımın sosyal bilgiler öğretiminde başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi (5. sınıf örneği)*. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (3. baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Çetin, O., ve Günay, Y. (2010). Fen eğitiminde web tabanlı öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(38), 19-34.

Çimen, Ü. (2010). *İlköğretim 7. sınıf bilişim teknolojileri dersinde problem temelli yaklaşıma göre oluşturulan sosyal yapılandırmacı öğretim ortamı tasarımının etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Çokparlamış, A. (2010). *Effects of cooperative learning on teaching English to young learners*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Çubukçu, Z., ve Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bilig*, 37, 155-174.

Demircioğlu, H., Demircioğlu, G., ve Ayas, A. (2004). Kavram yanılgılarının çalışma yaprakları ile giderilmesine yönelik bir çalışma. *Milli Eğitim Dergisi*, 163, 21-22.

Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (19. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Demirel, M., ve Arslan-Turan, B. (2010). Problemlerle dayalı öğrenmenin başarıya, tutuma, bilişötesi farkındalık ve güdü düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 55-66.

Demirel, Ö., ve Altun, E. (Eds.). (2007). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2006). *Öğretme sanatı: Öğretimde planlama ve değerlendirme* (10. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Demirel, Ö. (2005). *Eğitim sözlüğü* (3. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında yabancı dil öğretimi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Denzin, N. K., and Lincoln, Y. S. (2005). *The handbook of qualitative research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Deryakulu, D. (2000). Yapıcı öğrenme. Şimşek, A. (Ed.), *Sınıfta demokrasi* (ss. 53-77). Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- DeVellis, R. F. (2014). *Ölçek geliştirme: Kuram ve uygulamalar* (Çev. Ed.: Totan, T.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Diekhoff, G. (1992). *Statistics for the social and behavioral sciences: Univariate, bivariate, multivariate*. Washington, D.C.: Brown Publishers.
- Dilek, I. (2010). *A quasi-experimental study on the effects of cooperative learning activities in reading classes*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Doğanay, A., ve Sarı, M. (2012). Yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin düşünme dostu sınıf özelliklerini yordama düzeyi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 21-36.
- Doğanay, A. (1997). Ders dinleme sırasında bilişsel farkındalıkla ilgili stratejilerin kullanımı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 34-42.
- Doğru, E. (2012). *Matematik öğretiminde kullanılan ayrılıp birleşme tekniğinin öğrencilerin özyeterlik, kaygı ve kalıcılık düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Doğru, M., ve Ünlü, S. (2012). Jigsaw IV tekniği kullanımının fen öğretiminde öğrencilerin motivasyon, fen kaygısı ve akademik başarılarına etkisi. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 2(2), 57-66.

Doymuş, K., Şimşek, Ö., ve Bayrakçıken, S. (2004). İşbirlikli öğrenme yönteminin fen bilgisi dersinde akademik başarı ve tutuma etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 1(2), 103-115.

Driscoll, M. P. (2000). *Psychology of learning for instruction* (2nd ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.

Duffy, J. L., McDonald, J. B., and Mizell, A. P. (2003). *Teaching and learning with technology*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Duffy, T. M., and Cunningham, D. J. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. Jonassen, D. H. (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* (pp. 170-198). New York: Simon and Schuster MacMillan.

Dugard, P., and Todman, J. (1995). An analysis of pre-test – post-test control group designs in educational research. *Educational Psychology*, 15(2), 181-198.

Duman, B. (2007). Eğitimde çağdaş yaklaşımlar. Ocak, G. (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (ss. 283-391). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Dunlop, J. C., and Grabinger, R. S. (1996). Rich environments for the active learning in higher education. Wilson, G. B. (Ed.), *Constructing learning environments: Case studies in instructional design* (pp. 65-82). Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.

Dursun, Ö. Ö., ve Odabaşı, H. F. (Eds.). (2011). *Çoklu ortam tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi.

Duxbury, J. G., and Tsai, L. (2010). The effects of cooperative learning on foreign language anxiety: A comparative study of Taiwanese and American universities. *International Journal of Instruction*, 3(1), 3-18.

Dündar, S. (2013). Demokratik okulun bir unsuru olarak öğrencilerin karar süreçlerine katılımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 853-875.

Dündar, Ş. (2008). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde öğrenme ortamlarının yapılandırmacı özellikler açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Efe, R., Hevedanlı, R., Ketani, Ş., Çakmak, Ö., ve Aslan-Efe, H. (2009). *İşbirlikli öğrenme: Teori ve uygulama*. Ankara: Efil Yayınevi.

Ekici, F. (2007). *Yapılandırmacı yaklaşıma uygun 5E öğrenme döngüsüne göre hazırlanan ders materyalinin lise 3. sınıf öğrencilerinin yükseltgenme-indirgenme tepkimeleri ve elektrokimya konuları anlamalarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Erdem, E. (2001). *Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Erden, M., ve Akman, Y. (2007). *Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Erden, M. (2006). *Plandan uygulamaya öğretim* (7. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Erdoğan, İ. (2005). *Yeni bir bin yıla doğru Türk eğitim sistemi: Sorunlar ve çözümler* (4. baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Erdoğan, H. (2007). *Sosyal bilgiler derslerinde oluşturmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin bilişsel öğrenme düzeylerine ve derse yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Erdoğan, T. (2007). İlköğretim 3. sınıf Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabı ve öğrenci çalışma kitabının yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğu. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(14), 163-172.

Erdoğan, İ. (2003). *Sınıf yönetimi* (7. baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Ergin, T. (2014). Bilişsel gelişim. Ergin, H., ve Yıldız, S. A. (Eds.), *Gelişim psikolojisi* (4. basım, ss. 103-142). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Ergin, İ. (2006). *Fizik eğitiminde 5E modelinin öğrencilerin akademik başarısına, tutumuna ve hatırlama düzeyine etkisine bir örnek: İki boyutta atış hareketi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ergül, S. (2010). *İlköğretim 6. sınıf matematik dersinde problem temelli yaklaşıma göre oluşturulan sosyal yapılandırmacı öğretim ortamının etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Erickson, E. H. (1987). *Childhood and society* (6th ed.). London: Paladin Grafton Books.

Erkan, M. A. (2009). *İlköğretim okulları 4. ve 5. sınıflar yeni İngilizce öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunların incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I: Temel kavramlar ve işlemler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Ersözlü, Z. N. (2008). *Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.

Esmer-Orunlu, E. (2012). *İlköğretim 7. sınıf fen ve teknoloji dersi karşımlar konusunun öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Evran, S. (2013). İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 213-220.

Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., and Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272-299.

Fallows, S., and Chandramohan, B. (2001). Multiple approaches to assessment: Reflection on use of tutor, peer and self-assessment. *Teaching in Higher Education*, 6, 229-246.

Fer, S. (2011). *Öğretim tasarımı* (2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Fer, S. (2009). Social constructivism and social constructivist curricula in Turkey for the needs of differences of young people: Overview in light of the PROMISE project. Tajmel, T. (Ed.), *Science education unlimited: Approaches to equal opportunity in learning science* (pp. 179-199). Klaus Starl, Münster: Waxmann Verlag Co. Publisher.

Fer, S., ve Cırık, İ. (2007). *Yapılandırmacı öğrenme: Kuramdan uygulamaya*. İstanbul: Morpa Yayınları.

Ferguson, F., and Takane, Y. (1989). *Statistical analysis in psychology and education*. New York: McGraw-Hill.

Forman, E. A., and McPhail, J. (1996). Vygotskian perspective on children's collaborative problem-solving activities. Forman, E. A., Norris, M. C., and Stone, A. (Eds.), *Context for learning: Sociocultural dynamics in children's development* (pp. 213-229). New York: Oxford University Press.

Fosnot, C. T., ve Perry, R. S. (2007). Oluşturmacılık: Psikolojik bir öğrenme teorisi. Durmuş, S. (Çev. Ed.), *Oluşturmacılık: teori, perspektifler ve uygulama* (ss. 9-42). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Fosnot, C. (1992). Constructing constructivism. Duffy, T. M., and Jonassen, D. H. (Eds.), *Constructivism and the technology of instruction: A conversation* (pp. 167-176). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Fraenkel, J. R., and Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). New York: McGraw-Hill.

Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). New York: Teachers College Press.

Gagnon, G. W., and Collay, M. (2006). *Constructivist learning design: Key questions for teaching to standards*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Gagnon, G. W., and Collay, M. (2001). *Designing for learning: Six elements in constructivist classrooms*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Gall, M. D., Gall, J. P., and Borg, W. R. (2003). *Educational research: An introduction* (7th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.

Gelen, İ., ve Beyazıt, N. (2007). Eski ve yeni ilköğretim programları ile ilgili çeşitli görüşlerin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51, 457-476.

Gelici, Ö. (2011). *İşbirlikli öğrenme tekniklerinin ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin matematik dersi cebir öğrenme alanındaki başarı, tutum ve eleştirel düşünme becerilerine etkileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Glasser, W. (1999). *Başarısızlığın olmadığı okul* (Çev.: Teksöz, K.). Ankara: Beyaz Yayınları.

Glesne, C. (2011). *Becoming qualitative researchers: An introduction* (4th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.

Good, T., and Brophy, J. (2008). *Looking in classrooms* (10th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.

Gordon, J. (1996). Tracks for learning: Metacognition and learning technologies. *Australian Journal of Educational Technology*, 12(1), 46-55.

Goudas, M., and Magotsiou, E. (2009). The effects of cooperative physical education program on students' social skills. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21(3), 356-364.

Gökçe, F. (2014). *Sınıfta öğrenme ve öğretme sürecinin yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Gökçe, E., İşcan, C. D., ve Erdem, A. (2012). Öğretmen adaylarının sınıf ortamında yapılandırmacılık yaklaşımına uygun çalışmalar gerçekleştirilmesine ilişkin gözlemleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 111-127.

Gökçek, T. (2014). Karma yöntem araştırması. Metin, M. (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (ss. 375-410). Ankara: Pegem Akademi.

Gömlüksiz, M. N. (2007). Yeni ilköğretim programlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Eğitim Araştırmaları*, 27, 69-82.

Gömlüksiz, M. N., ve Onur, E. (2005). İngilizce öğreniminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi (Elazığ Vali Tevfik Gür ilköğretim okulu örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, 166, 183-200.

Gözütok, F. D. (2003). Curriculum development in Turkey. Pinar, W. F. (Ed.), *International handbook of curriculum research* (pp. 607-622), London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Gray, A. (1997). Constructivist teaching and learning. *SSTA research centre report 97-07*. Regina, SA: Saskatchewan School Boards Association Research Centre.

Gronlund, N. E. (1977). *Constructing achievement tests* (2nd ed.). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Gutok, G. L. (2006). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar* (Çev.: Kale, N.). (3. baskı). Ankara: Ütopya Yayınevi.

Güçlü, N. (2002). İlköğretimde kalabalık sınıflar sorunu ve çözüm önerileri. *Eğitim Araştırmaları*, 9, 52-58.

Güler, A., Halıcıoğlu, M. B., ve Taşgın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Gülsün, R. (1997). *An analysis of the relationship between learners' foreign language classroom anxiety and achievement in learning English as a foreign language in the freshman classes at the university of Gaziantep*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Gültekin, M., Karadağ, R., ve Yılmaz, F. (2007). Yapılandırmacılık ve öğretim uygulamalarına yansımaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 503-528.

Güneş, F. (2013a). Dil bilgisi öğretiminde yeni yaklaşımlar. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(7), 71-92.

Güneş, F. (2013b). *Sınıf yönetimi: Yaklaşım ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148.

Güneş, H. (2009). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre güdülenme (motivasyon). Çelikten, M. (Ed.), *Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi* (2. baskı, ss. 79-99). Ankara: Anı Yayıncılık.

Güneş, F. (2007). *Yapılandırıcı yaklaşımla sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Gür, B., ve Çelik, Z. (2009). *Türkiye'de milli eğitim sistemi: Yapısal sorunlar ve öneriler*. Ankara: SETA Vakfı Yayınları.

Gürol, M. (2003). Aktif öğrenmeyi temel alan oluşturmacı öğrenme tasarımının uygulanması ve başarıya etkisi. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 169-179.

Güven, G., ve Sülün, Y. (2012). Bilgisayar destekli öğretimin 8. sınıf fen ve teknoloji dersindeki akademik başarıya ve öğrencilerin derse karşı tutumlarına etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(1), 68-79.

Haladyna, T. M. (2004). *Developing and validating multiple-choice test items* (3rd ed.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Hand, B., Treagust, D. F., and Vance, K. (1997). Student perceptions of the social constructivist classroom. *Science Education*, 81(5), 561-575.

Hanze, M., and Berger, R. (2007). Cooperative learning, motivational effects, and student characteristics: An experimental study comparing cooperative learning and direct instruction in 12th grade physics classes. *Learning and Instruction*, 17(1), 29-41.

Haras Ö. (2009). “Üreme” ünitesinin 5E modeline göre öğretiminin öğrencilerin kavramsal anlama ve tutumları üzerine etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching* (3rd ed.). Harlow: Longman.

Hemphill, S. S. (2011). *Social constructivist learning, sense of community, and learner satisfaction in asynchronous courses*. Yayımlanmamış doktora tezi, Capella University the Graduate School of Education, Minneapolis, Minnesota.

Henson, K. T. (2003). Foundations for learner-centered education: A knowledge base. *Education*, 124(1), 5-16.

Hesapçioğlu, M. (2001). Postmodern/küresel toplumda eğitim, okul ve insan hakları. Oğuz, O., Oktay, A., ve Ayhan, H. (Eds.), *21. yüzyılda eğitim ve Türk eğitim sistemi* (ss. 39-80). İstanbul: Sedar Eğitim Araştırma Yayıncılık.

Hevedanlı, M., Oral, B., ve Akbayın, H. (2005). Biyoloji öğretiminde işbirlikli öğrenme ve tam öğrenme yöntemleri ile geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrenci başarısına etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 166, 234-246.

Hilav, S. (1990). *100 soruda felsefe el kitabı*. İstanbul: Gerçek Yayınevi.

Holloway, J. H. (1999). Caution: Constructivism ahead. *Educational Leadership*, 57(3), 85-86.

Homel, M., and Simina, V. (2005). CASLA through a social constructivist perspective: WebQuest in project-driven language learning. *Recall*, 17(2), 217-228.

Hooper, D., Coughlan, J., and Mullen, M. (2008). Structural equation modeling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., and Cope, J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125-132.

House, J. D., and Prinson, S. K. (1998). Student attitudes and academic background as predictors of achievement in college English. *Journal of Instructional Media*, 25(1), 29-43.

Howe, K. R., and Berv, J. (2000). Constructing constructivism, epistemological and pedagogical. Phillips, D. C. (Ed.), *Constructivism in education: Opinions and second opinions on controversial issues* (pp. 19-40). Chicago, IL: The University of Chicago Press.

Ilyas, B. M., Rawat, K. J., Bhatti, M. T., and Malik, N. (2013). Effect of teaching of algebra through social constructivist approach on 7th graders' learning outcomes in Sindh (Pakistan). *International Journal of Instruction*, 6(1), 151-164.

Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15-26.

İflazoğlu, A. (2000). Küme destekli bireyselleştirme tekniğinin temel eğitim beşinci sınıf öğrencilerinin matematik başarıları ve matematiğe ilişkin tutumları üzerindeki etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(6), 159-172.

İleri, E. (2013). *A step to English 7: İlköğretim İngilizce student's book*. Ankara: Bilgetürk Eğitim Yayınları.

İlgen, H. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin ve ilköğretim öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamını değerlendirmeleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

İlter, B. G. (2002). *Oluşturmacı yaklaşımla İngilizce yazma becerisinin öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Jager, B., Jansen, M., and Reezigt, G. (2005). The development of metacognition in primary school learning environments. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(2), 179-196.

Jaques, D. (2000). *Learning in groups: A handbook for improving group work* (3rd ed.). London: Kogan Page Ltd.

Jaramillo, J. A. (1996). Vygotsky's sociocultural theory and contributions to the development of constructivist curriculum. *Education*, 117, 133-140.

John-Steiner, V., and Mahn, H. (1996). Sociocultural approaches to learning and development: A Vygotskian framework. *Educational Psychologist*, 31(3-4), 191-206.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., and Holubec, E. J. (1994). *The new circles of learning: Cooperation in the classroom and school*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Johnson, D. W., and Johnson, R. T. (1990). Cooperative learning and achievement. Sharan, S. (Ed.), *Cooperative learning: Theory and research* (pp. 23-37). New York: Praeger.

Jolliffe, W. (2007). *Cooperative learning in the classroom: Putting it into practice*. London: Paul Chapman Publishing.

Jonassen, D. H. (1999). Designing constructivist learning environments. Reigeluth, C. M. (Ed.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (pp. 215-239). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Jonassen, D. H., and Grabowski, B. L. (1993). *Handbook of individual differences, learning, and instruction*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Jones, M. G., and Brader-Araje, L. (2002). Impact of constructivism on education: Language, discourse, and meaning. *American Communication Journal*, 5(3), 1-10.

Jöreskog, K. G., and Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the simplis command language*. Lincolnwood: Scientific Software International, Inc.

Kagan, S., and Kagan, M. (2009). *Kagan cooperative learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishing.

Kamel, A-R., and Mahmoud, A-R. (2014). The effect of using the constructivist learning strategy developing some of reading and thinking skills of first year general secondary stage students. *International Journal of Innovation and Scientific Research*, 5(5), 25-29.

Kan, Ç. (2009). *Demokratik sınıf ortamının öğrenci başarı ve katılımına etkisi konusunda bir inceleme*. 7-9 Ekim. IV. Sosyal bilimler eğitimi kongresi, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul.

Kan, A., and Akbaş, A. (2006). Affective factors that influence chemistry achievement (attitude and self efficacy) and the power of these factors to predict chemistry achievement-I. *Journal of Turkish Science Education*, 3(1), 76-85.

Karacak D. ř. (2008). *İlköğretim 8. sınıf genetik ünitesinin 5E modeline göre tasarlanan multimedya destekli öğretimin öğrencilerin erişi ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Karababa, Z. C. C. (2009). İşbirlikli öğrenmenin öğretmen adaylarının akademik başarı ve sosyal ilişkilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 32-40.

Karaçalı, A. (2006). Sınıf yönetimini etkileyen fiziksel değişkenlerin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 145-155.

Karadağ, E. (2010). Yapılandırmacı ilköğretim programı: Bireysel düşünen bencil bir geleceğe doğru – sosyal yapılandırmacılık ekseninde bir tartışma. *Eğitime Bakış*, 6(16), 32-36.

Karadağ, E. (2007). Yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliği ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik analizleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(1), 167-175.

Karadağ, E., ve Korkmaz, T. (2007). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı*. Ankara: Kök Yayınları.

Karaduman, H., and Gültekin, M. (2007). The effects of constructivist learning principles based learning materials toward students' attitudes, success and retention in social studies. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 6(3), 98-112.

Karaduman, H. (2005). *Sosyal bilgilerde dersinde yapılandırmacı öğrenme ilkelerine göre hazırlanan öğretim materyallerinin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına,*

başarılarına ve hatırlama düzeylerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Karadüz, A. (2010). Yapılandırmacı paradigma bağlamında Türkçe derslerinde öğrenme ortamları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 135-154.

Karagiorgi, Y., and Symeou, L. (2005). Translating constructivism into instructional design: Potential and limitations. *Educational Technology and Society*, 8(1), 17-27.

Karakuş, F. (2006). *Sosyal bilgiler öğretiminde yapıcı öğrenme ve otantik değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (15. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Keskinkılıç, G. (2010). *İlköğretim 7. sınıf fen ve teknoloji dersinde uygulanan yansıtıcı düşünmeye dayalı etkinliklerin bilimsel süreç becerilerinin gelişimine ve başarıya etkisi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Kayashima, M., Inaba, A., and Mizoguchi, R. (2004). What is metacognitive skill? Collaborative learning strategy to facilitate development of a metacognitive skill. Cantoni, L. and McLoughlin, C. (Eds.), *Proceedings of world conference on educational multimedia, hypermedia and telecommunications* (pp. 2660-2665). Chesapeake, VA: AACE.

Keleş, E. (2007). *Altıncı sınıf kuvvet ve hareket ünitesine yönelik beyin temelli öğrenmeye dayalı web destekli öğretim materyalinin geliştirilmesi ve etkililiğinin değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Kennedy, K. J., Chan, J. K., Fok, P. K., and Yu, W. M. (2008). Forms of assessment and their potential for enhancing learning: Conceptual and cultural issues. *Educational Research for Policy and Practice*, 7, 197-207.

Kesici, Ş. (2008). Teachers' opinions about building a democratic classroom. *Journal of Instructional Psychology*, 35(2), 192-203.

Kılıçoğlu, O., ve Altun, A. (2002). Ortaöğretim okullarındaki öğrencilerin bilgisayar destekli eğitime yönelik tutumları. *Eğitim Araştırmaları*, 8, 175-187.

Kırnık, D. (2010). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Kim, Y. (2005). *Cultivating reflective thinking: The effects of a reflective thinking tool on learners' learning performance and metacognitive awareness in the context of on-line learning*. Yayınlanmamış doktora tezi, The Pennsylvania State University the Graduate School of Education, Pennsylvania.

Kim, H-B., Fisher, D. L., and Fraser, B. J. (1999). Assessment and investigation of constructivist science learning environments in Korea. *Research in Science and Technological Education*, 17(2), 239-249.

Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modelling*. New York: Guilford Publications, Inc.

Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. London: Routledge.

Koç, Y., Şimşek, Ü., ve Has, C. (2013). Işık ünitesinin öğretiminde bilgisayar animasyonlarının etkisi. *Muş Alparslan Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 1(2), 145-156.

Koç, G. (2006). Yapılandırmacı sınıflarda öğretmen-öğrenen rolleri ve etkileşim sistemi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 56-64.

Koç, G., ve Demirel, M. (2004). Davranışçılıktan yapılandırmacılığa: Eğitimde yeni bir paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 174-180.

Koç, G. (2002). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünlerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Koçak, R. (2008). The effects of cooperative learning on psychological and social traits among undergraduate students. *Social Behavior and Personality*, 36(6), 771-782.

Korkmaz, İ. (2008). Evaluation of teachers for restructured elementary curriculum. *Education*, 129(2), 250-258.

Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V. S., and Miller, S. M. (Eds.). (2003). *Vygotsky's educational theory in cultural context*. New York: Cambridge University Press.

Köksal, O. (2014). 7E modeline göre düzenlenmiş öğretim etkinliklerinin 6. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarılarına, tutumlarına ve kalıcı öğrenmelerine olan etkisinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 9(5), 1459-1475.

Köksal, O. (2009). *Teaching tenses in English to the students of the second stage at primary education through using 5E model in constructivist approach (7th grade)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Köse, S., Şahin, A., Ergun, A., and Gezer, K. (2010). The effects of cooperative learning experience on eighth grade students' achievement and attitude toward science. *Education*, 131(1), 169-180.

Köse, S., Savran-Gencer, A., ve Gezer, K. (2007). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin bilgisayar ve internet kullanımına yönelik tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 44-54.

Köseoğlu, F., ve Tümay, H. (2013). *Bilim eğitiminde yapılandırıcı paradigma: Teoriden öğretim uygulamalarına*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kramarski, B., and Feldman, Y. (2000). Internet in the classroom: Effects on reading comprehension, motivation and metacognitive awareness. *Educational Media International*, 37(3), 149-155.

Krashen, S. (2000). *Foreign language education: The easy way*. Burlingame, CA: Language Education Association.

Kubiszyn, T., and Borich, G. (2003). *Educational testing and measurement: Classroom application and practice* (7th ed.). New Jersey: John Wiley and Sons, Inc.

Kurnaz, A. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde beceri ve içerik temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, erişimi ve tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Kurt, H., ve Ekici, G. (2013). Bireysel farklılıklar ve öğretime yansımaları. Ekici, G., ve Güven, M. (Eds.), *Yeni öğrenme-öğretme yaklaşımları ve uygulama örnekleri* (ss. 39-82). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Kutluca, T. (2013). Yapılandırmacı öğrenme-öğretme yaklaşımı. Ekici, G., ve Güven, M. (Eds.), *Yeni öğrenme-öğretme yaklaşımları ve uygulama örnekleri* (ss. 619-653). Ankara: Pegem Akademi.

Kuzgun, Y., ve Deryakulu, D. (2006). Bireysel farklılıklar ve eğitime yansımaları. Kuzgun, Y., ve Deryakulu, D. (Eds.), *Eğitimde bireysel farklılıklar* (2. baskı, ss. 1-11). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kuzu, A. (2005). *Oluşturmacılığa dayalı çevrimiçi destekli öğretim: Bir eylem araştırması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Küçüktepe, C. (2010). İlköğretim ve temel özellikleri. Oktay, A. (Ed.), *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları* (ss. 85-140). Ankara: Pegem Akademi.

Laney, D. (1990). Micro computers and social studies. *OCSS Review*, 26, 30-37.

Langford, P. E. (2005). *Vygotsky's developmental and educational psychology*. Hove, East Sussex: Psychology Press.

Larkin, S. (2000). *How can we discern metacognition in year one children from interactions between students and teacher*. 9th November. Paper presented at ESRC teaching and learning research programme conference, London.

Latchman, P. (2000). *A comparison of the effects of social constructivist and traditional approaches to teaching on students, attitude and achievement in high school chemistry*. Yayımlanmamış doktora tezi, Florida International University the Graduate School, Florida.

Lazarowitz, R., Baird, J. H., and Bowlden, V. (1996). Teaching biology in a group mastery learning mode: High school students' academic achievement and affective outcomes. *International Journal of Science Education*, 18(4), 447-462.

Lee, S., and Fraser, B. J. (2000). *The constructivist learning environment of science classrooms in Korea*. 29 June-1 July. Paper presented at the annual conference of the Australasian science education research association, Fremantle, Western Australia.

Levin, T., Naama, S., and Zipora, L. (1991). Achievements and attitudinal patterns of boys and girls in science. *Journal of Research in Science Teaching*, 28(4), 315-328.

Long, M. (2000). *The psychology of education*. London: RoutledgeFalmer.

Lord, T. R. (1999). A Comparison Between Traditional And Constructivist Teaching In Environmental Science. *Journal of Environmental Education*, 30(3), 22-28.

Lowenthal, P., and Muth, R. (2009). Constructivism. Provenzo, E., and Provenzo, A. (Eds.), *Encyclopedia of the social and cultural foundations education* (pp. 178-180). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Loyens, S. M. M., and Gijbels, D. (2008). Understanding the effects of constructivist learning environments: Introducing a multi-directional approach. *Instructional Science*, 36, 351-357.
- MacIntyre, P. D., and Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44, 283-305.
- Madensoy, D. (2014). *EFL teachers' conceptions of teaching grammar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Marinopoulos, D., and Stavridou, H. (2008). Improving primary school students' (11-12) understanding about water pollution. *The International Journal of Learning*, 15(5), 143-149.
- Marlowe, A. B., and Page, L. M. (1998). *Creating and sustaining the constructivist classroom*. California: Corwin Press.
- Matthews, M. R. (1993). Constructivism and science education: Some epistemological problems. *Journal of Education and Technology*, 2(1), 359-370.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: An interpretive approach* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- McManus, D. O., Dunn, R., and Denig, S. J. (2003). Effects of traditional lecture versus teacher-constructed and student-constructed self-teaching instructional resources on short-term science achievement and attitudes. *The American Biology Teacher*, 65(2), 93-102.
- McMillan, J. H., and Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence based inquiry*. Boston, MA: Brown and Company.
- MEB (2014). *Milli eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2013-2014*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

- MEB (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) İngilizce dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2005). *İlköğretim 1-5. sınıf programları tanıtım el kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Miller, A. (2003). *Brain-based learning with technological support*. Chicago: Association for Educational Communications and Technology.
- Mitchell, H., and Myles, F. (1988). *Second language learning theories*. London: Arnold.
- Moore, M. (2002). Editorial: First thoughts on metaskills. *The American Journal of Distance Education*, 16(1), 1-4.
- Moussiaux, S. J., and Norman J. T. (2003). *Constructivist teaching practices: Perceptions of teachers and students*. <http://www.ed.psu.edu.us> (10.11.2010).
- Mueller, J. (2005). Authentic assessment in the classroom. *Library Media Center*, 23(7), 14-18.
- Muğaloğlu-Aktürk, E. Z. (2001). *Radikal constructivism in science education*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Murphy, K. R., and Davidshofer, C. O. (2005). *Psychological testing: Principles and applications* (6th ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.

Nie, Y., and Lau, S. (2010). Differential relations of constructivist and didactic instruction to students' cognition, motivation, and achievement. *Learning and Instruction*, 20(5), 411-423.

Ocak, G., ve Çınar, İ. (2010). Yapılandırmacı anlayış ve çeşitleri. *Eğitime Bakış*, 6(16), 56-60.

Ocak, G., Koçyiğit, M., ve Özermen, E. (2010). Yapılandırmacı yaklaşım. *Eğitime Bakış*, 6(16), 46-50.

Ocak, G., ve Yurtseven, R. (2009). Beşinci sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 94-109.

Oktay, S., ve Çakır, R. (2013). Teknoloji destekli beyin temelli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarıları, hatırlama düzeyleri ve üstbilişsel farkındalık düzeylerine etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 10(3), 3-23.

Oktay, A. (2001). 21. yüzyılda yeni eğilimler ve eğitim. Oğuz, O., Oktay, A., ve Ayhan, H. (Eds.), *21. yüzyılda eğitim ve Türk eğitim sistemi* (ss. 15-37). İstanbul: Sedar Eğitim Araştırma Yayıncılık.

Oldfather, P., and Dahl, K. (1994). Toward a social constructivist reconceptualization of intrinsic motivation for literacy learning. *Reading Behavior*, 26(2), 139-157.

Olgun, A. (2006). *Bilgisayar destekli fen bilgisi öğretiminin öğrencilerin fen bilgisi tutumları, bilişüstü becerileri ve başarılarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Olğun, M. (2011). *İlköğretim 4. sınıf fen ve teknoloji dersi öz ve akran değerlendirme uygulamalarının yer aldığı işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin başarı, tutum ve bilişüstü farkındalık becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Oliver, J. S., and Simpson, R. D. (1988). Influences of attitude toward science, achievement motivation and science self concept on achievement in science: A longitudinal study. *Science Education*, 72(2), 143-155.

Olssen, M. (1996). Radical constructivism and its failings: Anti-realism and individualism. *British Journal of Educational Studies*, 44(3), 275-295.

Oral, B. (2000). Sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenme ile küme çalışması yöntemlerinin öğrencilerin erişileri, derse yönelik tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki etkileri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 43-49.

Ormrod, J. E. (2012). *Human learning* (6th ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.

Ornstein, A. C., and Hunkins, F. P. (2013). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (6th ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Merrill-Prentice Hall.

Önder, E. (2011). *Fen ve teknoloji dersi "canlılarda üreme, büyüme ve gelişme" ünitesinde kullanılan yapılandırmacı 5E öğrenme modelinin 6. sınıf öğrencilerinin başarılarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Öner, G., ve Gedikoğlu, T. (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 144-155.

Özbay, A. F. (2009). *Yapılandırmacılık kuramına dayalı olarak İngilizce dersinin işlenişine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Özçelik, D. A. (2010). *Eğitim programları ve öğretim: Genel öğretim yöntemi* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Özçelik, D. A. (1998). *Ölçme ve değerlendirme* (3. baskı). Ankara: ÖSYM Yayınları.

Özdaş, A., Tanışlı, D., Köse, N. Y., ve Kılıç, Ç. (2005). İlköğretim okulu matematik dersi (1-5. sınıflar) öğretim programının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Yeni ilköğretim programlarını değerlendirme sempozyumu bildiriler kitabı*. Ankara: Sim Matbaası.

Özdemir, S., ve Yalın, H. İ. (2007). Web tabanlı asenkron öğrenme ortamında bireysel ve işbirlikli problem temelli öğrenmenin eleştirel düşünme becerilerine etkileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 79-94.

Özden, Y. (2005). *Eğitimde yeni değerler: Eğitimde dönüşüm* (6. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme* (5. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özen, Y., Gülaçtı, F., ve Kandemir, M. (2006). Eğitim bilimleri araştırmalarında geçerlik ve güvenirlik sorunsalı. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 69-89.

Özerbaş, M. A. (2007). Yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarılarına ve kalıcılığına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), 609-635.

Özgiresun, A. (2005). *İşbirliğine dayalı öğrenmenin ikinci kademe fen bilgisi dersindeki öğrencilerin başarılarına, sosyal etkileşimlerine ve derse karşı tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özgür, B. (2008). *Perceptions of 4th and 5th grade primary school students and their teachers about constructivist learning environments in science and technology courses*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Özkal, N. (2000). *İşbirlikli öğrenmenin sosyal bilgilere ilişkin benlik kavramı, tutumlar ve akademik başarı üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Özkan, H. H. (2012). Yapılandırmacı odaklı öğretim tasarımı modeli örneği. *Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(28), 47-66.

Özkan, M. (2011). *Effects of social constructivist virtual learning environments on speaking skills from the perspective of university students*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Özsevgeç, T. (2007). *İlköğretim 5. sınıf kuvvet ve hareket ünitesine yönelik 5E öğretim modeline göre geliştirilen rehber materyallerin etkililiklerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Öztürk, Ç. (2008). *Coğrafya öğretiminde 5E modelinin bilimsel süreç becerilerine, akademik başarıya ve tutuma etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özyılmaz, Ö. (2013). *Türk milli eğitim sisteminin sorunları ve çözüm arayışları* (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Palincsar, A. S. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual Review of Psychology*, 49, 345-375.

Papinczak, T., Young, L., and Groves, M. (2007). Peer assessment in problem-based learning: A qualitative study. *Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice*, 12(2), 169-86.

Parker, K. H. (2009). *Constructivist learning design: A qualitative study of learning theory and at-risk students' academic success*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Capella University the Graduate School of Education, Capella.

Pellegrino, J. W., Chudowsky, N., and Glaser, R. (2001). *Knowing what students know: The science and design of educational assessment*. Washington D.C.: National Research Council.

- Perkins, D. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 57(3), 6-11.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Phillips, D. C., and Soltis, J. F. (2004). *Perspectives on learning* (4th ed.). New York: Teachers College Press.
- Phillips, D. C. (2000). An opinionated account of the constructivist landscape. Phillips, D. C. (Ed.), *Constructivism in education: Opinions and second opinions on controversial issues* (pp. 1-16). Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Phillips, D. C. (1995). The good, the bad and the ugly: The many faces of constructivism. *Educational Researcher*, 24(7), 5-12.
- Pitler, H., Hubbell, E., Kuhn, M., and Malenoski, K. (2007). *Using technology with classroom instruction that works*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Polak, M. (2008). *Using constructivist maths methods in the everyday elementary classroom*. Yayınlanmamış doktora tezi, Walden University the Graduate School, Walden.
- Polat, S., ve Baş, G. (2012). 5E yapılandırmacı öğrenme modelinin sosyal bilgiler dersinde akademik başarıya etkisi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 69-92.
- Powell, K. C., and Kalina, C. J. (2009). Cognitive and social constructivism: Developing tools for an effective classroom. *Education*, 130(2), 241-250.
- Prawat, S. R., and Floden, E. R. (1994). Philosophical perspectives on constructivist views of learning. *Educational Psychology*, 29(1), 37-48.
- Punch, K. F. (2011). *Sosyal araştırmalara giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar* (Çev.: Boydak, D., Arslan, H. B., ve Akyüz, Z.). Ankara: Siyasal Kitabevi.

- Reigeluth, C. M. (1999). What is instructional-design theory and how is it changing. Reigeluth, C. M. (Ed.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (pp. 5-31). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Renshaw, C. E., and Taylor, H. A. (2000). The educational effectiveness of computer-based instruction. *Computers and Geosciences*, 26(6), 677-682.
- Reyes, A., and Vallone, L. (2008). *Constructivist strategies for teaching English language learners*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Rice, M. L., and Wilson, E. K. (1999). How technology aids constructivism in the social studies classroom. *The Social Studies*, 90, 28-33.
- Richards, J. C., and Rogers, T. S. (1990). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis* (6th ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Richardson, V. (2003). Constructivist pedagogy. *Teachers Collage Record*, 5(9), 1623-1640.
- Saban, A. (2004). *Öğrenme öğretme süreci: Yeni teori ve yaklaşımlar* (3. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Saka, A. (2006). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının genetik konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesinde 5E modelinin etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Sarıçoban, A. (2001). *The teaching of language skills*. Ankara: Hacettepe-Taş Kitapçılık.
- Sarıgül, H. (2000). *Trait anxiety and foreign language anxiety and their effects on learners' foreign language proficiency and achievement*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Savaş, B. (2010). Yapılandırmacı öğrenme. Kaya, A. (Ed.), *Eğitim psikolojisi* (4. baskı, ss. 411-435). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Savaş, B. (2006). *İlköğretim 4. sınıfta bütünleştirilmiş ünite ve yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerin öğrenme düzeylerine, öğrenmeye karşı tutumlarına ve akademik özgüvenlerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Savery, J. R., and Duffy, T. M. (1996). Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. Wilson, B. G. (Ed.), *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design* (pp. 135-148). Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.

Schumacher, R. E., and Lomax, R. G. (1996). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Schunk, D. H. (2008). *Learning theories: An educational perspective* (5th ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.

Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publications.

Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Selçuk, Z. (2005). *Gelişim ve öğrenme* (12. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Selley, N. (1999). *The art of constructivist in the primary school as a guide for students and teachers*. London: David Fulton Publishers.

Semerci, Ç. (2001). Oluşturmacılık kuramına göre ölçme ve değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1(2), 429-440.

Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (10. baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.

Serin, O., Serin, N. B., ve Saygılı, G. (2008a). *Öğretim teknolojileri ve materyel destekli fen ve teknoloji öğretiminin, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin başarı ve*

tutumları üzerindeki etkisi. 2-4 Mayıs. VII. Ulusal sınıf öğretmenliği sempozyumu, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Çanakkale.

Serin, O., Serin, N. B., ve Saygılı, G. (2008b). *İlköğretim öğrencilerinde yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiş öğrenme paketinin kullanımının öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine etkisi.* 2-4 Mayıs. VII. Ulusal sınıf öğretmenliği sempozyumu, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Çanakkale.

Sert, N. (2008). İlköğretim programlarında oluşturmıcılık. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4(2), 291-316.

Sezer, A., ve Tokcan, H. (2003). İşbirliğine dayalı öğrenmenin coğrafya dersinde akademik başarı üzerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 227-242.

Shackar, H., and Fischer, S. (2004). Cooperative learning and the achievement of motivation and perceptions of students in 11th grade chemistry classes. *Learning and Instruction*, 14(1), 69-87.

Shamir, M., and Gida, A. (2008). The assessment of meta-cognition in different contexts: Individualized vs. peer assisted learning. *Metacognition and Learning*, 4(1), 47-61.

Sharan, Y., and Sharan, S. (1992). *Expanding cooperative learning through group investigation.* New York: Teachers College Press.

Silver, H. F., Strong, R. W., and Perini, M. J. (2000). *So each may learn: Integrated learning styles and multiple intelligences.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Simpson, T. L. (2002). Dare I oppose constructivist theory? *The Educational Forum*, 66, 633-662.

- Sivan, E. (1986). Motivation in social constructivist theory. *Educational Psychologist*, 21(3), 209-233.
- Slavin, R. E. (2008). *Educational psychology: Theory and practice* (8th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Slavin, R. E. (1991). Cooperative learning and group contingencies. *Journal of Behavioral Education*, 1, 105-115.
- Smith, P. L., and Ragan, T. J. (1999). *Instructional design* (2nd ed.). New York: John Wiley and Sons.
- Solomonidou, C., and Kalantzi, S. (2008). Teaching thermal phenomena by the use of educational software of constructivist inspiration. *International Journal of Learning*, 15(6), 253-261.
- Sthapornnanon, N., and Theeraroungchaisri, A. (2009). Instructional design and assessment social constructivist learning environment in an online professional practice course. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 73, 1-9.
- Sönmez, V. (2009). *Eğitim felsefesi* (9. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2007). *Program geliştirme öğretmen el kitabı* (13. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Steger, M. B. (2006). *Küreselleşme* (Çev.: Ersoy, A.). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Sünbül, A. M. (2010). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (4. baskı). Konya: Eğitim Kitabevi.
- Sünbül, A. M. (1996). İşbirliğine dayalı öğretim. *Eğitim ve Bilim*, 20(102), 50-58.
- Sünbül, A. M. (1995). *İşbirliğine dayalı öğretim yönteminde kullanılan değerlendirme biçiminin öğrencilerin erişisi ve tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Şahin, F., ve Genç, M. (2012). İşbirlikli öğrenmenin sekizinci sınıf öğrencilerinin bilişüstü becerilerine etkisi. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 5-25.

Şahin Ç. (2010). *İlköğretim 8. sınıf “kuvvet ve hareket” ünitesinde “zenginleştirilmiş 5E öğretim modeli”ne göre rehber materyaller tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Şaşan, H. H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim*, 74-75, 49-52.

Şeker, H., ve Gençdoğan, B. (2014). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme* (2. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Şentürk, C., ve Baş, G. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımda eğitim ve sınıf yönetimi. *Eğitime Bakış*, 6(16), 66-72.

Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.

Şimşek, N. (2004). Yapılandırmacı öğrenme ve öğretime eleştirel bir yaklaşım. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 3(5), 115-139.

Şimşek, H. (1997). *21. yüzyılın eşğinde paradigmlar savaşı: Kaostaki Türkiye*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Şişman, M. (2010). Öğrenmede yapılandırmacılık üzerine bir çeşitleme. *Eğitime Bakış*, 6(17), 4-9.

Şişman, M., Güleç, H., ve Dönmez, A. (2010). Demokratik bir okul kültürü için yeterlilikler çerçevesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 167-182.

- Tabachnick B. G., and Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Tam, M. (2000). Constructivism, instructional design, and technology: Implications for transforming distance learning. *Educational Technology and Society*, 3(2), 50-60.
- Tashakkori, A., and Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Taşpınar, M. (2010). *Öğretim ilke ve yöntemleri: Kuramdan uygulamaya* (4. baskı). Ankara: Data Yayınları.
- Taylan, S. (1990). *Heppner'in problem çözme envanteri'nin uyarlama, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması*. Yayımlanmamış uzmanlık tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Taylor, P. C., Fraser, B. J., and Fisher, D. L. (1997). Monitory constructivist learning environment. *International Journal of Educational Research*, 27(2), 293-302.
- Tekin, H. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (20. baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Temiz B. (2010). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin "vücudumuzda sistemler" ünitesindeki akademik başarı ve fene karşı tutumlarına örnek olay destekli 5E öğretim modelinin etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Terhart, E. (2003). Constructivism and teaching: A new paradigm in general didactics? *Journal of Curriculum Studies*, 35(1), 25-44.
- Terwel, J. (1999). Constructivism and its implications for curriculum theory and practice. *Journal of Curriculum Studies*, 31(2), 195-199.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu* (2. baskı). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

- Tezcan, M. (2002). *Postmodern ve küresel toplumda eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tezci, E., ve Gürol, A. (2001). Oluşturmacı öğretim tasarımı ve yaratıcılık. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(1),www.tojet.net/index_tur.asp (20.11.2013).
- Tezci, E. (2002). *Oluşturmacı öğretim tasarımı uygulamasının ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcılıklarına ve başarılarına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Thomas, R. M. (2003). *Blending qualitative and quantitative research methods in theses and dissertations*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. Washington D.C.: American Psychological Association.
- Tok, Ş. (2008). Fen bilgisi dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve fen bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisi. *İlköğretim Online*, 7(3), 557-568.
- Topçu, A., and Ubuz, B. (2008). The effects of metacognitive knowledge on the pre-service teachers' participation in the asynchronous online forum. *Educational Technology and Society*, 11(3), 1-12.
- Tosun, C., and Şenocak, E. (2013). The effects of problem-based learning on metacognitive awareness and attitudes toward chemistry of prospective teachers with different academic backgrounds. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(3), 61-73.
- Tsai, C-C. (2000). Relationships between student scientific epistemological beliefs and perceptions of constructivist learning environments. *Educational Research*, 42, 193-205.

Tsai, S. (1998). *The effects of cooperative learning on teaching English as a foreign language to senior high school students*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, National Kaohsiung Normal University, Taipei.

Tuncel, Z. A. (2009). *Bütünleştirilmiş program uygulamasının ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin sosyal gelişim becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Turan, H. (2012). Eğitimde yeni yaklaşımlar ve bireylerde bulunması istenilen temel beceriler. Şeker, H. (Ed.), *Eğitimde program geliştirme: Kavramlar ve yaklaşımlar* (ss. 219-260). Ankara: Anı Yayıncılık.

Turan, S. (2010). Yapılandırmacılığın Türk eğitim sistemi ve merkez müfredatçılarıyla dansı. *Eğitime Bakış*, 6(17), 10-14.

Turan, M. (2006). Yeni ilköğretim programları. Gürol, M. (Ed.), *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (4. baskı, ss. 41-68). Ankara: Akış Yayıncılık.

Turgut, H. (2005). *Yapılandırmacı tasarım uygulamasının fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlık yeterliklerinden “bilimin doğası” ve “bilim-teknoloji-toplum ilişkisi” boyutlarının gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Turgut, M. F. (1988). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları* (6. baskı). Ankara: Saydam Matbaacılık.

Tüfekçi, S. (2005). *Beyin temelli öğrenmenin erişiyeye, kalıcılığa, tutuma ve öğrenme sürecine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Türker, H. H. (2009). *Kuvvet kavramına yönelik 5E öğrenme döngüsü modelinin anlamlı öğrenmeye etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Tynjälä, P. (1999). Towards expert knowledge: A comparison between a constructivist and a traditional learning environment in the university. *International Journal of Educational Research*, 31(5), 357-442.

Urbina, S. (2004). *Essentials of psychological testing*. Hoboken, New Jersey: John Wiley and Sons.

Uşun, S. (2013). *Bilgisayar destekli temelli öğretimin temelleri* (3. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Uşun, S. (2007). Öğrenme ve yapılandırmacı yaklaşım. Akbaba, S., ve Anlıak, Ş. (Eds.), *Eğitim psikolojisi* (ss. 341-362). İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Uysal, G. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenmenin erişiyeye, problem çözme becerilerine, öğrenme stillerine etkisi ve öğrenci görüşleri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Ülgen, G. (2001). *Kavram geliştirme: Kuramlar ve uygulamalar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Ültanır, E. (2012). An epistemological glance at the constructivist approach: Constructivist learning in Dewey, Piaget, and Montessori. *International Journal of Instruction*, 5(2), 195-212.

Ünal, Ç., ve Çetinkaya, T. (2009). Yapılandırmacı yaklaşımın sosyal bilgiler öğretiminde aşarı, tutum ve kalıcılığa etkisi (5. sınıf örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 197-212.

Ünal, G., and Akpınar, E. (2006). To what extent science teachers are constructivist in their classrooms? *Journal of Baltic Science Education*, 2(10), 40-50.

Ünlü, M., ve Aydınlatan, S. (2011). İşbirlikli öğrenme yönteminin 8. sınıf öğrencilerinin metamatik dersi “permütasyon ve olasılık” konusunda akademik

başarı ve kalıcılık düzeylerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 1-16.

Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı düşünme*. Ankara: Pegem A Yayınları.

Varış, F. (1978). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler* (3. baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Von Glaserfeld, E. (1995). A constructivist approach to teaching. Steffe, L. P., and Gale, J. (Eds.), *Constructivism in education* (pp. 3-16). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Vurkaya, G. (2010). *Alternatif değerlendirme etkinliklerinin fen ve teknoloji dersinde kullanılmasının öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.

Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Walters, B. (2002). *Metacognitive abilities as a predictor of success on a provincial literary text*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Toronto University the Graduate School of Education, Toronto.

Wang, L. (2007). Sociocultural learning theories and information literacy teaching activities in higher education. *Reference and User Services Quarterly American Library Association*, 47(2), 149-158.

Warrick, W. R. (2007). *Constructivism: Pre-historical to post-modern*. Fairfax, VA: George Mason University.

Watson, J. (2000). Constructive instruction and learning difficulties. *Support for Learning*, 15(3), 135-141.

Wachanga, S., and Mwangi, J. (2004). Effects of the cooperative class experiment teaching method on secondary school students' chemistry achievement in Kenya's Nakuru district. *International Education Journal*, 5, 26-35.

Wheatley, G. H. (1991). Constructivist perspectives on science and mathematics learning. *Science Education*, 75(1), 9-21.

Wiersma, W., and Jurs, S. G. (1990). *Educational measurement and testing* (2nd ed.). Needham Heights, Mass.: Allyn and Bacon.

Wiles, J., and Bondi, J. (2007). *Curriculum development: A guide to practice* (7th ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Merrill-Prentice Hall.

Williams, J. G. (2011). *The effects of using social constructivism in the high school science classroom*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Montana State University the Graduate School of Education, Bozeman, Montana.

Wilson, B. G. (1996). What is a constructivist learning environment? Wilson, B. G. (Ed.), *Constructing learning environments: Case studies in instructional design* (pp. 3-8). Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.

Wilson, J., and Jan, W. L. (1993). *Thinking for themselves: Developing strategies for reflective learning*. Australia: Eleanor Curtain Publishing.

Windschitl, M. (2000). The challenges of sustaining a constructivist classroom culture. Cauley, K. M., Linder, F., and McMillan, J. H. (Eds.), *Educational psychology* (pp. 121-126). Dushkin: McGraw-Hill.

Woolfolk, A. E. (1998). *Educational psychology* (7th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.

Yalçın, G. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışların demokratikliğe ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri (Malatya ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

- Yaman, E. (2010). Kalabalık sınıfların etkileri: Öğrenciler ne düşünüyor? *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 403-414.
- Yaman, E. (2006). Eğitim sistemindeki sorunlardan bir boyut: Büyük sınıflar ve sınıf yönetimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 261-274.
- Yang, S. G., and Wilson, K. (2006). Second language classroom reading: A social constructivist approach. *The Reading Matrix*, 6(3), 364-372.
- Yanpar-Yelken, T. (2006). İlköğretim sınıf öğretmeni adaylarının sosyal bilgiler dersinde tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımları konusundaki görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 58-75.
- Yanpar-Şahin, T. (2005). The effects of group activities on social studies education via constructivist approach. *Eğitim ve Bilim*, 30(138), 86-96.
- Yanpar-Şahin, T. (2001). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde oluşturmacı yaklaşımın devlet ve özel okul beşinci sınıf öğrencilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenmelerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1(2), 463-482.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı kuram ve öğrenme-öğretme süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1-2), 68-75.
- Yavuz-Avcı, E. (2009). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde oluşturmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin başarı düzeylerine ve derse yönelik tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Yelken, T. Y., Üredi, L., Tanrıseven, I., ve Kılıç, F. (2010). İlköğretim müfettişlerinin yapılandırmacı program ile öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerine ilişkin görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 31-46.

- Yenice, N. (2003). Bilgisayar destekli fen bilgisi öğretiminin öğrencilerin fen ve bilgisayar tutumlarına etkisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(4), 79-85.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü ortamların yapılandırmacı öğrenme açısından değerlendirilmesi (Bir eğitim fakültesi örneği). *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 1-29.
- Yıldırım, C. (2012). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında sergiledikleri davranışlar. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 119-140.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., ve Akar, H. (2004). *Oluşturmacı öğretim etkinliklerinin sınıf yönetimi dersi'nde kullanılması: Bir eylem araştırması*. 17 Ocak. I. Eğitimde iyi örnekler konferansı, Sabancı Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldız, V. (1999). İşbirlikli öğrenme ile geleneksel öğrenme grupları arasındaki farklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16-17, 155-163.
- Yılmaz, K., ve Altunkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 942-973.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Yontar, A., ve Yurtal, F. (2009). Sorumluluk kazandırmada öğretmenler tarafından kullanılan yaptırımların incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 144-156.
- Yorgancı, S., ve Terzioğlu, Ö. (2013). Matematik öğretiminde akıllı tahta kullanımının başarıya ve matematiğe karşı tutuma etkisi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 919-930.

Yurdagül, H., and Aşkar, P. (2008). An investigation of the factorial structures of pupils' attitudes towards technology (PATT): A Turkish sample. *Elementary Education Online*, 7(2), 288-309.

Yurdakul, B. (2004). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin problem çözme becerilerine, bilişötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile öğrenme sürecine katkıları*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yurtal, F., ve Yontar, A. (2006). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinden bekledikleri sorumluluklar ve sorumluluk kazandırmada kullandıkları yöntemler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 411-424.

EKLER

Ek-1: Öğrenen Analizi Formu

1. BÖLÜM: Kişisel Bilgilerim

1. Adım Soyadım:.....
2. Yaşım: 11 () 12 () 13 () 14 ve üstü ()
3. Cinsiyetim: Erkek () Kız ()
4. Babamın Eğitim Durumu: İlköğretim () Lise () Yükseköğretim ()
5. Annemin Eğitim Durumu: İlköğretim () Lise () Yükseköğretim ()
6. Evde Bilgisayarım: Var () Yok ()
7. Evimdeki Kitap, vb. Kaynaklarımın Durumu: Yeterli () Az Yeterli () Yetersiz ()
8. İngilizce Dersindeki Durumum: Başarılıyım () Az Başarılıyım () Başarısızım ()
9. Düzenli Ders Çalışma Durumum: Çalışıyorum () Az Çalışıyorum () Çalışmıyorum ()
10. Ailemin Ekonomik Durumu: İyi () Orta () İyi Değil ()

2. BÖLÜM: Sahip Olduğum Becerilerim

Beceriler	İyi	Az İyi	İyi Değil
1. Bir müzik aleti çalabilme	()	()	()
2. Resim yapabilme	()	()	()
3. Kompozisyon yazabilme	()	()	()
4. Dans edebilme	()	()	()
5. Bilgisayar kullanabilme	()	()	()

3. BÖLÜM: Bireysel Özelliklerim

Bireysel Özellikler	Evet	Kısmen	Hayır
1. Çekingen/Durgun	()	()	()
2. Lider	()	()	()
3. Girişken	()	()	()
4. Yardımsever	()	()	()
5. Rekabetçi	()	()	()
6. Bireysel Çalışmayı Seven	()	()	()
7. Grupla Çalışmayı Seven	()	()	()
8. Sosyal (arkadaşlık) ilişkileri iyi	()	()	()
9. Uyumlu	()	()	()
10. Meraklı	()	()	()

4. BÖLÜM: Derslerin İşlenmesinde Hoşlandıklarım/Hoşlanmadıklarım/Beklentilerim

Hoşlandıklarım	Hoşlanmadıklarım	Beklentilerim

**Ek-2: “Tales and Legends” ve “Amazing History” Üniteleri İçerik Analizi
Formu**

Aşağıdaki Anahtar Kavramların Anlamlarını Bilme Düzeyim	Biliyorum	Az Biliyorum	Bilmiyorum
1. Tale	()	()	()
2. Legend	()	()	()
3. Story	()	()	()
4. Amazing	()	()	()
5. Happen	()	()	()
6. Battle	()	()	()

Aşağıdaki Konulardan Öğrenmek İstediklerim	İstiyorum	Az İstiyorum	İstemiyorum
1. Masallar	()	()	()
2. Efsaneler	()	()	()
3. Kahramanlar	()	()	()
4. Şaşırtıcı Olaylar	()	()	()

“Tales and Legends” ve “Amazing History” Üniteleri ile İlgili Bildiklerim/Bilmediklerim/Bilmek İstediklerim		
Bildiklerim	Bilmediklerim	Bilmek İstediklerim
1.	1.	1.
2.	2.	2.
3.	3.	3.

“Tales and Legends” ve “Amazing History” Ünitelerini Öğrenmekten Beklentilerim
1.
2.
3.
4.

**Ek-3: “Tales and Legends” ve “Amazing History” Üniteleri Anlamın
Yapılanması Analizi Formu**

5. BÖLÜM: İşbirlikli (Takım) Çalışmalar ve Ben			
İşbirlikli (Takım) Çalışmalarda...	Çoğu Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
1. Verilen görevleri yerine getiririm	()	()	()
2. Arkadaşlarımla rahat iletişim kurarım	()	()	()
3. Fikirlerimi paylaşmaktan çekinmem	()	()	()
4. Arkadaşlarımla başarılı olabilmesi için elimden geleni yaparım	()	()	()
5. Arkadaşlarımla fikirlerine saygı duyar ve onları dinlerim	()	()	()
6. Uyumlu olmaya çalışırım	()	()	()
7. Kolayca sinirlenebilirim	()	()	()
8. Sakin olmaya çalışırım	()	()	()

6. BÖLÜM: Derlerde Yapmak İstedğim Etkinlikler			
Etkinlikler	Çok İsterim	Az İsterim	İstemem
1. Tartışma	()	()	()
2. Rol yapma	()	()	()
3. Grup çalışması	()	()	()
4. Soru-cevap	()	()	()
5. Proje yapma	()	()	()

7. BÖLÜM: Derlerde Kullanılması İstedğim Materyaller			
Materyaller	Çok İsterim	Az İsterim	İstemem
1. İşitsel materyaller	()	()	()
2. Görsel materyaller	()	()	()
3. Hem Görsel hem işitsel materyaller	()	()	()
4. Basılı (kitap, dergi, vb.) materyaller	()	()	()
5. Kendi hazırladığım materyaller	()	()	()

8. BÖLÜM: Geçmişte Öğrendiklerimle Yeni Öğreneceklerimi Birleştirirken Tercih Ettiğim Etkinlikler					
Görmeyi	Duymayı	Uygulamayı (Ürün Oluşturma)	Konuşmayı	Hareket Etmeyi	Sunum Yapmayı
()	()	()	()	()	()

9. BÖLÜM: Öğrenmede En Çok Tercih Ettiğim Yollar/Öğrenme Stillerim		
Görsel (Görerek)	İşitsel (Duyarak)	Dokunsal (Hareket Ederek)
()	()	()

Ek-4: Değerlendirme Tercihi Analizi Formu

10. BÖLÜM: Başarımın Değerlendirilmesinde Tercih Eğitim Yollar			
Değerlendirme Yolları	Çok İsterim	Az İsterim	İstemem
1. Açık uçlu sorular	()	()	()
2. Çoktan seçmeli testler	()	()	()
3. Sözlü sorular	()	()	()
4. Günlük yazmak	()	()	()
5. Gelişim (ürün) dosyası hazırlamak	()	()	()
6. Akran (arkadaş) değerlendirmesi	()	()	()
7. Öz (bireysel) değerlendirme	()	()	()
8. Öğretmen değerlendirmesi	()	()	()

11. BÖLÜM: Başarımın Değerlendirilmesinde Tercih Eğitim Kişiler			
Değerlendirme Kişileri	Çok İsterim	Az İsterim	İstemem
1. Kendim	()	()	()
2. Sınıf arkadaşlarım	()	()	()
3. Grup arkadaşlarım	()	()	()
4. Öğretmenim	()	()	()

12. BÖLÜM: Gelişim (Ürün) Dosyamda Olmasını İstediklerim			
Gelişim (Ürün) Dosyamın İçinde Olsun..	Çok İsterim	Az İsterim	İstemem
1. Çizimlerim/resimlerim	()	()	()
2. Afiş/poster çalışmalarım	()	()	()
3. Günlük kayıtlarım	()	()	()
4. Kompozisyonlarım	()	()	()

Ek-5: Sosyal-Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımı Ders Planları

2-3. Hafta Etkinlikleri

Okul: 23 Nisan Havacılar Ortaokulu

Sınıf: 7/C

Ders: İngilizce

Ünite: Tales and Legends (Masallar ve Efsaneler)

Süre: 8 ders saati (2 hafta)

Kaynak ve Araç-Gereçler: Çalışma kâğıtları, Tr.-İng. – İng.-Tr. Sözlük, boş A4 kâğıtları, Sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı değerlendirme formları (öz ve akran değerlendirme formları ile öğrenen günlüğü), yapıştırıcı, makas, yaparak sınıfa renkli kartonlar, boya kalemleri.

Yöntem ve Teknikler: Beyin fırtınası, tartışma, işbirlikli öğrenme, soru-cevap, proje tabanlı öğrenme ve alternatif öğretim yöntem ve teknikleri

Anlamanın Yapılanması

İçeriğin öğrenenlerle birlikte oluşturulmasından sonra, öğrenenlerle birlikte karar verilen öğrenme hedefleri aşağıdaki aşamalar doğrultusunda yapılandırılır.

İşbirlikli Grupların Oluşturulması

Öğrenenlerin doldurdukları “Öğrenen Analizi Formu”, “İçerik Analizi Formu” ve “Anlamanın Yapılanması Analizi Formu”ndan elde edilen veriler neticesinde gruplar halinde çalışmak istedikleri ortaya çıkmış olup, öğrenenler ilgili formlardan elde edilen verilere göre 4-5’şer kişiden oluşan toplam dokuz heterojen çalışma grubuna ayrılmıştır. Öğrenenlere, hangi grupta hangi öğrenenlerin yer alacağı açıklanarak, öğrenenlerin grup arkadaşları ile önceden hazırlanan sınıf yerleşim düzenine göre oturmaları sağlanır.

Çalışılacak Olayların / Durumların Belirlenmesi

Öğretmen, “İçerik Analizi Formu”ndan elde edilen verilere göre işbirlikli gruplarda çalışılacak durum olarak; “nelerin masal, nelerin efsane olduğunu, bunların nasıl ayırt edilebileceğini, dünyada ve ülkemizde nelerin masal ve efsane olarak nitelendirilebileceğini, ülkemizde en iyi bilinen masal ve efsanelerin neler olduklarını” belirler.

Çalışılacak Olayların / Durumların İncelenmesi

Öğretmen, işbirlikli gruplara; “Are giants and fairies imaginary characters?” (Devler ve periler hayali karakterler midir?) başlıklı kısa bir parçanın yer aldığı bir çalışma kâğıdı dağıtır. Öğrenenlerin, çalışma kâğıtlarında verilen kısa parçayı birlikte okumaları ve parçanın bilinmeyen kelimelerinin altlarını çizerek, bunları sözlükten

bulmaları sağlanır. Gruplardan ikisine (öncelikle isteklilerden) söz hakkı verilerek, verilen parçanın birinci ve ikinci paragraflarını okumaları sağlanır. Daha sonra öğretmen, parçada geçen “giant”, “fairy”, “tale” ve “legend” kelimelerinin anlamlarını gruplara sorarak, grup sözcülerinin bu kelimelerin anlamlarını açıklığa kavuşturmalarını sağlar. Öğretmen, gruplara parçanın altında verilen etkinlikleri yapmalarını ister. Öğretmen, gruplara söz hakkı vererek etkinlikleri sorulara ilişkin cevapları alır ve grupların verdikleri cevapları, diğer grupların verdikleri cevaplar ile karşılaştırmalarını ister.

Öğretmen, tüm grupların kendi aralarında tartışarak, dünyada ve ülkemizde popüler (meşhur) olan “efsane” (legend) ve “masal” (tale) örnekleri bulmalarını ve bunları çalışma kâğıdında belirtilen kısımlara yazmalarını ister. Gruplar, teker teker söz hakkı alarak buldukları örnekleri sınıfla paylaşırlar ve örnek ve örnek olmayanlar tartışılarak açıklığa kavuşturulurlar. Öğretmen, grupların tartışmalarına müdahale etmeksizin dinler. Öğretmen, gruplara bir başka çalışma kâğıdı daha dağıtarak, burada verilen isimlerle / karakterle, onlara ait resimleri eşleştirmelerini, bunun yanında verilen resimlerin “masal” mı (tale), yoksa “efsane” mi (legend) olduklarını gruplara soru olarak (Are these tales or legends in the pictures? Which one of them are tales and legends?) yöneltir. Öğretmen, burada verilen resimlerin masal mı, yoksa efsane mi olduklarını tartışmaları için gruplara zaman verir. Gruplar, verilen süre içerisinde görüşlerini etkinliğin altında verilen kısma yazarlar. Öğretmen, grupların görüşlerini aldıktan sonra, onlara bir çalışma kâğıdı daha dağıtarak, bu kez buradaki resimlerle, onlara ait karakterleri eşleştirmelerini ister. Verilen süre içerisinde gruplar, resimlerin masal mı, yoksa efsane mi olduklarını kendi aralarında tartışır ve çalışma kâğıdındaki boşlukları birlikte doldururlar. Öğretmen, grup tartışmalarından sonra, her gruba söz hakkı vererek, grupların resimlerdeki neden “masal” (tale) ya da “efsane” (legend) olarak gördüklerini gerekçeleri ile açıklamalarını ister (Why do you see these as tales or legends? Could you please explain it?). Öğretmen, daha sonra, bir çalışma kâğıdı dağıtarak, öğrenenlerin bu çalışma kâğıdında verilen yapılandırılmış grid (YG) etkinliğini yapmalarını ister. Öğretmen, yapılandırılmış grid etkinliğindeki soruları cevaplamaları için öğrenenlere belli bir süre verir. Verilen sürenin dolmasıyla öğretmen, gruplara teker teker söz hakkı vererek yapılandırılmış grid içerisindeki soruları cevaplamalarını sağlar.

Bilgi İşleme Materyallerinin Kullanılması

Öğretmen, çalışma kağıdında verilen masal ve efsanelerin örnek çizgi filmlerini projeksiyon cihazı ile tahtaya yansıtır ve burada geçenlerin masal mı, yoksa efsane mi olduklarının altını çizerek nedenleri ile kısaca açıklar. Her gruptaki üye, önceden kendilerine söylendiği şekilde, aralarında görev dağılımı yaparak sınıfa renkli kartonlar, boya kalemleri, sözlük, A4 kâğıtları, yapıştırıcı, makas, vb. getirirler.

Öğrenmenin Etkinleştirilmesi

Öğretmen, gruplara “efsane” veya “masal” karakterlerini temsil eden bir afiş çalışması hazırlayacaklarını belirtir. Öğretmen, her grubun kendi içerisinde görev

dağılımı yapmasını ister (örn., yazıcı, resim çizici, malzemeci, sözcü, vb.). grup üyeleri kendi aralarında görev paylaşımı yaparlar. Öğretmen, gruplara getirdikleri kartonlara istedikleri veya beğendikleri bir “masal” veya “efsane” karakterini çizerek boyamaları ve bu karakter hakkında; sevilenler, sevilmeyenler, karakterin nasıl birisi olduğu, vb. konularında kısa bir paragraf oluşturmalarını ister. Öğretmen, gruplara bir çalışma kâğıdı dağıtarak, bu formu grupların doldurup keserek afiş çalışmalarının en altına yapıştırmalarını ister. Burada, aynı zamanda grupların kendilerine bir “grup ismi” belirleyerek, bu ismi çalışmalarında kullanmaları istenir. Öğretmen, grupların yapacakları çalışmaların, daha önceden sınıfın bir köşesine astığı “dereceli puanlama anahtarı” ölçütlerine göre değerlendirileceğini belirtir. Öğretmen, gruplar çalışmaya başladıktan sonra her grubu teker teker ziyaret ederek, öğrenenlere ne yapacakları konusunda yardımcı olur. Öğretmen, grupları gözlemler ve zorlanan gruplara gerekli açıklamaları yapar, sorular sorar, sorulan sorulara cevaplar verir ve geribildirimlerde bulunur.

Bilginin Yansıtılması

Gruplar, afişlerini hazırladıktan sonra, çalışma raporlarını oluştururlar. Öğretmen, çalışma raporunu oluşturan gruplara; “Hangi malzemeyi kullandınız? Hangi masal veya efsane karakterini seçtiniz? Niçin bu karakteri seçtiniz? Seçtiğiniz karakteri anlatırken hangi kelimelerden ve yapılardan yararlandınız?” sorularının yazılı olduğu çalışma kâğıdını dağıtır. Öğretmen, grupları ziyaretleri sırasında, “XXX karakterini (örn., Keloğlan, Nasreddin hoca, vb.) geçmiş zamanda anlatmanız mı, yoksa geniş zamanda mı anlatmanız daha doğru olurdu?” sorusuyla gruplarda çelişki durumu yaratır. Gruplar, verilen soruları kendi aralarında tartışarak sorulara uygun cevaplar yazarlar. Gruplara belli bir süre verilerek, grup çalışmalarında ortaya koyduklarını arkadaşlarıyla paylaşmaları sağlanır. Gruplardan, dağıtılan çalışma kâğıdını doldurduktan sonra, bu kâğıdı oluşturdukları çalışmaların arka kısmına yapıştırmalarını istenir. Gruplar, çalışma raporlarını tamamladıktan sonra, diğer aşamaya geçilir.

Yansıtmanın Tartışılması

Öğretmen, grupların oluşturdukları çalışma raporlarını sınıfla paylaşmalarını sağlar. Her gruptan bir sözcü grupta öğretmenin çelişki yaratan sorusuna (“XXX karakterini (örn., Keloğlan, Nasreddin hoca, vb.) geçmiş zamanda anlatmanız mı, yoksa geniş zamanda mı anlatmanız daha doğru olurdu?”) ilişkin aldıkları kararı sınıf arkadaşlarına sunarak grup yansıtmasını ortaya çıkarırlar. Gruplardan gelen cevaplar doğrultusunda öğretmen, grubun konuya ilişkin hedeflere ulaşma düzeyini belirler. Öğretmen, yansıtmanın tartışılmasından sonra öğrenenlere “öz-değerlendirme” ve “grup değerlendirme” formlarını ve öğrenen günlük formlarını dağıtarak, öğrenenlerin bu formları doldurmalarını ister. Öğretmen, grup çalışmaları, sunumlar, çalışma raporları, öz ve grup değerlendirme ile öğrenen günlüğü formlarından elde edilen veriler vasıtasıyla, öğrenenlerin bilgiyi yapılandırma düzeylerini değerlendirir. Öğrenenler, öz ve grup ile öğrenen günlüğü formlarına yazdıkları ile kendi bilgi yapılandırma düzeylerini görme fırsatı elde ederler.

Değerlendirme

Öğrenenlere uygulanan “Değerlendirme Tercihi Analizi Formu”ndan elde edilen veriler doğrultusunda aşağıdaki değerlendirme süreçleri düzenlenmiştir.

Otantik Değerlendirmenin Uygulanması

Öğrenenlerin bilgiyi yapılandırma düzeylerini ortaya koyabilmek için “otantik değerlendirme” yöntem ve araçları kullanılır.

Öğrenme Sürecinin Değerlendirilmesi

Öğretmenin, dereceli puanlama anahtarına verdiği puan ile öz ve grup değerlendirme formlarından elde edilen puanlar toplanır. Her grubun üyesinin aldığı puan toplanarak, grubun puanına eklenir ve grubun ilk iki haftalık toplam puanı oluşturulur, ancak bu husus gruplara duyurulmaz.

Değerlendirme Sonuçlarının Tartışılması

“Tales and Legends” (Masallar ve Efsaneler) ünitesinin ilk iki haftalık etkinliği tamamlandıktan sonra grupların; grup çalışmalarının kendilerine katkısını, en keyif aldıkları ve en çok zorlandıkları hususları sınıftaki arkadaşları ile paylaşmaları istenir. Tüm gruplar, grup çalışmalarına ilişkin görüşlerini paylaştıktan sonra, ilgili ünitenin diğer grup etkinliklerine geçilir.

4-5. Hafta Etkinlikleri

Okul: 23 Nisan Havacılar Ortaokulu

Sınıf: 7/C

Ders: İngilizce

Ünite: Tales and Legends (Masallar ve Efsaneler)

Süre: 8 ders saati (2 hafta)

Anlamanın Yapılanması

İçeriğin öğrenenlerle birlikte oluşturulmasından sonra, yine öğrenenlerle beraber karar verilen öğrenme hedefleri aşağıdaki aşamalar doğrultusunda yapılandırılır.

İşbirlikli Grupların Oluşturulması

Öğrenenlerin doldurdukları “Öğrenen Analizi Formu”, “İçerik Analizi Formu” ve “Anlamanın Yapılanması Analizi Formu”ndan elde edilen veriler neticesinde gruplar halinde çalışmak istedikleri ortaya çıkmış olup, öğrenenler ilgili formlardan elde edilen verilere göre 4-5’şer kişiden oluşan toplam dokuz heterojen çalışma grubuna ayrılmıştır. Burada, önceki haftalardaki oturma düzeni korunur ve aynı gruplarla etkinliklere devam edilir.

Çalışılacak Olayların / Durumların Belirlenmesi

Öğretmen, “İçerik Analizi Formu”ndan elde edilen verilere göre işbirlikli gruplarda çalışılacak durumu; “Ülkemizde yaygın olarak bilinen ve anlatılan masal ve efsaneler” olarak belirler.

Çalışılacak Olayların / Durumların İncelenmesi

Öğretmen, işbirlikli gruplara; içerisinde Nasreddin Hoca hakkında kısa bir bilginin ve kendisine ait kısa bir fıkranın da bulunduğu bir çalışma kâğıdı dağıtır. Öğretmen, grupların çalışma kâğıdındaki parçayı kendi aralarında okuyarak, parçada geçen bilinmeyen kelimeleri sözlükten araştırarak bulmalarını ister. Öğretmen, gruplardan birine Nasreddin Hoca hakkında verilen kısa bilgiyi okumasına, bir diğerine ise Nasreddin Hoca'nın fıkrasını okumasına izin verir. Öğretmen, sınıfa parçada geçen bazı kelimelerin anlamlarını sorarak, grup sözcülerinin bu kelimelerin anlamlarını açıklığa kavuşturmalarını sağlar. Öğretmen, parçada geçen kelimelerin anlamlarını açıklığa kavuşturduktan sonra, gruplardan parçanın altında verilen bilgi kutucuklarını verilen parçaya göre doldurmalarını ister. Öğretmen, gruplara söz hakkı vererek bilgi kutucuklarındaki cevapları alır. Öğretmen, grupların verdikleri cevapları ilan ederek, öğrenenlerden grupların cevaplarını karşılaştırmalarını ister. Daha sonra öğretmen, grupların verilen fıkrayı tekrar okumak isteyip istemediklerini sorar. İstekli gruplar varsa, öğretmen bu gruplara fıkrayı tekrar okumalarına izin verir. Fıkranın tekrar okunmasından sonra öğretmen, “fıkranın ne anlama geldiğini ve bu fıkradan ne

anlamın çıkarılabileceğini” gruplara sorar. Öğretmen, gruplara bu soruyu kendi aralarında tartışmaları için belli bir süre vererek, grup üyelerinin fıkranın çıkarımlarının ne olabileceğini tartışmalarını sağlamaya çalışır. Grupların, çalışma kâğıdındaki verilen kısma fıkradan çıkarılabilecek olan sonucu (ya da ana fikri) yazmaları istenir. Öğretmen, etkinlikte geçen “main point” ifadesinin altını çizerek, bunun ne anlama geldiğini gruplara açıklar. Sonrasında öğretmen, gruplara söz hakkı vererek soruya ilişkin görüşlerini aktarmalarına izin verir. Bu tartışmadan sonra öğretmen, Nasreddin Hoca’ya ilişkin çalışma kâğıdındaki diğer etkinliklerin yapılması için gruplara süre tanır. Öğretmen, gruplara belli bir süre tanır. Sürenin dolmasıyla öğretmen, gruplara söz hakkı vererek, cevaplarını sınıfla paylaşmalarını sağlar. Öğretmen, grupların ortak cevaplarının altını çizer. Bu etkinlikten sonra öğretmen, gruplara Nasreddin Hoca’nın fıkralarından herhangi birini bilip bilmediklerini sorar. İstekli olan gruplardan bir veya ikisine söz hakkı vererek, bildikleri fıkrayı / fıkraları sınıfla paylaşmalarını ister.

Nasreddin Hoca ile ilgili etkinliklerden sonra öğretmen, bu kez bir Türk efsanesi olan Dede Korkut ile ilgili bir çalışma kâğıdını gruplara dağıtır. Öğretmen, öncelikle öğrenenlere Dede Korkut ile ilgili ne bildiklerini sorarak, öğrenenlerin geçmiş bilgilerini hatırlamalarını sağlar. Örneğin öğretmen, öğrenenlere TRT Çocuk kanalında “Dede Korkut Masalları” isimli animasyon çizgi filmi daha önce izleyip izlemediklerini sorar. Öğretmen, daha sonra, çalışma kâğıdında Dede Korkut ile ilgili olarak verilen kısa bilgi notunu grupların okumalarını ister. Bu soru-cevap etkinliğinden sonra grupların Dede Korkut hakkında verilen parçayı okuyarak, parçanın bilinmeyen kelimelerini sözlükten bularak yazmalarını ister. Öğretmen, gruplardan birine söz hakkı vererek, verilen parçayı sesli olarak okumasına izin verir. Öğretmen, gruplara parçada anlaşılmayan hususlar olup olmadığını sorar ve anlaşılmayan noktaları açıklığa kavuşturur. Daha sonra öğretmen, verilen parçadaki paragraflarla bu paragrafları temsil eden resimleri eşleştirmelerini sağlar. Daha sonra, gruplar karışık bir halde verilen parçayı doğru bir sıraya koyarlar. Gruplar, çalışma kâğıdındaki eşleştirmeleri gerçekleştirdikten sonra, parça ile ilgili etkinlikleri tartışarak bunlara uygun cevaplar yazarlar. Öğretmen, gruplara belli bir süre tanır. Sürenin dolmasıyla öğretmen, gruplara söz hakkı vererek, cevaplarını sınıfla paylaşmalarını sağlar. Öğretmen, grupların ortak cevaplarının altını çizer. Öğretmen, daha sonra gruplara parçanın “ana fikri”nin (main point) ne olabileceğini sorarak, çalışma kâğıdında verilen ana fikirlerden hangisinin parça için uygun olabileceğini sorar. Daha sonra öğretmen, gruplara tartışmaları için belli bir süre verir. Sürenin dolmasıyla öğretmen grupların parçaya ilişkin “ana fikir” değerlendirmelerini alır ve bunları grupların gerekçelendirmelerini ister. Öğretmen, grupların görüşlerini aldıktan sonra, ortak görüşlerin altını çizer. Bu etkinlikten sonra öğretmen, gruplara Dede Korkut’un hikâyelerinden herhangi birini bilip bilmediklerini sorar. İstekli olan gruplardan bir veya ikisine söz hakkı vererek, bildikleri hikâyeye / hikâyeleri sınıfla paylaşmalarını ister.

Bilgi İşleme Materyallerinin Kullanılması

Öğretmen, masal ve efsane örneklerinin somutlaştırılmasında, öğrenenlere içerisinde Keloğlan ve Dede Korkut’un da yer aldığı kısa süreli (5’er dakikalık) animasyon

çizgi filmler izletir ve bu çizgi filmlerle masalın (tale) ve efsanenin (legend) ne olduğunu bir kez daha vurgular.

Öğrenmenin Etkinleştirilmesi

Öğretmen, gruplardan kendi aralarında verilen listeden bir “masal” veya “efsane” seçmelerini ister ve seçilen masal veya efsaneye ilişkin *isim vermeden* dağıtılan çalışma kâğıdına kısa bilgi notları yazmalarını ister. Daha sonra, gruplardan seçtikleri masal veya efsaneyi sessiz bir şekilde sınıfta dramatize etmeleri istenir ve dramatizasyon etkinliğinin ardından seçilen masal veya efsaneye ilişkin kısa bilgi notlarının okunması sağlanır. Diğer grupların ise sınıfta sergilenen dramatizasyon ve okunan bilgi notunun listeden hangi masal veya efsane olduğunu bulmaları istenir. Grupların, tahminlerde bulunurken gerekçeli açıklamalarda bulunmaları sağlanır.

Bilginin Yansıtılması

Öğretmen, öğrenenlerin grup olarak sergiledikleri dramatizasyonu ve seçtikleri masal veya efsaneyi betimlemek için yazdıkları bilgi notlarını yazarken neye dikkat ettiklerini, masal veya efsane ile sergilenen dramatizasyonun ve yazılan bilgi notlarının paralellik gösterip göstermediğini sorar. Bunun yanında öğretmen, gruplara; “Siz olsaydınız kendi bilgi notunuza ve sergilediğiniz dramatizasyona kaç puan verirdiniz? Neden? Sizce, dramatizasyonunuzda ve oluşturduğunuz bilgi notunda eksik kalan kısımlar var mıydı? Seçtiğiniz masal / efsaneyi anlatırken hangi kelimelerden ve yapılardan (dilbilgisi yapısı gibi) yararlandınız?” gibi sorular sorarak, bunları çalışma raporlarına yazmalarına izin verir. Öğretmen, bu şekilde öğrenenlerin konuyu hangi düzeyde öğrendiklerini, hangi kısımlarda eksik kaldıklarını ve bilgiyi yapılandırma düzeylerini görmelerini sağlar.

Yansıtmanın Tartışılması

Öğretmen, grupların oluşturdukları çalışma raporlarını sınıftaki arkadaşlarıyla paylaşmalarını sağlar. Her gruptan bir sözcü, çalışma raporunu sınıftaki arkadaşlarına okur. Öğretmen, grup çalışmalarına ilişkin olarak isteyen grupların diğer gruplara soru yöneltmesine izin verir. Gruplara, “grup sunumu değerlendirme formu” dağıtılarak, grupları puanlamaları istenir. Böylece, gruplardan gelen cevaplar doğrultusunda öğretmen, grubun konuya ilişkin hedeflere ulaşma düzeyini belirler. Öğretmen, yansıtmanın tartışılmasından sonra öğrenenlere “öz-değerlendirme” ve “grup değerlendirme” formlarını ve öğrenen günlük formlarını dağıtarak, öğrenenlerin bu formları doldurmalarını ister. Öğretmen, grup çalışmaları, sunumlar, çalışma raporları, öz ve grup değerlendirme ile öğrenen günlüğü formlarından elde edilen veriler vasıtasıyla, öğrenenlerin bilgiyi yapılandırma düzeylerini değerlendirir. Öğrenenler, öz ve grup ile öğrenen günlüğü formlarına yazdıkları ile kendi bilgi yapılandırma düzeylerini görme fırsatı elde ederler.

Değerlendirme

Öğrenenlere uygulanan “Değerlendirme Tercihi Analizi Formu”ndan elde edilen veriler doğrultusunda aşağıdaki değerlendirme süreçleri düzenlenmiştir.

Otantik Değerlendirmenin Uygulanması

Öğrenenlerin bilgiyi yapılandırma düzeylerini ortaya koyabilmek için “otantik değerlendirme” yöntem ve araçları kullanılır.

Öğrenme Sürecinin Değerlendirilmesi

Grup sunumlarından sonra istekli öğrenenler hem kendilerini, hem de gruplarını sözel olarak değerlendirirler. Öğrenenler, grup çalışmaları süresince hem kendi, hem de gruplarının üstün ve zayıf yönlerini belirtirler. Öğrenenler öz ve grup değerlendirmesinden sonra, “bireysel değerlendirme sınavı”na alınırlar. Bireysel sınavdan alınan puanlar ile grupların sergiledikleri sunumların ve önceki haftaki etkinliklere ilişkin olarak elde edilen puanlar da toplanarak her gruba ilişkin ortak bir grup puanı belirlenir.

Değerlendirme Sonuçlarının Tartışılması

Her grup üyesinin aldığı puanların toplanmasıyla elde edilen grup puanına göre gruplar aldıkları en yüksek puandan en düşük puana doğru sıralanır ve en başarılı grup belirlenerek, bu grup ödüllendirilir. En başarılı grubun üyelerinden grup çalışmalarının kendilerine katkısını, en keyif aldıkları ve en çok zorlandıkları hususları sınıftaki arkadaşları ile paylaşmaları ve ilerleyen zamanlarda başarılı olmak isteyen gruplara önerilerini belirtmeleri istenir.

6-7. Hafta Etkinlikleri

Okul: 23 Nisan Havacılar Ortaokulu

Sınıf: 7/C

Ders: İngilizce

Ünite: Amazing History (Şaşırtıcı Tarih)

Süre: 8 ders saati (2 hafta)

Anlamanın Yapılanması

İçeriğin öğrenenlerle birlikte oluşturulmasından sonra, öğrenenlerle birlikte karar verilen öğrenme hedefleri aşağıdaki aşamalar doğrultusunda yapılandırılır.

İşbirlikli Grupların Oluşturulması

Öğrenenlerin doldurdukları “Öğrenen Analizi Formu”, “İçerik Analizi Formu” ve “Anlamanın Yapılanması Analizi Formu”ndan elde edilen veriler neticesinde gruplar halinde çalışmak istedikleri ortaya çıkmış olup, öğrenenler ilgili formlardan elde edilen verilere göre 4-5’şer kişiden oluşan toplam dokuz heterojen çalışma grubuna ayrılmıştır. Öğrenenlere, hangi grupta hangi öğrenenlerin yer alacağı açıklanarak, öğrenenlerin grup arkadaşları ile önceden hazırlanan sınıf yerleşim düzenine göre oturmaları sağlanır.

Çalışılacak Olayların / Durumların Belirlenmesi

Öğretmen, “İçerik Analizi Formu”ndan elde edilen verilere göre işbirlikli gruplarda çalışılacak durumu; “gerek dünya, gerekse de ülkemiz tarihinde ‘şaşırtıcı’ olarak nitelendirilebilecek olaylar” olarak belirler.

Çalışılacak Olayların / Durumların İncelenmesi

Öğretmen, işbirlikli çalışma gruplarına bir çalışma kâğıdı dağıtılarak, gruplardan bu çalışma kâğıdındaki ilgili kısımlara, aralarında tartışarak, ülkemiz ve dünya tarihi açısından “şaşırtıcı” olarak nitelendirilebilecek olan olayları / durumları yazmalarını ister. İşbirlikli çalışma grupları, aralarında tartıştıktan sonra ülkemiz ve dünya tarihi açısından “şaşırtıcı” olarak nitelendirilebilecek olan olayları / durumları dağıtılan çalışma kâğıdındaki ilgili yerlere yazarlar. Gruplar, çalışma kâğıdındaki ilgili yerleri doldurduktan sonra, söz alarak buldukları örnekleri sınıfla paylaşırlar. Öğretmen, söz hakkı alarak buldukları örnekleri sınıfla paylaşan gruplardan örneklerinin birinin kısaca hikâyesini sözlü olarak anlatmasını ister.

Öğretmen, daha sonra, bir başka çalışma kâğıdı daha dağıtarak, bu çalışma kâğıdına buldukları örneklerin birini yazarak, bu şaşırtıcı tarihi olaya ilişkin sahip oldukları bilgileri kısaca verilen kısımlara yazmalarını ister. Öğretmen, bir-iki gruba söz hakkı vererek, örneklerini sınıfla paylaşmalarını sağlar.

Öğretmen, tüm işbirlikli çalışma gruplarına yönelik olarak; “In which country can you see the pyramids?” (Hangi ülkede piramitleri görebilirsiniz?) sorusunu sorar. Öğretmen, aynı zamanda bir piramit şeklini tahtaya da çizerek, altına “pyramid” kelimesini yazar. Sorulan sorunun anlaşılmaması halinde öğretmen, soruyu aynı zamanda tahtaya da yazar. Çalışma grupları verilen soruyu kendi aralarında tartıştıktan sonra, grup sözcüleri teker teker söz alarak soruya cevap verirler. Öğretmen, grupların cevaplarını alarak tahtaya yazar ve grupların ortak görüşlerinin altını çizer. Öğretmen, çalışma gruplarına yönelik olarak; “Why did people build the pyramids?” (İnsanlar, piramitleri neden inşa etmişlerdir?) sorusunu yöneltir. Öğretmen, sorunun tam olarak anlaşılmaması ihtimaline karşı soruyu aynı zamanda tahtaya da yazar. Gruplara, sorulan soruyu kendi aralarında tartışmaları için belli bir süre verilir. Gruplara tanınan sürenin dolmasından sonra, grup sözcüleri söz alarak soruyu cevaplamaya çalışırlar. Tüm gruplar, görüşlerini açıkladıktan sonra öğretmen, ortak görüşlerin altını çizer.

Bu soru-cevap etkinliğinden sonra öğretmen, işbirlikli çalışma gruplarına; “Land of Pharaohs” (Pharaohlar’ın Toprağı) başlıklı kısa bir parçanın yer aldığı bir çalışma kâğıdı dağıtır. Öğrenenlerin, çalışma kâğıdında verilen kısa parçayı birlikte okumaları ve parçanın bilinmeyen kelimelerinin altını çizerek bunları sözlükten bulmaları sağlanır. Gruplardan üçüne (öncelikle isteklilerden) söz hakkı verilerek, verilen parçanın birinci, ikinci ve üçüncü paragraflarını sınıfa sesli olarak okumaları sağlanır. Öğretmen, parçada geçen bilinmeyen bazı kelimelerin anlamlarını gruplara sorarak, gruplardan bu kelimelerin anlamlarını söylemelerini ya da tahmin etmelerini sağlar. Öğretmen, bu şekilde parçadaki kelimelerin anlamlarının öğrenenlerin zihinlerinde oturmasını sağlar. Daha sonra öğretmen, gruplardan parçanın altında verilen etkinlikleri yapmalarını ister. Öğretmen, gruplara bu etkinliklerin yapılabilmesi için belli bir süre verir. Sürenin dolmasıyla öğretmen, gruplara söz hakkı vererek etkinliklerdeki sorulara ilişkin cevaplarını alır ve grupların verdikleri cevapları, diğer grupların cevapları ile karşılaştırmalarını ister. Öğretmen, grupların cevaplarından ortak olanların altını çizer. Öğretmen, gruplara verilen parça ile bağlantılı bir çalışma kâğıdı daha dağıtarak, verilen çalışma kâğıdındaki kavram haritasını biraz önce okudukları parçadaki bilgileri dikkate alarak doldurmalarını ister. Öğretmen, bu etkinliğe belli bir süre ayırdıktan sonra, gruplardan isteklilere söz hakkı vererek, kavram haritalarındaki bilgileri diğer gruplarla paylaşmalarını sağlar. Öğretmen, grupların görüşlerini aldıktan sonra grupların ortak cevaplarının altını çizer.

Öğretmen, gruplara bir çalışma kâğıdı dağıtarak, gruplardan buradaki olaylarla / durumlarla, onlara ait bulunan resimleri eşleştirmelerini ister. Daha sonra, buradaki resimlerden hangisinin / hangilerinin dünya da ülkemiz tarihi açısından “şaşırtıcı” nitelikte olduğunu sorar. Öğretmen, grupların cevaplarını aldıktan sonra, bu görüşlerinin gerekçelerini “neden?” sorusu ile daha da derinleştirir. Öğretmen, gruplara belli bir süre verdikten sonra grupların görüşlerini alarak, ortak görüşlerin altını çizer.

Öğretmen, bir sonraki etkinliğe hazırlayıcı olması bazında öğrenenlere içerisinde tanılayıcı dallanmış ağaç olan bir çalışma kâğıdı dağıtır. Öğrenenlere, öncelikle tanılayıcı dallanmış ağacın (TDA) ne olduğunu ve bu ağacın nasıl tamamlanacağını açıklar. Öğretmen, öğrenenlere tanılayıcı dallanmış ağaç içerisindeki durumlara verdikleri cevaba göre bir sonraki aşamaya yöneleceklerini bildirir. Öğretmen, öğrenenlere çalışma kâğıdındaki tanılayıcı dallanmış ağaç etkinliğini nasıl yapacaklarını öğrenenlere açıkladıktan sonra çalışma kâğıtlarını dağıtır. Tanılayıcı dallanmış ağacın içerisinde bulunduğu çalışma kâğıdını öğretmen gruplara dağıttıktan sonra öğrenenlere belli bir süre tanır. Öğretmen, aynı zamanda, grupları teker teker ziyaret ederek problem yaşayan gruplara yardımcı olur. Gruplar, etkinliklerini tamamladıktan sonra öğretmen her gruba teker teker söz hakkı vererek, grupların cevaplarını alır ve her grubun kendi cevaplarını diğer gruptaki cevaplarla karşılaştırmalarını ister. Gruplar cevaplarını karşılaştırdıktan ve ortak bir sonuca varıldıktan sonra bir sonraki etkinliğe geçilir.

Bu hazırlayıcı kısa etkinlikten sonra öğretmen, işbirlikli çalışma gruplarına bir başka çalışma kâğıdı daha dağıtarak, burada geçen “Gallipoli” ve “Battles of Gallipoli” kelimelerinin ve ifadesinin anlamlarını tahmin etmelerini ister. Öğretmen, gruplardan gelen ortak tahminlerin altını çizer ve bu kelimelerin anlamlarını söyleyerek, parçanın bağlığını açıklığa kavuşturur. Öğretmen, gruplara “Battles of Gallipoli”, yani “Gelibolu (Çanakkale) Savaşları” hakkında ne bildiklerini sorar. Gruplardan gelen cevapların ortak olanlarını dikkate alan öğretmen, bu cevapları tahtaya not eder. Öğretmen, öğrenenlerin “Gelibolu (Çanakkale) Savaşları” hakkındaki bilgilerini açığa çıkardıktan sonra, grup olarak kendi aralarında verilen kısa parçayı okumalarını ve parçanın bilinmeyen kelimelerini çıkararak, bu kelimelerin anlamlarını açıklığa kavuşturmalarını ister. Gruplar, kendi aralarında parçayı okuyup, bilinmeyen kelimelerin anlamlarını çıkardıktan sonra öğretmen, (öncelikle istekli olan) bir gruba parçayı okuması için verir. Öğretmen, bilinmeyen kelimeleri gruplara sorarak, parçadaki kelimelerin anlamlarını ortaya çıkarmaya çalışır. Bu etkinliklerden sonra öğretmen, gruplara parçanın altında verilen bilgi kartını parçaya göre doldurmalarını sağlar. Öğretmen grupları gezerek, gruplardan zorlanarlara rehberlik eder. Gruplar, bilgi kartlarını doldurduktan sonra, parça ile ilgili diğer etkinlikleri gerçekleştirirler. Öğretmen, gruplara etkinlikler için belli bir süre vererek, sürenin sonunda gruplardan görüşlerini açıklamalarını ister ve ortak görüşlerin altını çizer.

Bilgi İşleme Materyallerinin Kullanılması

Öğretmen, gerek dünya gerekse de ülkemiz için “şaşırtıcı” olarak nitelendirilebilen örnek bazı tarihi olayların kısa görüntülerini / filmlerini projeksiyon cihazı ile tahtaya yansıtır. Öğretmen, izlettiği görüntülerden/filmlerden sonra, neden bunların “şaşırtıcı” olarak nitelendirilebileceğini gruplara sorarak, grupların bu konudaki görüşlerini dile getirmelerini sağlar. Her gruptaki üye, daha önceden kendilerine söylendiği şekilde, aralarında görev dağılımı yaparak sınıfa renkli kartonlar, boya kalemleri, A4 kâğıtlar, tarihi fotoğraflar, yapıştırıcı, makas, vb. materyaller getirirler.

Öğrenmenin Etkinleştirilmesi

Öğretmen, gruplara “şaşırtıcı tarih” (amazing history) temalı bir afiş çalışması yapacaklarını açıklar. Her grubun kendi içerisinde görev dağılımı yapmalarını ister (Örn.; yazıcı, resim çizici, malzemeci, sözcü, vb.). grup üyeleri kendi aralarında görev paylaşımı yaparlar. Öğretmen, grupların getirdikleri kartonlara istedikleri bir “şaşırtıcı tarihi olayı” çizerek, boyamaları veya fotoğrafını / resmini yapıştırmaları ve bu olay hakkında; 6W (ya da 5N1K) [Ne (What), Nerede (Where), Ne Zaman (When), Neden (Why), Nasıl (How) ve Kim (Who)] sorularını kullanarak, dağıtılan çalışma kâğıdını doldurarak, afişlerinin üzerine yapıştırmalarını ister. Burada, aynı zamanda grupların kendilerine bir “grup ismi” belirleyerek, bu ismi çalışmalarında kullanmaları istenir. Öğretmen, grupların yaptıkları afiş çalışmalarının “Dereceli Puanlama Anahtarı” ölçütlerine göre değerlendirileceğini belirterek, bu anahtarın bir örneğini sınıfta herkesin görebileceği bir yere asar. Öğretmen, gruplar afiş çalışmalarına başladıktan sonra her grubu teker teker ziyaret ederek, öğrenenlere ne yapacakları konusunda yardımcı olur. Öğretmen, grupları gözlemler ve zorlanan gruplara gerekli açıklamaları yapar, sorular sorar, yönlendirmelerde bulunur ve geribildirim sağlar.

Bilginin Yansıtılması

Gruplar, afişlerini hazırladıktan sonra, çalışma raporlarını oluştururlar. Öğretmen, çalışma raporlarını oluştururken gruplara; “Hangi malzemeleri kullandınız? Hangi şaşırtıcı tarihi olayı seçtiniz? Neden bu şaşırtıcı tarihi olayı seçtiniz? Seçtiğiniz bu tarihi olayı betimlerden hangi kelimelerden ve yapılardan (dilbilgisi yapısı) yararlandınız?” sorularının yazılı olduğu çalışma raporu formunu dağıtır. Öğretmen, grupları ziyaretleri sırasında, “XXX (grupların seçtikleri tarihi olayın ismi ne ise) şaşırtıcı tarihi olayını geçmiş zamanla mı, yoksa geniş zamanla mı anlatmanız daha doğru olurdu?” sorusuyla öğrenenlerde çelişki durumu yaratır. Gruplar, öğretmen tarafından kendilerine yöneltilen soruya uygun gelebilecek cevapları çalışma raporlarında belirtilen yere yazarlar. Gruplara belli bir süre verilerek, grup çalışmalarında ortaya koyduklarını arkadaşlarıyla paylaşmaları sağlanır. Gruplar, çalışma raporlarını tamamladıktan sonra bir diğer aşamaya geçilir.

Yansıtmanın Tartışılması

Öğretmen, grupların oluşturdukları çalışma raporlarını sınıfla paylaşmalarını sağlar. Her gruptan bir sözcü, grupta öğretmenin çelişki yaratan sorusuna (XXX (grupların seçtikleri tarihi olayın ismi ne ise) şaşırtıcı tarihi olayını geçmiş zamanla mı, yoksa geniş zamanla mı anlatmanız daha doğru olurdu?) ilişkin aldıkları kararı sınıfa açıklayarak, grup yansıtmasını ortaya koyar. Gruplardan gelen cevaplar doğrultusunda öğretmen, grubun konuya ilişkin öğrenme hedeflerine ulaşma düzeyini belirler. Her gruptan bir sözcü, çalışma raporunu sınıftaki arkadaşlarına okur. Öğretmen, grup çalışmalarına ilişkin olarak isteyen grupların diğer gruplara soru yönelmesine izin verir. Gruplara, “grup sunumu değerlendirme formu” dağıtılarak, grupları puanlamaları istenir. Böylece, gruplardan gelen cevaplar

doğrultusunda öğretmen, grubun konuya ilişkin hedeflere ulaşma düzeyini belirler. Öğretmen, yansımaların tartışılmasından sonra öğrenenlere “öz-değerlendirme” ve “grup değerlendirme” formlarını ve öğrenen günlük formlarını dağıtarak, öğrenenlerin bu formları doldurmalarını ister. Öğretmen, grup çalışmaları, sunumlar, çalışma raporları, öz ve grup değerlendirme ile öğrenen günlüğü formlarından elde edilen veriler vasıtasıyla, öğrenenlerin bilgiyi yapılandırma düzeylerini değerlendirir. Öğrenenler, öz ve grup ile öğrenen günlüğü formlarına yazdıkları ile kendi bilgi yapılandırma düzeylerini görme fırsatı elde ederler.

Değerlendirme

Öğrenenlere uygulanan “Değerlendirme Tercihi Analizi Formu”ndan elde edilen veriler doğrultusunda aşağıdaki değerlendirme süreçleri düzenlenmiştir.

Otantik Değerlendirmenin Uygulanması

Öğrenenlerin bilgiyi yapılandırma düzeylerini ortaya koyabilmek için “otantik değerlendirme” yöntem ve araçları kullanılır.

Öğrenme Sürecinin Değerlendirilmesi

Öğretmenin, dereceli puanlama anahtarına verdiği puan ile öz ve grup değerlendirme formlarından elde edilen puanlar toplanır. Her grubun üyesinin aldığı puan toplanarak, grubun puanına eklenir ve grubun ilk iki haftalık toplam puanı oluşturulur, ancak bu husus gruplara duyurulmaz.

Değerlendirme Sonuçlarının Tartışılması

“Amazing History” (Şaşırtıcı Tarih) ünitesinin iki haftalık etkinliği tamamlandıktan sonra grupların; grup çalışmalarının kendilerine katkısını, en keyif aldıkları ve en çok zorlandıkları hususları sınıftaki arkadaşları ile paylaşmaları istenir. Tüm gruplar, grup çalışmalarına ilişkin görüşlerini paylaştıktan sonra, ilgili ünitenin diğer grup etkinliklerine geçilir.

8-9. Hafta Etkinlikleri

Okul: 23 Nisan Havacılar Ortaokulu

Sınıf: 7/C

Ders: İngilizce

Ünite: Tales and Legends (Masallar ve Efsaneler)

Süre: 8 ders saati (2 hafta)

Anlamanın Yapılanması

İçeriğin öğrenenlerle birlikte oluşturulmasından sonra, yine öğrenenlerle beraber karar verilen öğrenme hedefleri aşağıdaki aşamalar doğrultusunda yapılandırılır.

İşbirlikli Grupların Oluşturulması

Öğrenenlerin doldurdukları “Öğrenen Analizi Formu”, “İçerik Analizi Formu” ve “Anlamanın Yapılanması Analizi Formu”ndan elde edilen veriler neticesinde gruplar halinde çalışmak istedikleri ortaya çıkmış olup, öğrenenler ilgili formlardan elde edilen verilere göre 4-5’şer kişiden oluşan toplam dokuz heterojen çalışma grubuna ayrılmıştır. Burada, önceki haftalardaki oturma düzeni korunur ve aynı gruplarla etkinliklere devam edilir.

Çalışılacak Olayların / Durumların Belirlenmesi

Öğretmen, “İçerik Analizi Formu”ndan elde edilen verilere göre işbirlikli gruplarda çalışılacak durumu; “ülkemiz ve dünya tarihinde şaşırtıcı olaylar” olarak belirler.

Çalışılacak Olayların / Durumların İncelenmesi

Öğretmen, tüm işbirlikli çalışma gruplarına yönelik olarak; “Where is the Galata Tower?” (Galata Kulesi nerededir?) sorusunu yöneltir. Öğretmen, aynı zamanda “Galata Kulesi”nin bir resmini projeksiyon cihazı ile tahtaya yansıtır / resmini gösterir. Öğretmen, Galata Kulesinin görüntüsünü tahtaya yansıtıktan / resmini gösterdikten sonra, bunun altına “the Galata Tower” ibaresini yazar. Öğretmen, bu ibareyi tahtaya yazdıktan sonra, sorduğu soruyu (Where is the Galata Tower?) gruplara tekrar sorar. Öğretmen, sorulan soruyu çalışma gruplarının kendi aralarında tartışmaları için belli bir süre verir. Gruplar, sorulan soruyu kendi aralarında tartıştıktan sonra, grup sözcüleri teker teker söz alarak soruya cevaplar verirler. Öğretmen, grupların cevaplarını alarak tahtaya yazar ve grupların ortak görüşlerinin altını çizer. Daha sonra öğretmen, çalışma gruplarına yönelik olarak; “Who is Hazerfen Ahmet Çelebi?”(Hazerfen Ahmet Çelebi kimdir?) sorusunu sorar. Gruplara, sorulan soruyu kendi aralarında tartışmaları için belli bir süre verilir. Gruplara tanınan sürenin dolmasının ardından, grup sözcüleri söz alarak soruyu cevaplamaya çalışırlar. Tüm gruplar görüşlerini açıkladıktan sonra öğretmen, ortak görüşlerin altını çizer. Bu kısa soru-cevap etkinliğinden sonra öğretmen, işbirlikli

çalışma gruplarına; “Hazerfen Ahmet Çelebi” başlıklı kısa bir parçanın yer aldığı bir çalışma kâğıdını gruplara dağıtır. Öğrenenlerin, çalışma kâğıdında verilen parçayı birlikte okumaları ve parçanın bilinmeyen kelimelerinin altını çizerek, bunları sözlükten bulmaları sağlanır. Gruplardan ikisine (öncelikle isteklilerden) söz hakkı verilerek, verilen parçanın birinci ve ikinci paragraflarını sessi olarak okumaları sağlanır. Öğretmen, parçada geçen bilinmeyen bazı kelimelerin anlamlarını gruplara sorarak, gruplardan bu kelimelerin anlamlarını söylemelerini ya da tahmin etmelerini ister. Daha sonra öğretmen, gruplardan verilen parça ile ilgili karışık halde verilen cümleleri anlamlı bir paragraf oluşturabilecek bir biçimde sıraya koymalarını ister. Öğretmen, gruplara bu etkinliklerin yapılabilmesi için belli bir süre tanır. Sürenin dolmasıyla öğretmen, gruplara söz hakkı vererek etkinliklere ilişkin cevaplarını alır ve grupların verdikleri cevapları diğer grupların verdikleri cevaplarla karşılaştırmalarını ister. Öğretmen, grupların cevaplarından ortak olanların altını çizer. Bu etkinliklerden öğretmen, çalışma gruplarına yönelik olarak; “What is the main point of this text?” (Bu parçanın ana fikri nedir?) sorusunu yöneltir. Sorunun anlaşılmasını ihtimaline karşı öğretmen soruyu, aynı zamanda, tahtaya da yazarak “main point” (ana fikir) ifadesinin anlamını söyler. Öğretmen, çalışma gruplarına parçanın ana fikrinin ne olabileceğini kendi aralarında tartışmaları için belli bir süre verir. Sürenin dolmasıyla grup sözcüleri söz alarak, gruplarının ortak görüşlerini sınıfla paylaşırlar.

Öğretmen, gruplara verilen parça ile ilgili bir çalışma kâğıdı daha dağıtarak, verilen çalışma kâğıdındaki kavram ağını biraz önce okudukları parçadaki bilgileri dikkate alarak doldurmalarını ister. Öğretmen, bu etkinliğin yapılabilmesi için gruplara belli bir süre tanır. Öğretmen, aynı zamanda, grupları teker teker ziyaret ederek, zorlanan ya da problem yaşayan gruplara rehberlik yapar. Öğretmen, bu etkinliğe belli bir süre tanıdıktan sonra, gruplara söz hakkı vererek kavram ağındaki bilgileri / olayları diğer gruplarla paylaşmalarını sağlar. Öğretmen, grupların görüşlerini aldıktan sonra, grupların ortak cevaplarının altını çizer.

Öğretmen, gruplara bir çalışma kâğıdı (daha dağıtarak, gruplara buradaki resimlerin ne olduklarını ve nereye ait olduklarını sorar. Öğretmen, sorulan soruyu grupların tartışmaları için belli bir süre tanır. Sürenin dolmasıyla öğretmen, grupların görüşlerini alarak, ortak olanların altını çizer. Öğretmen, sorunun cevabını doğru tahmin edenleri açıklarken, doğru cevabın da (It is in Peru) altını çizer. Öğrenenlerden Peru’nun yerini bilmeyenler olursa, burada öğretmen Peru’nun yerini tarif ederek, dünya coğrafyasında bulunduğu yeri projeksiyon cihazı ile tahtaya yansıtır. Bu kısa soru-cevap etkinliğinden sonra öğretmen, işbirlikli gruplara dağıtılan çalışma kâğıdındaki kısa parçayı kendi aralarında okuyarak, parçanın bilinmeyen kelimelerinin anlamlarını sözlükten bulmaları için gruplara belli bir süre tanır. Gruplara tanınan sürenin dolmasıyla öğretmen, bilinmeyen kelimelerin anlamlarını gruplara sorar. Gruplardan alınan cevapların ardından öğretmen, gruplardan okudukları parça ile parçaya ait olan başlıkları birbirleriyle eşleştirmelerini ister. Gruplar, parçayı kendi aralarında bir kez daha okuyarak, parçadaki paragraflara uygun gelebilecek başlıkları tartışarak bulmaya çalışırlar. Gruplar, parçadaki paragraflara uygun gelebilecek başlıkları kendi aralarında tartıştıktan sonra öğretmen, gruplara söz hakkı vererek grupların cevaplarını sınıfla

paylaşmalarını ister. Öğretmen, grupların ortak cevaplarının altını çizer, cevap olamayacakların ise nedenini sorar. Bu etkinlikten sonra bir diğer aşamaya geçilir.

Bilgi İşleme Materyallerinin Kullanılması

Öğretmen, ülkemiz ve dünya tarihi için “şaşırtıcı” olarak nitelendirilebilen örnek bazı tarihi olayların kısa görüntülerini / filmlerini / fotoğraflarını projeksiyon cihazı ile tahtaya yansıtır. Öğretmen, izlettiği / gösterdiği görüntülerden / filmlerden / fotoğraflardan sonra, neden bunların “şaşırtıcı” olarak nitelendirilebileceğini gruplara sorarak, grupların görüşlerini dile getirmelerini sağlar. Daha sonra her gruptaki üye, daha önceden kendilerine söylendiği şekilde, aralarında görev paylaşımı yaparak sınıfa renkli kartonlar, boya kalemleri, A4 kâğıtlar, tarihi fotoğraflar, makas, yapıştırıcı, vb. materyaller getirirler.

Öğrenmenin Etkinleştirilmesi

Öğretmen, gruplara geçmişe ait bir olay bularak, buna ilişkin kısa bir paragraf yazmalarını, aynı zamanda bu olayı resimlendirmelerini ister. Öğretmen, grupların yazacakları bu paragraflarda mutlaka *i.* kişi / kişilere (Who), *ii.* olayın yerine (Where) ve *iii.* olayın zamanına (When) değinmeleri gerektiğini hatırlatır. Her grubun kendi içerisinde görev paylaşımı yapmaları istenir (Örn.; yazıcı, resim çizici, malzemeci, sözcü, vb.). Grup üyeleri, kendi aralarında görev paylaşımı yaparlar. Öğretmen, grupların getirdikleri kartonlara istedikleri bir tarihi olayın resmini çizerek, boyamaları veya fotoğrafını / resmini yapıştırmaları ve bu olay hakkında kısa bir paragraf yazmalarını sağlar. Öğretmen, grupların yazacakları kısa paragrafları A4 kâğıdına yazarak, bunları resimlemelerle birlikte kartonlarına yapıştırmalarını ister. Burada, aynı zamanda grupların kendilerine bir “grup ismi” belirleyerek, bu ismi çalışmalarında kullanmaları istenir. Öğretmen, grupların yaptıkları çalışmaların “Dereceli Puanlama Anahtarı” ölçütlerine göre değerlendirileceğini belirtir ve bu anahtarın bir örneğini sınıfta herkesin rahatlıkla görebileceği bir yere asar. Öğretmen, gruplar çalışmalarına başladıktan sonra her grubu teker teker ziyaret ederek, öğrenenlere ne yapacakları konusunda yardımcı olur, rehberlik sağlar. Öğretmen, grupları gözlemler ve zorlanan ya da problem yaşayan gruplara gerekli açıklamaları yapar, sorular sorar, yönlendirmelerde bulunur ve geribildirim sağlar.

Bilginin Yansıtılması

Öğretmen, öğrenenlerin grup olarak seçerek, hakkında yazdıkları ve resimlerle destekledikleri tarihi olayı betimlerken neye dikkat ettiklerini, paragraflarını yazarken hangi kelime ve yapılardan (örn., geçmiş zaman yapısı) yararlandıklarını sorar. Bunun yanında öğretmen, gruplara; “Siz olsaydınız kendi posterinize kaç puan verirdiniz? Neden? Sizce, hazırladığınız posterinizde eksik kalan kısımlar var mıydı?” gibi sorular sorarak, bunları çalışma raporlarına yazmalarına izin verir. Öğretmen, bu şekilde öğrenenlerin konuyu hangi düzeyde öğrendiklerini, hangi kısımlarda eksik kaldıklarını ve bilgiyi yapılandırma düzeylerini görmelerini sağlar.

Yansıtmanın Tartışılması

Öğretmen, grupların oluşturdukları çalışma raporlarını sınıftaki arkadaşlarıyla paylaşmalarını sağlar. Her gruptan bir sözcü, çalışma raporunu sınıftaki arkadaşlarına okur. Öğretmen, grup çalışmalarına ilişkin olarak isteyen grupların diğer gruplara soru yöneltmesine izin verir. Gruplara, “grup sunumu değerlendirme formu” dağıtılarak, grupları puanlamaları istenir. Böylece, gruplardan gelen cevaplar doğrultusunda öğretmen, grubun konuya ilişkin hedeflere ulaşma düzeyini belirler. Öğretmen, yansıtmanın tartışılmasından sonra öğrenenlere “öz-değerlendirme” ve “grup değerlendirme” formlarını ve öğrenen günlük formlarını dağıtarak, öğrenenlerin bu formları doldurmalarını ister. Öğretmen, grup çalışmaları, sunumlar, çalışma raporları, öz ve grup değerlendirme ile öğrenen günlüğü formlarından elde edilen veriler vasıtasıyla, öğrenenlerin bilgiyi yapılandırma düzeylerini değerlendirir. Öğrenenler, öz ve grup ile öğrenen günlüğü formlarına yazdıkları ile kendi bilgi yapılandırma düzeylerini görme fırsatı elde ederler.

Değerlendirme

Öğrenenlere uygulanan “Değerlendirme Tercihi Analizi Formu”ndan elde edilen veriler doğrultusunda aşağıdaki değerlendirme süreçleri düzenlenmiştir.

Otantik Değerlendirmenin Uygulanması

Öğrenenlerin bilgiyi yapılandırma düzeylerini ortaya koyabilmek için “otantik değerlendirme” yöntem ve araçları kullanılır.

Öğrenme Sürecinin Değerlendirilmesi

Grup sunumlarından sonra istekli öğrenenler hem kendilerini, hem de gruplarını sözel olarak değerlendirirler. Öğrenenler, grup çalışmaları süresince hem kendi, hem de gruplarının üstün ve zayıf yönlerini belirtirler. Öğrenenler öz ve grup değerlendirmesinden sonra, bireysel kısa değerlendirme sınavına alınırlar. Bireysel sınavdan alınan puanlar ile grupların sergiledikleri sunumların ve önceki haftaki etkinliklere ilişkin olarak elde edilen puanlar da toplanarak her gruba ilişkin ortak bir grup puanı belirlenir.

Değerlendirme Sonuçlarının Tartışılması

Her grup üyesinin aldığı puanların toplanmasıyla elde edilen grup puanına göre gruplar aldıkları en yüksek puandan en düşük puana doğru sıralanır ve en başarılı grup belirlenerek, bu grup ödüllendirilir. En başarılı grubun üyelerinden grup çalışmalarının kendilerine katkısını, en keyif aldıkları ve en çok zorlandıkları hususları sınıftaki arkadaşları ile paylaşmaları ve ilerleyen zamanlarda başarılı olmak isteyen gruplara önerilerini belirtmeleri istenir.

Ek-6: Belirtke Tablosu

Ünite	Genel Öğrenme Hedefi	Kazanımlar	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme	Toplam	
Tales and Legends (Masallar ve Efsaneler)	Geçmiş olayları tarif eder/anlatır.	• Bilindik konularda kısa, basit parçaları anlar.		X					1	
		• Basit günlük materyalden özel tahmin edilebilir bilgiyi bulur.	X	X					2	
		• Geçmişteki insanları ve olayları tarif eder.			X	X				2
		• Geçmiş zaman ve etkinliklere ilişkin sorular sorar/cevaplar verir.				X		X		2
		• Kısa, açık ve basit mesajlardaki ana fikri yakalar.						X		1
Amazing History (Şaşırtıcı Tarih)	Geçmiş olayları tarif eder/anlatır.	• Bilindik konularda kısa, basit parçaları anlar.		X					1	
		• Basit günlük materyalden özel tahmin edilebilir bilgiyi bulur.	X	X					2	
		• Geçmişteki olayları tarif eder.			X	X				2
		• Geçmiş zaman ve etkinliklere ilişkin sorular sorar/cevaplar verir.				X		X		2
		• Kısa, açık ve basit mesajlardaki ana fikri yakalar.						X		1

Ek-7: Akademik Başarı Testi Madde Güçlük ve Madde Ayırt Edicilik İndeksleri Tablosu

Madde Numarası	Madde Güçlük (Pj)	Madde Ayırt Edicilik (rjx)
M1	0.82	0.48
M2	0.84	0.36
M3	0.58	0.43
M4	0.57	0.43
M5	0.57	0.56
M6	0.60	0.34
M7	0.58	0.43
M8	0.57	0.40
M9	0.82	0.42
M10	0.58	0.36
M11	0.57	0.58
M12	0.80	0.55
M13	0.64	0.71
M14	0.68	0.55
M15	0.78	0.66
M16	0.68	0.67
M17	0.75	0.75
M18	0.78	0.36
M19	0.67	0.68
M20	0.58	0.77
M21	0.58	0.71
M22	0.71	0.81
M23	0.58	0.68
M24	0.58	0.69
M25	0.74	0.44
M26	0.60	0.33
M27	0.48	0.67
M28	0.54	0.25
M29	0.50	0.65
M30	0.55	0.54
M31	0.80	0.51
M32	0.77	0.54
M33	0.78	0.36

Ek-8: Akademik Başarı Testi

7. SINIF



T.C.
M.E.B.
23 NİSAN
HAVACILAR
ORTAOKULU

İNGİLİZCE DERSİ “TALES AND LEGENDS” VE “AMAZING HISTORY” ÜNİTELERİ AKADEMİK BAŞARI TESTİ

ADI-SOYADI :
SINIF-ŞUBE :
OKUL NUMARASI :

DİKKAT:

1. Soru kitapçıklarımı kontrol ederek, baskı hatası olan kitapçığın değiştirilmesi için öğretmenimize başvurunuz.
2. Soru kitapçığının ön yüzündeki açıklamaları okuyunuz.
3. Sınavda sözlük, elektronik sözlük, cep telefonu, vb. materyaller kullanmak yasaktır.

CEVAP KÂĞIDI İLE İLGİLİ AÇIKLAMA

1. Cevap kâğıdı üzerine yazacağınız yazı ve yapacağınız işaretlemelerde kurşun kalemde başka kalem kullanmayınız.
2. Cevap kâğıdında yalnızca İNGİLİZCE testi için bir bölüm bulunmaktadır. Cevaplarınızı cevap kâğıdındaki ilgili sütuna aşağıdaki örnekte olduğu gibi yuvarlağı, dışına taşırmadan işaretleyiniz.
3. Bu testte toplam 33 madde bulunmaktadır.
4. Bu test için verilen cevaplama süresi 45 dakikadır.
5. Bu sınavdaki her sorunun yalnızca bir doğru cevabı bulunmaktadır. Bu sınavın cevaplandırılması doğru cevap sayısı üzerinden yapılacak, yanlış cevaplar dikkate alınmayacaktır.
Yanlış karalamalarınızı düzeltirken yuvarlağın içini temizce siliniz.

ÖRNEK KODLAMA: (A) (B) (C) (D)

1. Aşağıdaki resimle, resme ilişkin olarak verilen karakteri eşleştiriniz.



- a) Hansel and Gretel
- b) Cinderella
- c) King Arthur
- d) Robin Hood

2.



Nasreddin Hodja

- a) was born in Sivrihisar
- b) died in Karaman
- c) was a legend
- d) lived in İstanbul

3. Aşağıda verilen soruya en uygun cevap seçeneklerden hangisidir?

Did you watch Snowwhite and seven dwarfs in TRT Çocuk channel last weekend?



- a) Yes, I read it.
- b) No, I didn't listen it.
- c) Yes, I watched it.
- d) No, I didn't see it.

4.

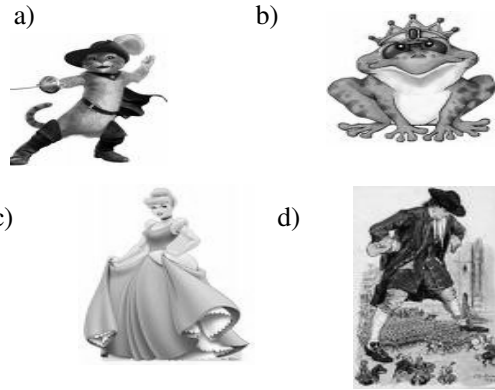


Mary..... the book "Little Red Riding Hood" yesterday.

- a) wrote
- b) read
- c) watched
- d) listened

5. Aşağıdaki cümleyi okuyarak, cümlede tarif edilen hikâyenin resmini seçeneklerden bulunuz.

In the story, when the princess kissed the frog, it turned into a young prince!



6. Aşağıda sorulan soruya verilebilecek olan cevap seçeneklerden hangisidir?

Where was Hazerfen Ahmet Çelebi born?

- a) He was born in İstanbul.
- b) He was born in 1609.
- c) He was born in the Middle East.
- d) He was born in 2010.

7. Aşağıda sorulan soruya verilebilecek olan cevap seçeneklerden hangisidir?

When did Mustafa Kemal Atatürk open the Turkish Grand National Assembly?

- a) 29th October, 1923
- b) 10th November, 1938
- c) 23rd April, 1920
- d) 30th August, 1922

8. Aşağıdaki cümleyi okuyarak, cümledeki boşluğu seçeneklerden en uygun olanı ile doldurunuz.



Bandırma Ship

Atatürk the War of Independence in 1919

- a) finished
- b) started
- c) finish
- d) start

9. was the father of the Turkish legends.



- a) Kaşgarlı Mahmut
- b) Dede Korkut
- c) Reşat Nuri Güntekin
- d) Köroğlu

10. "Cinderella" and "Hansel and Gretel" are.....

- a) paintings
- b) legends
- c) tales
- d) poems

11. Nasreddin Hodja was a very Turkish character.

- a) young
- b) clever
- c) rich
- d) bad

12. Nasreddin Hodja and Köroğlu..... real characters in the Turkish culture.

- a) was
- b) were
- c) weren't
- d) wasn't

13.



Hazerfen Ahmet Çelebi..... over the Bosphorus with artificial wings from the Galata Tower.

- a) fly
- b) flewn
- c) flown
- d) flew

14. Keloğlan was a, but Köroğlu was a



- a) legend/tale
- b) tale/legend
- c) legend/legend
- d) tale/tale

15. Aşağıdaki cümleyi okuyarak, cümleyi uygun bir seçenekle tamamlayınız.



"Trojan Wars" and "Battles of Gallipoli" in Çanakkale.

- a) happens
- b) happened
- c) is happening
- d) will happen

16. Aşağıda verilen ifadelerden hangisi doğrudur?

- a) Tales are real
- b) Legends are not real
- c) Tales and legends are old stories
- d) Tales and legends tell us about history

17. Aşağıdaki parçayı okuyarak, parçadaki boşluğu uygun bir ifade ile doldurunuz.

Ferhat was a young painter. He was handsome. He painted the palace. One day, he saw the sister of the Sultan of Amasya.....
...Her name was Şirin. She was a beautiful girl.

- a) and he loved her
- b) and he went to the town
- c) and he helped her
- d) and he was a bad man

18.



In one terrible night, the Atlantis island suddenly.

- a) disappeared
- b) disappear
- c) is disappeared
- d) was disappeared

19. Aşağıda verilen kısa parçayı okuyarak, parçayı seçeneklerden uygun düşen bir ifade ile tamamlayınız.



Little Red Riding Hood

Once upon a time, there was a little girl called Little Red Riding Hood. She lived in a forest with her family. One day, her mother asked her to take some cakes for her grandmother. The wolf saw her and talked to her in the forest.

- a) The wolf went to Grandmother's house before her.
- b) Little Red Riding Hood ate all the cakes by herself.
- c) The wolf wanted the cakes for himself.
- d) Little Red Riding Hood went back home.

20. Aşağıda verilen cevaba uygun olarak sorulabilecek olan soru seçeneklerden hangisidir?



Köroğlu helped poor and weak people.

- a) What did Köroğlu do to poor and weak people?
- b) When did Köroğlu do to poor and weak people?
- c) How did Köroğlu do to poor and weak people?
- d) Where did Köroğlu do to poor and weak people?

21. Aşağıda Keloğlan ile ilgili verilen parçanın düzgün bir sıraya konulmuş hali seçeneklerden hangisidir?

- 1-Keloğlan made intelligent jokes and made children laugh.
- 2- Keloğlan lived with his mother in a small hut in the forest.
- 3- Keloğlan, which means “bald boy” in English was a well-known Turkish character.
- 4-They were so poor and Keloğlan always wanted to be rich and noble one day.

- a) 4/2/3/1
- b) 2/3/4/1
- c) 3/2/4/1
- d) 3/1/4/2

22.



In Battles of Gallipoli, the Turkish Army the battle.

- a) wins
- b) wons
- c) win
- d) won

23. Aşağıda verilen cümlenin Türkçe karşılığı hangisidir.

The Great Wall of China is one of the most significant tourist attractions in the world.

- a) Çin Seddi, dünyadaki tek turistik eserdir.
- b) Çin Seddi, dünyadaki turistik cazibe merkezlerinin en önemlilerinden biridir.
- c) Çin Seddi, gerçekten çok önemli bir turistik cazibe merkezidir.
- d) Çin Seddi, dünyadaki en önemli turistik cazibe merkezidir.

24. Aşağıda Helen ve Khalil arasında geçen diyalogu okuyarak, diyalogda Khalil'in verdiği cevaba uygun düşen soruyu seçeneklerden bulunuz.

Helen: I think pyramids are amazing and they are full of mystery. I know you from Egypt.? Khalil: Yes, of course. They are in the Giza region. There are three big pyramids in the region. Hundreds of workers worked to build them. They used blocks of stones to build the pyramids.

- a) What are the names of the pyramids?
- b) Could you give me some information about the pyramids?
- c) Are there any pyramids in Egypt?
- d) How many blocks of stones did workers use to build the pyramids?

25. Aşağıdaki diyalogu okuyarak, diyalogdaki boşluğu seçeneklerden uygun bir soru cümlesi ile tamamlayınız.



Teacher:

.....?

Student: He was born in 1881.

- a) Who was born in 1881?
- b) When was Atatürk born?
- c) Where was Atatürk born?
- d) How was Atatürk born?

26. Aşağıdaki parçayı okuyarak, parçanın ana fikrini seçeneklerden bulunuz.



Dirse Han had a son. His name was Boğaç Han. Boğaç Han grew up. He was very strong and brave. He fought with Bayındır Han's bull. 40 men was jealous of Boğaç Han and they told bad things about him to Dirse Han. Dirse Han tried to kill his son when they went hunting. But, Boğaç Han survived by the help of his mother. He fought those 40 men and won. Finally, Boğaç Han brought peace to their region. won. He became famous. His father gave him some prizes.

- a) Brave people usually go hunting.
- b) Good people never win.
- c) Bad people always lose.
- d) Boğaç Han was a very bad person.

27–30. soruları aşağıda verilen parçayı dikkate alarak cevaplayınız.



Çanakkale

The Battles of Gallipoli were between the Otoman Empire and the Allies between 1914–1918. The Allies were British and French armies. The Allies wanted to give Russia military help. So, they bombed the two sides of the Gallipoli Strait. There were a lot of problems for the Otoman soldiers. There weren't enough food and drink and there were illnesses. But, it was impossible to cross the strait. Because, Turkish soldiers were very brave and they fought well against the enemy. The Otoman Empire won, but the Allies lost the battles.

27. Why did the Allies bomb the Gallipoli Strait?

- a) Because they wanted to go to Istanbul.
- b) Because they wanted to give Russia military help.
- c) Because they didn't like Turkey.
- d) Because they were in Russia.

28. Who were the Allies in the Gallipoli Battles?

- a) The Otoman and British armies.
- b) The Russian and British armies.
- c) The American and French armies.
- d) The British and French armies.

29. Yukarıda verilen parçaya gelebilecek en uygun başlık seçeneklerden hangisidir?

- a) The Battles of Gallipoli
- b) Turkish soldiers
- c) The Allies
- d) Military help

30. Yukarıda verilen parçanın ana fikri seçeneklerden hangisidir?

- a) The Allies lost the battles
- b) The Otoman Empire won the battles
- c) The Allies crossed the strait
- d) Turkish soldiers were very brave

31–33. soruları aşağıda verilen parçayı dikkate alarak cevaplayınız.



Beethoven

Ludwig Van Beethoven

Ludwig Van Beethoven was born in 1770, in Bonn – Germany. His father was a musician. Beethoven could play piano and violin when he was four. His father was an alcoholic and a

bad father, so Beethoven was a very unhappy boy. He played piano in a church when he was thirteen. He became deaf when he was 31 years old. He couldn't hear anything, but he could compose music and play the piano.

31. Where was Ludwig Van Beethoven born?

- a) In 1770 b) In Bonn, Germany
c) Play the piano d) Thirteen years old

32. What did his father do?

- a) He was a farmer b) He was a pianist
c) He was a musician d) He was a deaf

33. Beethoven could play.....well.

- a) the guitar b) the piano
c) the flute d) the drums

CEVAP KÂĞIDI

1	(A)	(B)	(C)	(D)
2	(A)	(B)	(C)	(D)
3	(A)	(B)	(C)	(D)
4	(A)	(B)	(C)	(D)
5	(A)	(B)	(C)	(D)
6	(A)	(B)	(C)	(D)
7	(A)	(B)	(C)	(D)
8	(A)	(B)	(C)	(D)
9	(A)	(B)	(C)	(D)
10	(A)	(B)	(C)	(D)
11	(A)	(B)	(C)	(D)
12	(A)	(B)	(C)	(D)
13	(A)	(B)	(C)	(D)
14	(A)	(B)	(C)	(D)
15	(A)	(B)	(C)	(D)
16	(A)	(B)	(C)	(D)
17	(A)	(B)	(C)	(D)
18	(A)	(B)	(C)	(D)
19	(A)	(B)	(C)	(D)
20	(A)	(B)	(C)	(D)
21	(A)	(B)	(C)	(D)
22	(A)	(B)	(C)	(D)
23	(A)	(B)	(C)	(D)
24	(A)	(B)	(C)	(D)
25	(A)	(B)	(C)	(D)
26	(A)	(B)	(C)	(D)
27	(A)	(B)	(C)	(D)
28	(A)	(B)	(C)	(D)
29	(A)	(B)	(C)	(D)
30	(A)	(B)	(C)	(D)
31	(A)	(B)	(C)	(D)
32	(A)	(B)	(C)	(D)
33	(A)	(B)	(C)	(D)

**TEST BİTTİ, CEVAPLARINIZI
KONTROL EDİNİZ!**

Ek-9: İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

ÖZELLİKLER	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum
1. İngilizce en çok sevdiğim dersler arasındadır.	()	()	()
2. İngilizce dersi ile uğraşmak beni eğlendirir.	()	()	()
3. İngilizce dersine çalışırken canım sıkılır.	()	()	()
4. İngilizce dersinden korkarım.	()	()	()
5. İngilizce konuşmaktan hoşlanırım.	()	()	()
6. İngilizce ile ilgili her şey ilgimi çeker.	()	()	()
7. Yetki verseler okuldaki tüm İngilizce derslerini kaldırırım.	()	()	()
8. İngilizce dersini istekli olarak çalışırım.	()	()	()
9. İngilizce dersi yerine başka bir ders almak isterim.	()	()	()
10. İngilizce dersi ödevlerini sıkılmadan yaparım.	()	()	()
11. İngilizce derslerin en önemlilerinden biridir.	()	()	()
12. İngilizce dersinin ileride bana faydası olacağını düşünüyorum.	()	()	()
13. Boş zamanlarımda İngilizce dersi konuları ile uğraşmaktan hoşlanırım.	()	()	()
14. İngilizce ile uğraşmanın pek yararlı bir iş değildir.	()	()	()
15. İngilizce dersinde yapılan etkinlikleri severim.	()	()	()
16. İngilizce derslerinde çok eğleniyorum.	()	()	()
17. İngilizce ile uğraşmanın zaman kaybı olduğunu düşünürüm.	()	()	()
18. İngilizce ile ilgili materyaller ilgimi çeker.	()	()	()
19. İngilizce dersinin olduğu gün okula gitmek içimden gelmez.	()	()	()
20. İngilizcenin gereksiz bir ders olduğuna inanırım.	()	()	()
21. İngilizce derslerinde tenefüs zilinini çalmasını hiç istemem.	()	()	()
22. İngilizceyi hayatım boyunca hiçbir yerde kullanacağıma inanmam.	()	()	()

Ek-10: Bilişüstü Farkındalık Ölçeği

ÖZELLİKLER	Bana Hiç Uygun Değil	Bana Uygun Değil	Bana Kısmen Uygun	Bana Uygun	Bana Tamamen Uygun
1. Herhangi bir çalışmada kullanılabilir öncelikli bilgilerin/var olan bilgilerimin neler olduğunu düşünürüm.	()	()	()	()	()
2. Üzerinde çalıştığım çalışmaya benzer daha önce bir çalışma yapıp yapmadığımı hatırlamaya çalışırım.	()	()	()	()	()
3. Daha önce yapmış olduğum benzer çalışmalardan hangisinin başarılı olduğunu düşünürüm.	()	()	()	()	()
4. Yapacağım çalışma ile ilgili olası güçlükleri düşünürüm.	()	()	()	()	()
5. Çalışmayı tamamlamak için kullanılabilir yolların/yöntemlerin neler olduğunu düşünürüm.	()	()	()	()	()
6. Kullanılabilir yollardan/yöntemlerden hangisini seçmem gerektiğini düşünürüm.	()	()	()	()	()
7. Çalışmayı tamamlamak için kullanacağım yolu/yöntemi neden seçtiğimi düşünürüm.	()	()	()	()	()
8. İzlemeyi düşündüğüm yol/yöntem için bilmem gerekenleri düşünürüm.	()	()	()	()	()
9. İzlemeyi düşündüğüm yol/yöntem için neler okumam gerektiğini düşünürüm.	()	()	()	()	()
10. Çalışmayı tamamlamak için ne kadar zamana ihtiyacım olacağını düşünürüm.	()	()	()	()	()
11. Çalışma için gereken zamanı nasıl kullanacağımı düşünürüm.	()	()	()	()	()
12. Çalışmayı nasıl yapıyor olduğumu düşünürüm.	()	()	()	()	()
13. Doğru yolda olup olmadığını düşünürüm.	()	()	()	()	()
14. Hatırlamam gereken bilgilerin neler olduğunu düşünürüm.	()	()	()	()	()
15. Hatırlamam gereken kuralların ya da ilkelerin neler olduğunu düşünürüm.	()	()	()	()	()
16. Farklı bir yol/yöntem izlemem gerekip gerekmediğini düşünürüm.	()	()	()	()	()
17. Çalışma sırasında ortaya çıkan problemleri ya da güçlükleri çözmek için ne yapmaya ihtiyacım olduğunu düşünürüm.	()	()	()	()	()
18. Çalışmayı yaparken attığım her adımın işe yarayıp yaramadığını düşünürüm.	()	()	()	()	()
19. Çalışmayı yaparken attığım her adımın işe yarayıp yaramadığına ilişkin kendi kendime verdiğim yanıtları kontrol ederim.	()	()	()	()	()

ÖZELLİKLER	Bana Hiç Uygun Değil	Bana Uygun Değil	Bana Kısmen Uygun	Bana Uygun	Bana Tamamen Uygun
20. Çalışmayı en iyi şekilde yapıp yapmadığımı düşünürüm.	()	()	()	()	()
21. Çalışmada, beklentilerimin, az ya da çok, gerçekleşip gerçekleşmediğini düşünürüm.	()	()	()	()	()
22. Çalışmada yaptıklarımın farklı, başka neler yapmam gerektiğini düşünürüm.	()	()	()	()	()
23. Çalışmayı yaptıktan sonra, başa dönüp inceleme ihtiyacı duyarım.	()	()	()	()	()
24. Çalışmayı inceleme ihtiyacımın nedenlerini düşünürüm.	()	()	()	()	()
25. Çalışmayı bitirdikten sonra dikkate alınması gereken tüm faktörleri dikkate alıp almadığımı düşünürüm.	()	()	()	()	()
26. Çalışmayı yaptıktan sonra daha iyi nasıl yapabilirim diye düşünürüm.	()	()	()	()	()
27. Başka çalışmalarını yaparken bu çalışmada izlediğim düşünme biçimini uygulayıp uygulayamayacağımı düşünürüm.	()	()	()	()	()
28. Yaptığım çalışmanın başarılı olup olmadığını düşünürüm.	()	()	()	()	()
29. Yaptığım çalışmanın ve kullandığım yol ya da yöntemin başarısını dikkate alarak bunları ilerde nerelerde ve nasıl kullanabileceğimi ya da kullanamayacağımı düşünürüm.	()	()	()	()	()
30. Karşılaştığım yeni durumlarda önceki çalışmalarımın kullandığım ve başarılı bulduğum yol ya da yöntemi seçer ve kullanırım.	()	()	()	()	()

Ek-11: Görüşme Formu

Tarih: ___/___/2014

Saat (Başlangıç/Bitiş): _____/_____

GİRİŞ

Merhaba, benim adım Gökhan BAŞ. (Konya) Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda doktora öğrencisi, aynı zamanda Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı bir lisede İngilizce Öğretmeniyim. İngilizce dersinde, “sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının öğrenenlerin akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına ve bilişüstü farkındalık düzeylerine etkileri ile öğrenme sürecine katkıları” başlıklı bir araştırma yürütmekteyim. Özellikle, sosyal-yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının öğrenme sürecine katkılarını ortaya koyabilmek için sizin görüşlerinizin oldukça önemli olduğunu düşünüyorum. Görüşme süresince verdiğiniz tüm bilgiler gizli tutulacaktır. Bu bilgiler, araştırmacı dışında herhangi biri tarafından görülmeyecek ve kullanılmayacaktır. Ne diğer öğretmenler, ne de yöneticiler konuşulanları hiçbir şekilde duymayacak ve okumayacaklardır. Araştırma raporunda, isimleriniz kesinlikle yer almayacak, bunun yerine takma kod isimler kullanılacaktır. Görüşmeye başlamadan önce sizin merak ettiğiniz ya da sormak istediğiniz bir soru var mı? Görüşmeden sonra, kayıtlardan istediğiniz yerleri çıkarılmasını veya silinmesini isteyebilirsiniz. Görüşmenin yaklaşık olarak 60 dakika süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz görüşmeye başlamak istiyorum.

GÖRÜŞME SORULARI (ÖĞRENEN)

1. İngilizce dersinin daha önceki derslerinizden farklı olduğunu düşünüyor musunuz? İngilizce dersini şu açılardan incelediğinizde farklı bulduğunuz özellikleri açıklar mısınız?

- Planlama Açısından
- Fiziksel Ortam Açısından
- Öğrenme Etkinlikleri Açısından
- Değerlendirme Açısından

2. Bir öğrenci olarak, sınıftaki rollerinizle ilgili neler düşünüyorsunuz? Sınıf içerisindeki görev ve sorumluluklarınızın daha önceki derslerinizdeki görev ve sorunluklarınız ile aynı olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?

- Bilgiye Ulaşmada
- Etkinliklere Katılmada
- Görevini Yerine Getirmede (Bireysel, Grupla)
- Sorumluluk Almada
- Görüşlerini Açıklamada (Grup içinde)
- Değerlendirmede (Kendini ve Arkadaşlarını)

3. Derslerde İngilizce öğretmeninizin rolleri ya da görev ve sorumlulukları hakkında ne düşünüyorsunuz? Daha önceki derslerinizden farkı var mıydı?

Sınıf İçerisinde (Öğrenci Görüşlerine Yer Verme, Rehberlik, Derse Katılımı Sağlama)

Sınıf Dışında (İletişim, Etkileşim, Ulaşılabilirlik)

4. Derste öğretmen-öğrenci etkileşimi nasıldı?

Soru Sorma
Cevap Verme
Açıklama Yapma
Yardım Etme
Örnek Verme
Görüşünü Alma
Cesaretlendirme

5. Derste öğrenci-öğrenci etkileşimi nasıldı?

Soru Sorma
Cevap Verme
Sorumluluğu Paylaşma
İşbirliği Yapma
Grupla Çalışma

6. İngilizce dersinde en çok hoşunuza giden özellikler nelerdi?

Öğrenme Etkinlikleri
Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi
Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi
Öğretmen ve Öğrenci Rollerini
Öğrenme Ortamı/Fiziksel Ortam

7. İngilizce dersinde en az hoşunuza giden özellikler nelerdi?

Öğrenme Etkinlikleri
Grupla Çalışma
Öğrenme Ortamı/Fiziksel Ortam
Öğretmen ve Öğrenci Rollerini

8. Dersle ilgili beklentileriniz nelerdi? Bu beklentilerinizin karşılanabildiğinizi düşünüyor musunuz? Nasıl? Açıklar mısınız?

9. Öğrenme etkinlikleri sırasında kendinizi nasıl hissettiniz? (Gergin, rahat, mutlu, zevk alma, ilgili, heyecanlı, vb.). Sizce, bu durumun sebebi nedir?

10. Bu dersten en çok aklınızda kalan şeyler nelerdir? Size bu soru iki ay sonra sorulsaydı, cevabınız ne olurdu?

- Nasıl Öğrendiğinizle İlgili
- Öğrenme Ortamıyla/Fiziksel Ortamla İlgili
- Öğrenme Etkinlikleriyle İlgili
- Görev ve Sorumluluklarınızla İlgili
- Öğretmen ile İlgili
- Değerlendirme ile İlgili

11. Sorulan soruların dışında belirtmek istediğiniz bir husus var mı? Derslere ilişkin şu hususu da açıklamak yararlı olurdu diyebileceğiniz bir durum var mı?

Görüşlerinizle araştırmaya katkı yaptığımız ve bana zaman ayırdığınız için çok teşekkür ederim. İyi günler dilerim.

Öğrenen Kişisel Bilgi Kartı	
1. Öğrenen Kodu: ()	
2. Cinsiyeti: Erkek ()	Kız ()
3. Adı Soyadı:.....	

GÖRÜŞME SORULARI (ÖĞRETMEN)

1. Deney uygulamasında gerçekleştirilen çalışmaları değerlendirdiğinizde, diğer derslerinizden farklı gördüğünüz hususlar var mı? Bunlar nelerdir?

Planlama Açısından
Etkinlikler Açısından
Öğrenme Ortamı/Fiziksel Ortam Açısından
Öğrenme Açısından
Değerlendirme Açısından

2. Bir öğretmen olarak, sınıftaki (öğrenme ortamındaki) rollerinizle ilgili neler düşünüyorsunuz? Sınıf içerisindeki görev ve sorumluluklarınızın daha önceki derslerinizdeki görev ve sorumluluklarınızla aynı olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?

Planlama Açısından
Uygulama Açısından
Değerlendirme Açısından

3. Derslerde, öğrencilerinizin rolleri ya da görev ve sorumlulukları hakkında ne düşünüyorsunuz? Daha önceki derslerinizden farklı mıydı?

Sınıf Dışarısında
Sınıf İçerisinde
Bilgiye Ulaşmada
Derse Katılmada
Etkileşimde
Etkinliklerde/Grup Çalışmalarında
Değerlendirmede

4. Deneysel uygulamaların gerçekleştiği öğrenme ortamındaki iletişim ve etkileşim nasıldı? Bu konuda neler söyleyebilirsiniz?

Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi ve İletişimi
Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi ve İletişimi
Öğrenci-Öğrenme Ortamı/Fiziksel Ortam Etkileşimi

5. Deneysel uygulamaların gerçekleştiği öğrenme ortamında en çok hoşlandığınız özellikler nelerdi?

Öğrenme Etkinlikleri
Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi
Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi
Öğrenme Ortamı/Fiziksel Ortam
Değerlendirme

6. Deneysel uygulamaların gerçekleştiği öğrenme ortamında en az hoşunuza giden özellikler nelerdi?

Öğrenme Etkinlikleri
Grupla Çalışma
Öğrenme Ortamı/Fiziksel Ortam
Öğretmen ve Öğrenci Roller

7. Deneysel uygulamaların gerçekleştirildiği öğrenme ortamında öğrencilerinizde gözlemlediğiniz gelişimin, diğer sınıflardaki öğrencilerinizin gelişiminden farklı olduğunu düşünüyor musunuz? Nasıl?

Bilişsel Açıdan (Öğrenme, Düşünme, vb.)
Sosyal Açıdan (Katılım, Etkileşim, İşbirliği, Sorumluluk Alma, vb.)
Duyuşsal Açıdan (İlgi, Güdülenmişlik, Tutum, vb.)

8. Deneysel uygulamalarla ilgili beklentileriniz nelerdi? Bu beklentilerinizin karşılandığını düşünüyor musunuz? Nasıl?

9. Sorulan sorular dışında belirtmek istediğiniz bir husus var mı? Derslere ilişkin şu hususu da açıklamak yararlı olurdu diyebileceğiniz bir durum var mı?

Görüşlerinizle araştırmaya katkı yaptığınız ve bana zaman ayırdığınız için çok teşekkür etmek istiyorum. İyi günler dilerim.

Öğretmen Kişisel Bilgi Kartı	
1. Öğretmenin Adı Soyadı:.....	
2. Cinsiyeti: Erkek () Bayan ()	
3. Yaşı:.....	
4. Öğrenim Durumu: Lisans () Lisansüstü ()	
5. Kıdemi:.....	
6. Okuttuğu Sınıf Seviyesi: 5 () 6 () 7 () 8 ()	
7. Haftalık Ders Yüğü:.....saat	

Ek-12: Gözlem Formu

Tarih/Saat	Öğrenme Ortamı	Öğrenme Etkinlikleri	Öğrenen-Öğrenen Etkileşimi ve Öğrenen Roller	Öğretmen-Öğrenen Etkileşimi ve Öğretmen Roller	Yorumlar

Ek-13: Öğrenen Günlüğü Formu

Adı-Soyadı:

Tarih:...../...../2014

1. Bu haftaki derslerde ne öğrendin?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

2. Bu haftaki derslerdeki etkinlikler anlaşılır mıydı? Derste öğrenmek için ne(ler) yaptın?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

3. Bu haftaki derslerde en yararlı bulduğun şeyler hangileriydi?

Öğrenme:.....

.....
.....
.....

Etkileşim:.....

.....
.....
.....

Derse İlgi:.....

.....
.....
.....

Sorumluluk:.....

.....
.....
.....

4. Bu haftaki derslerde yapmaktan hoşlandıkların nelerdi?

.....
.....
.....
.....

5. Bu haftaki derslerde yapmaktan hoşlanmadıkların nelerdi?

.....
.....
.....
.....

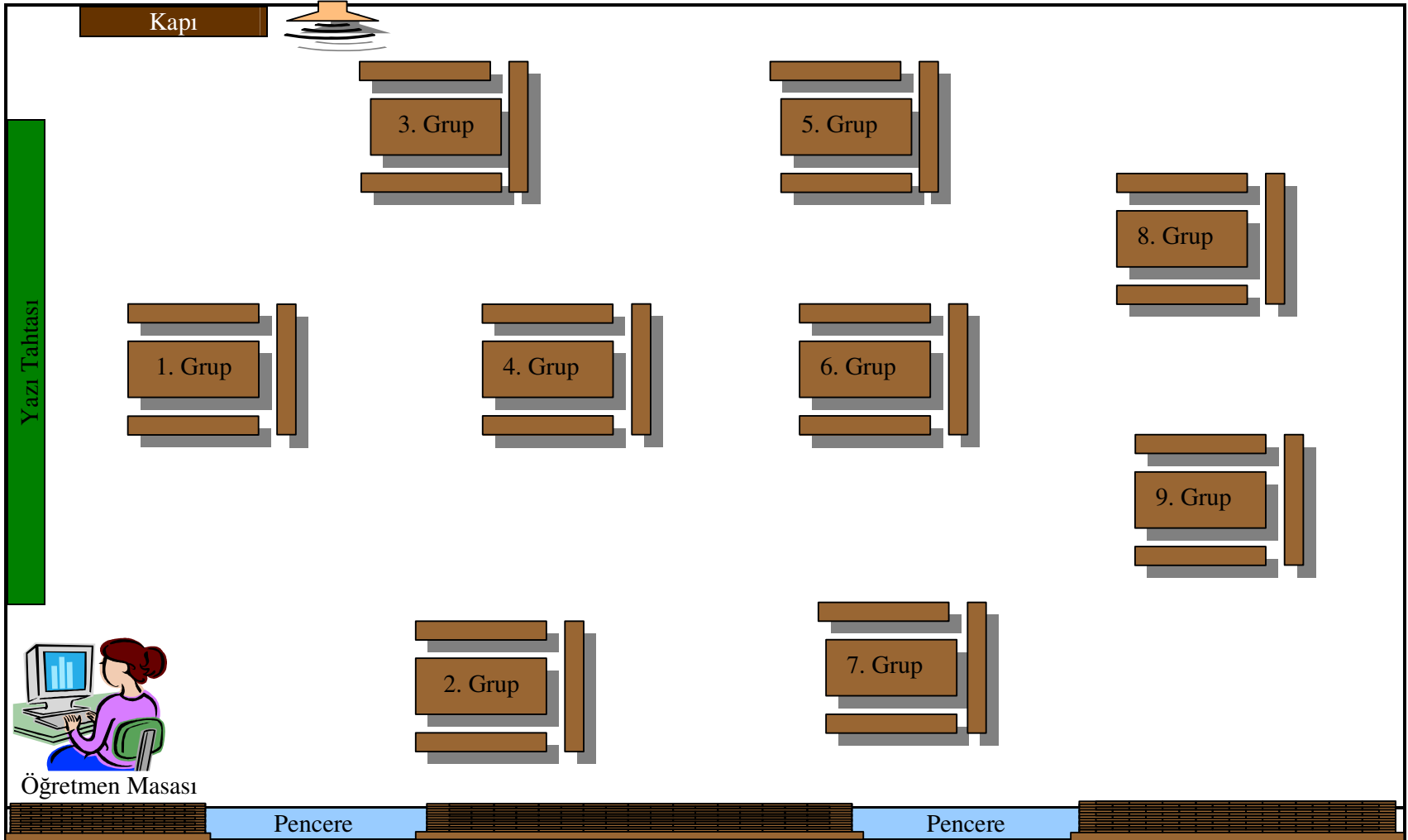
6. Bu haftaki derslerde neleri ilginç buldun?

.....
.....
.....
.....

7. Bu haftaki derslerde olup da, daha önceki derslerde olmayanlar nelerdi?

.....
.....
.....
.....
.....

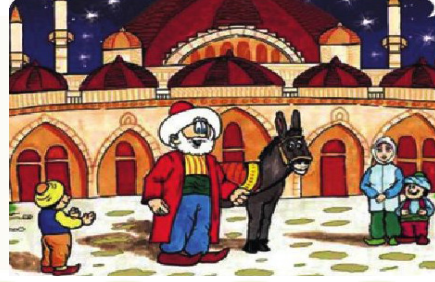
Ek-14: Sosyal-Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı



Ek-15: “Tales and Legends” ve “Amazing History” Ünitelerinden Etkinlik Örnekleri

Read the information about Nasreddin Hodja and a story from him below.

Nasreddin Hodja was a very clever Turkish character. There are usually lessons in his stories. He was from Sivrihisar, but his tomb is in Akşehir. His stories are in many languages and they are popular in a lot of countries.



Nasreddin Hodja was born in Hortu village near Sivrihisar, Eskişehir. He was a philosopher and a wise man with a good sense of humor. People tell his stories almost everywhere in the world. All his stories are funny and they give lessons to people. He died in 1284 and his tomb is in Akşehir.

Here is a story from Hodja.

Hodja was on a riverside and he was half asleep.

A man from the opposite side of the river shouted at him:

_ Hey, how do I get across the river?

He said:

_ You are across!

Write the meanings of the words below.

Story:

Tomb:

Good sense of humour:

Clever:

Funny:.....

Answer the questions according to the passage above.

Questions	Answers
1. Where was Nasreddin Hodja from?
2. Where is Nasreddin Hodja's tomb?
3. What was Nasreddin Hodja famous for?
4. Where did Nasreddin Hodja die?

What is the main point of the “story” above.

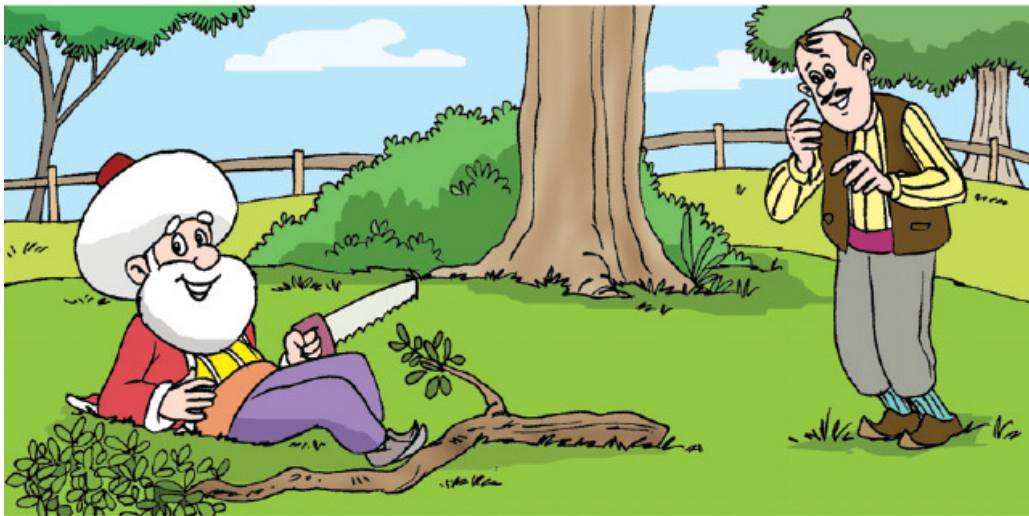
.....

.....

.....

.....

Read the story of Nasreddin Hodja. Put the paragraphs into the correct order



- Immediately, he changed his opinions about the man. He thought that the man could know the future. He ran after the man, but it was too late. The man disappeared.
- The man said, “Be careful, Hodja Efendi. You are sitting on the branch and you are trying to cut down it. If you don’t stop, you will fall down and die.
- The Hodja wanted to ask, “Your words came true. I fell down with the branch. You know the future. Now, tell me. When will I die?”. But he couldn’t.
- 1 One day, Nasreddin Hodja was up a tree to cut down some fire wood. A man saw the Hodja and stopped. The Hodja was cutting down the branch and he was sitting on it.
- The Hodja didn’t bother to answer the man. He was very angry with that man. Suddenly, the Hodja and the branch fell down.

Who is Dede Korkut?



Dede Korkut was the father of Turkish legends. He had another name, 'Korkut Ata'. He told folk tales and legends to a lot of people. He played "Kopuz", an old Turkish musical instrument. Here is one of his famous legends.

Read the story and put the paragraphs into the correct order

BOĞAÇ HAN, THE SON OF DIRSE HAN



Boğaç Han grew up. He was very strong and brave. He fought with Bayındır Han's bull. He won. He became famous. His father gave him some prizes.

40 men was jealous of Boğaç Han and they told bad things about him to Dirse Han. Dirse Han tried to kill his son when they went hunting. But, Boğaç Han survived by the help of his mother. He fought those 40 men and won. Finally, Boğaç Han brought peace to their region.

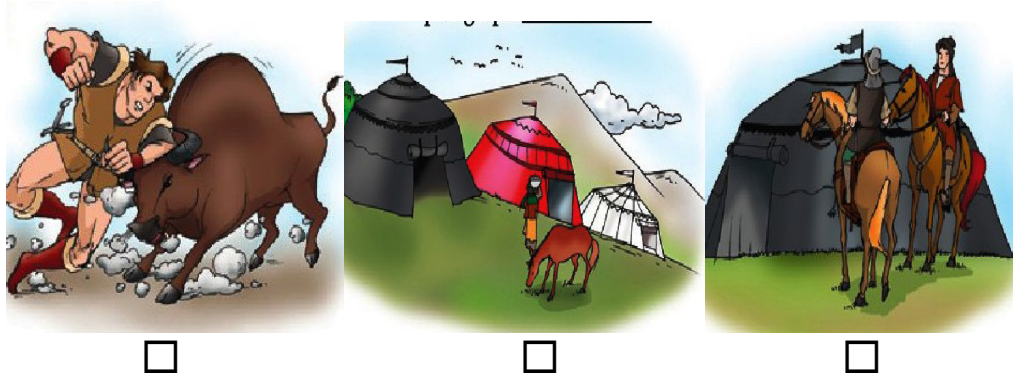


Bayındır Han was the leader of his region. He was generous and brave. Bayındır Han prepared a feast for the people in his region. He ordered his servants to prepare three tents for the guests. There was a white tent, a red tent and a black tent. Some guests had sons, so they stayed in the white tent. Some guests had daughters, so they stayed in the red tent. Some guests didn't have any children, so they stayed in the black tent. Dirse Han didn't have any children. He came to the feast area with his 60 people and didn't like this three tents matter. He was a very respectful and a brave man. So, he got angry.



Dirse Han was very angry with his wife and he decided to talk to her. His wife was a helpful and a hardworking woman. She gave him some advice. Dirse Han followed his wife's advice. He gave food to poor people and helped them. Finally, he had a healthy son, Boğaç Han.

Read the story and match the pictures with the paragraphs below.



Read the story again. List the main characters and the features about them.

MAIN CHARACTERS	FEATURES OF THE CHARACTERS
1. _____	_____
2. _____	_____
3. _____	_____
4. _____	_____

Read the story again. Find the main point of the story above.

- A) Bad people always lose.
- B) Good people never win.
- C) Brave people usually go hunting.

Study Report / alışma Raporu

1. Niin bu masal / efsaneyi seçtiniz?

2. Siz olsaydınız kendi bilgi notunuza ve sergilediğiniz dramatzasyona kaç puan verirdiniz? Neden?

3. Sizce, dramatzasyonunuzda ve oluşturduğunuz bilgi notunda eksik kalan kısımlar var mıydı?"

4. Seçtiğiniz masal / efsaneyi anlatırken hangi kelimelerden ve yapılardan (dilbilgisi yapısı gibi) yararlandınız?

Bireysel Değerlendirme Sınavı

Adı/Soyadı:

Sınıfı/No:

① Aşağıdaki karakterleri okuyarak, bunlardan “masal” (tale) olanlara **T**, “efsane” (legend) olanlara ise **L** yazınız.

- * Keloğlan ()
- * Nasreddin Hodja ()
- * Hazerfen Ahmet Çelebi ()
- * Little Red Riding Hood ()
- * Dede Korkut ()

② Aşağıdaki cümlelerde boş bırakılan yerleri verilen uygun kelimelerle / ifadelerle tamamlayınız.

lived

flew

father

seven dwarfs

clever

- * Dede Korkut was the of the Turkish Legends.
- * Keloğlan and Nadreddin Hodja were very Turkish characters.
- * Hazerfen Ahmet Çelebi from the Galata Tower over the Bosphorus.
- * Did you read Snow white and the at school last week?
- * Nadreddin Hodja in Akşehir.

③ Aşağıdaki cümleleri okuyarak, bu cümlelerden “doğru” (true) olanlara **T**, “yanlış” (false) olanlara ise **F** yazınız.

- * Legends are never true. ()
- * Tales aren't true. ()
- * Cinderella was a legend. ()
- * Hansel and Gretel were a tale. ()
- * Boğaç Han was very strong. ()

④ Aşağıda verilen **A** kısımlarındaki bilgileri, **B** kısmındaki bilgiler ile eşleştiriniz.

-A-	-B-
1. Nasreddin Hodja was born in....	a. a good sense of humour.
2. The frog prince was a	b. funny.
3. Nasreddin Hodja had	c. tale.
4. Boğaç Han was a	d. Sivrihisar.
5. Keloğlan was very	e. legend.

Write about an amazing event for Turkey or the World

An Amazing History	
1. What was the name of the amazing event in history?
2. What happened?
2. When did the event happen?
3. Where did the event happen?
4. Who were the main characters in the event?
5. You can add any additional information about the amazing event

Land of Pharaohs



LAND OF PHARAOHS

For many years, people are always interested in the mystery of pyramids. How did people build those huge stone monuments? The most famous pyramids are Keops, Kefren and Mikerinos. They are at Giza, near Cairo. There are more than 80 other pyramids in Egypt.

Each Egyptian pyramid is a tomb. People built them for their pharaohs. Egyptians gave big importance to their kings. Thousands of motivated workers built them. It took many years to complete. Then, they buried their kings into those pyramids.

From a distance, the Giza pyramids have an extraordinary sight. They are massive. First Egyptian pyramids weren't smooth. There are many steps. They are by the River Nile for more than 4,500 years. Keops is the largest and the oldest of them. It is about 145 metres tall. There are 2,300,000 blocks of solid limestone. Each one weighs about 2,5 tonnes.

What wonders are there inside the pyramids? People believed that there were fortunes near the dead pharaohs. So, thieves got into the pyramids to steal the jewels. Actually, nobody really knows the secrets of the pyramids. But this is certain that they are among the most interesting monuments in the world.

Write the meanings of the words below.

Stone:

Tomb:

Bury:

Jewels:

Monument:

Match the words with their definitions.

- | | |
|------------------|------------------------------------|
| 1. monument | a. king of ancient Egyptians |
| 2. pharaoh | b. huge |
| 3. extraordinary | c. something very impressive |
| 4. massive | d. to put a dead body into a grave |
| 5. to bury | e. memorial |
| 6. wonder | f. exceptional |

Read the text again and answer the questions.

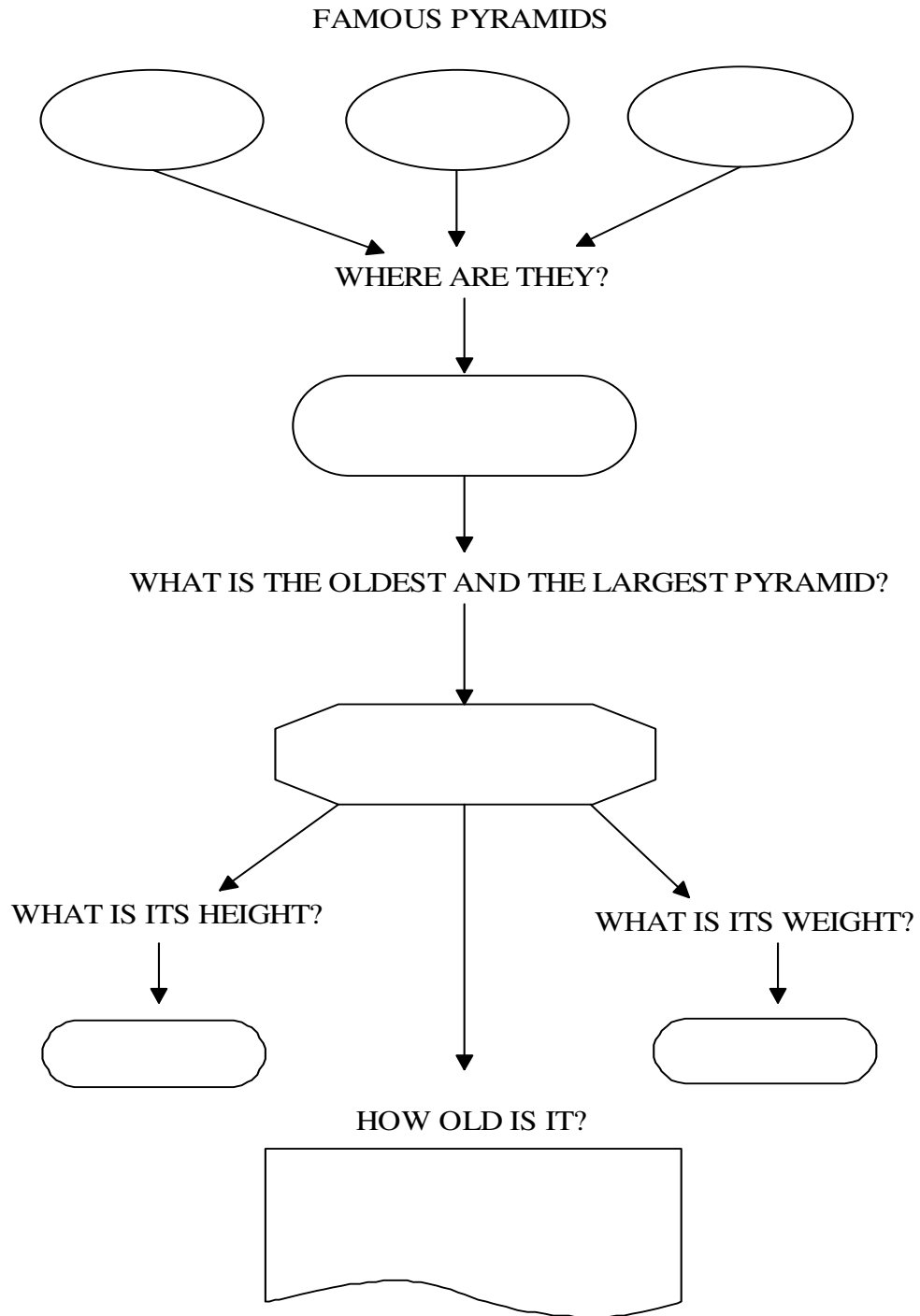
1. What did the Egyptians build the pyramids?

2. Who were the Pharaohs?

3. What is the largest and the oldest pyramid?

4. How many pyramids are there in Egypt?

Fill in the blanks in the mind map with information in the text "Land of Pharaohs".



Match the events with the pictures.

Event List	
1. Battles of Gallipoli	()
2. Building of Egypt Pyramids	()
3. Eruption of Pompei Volcano	()
4. Disappearance of the Atlantis Island	()
5. Building of The Great Wall of China	()
6. Flying of Hazerfen Ahmet Çelebi	()

a.



b.



c.



d.



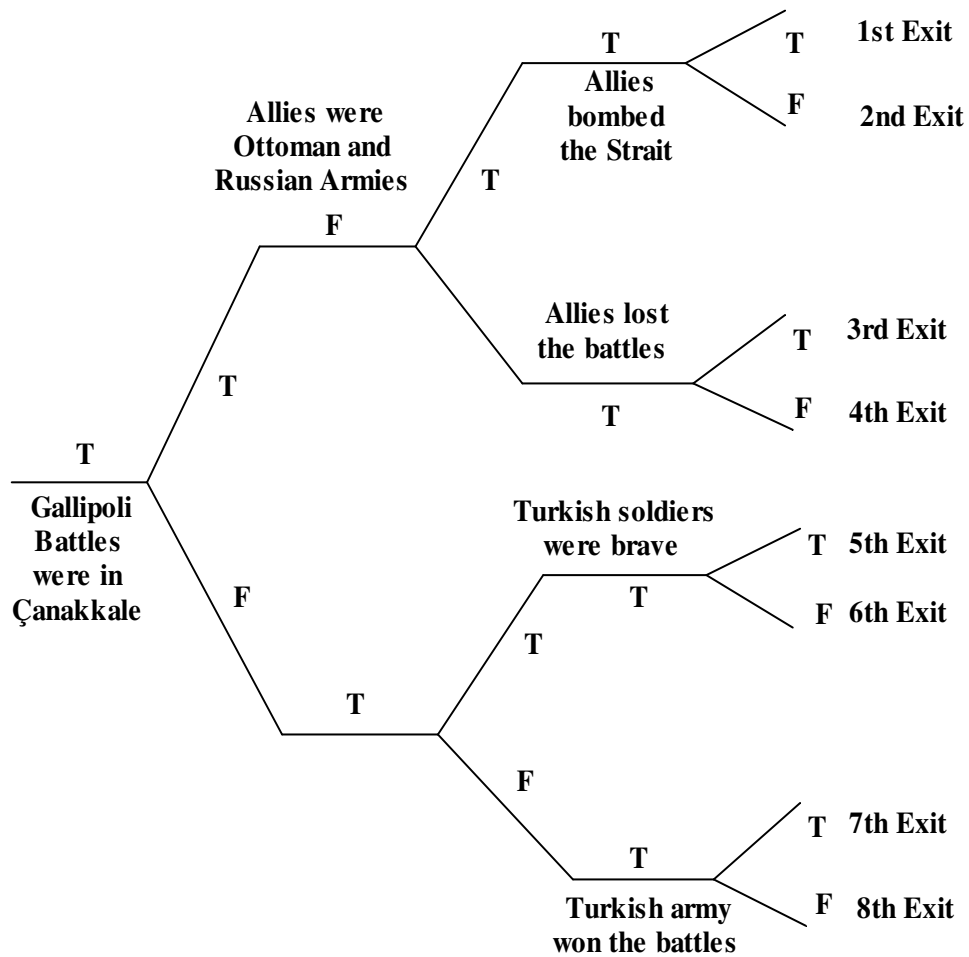
e.



f.



Complete the diagnostic branched tree according to the situations/propositions with T (True) or F (False) below.



Battles of Gallipoli



Battles of Gallipoli

These battles were between the Ottoman Empire and the Allies between 1915-1916. Allies were British and French armies. They wanted to give Russia military help. They wanted to cross the strait to help them. First, they bombed the two sides of the Gallipoli Strait. It was impossible to cross the strait. Then, the battle was on the land of the Gallipoli peninsula. The soldiers from New Zealand and Australia were in the British army. They were Anzacs. The Allies lost the battle there. The Turkish commanders and the soldiers were ready to die for their country. There were a lot of problems. There wasn't enough food to eat and water to drink. There were illnesses and there wasn't enough medicine. Thousands of soldiers died from the two sides. Turkish Army won the battle because Mustafa Kemal and his soldiers were brave. Turkish nation knew Mustafa Kemal very well after that war.



Write the meanings of the words below.

- Battle:**
- Allies:**
- Strait:**
- Brave:**
- Military:**

Fill in the information card according to the text.

Battles of Gallipoli

Region : Çanakkale, a city in the Marmara region
Date : _____
Sides : Ottoman Empire – Allies
Place : Gallipoli Strait – Gallipoli Land
Duration : _____
Problems: Not enough food and drink, illnesses, difficult weather conditions

Write true (T) or false (F).

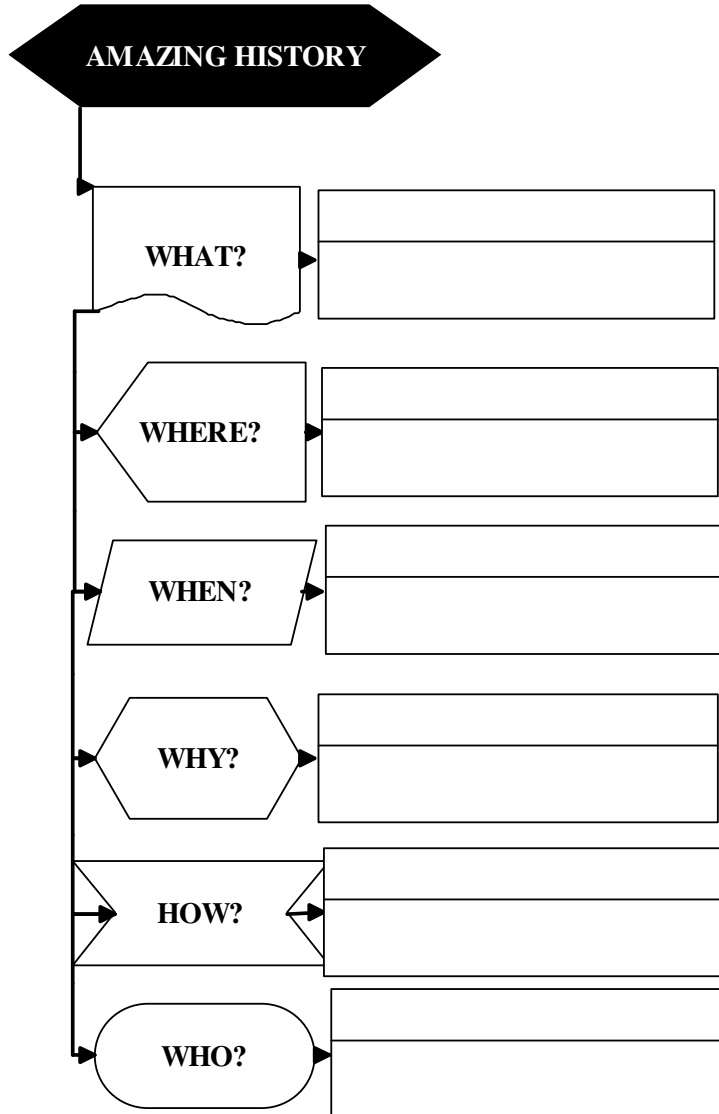
- A) Allies were British and American armies. ()
B) Anzacs were from different countries. ()
C) The battles were on the land. ()
D) The battles were in İstanbul. ()

Find these words from the text.

- A) It's a piece of land and there are seas around the three sides of it. _____
B) It's the sea way between two pieces of a land. _____

Choose an amazing historical event. Fill in the 6W questions (What, Where, When, Why, How, Who) and paste it on your poster.

GROUP'S NAME:



Dereceli Puanlama Anahtarı

Çok İyi (5), İyi (4), Orta (3), Geliştirilmeli (2), Zayıf (1)								
Gruplar	Çizilen/Yapıştırılan Karakterin Resminin Uygunluğu	Seçilen Karakter Hakkında Yazılanların Uygunluğu	Seçilen Karakter Hakkında Yazılanların Dil Açısından Uygunluğu	Çelikli Sorusuna Verilen Cevabın Etkililiği	Sunumdaki Sorulara Verilen Cevapların Yeterliği	Grup Üyelerinin Uyumlu Çalışması	Sunumun Etkililiği ve Akıcılığı	Toplam

Grup Sunumu Değerlendirme Formu

Değerlendirilen Grubun Adı:			
Grubun Sunumunun Özellikleri	İyi (3)	Orta (2)	Geliştirilmeli (1)
1. Konunun anlaşılabilirliği	()	()	()
2. Konuya hâkim olma	()	()	()
3. Konunun önemli noktalarına değinme	()	()	()
4. Konuyu uygun şekilde sunma	()	()	()
5. Bilgi notu ile dramatizasyonun uyumu	()	()	()
6. Sunumun akıcılığı	()	()	()

Ek-16: Öz Değerlendirme Formu

Öz Değerlendirme Formu

Öğrenenin			
Adı/Soyadı:			
No:			
Beceriler	Dereceler		
	İyiyim (3)	Ortayım (2)	İyi Değilim (1)
1. Dersteki etkinliklere gönüllü olarak katıldım.	()	()	()
2. Anlamadığım yerlerde sorular sordum.	()	()	()
3. Grup çalışmasındaki görevimi tamamladım.	()	()	()
4. Grup arkadaşlarıma çalışmalarında destek oldum.	()	()	()
5. Grup çalışmasında, anlamadığım yerleri arkadaşlarıma sordum.	()	()	()
6. Derste öğrendiklerim beni heyecanlandırdı.	()	()	()
7. Arkadaşlarımin anlattıklarını ve önerilerini dinledim.	()	()	()
8. Derste öğrendiklerimle ilgili olarak daha fazla çalışmam gerekir.	()	()	()
9. Derse öğrendiklerimi günlük hayatta kullanabilirim.	()	()	()
10. Derse etkin olarak katıldım.	()	()	()

Ek-17: Grup Değerlendirme Formu

Grup Değerlendirme Formu

Öğrenenin			
Adı/Soyadı:			
No:			
Beceriler	Dereceler		
	İyi (3)	Orta (2)	İyi Değil (1)
1. Tüm grup üyeleri çalışmalara etkin olarak katıldılar.	()	()	()
2. Tüm grup üyeleri öğrenilen konuya hâkimler.	()	()	()
3. Tüm grup üyeleri bildiklerini paylaştılar.	()	()	()
4. Tüm grup üyeleri aldıkları görevleri başarı ile tamamladılar.	()	()	()
5. Tüm grup üyeleri birbirlerini dinlediler.	()	()	()
6. Tüm grup üyeleri birbirlerine saygılı davrandılar.	()	()	()
7. Tüm grup üyeleri birbirlerini kırmadan verilen konuları tartıştılar.	()	()	()
8. Tüm grup üyeleri birbirlerine yardımcı oldular.	()	()	()
9. Tüm grup üyeleri anlamadıklarını birbirlerine sordular.	()	()	()
10. Tüm grup çalışmalarına herkes eşit oranda katkı sağladı.	()	()	()

Ek-18: Tezde Kullanılan Görseller ile Etkinliklerin Kaynakça ve Web Adresleri

Ders Kitapları

İleri, E. (2013). *A step to English 7 (Student's book)*. Ankara: Bilgetürk Eğitim Yayınları.

Kurt, C. B., Buldur, P. Ü., Çoban, Ö., Sarandal, M., Tekir, S., ve Sayiner, İ. (2012). *Spot on student's book (Grade 7)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Yalçinkaya, L., Bağdu, L., ve Sazer, A. B. (2011). *My English 7 (Student's book)*. Ankara: Pasifik Yayınları.

Web Bağlantıları

http://www.megomuseum.com/legend/merrymen/robinhood_art.jpg

<http://www.umutcocuk.com/resimler/haberler/135.jpg>

<http://www.coloringweb.com/wp-content/uploads/snow-white-seven-dwarfs8.jpg>

http://students.ou.edu/J/Curtis.N.Johnston-1/red_riding_hood.jpg

www.snart616.com/pussnboots.jpg

http://bench racing.typed.com/bench_racing_with_steve_a/images/2007/05/23/frog_p_rince.jpg

<http://kellyskindergarten.com/Games/GamestoMake/images/Cinderella.jpg>

<http://orwelltoday.com/Gulliver1.jpg>

http://www.ingilizcehocam.gen.tr/downloads/dosya/1844_7-sinif-ingilizce-9-unite-konu_anlatimi-simple-past-tense-alistirmalari.html

http://www.ingilizcehocam.gen.tr/downloads/dosya/1840_7-sinif-ingilizce-9-unite-ales-and_legends-ppt-sunu.html

http://www.ingilizcehocam.gen.tr/downloads/dosya/1842_7-sinif-ingilizce-9-unite-simple_past-tense-alistirmalari.html

<http://eldegmediksevdalarauyanmak.files.wordpress.com/2008/04/koroglu.jpg>

<http://www.myingilizce.com>

<http://trtcocuk.net.tr>

Ek-19: İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Yazısı



T.C.
NİĞDE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 61900286/20/79221
Konu : Araştırma İzni

07/01/2014

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.

İlgi yönerge doğrultusunda, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Gökhan BAŞ' ın "Sosyal Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımının Öğrenenlerin Akademik Başarılarına, Derse Yönelik Tutumlarına ve Bilişüstü Farkındalık Düzeylerine Etkileri ile Öğrenme Sürecine Katkıları" adlı tezi kapsamında 17.02.2014-18.04.2014 tarihleri arasında Müdürlüğümüze bağlı aşağıdaki listede belirtilen okullarda öğrenim gören Öğrencilere yönelik "Ortaokul İngilizce Derslerinde Sosyal -Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımının Öğrenenlerin Akademik Başarılarına, Derse Yönelik Tutumlarına ve Bilişüstü Farkındalık Düzeylerine Etkileri ile Öğrenme Sürecine Katkılarının İncelenmesi" konulu anket uygulama izni Necmettin Erbakan Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 25.12.2013 tarih ve 12809 sayılı yazıları ile istenmektedir. İlgili anket uygulaması Müdürlüğümüzce uygun mütalâa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Celalettin EKİNCİ
İl Millî Eğitim Müdürü

O L U R
<....>

Mustafa KARACA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.

07-01-2014

OKUL ADI	OKUL ADI	OKUL ADI
23 Nisan Havacılar Ortaokulu	Mevlana Ortaokulu	Kemal Aydoğan Ortaokulu
Atatürk Ortaokulu	5 Şubat Ortaokulu	
Kanuni Sultan Süleyman Ortaokulu	Gazi Ortaokulu	

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi için: <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden efe3-e88e-39e5-9b07-ccab kodu ile yapılabilir.

Yukarı Kayabaşı Mh. Dışarı Cami Sok. 51200/NİĞDE
Elektronik Ağ: www.nigde.meb.gov.tr
e-posta: arge51@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: A.ÇELEBİ Memur
Tel: (0 388) 232 32 72 - 142
Faks: (0 388) 232 32 74