

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLARDA YAPILANDIRMACI
ÖĞRENME ORTAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ
(KİLİS İLİ ÖRNEĞİ)

Hayriye Sultan TUNÇ
Yüksek Lisans Tezi

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Ömer BEYHAN

Konya-2013



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Adı Soyadı Hayriye Sultan TUNÇ

Numarası 108301031004


Ana Bilim / Bilim Dalı Eğitim Bilimleri / Eğitim Programları ve Öğretim

Programı Tezli Yüksek Lisans

Öğrencinin

Tezin Adı Birleştirilmiş Sınıflarda Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Değerlendirilmesi (Kilis İli Örneği)

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.


Öğrencinin imzası
(İmza)



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin

Adı Soyadı Nayriye Sultan TUNÇ

Numarası 108301031004

Ana Bilim / Bilim Dalı Eğitim Bilimleri / Eğitim Programları ve Öğretim

Programı Tezli Yüksek Lisans

Tez Danışmanı Yrd. Doç. Dr. Ömer BEYHAN

Tezin Adı Birleştirilmiş Sınıflarda Yapılandırıcı Öğrenme
Ortamının Değerlendirilmesi (Kilis İli Örneği)

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan
başlıklı bu çalışma/...../..... tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda
oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul
edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı

Danışman ve Üyeler

Yrd. Doç. Dr. Ömer BEYHAN Danışman

Doç. Dr. Ercan YILMAZ Üye

Yrd. Doç. Dr. Sileyman DULCİK Üye

İmza

ÖNSÖZ

Bilim ve teknoloji ışığı altında eğitim ve eğitim programları her geçen gün gelişmekte ve yenilenmektedir. Ülkeler de bu değişime ayak uydurmak için kendi eğitim programlarını bu gelişmeler doğrultusunda yenilemek zorundadır. Ülkemizde 2005- 2006 eğitim- öğretim yılında yapılandırmacılığı temel alan eğitim programı uygulamaya koyulmuştur. Bu programın gereklerinden biri de öğrenme ortamlarının yapılandırmacılığa uygun olmasıdır.

Bu çalışmada birleştirilmiş sınıflarda yapılandırmacı öğrenme ortamları çeşitli değişkenler açısından değerlendirilerek programın uygulanışına farklı bir yorum getirmek amaçlanmıştır.

Yüksek lisans eğitimim boyunca çalışmalarımda desteğini ve tecrübelerini benden esirgemeyen saygıdeğer danışmanım Yrd. Doç. Dr. Ömer BEYHAN' a, sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Yine eğitimim boyunca verdiği bilgilerle yolumu aydınlatan sayın dekanım Prof. Dr. Ali Murat SÜNBÜL' e, değerli hocalarım Doç. Dr. Ercam YILMAZ ve Yrd. Doç. Dr. Kemal GÜVEN' e teşekkürü bir borç bilirim.

Aile, bir çocuğun geleceğini ve karakterini belirleyen en önemli etkidir. Araştırmamda beni her zaman destekleyen ve yardımlarını esirgemeyen; hayatımdaki en değerli varlıklarım; annem Sevgi TUNÇ, babam Mustafa TUNÇ ve kardeşim Dede Mehmet TUNÇ' a, ailem kadar değer verdiğim dostlarım Ayşegül İSMAİLOĞLU' na ve Hatice GÜNEŞ' e, son olarak da hayatımı daha anlamlı kılan hayat arkadaşım Saffet TÜRKOĞLU' na sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

Bu araştırma birleştirilmiş sınıflarda yapılandırmacı öğrenme ortamlarının oluşturulma düzeylerini tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmada, birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamlarının oluşturma düzeylerinin, cinsiyet, görev türü, sınıf birleştirme şekli, öğrenci mevcudu, öğretmenin birleştirilmiş sınıf kıdemi değişkenlerine göre ilişkileri karşılaştırılmıştır.

Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Verilerin toplama aracı iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde kişisel verilerin toplanması için kişisel bilgi formu, ikinci kısımda ise; Tenenbaum, Naidu, Jegede ve Austin (2001) tarafından geliştirilen; Fer ve Cırık (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği bulunmaktadır. Araştırma Kilis İli; Merkez, Musabeyli, Elbeyli ve Polateli ilçelerinde görev yapan 77 birleştirilmiş sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. İl içinde 2012- 2013 yılında birleştirilmiş sınıf okutan bütün birleştirilmiş sınıf öğretmenleri araştırmaya katılmıştır. Verilerin analizi SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 17.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (Sayı, Yüzde, Ortalama, Standart sapma), niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkı Man Whitney U, ikiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Kruskal Whallis H testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Man Whitney U testi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamını oluşturma seviyesi 'düşük' olarak belirlenmiştir. Değişkenlere göre yapılan analizde; ikamet edilen yer, görev türü ve öğrenci sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar bulunmazken; birleştirilmiş sınıf okutma süresi, sınıf birleştirilme şekli ve okulda çalışan öğretmen sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Birleştirilmiş sınıf, yapılandırmacı öğrenme ortamı, yapılandırmacılık, öğretmen.

SUMMARY

The purpose of this present study is to assess the levels of the creation of constructivist learning environments in multigrade-classrooms. In the research, the creation of constructivist learning environments of multigrade classrooms teachers is compared considering the factors such as gender, type of position, type of multiple of classroom, number of the students, multigrade classroom experience of the teacher.

In the research, descriptive scan model was used. The tool of data collection occurred in two sections. In the first section; there is personal information form to collect personal information of the people. In the second section; there is the Constructivist Learning Environment Scale which is developed by Tenenbaum, Naidu, Jegede ve Austin (2001) and adapted into Turkish by Fer ve Cırık (2006). The research was made on 77 multigrade classroom teachers working in Kilis city centre and the towns: Musabeyli, Elbeyli, Polateli. All of the teachers teaching multigrade classrooms in 2012-2013 educational year have attended the research. The analysis of data was made by using SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 17.0 programme. While the data was been evaluating, descriptive statistical methods (number, percentage, average, standard variation), Man Whitney U in the determination of the difference of two groups' comparisons of quantitative data, Kruskal Whallis H test in the comparison of parameters of groups in the case of their being more than two and Man Whitney U test to determine the group causing the difference were used.

In the result of the research, the levels of the creation of constructivist learning environments of multigrade classrooms teachers are defined as "low". According to the analysis based on the variations, while place of residence, type of position and number of students have not meaningful differences, the time of teaching multigrade classroom, type of multiplying the classroom, number of the teachers working in the school have meaningful differences.

Key words: Multigrade classroom, constructivist learning environment, constructivism, teacher.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
SUMMARY	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	ix
KISALTMALAR	x
1. GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	2
1.2 Araştırma Problemi	4
1.2.1. Alt Problemler	5
1.3 Araştırmanın Amacı	6
1.4 Araştırmanın Önemi	6
1.5 Sayıtlar	7
1.6 Sınırlılıklar	7
1.7 Tanımlar	7
2. KURAMSAL TEMELLER	8
2.1 Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim	8
2.1.1. Birleştirilmiş Sınıf Kavramı	8
2.1.2. Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasının Nedenleri	9
2.1.3. Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasının Faydaları ve Sakıncaları	11
2.1.4. Türkiye’ de ve Dünya’ da Birleştirilmiş Sınıf Uygulamaları	14
2.1.5. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretmenli Dersler - Ödevli Dersler	16
2.1.6. Birleştirilmiş Sınıf Oluşturma Biçimleri	16
2.2 Yapılandırmacı Öğrenme	18
2.2.1. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramları	21
2.2.2. Yapılandırmacı Öğrenmenin İlkeleri	22
2.2.3. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı	26
2.2.4. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Öğeleri	27
2.2.5. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımının Özellikleri ve Öğeleri	27
2.2.6. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı İçin Tasarım Modelleri	28

2.2.7.	Öğrenme Etkinliklerinin Seçimini Etkileyen Faktörler	37
2.2.8.	Yapılandırmacı Öğrenme Ortamına Uygun Öğrenme Modelleri	38
2.2.9.	Yapılandırmacı Öğrenme Ortamında Değerlendirme.....	38
2.3.	İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	39
2.3.1.	Birleştirilmiş Sınıf Uygulaması İle İlgili Araştırmalar	39
2.3.2.	Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları İle İlgili Araştırmalar	47
3.	YÖNTEM	65
3.1.	Araştırmanın Modeli	65
3.2.	Araştırmanın Evreni	65
3.3.	Veri Toplama Aracı.....	66
3.4.	Verilerin Toplanması	70
3.5.	Verilerin İstatistiksel Analizi	70
4.	BULGULAR VE YORUMLAR	71
4.1.	Tanımlayıcı özelliklere ilişkin bulgular ve Yorum	71
4.2.	Yapılandırmacı Öğrenme Ortamına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	72
4.3.	Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	73
4.4.	İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	74
4.5.	Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	77
4.6.	Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	79
4.7.	Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	80
4.8.	Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	81
4.9.	Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	83
5.	TARTIŞMA	84
6.	SONUÇ VE ÖNERİLER.....	87
6.1.	Sonuçlar.....	87
6.2.	Öneriler	88
6.2.1.	Uygulayıcılar İçin Öneriler.....	88
6.2.2.	Araştırmacılar İçin Öneriler.....	89
	KAYNAKLAR	91
	EKLER.....	104

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Sınıf Birleştirme Türleri	17
Tablo 2: Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeğinin Alt Boyutları	67
Tablo 3: Ölçeğin Genel Güvenirlik Değeri	69
Tablo 4: Tanımlayıcı özelliklerin dağılımı	71
Tablo 5: Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzeyleri	72
Tablo 6: Yapılandırmacı öğrenme ortamı düzeyinin sınıftaki öğrenci sayısına Göre Ortalamaları	73
Tablo 7: Yapılandırmacı öğrenme ortamı düzeyinin birleştirme şekline Göre Ortalamaları	74
Tablo 8: Yapılandırmacı öğrenme ortamı düzeyinin birleştirilmiş sınıf öğretmen sayısına Göre Ortalamaları	77
Tablo 9: Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzeyinin Birleştirilmiş Sınıf Okutma Süresine Göre Ortalamaları	79
Tablo 10: Yapılandırmacı öğrenme ortamı düzeyinin göreve Göre Ortalamaları	80
Tablo 11: Yapılandırmacı öğrenme ortamı düzeyinin cinsiyete Göre Ortalamaları ..	81
Tablo 12: Yapılandırmacı öğrenme ortamı düzeyinin ikamet durumuna Göre Ortalamaları	83

KISALTMALAR

AB: Avrupa Birliği

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

SPSS: Statistical Package for Social Sciences

SYÖÖ: Sosyal Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı

SYÖÖÖ: Sosyal Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği

YÖÖÖ: Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği

v.b: ve benzeri

v.d: ve diğerleri

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bilgi; geçmişi, şuanı ve geleceği aydınlatan en güçlü araçtır. Bilgiyi etkin bir araç olarak kullanabilen toplumlar, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, olaylara çözüm üretebilen, karar verme becerisine sahip ve öğrenmeyi öğrenme becerisine sahip bireyler yetiştirirler. Bireylerin bu becerileri kazanabilmesi için, öğrenme ortamı içindeki her bireyin diğerlerinden farklı ilgi, yetenek ve öğrenme yetisine sahip olduğunu dikkate almak gerekir. Bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulduğu öğrenme ortamı, geleneksel eğitim anlayışı içinde yer almamaktadır. Bilgi toplumlarının istediği bireyleri yetiştirebilmek için, geleneksel eğitim anlayışından vazgeçip; daha yapılandırmacı yaklaşımla şekillendirilmiş çağdaş eğitim anlayışı benimsenmiştir (Açıkgöz, 2005).

Yapılandırmacı görüşteki temel anahtar sözcükler yansıma, iletişim, yorumlama ve kaynakların etkin kullanımınıdır. Bu anahtar sözcükler, program tasarılarının temel elemanlarından olan eğitim durumlarının nasıl olduğunu belirlemede temel hareket noktası olarak kabul edilebilir. Eğitim durumları açısından düşünüldüğünde, yapılandırmacılık bir dizi öğretim tekniğinin uygulanmasından çok öğretmen, öğrenci ve fikirler arasındaki ilişkileri vurgulayan tutarlı beklentiler örüntüsü olarak değerlendirilebilir (Confrey 1995; akt: Yurdakul, 2008).

Yapılandırmacılık öğretmen merkezli öğreneni pasif kılan, öğretimin aksine, öğreneni aktif olmasını kılan, öğretmeni ise yol rehber konumuna yerleştiren öğrenme kuramıdır. Bu kuram bilgiyi temelden kurmaya dayanır. Yapısalcı kuram, öğrencilere birtakım temel bilgilerin verildiğini inkâr etmemektedir. Fakat eğitimde bireyler daha çok düşünmeli, kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalı ve kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmelidir (Saban, 2005: 167).

Yapılandırmacı öğrenmeyi temel alan bir eğitim programının başarılı olabilmesi için, program uygulayacak öğretmenlerin birtakım niteliklere sahip olması gerekir. Yapılandırmacı öğretmen açık fikirli, çağdaş, kendini yenileyebilen, bireysel

farklılıkları dikkate alan ve alana da çok iyi olmanın yanında, bilgiyi aktaran değil uygun öğrenme yaşantılarını sağlayan ve öğrenenlerle birlikte öğrenen olmalıdır (Fer, ve Cırık, 2007). Yapılandırmacı öğretmen; bireye uygun etkinlikler yaratma, öğrenenlerin hem birbirleri ile hem de kendisi ile ilişki kurmalarını cesaretlendirme, işbirliğini teşvik etme, öğrenenlerin fikir ve sorularını açıkça ifade edecekleri ortamları oluşturma gibi rolleri yerine getirmek durumundadır. Öğretmen, öğrenenlerin bireysel farklılıklarına uygun seçenekler sunar, yönergeler verir, her öğrenenin kendi kararını kendisinin oluşturmasına yardımcı olur. Bu noktada öğretmen- yol gösterici ve rehberdir. Öğretmenler, problemi öğrenenler için çözmek yerine öğrencinin çözümlenmesi için ortam hazırlarlar (Brooks ve Brooks, 1999:21-23).

Yapılandırmacı bir öğrenme ortamında öğrenen farklılıklarının belirlenmeli, öğrenen hedeflerinin belirlenmeli, içeriğin düzenlenmeli, doğru öğrenme etkinliklerinin uygulanmalı, etkinliklere uygun materyallerin hazırlanması ve kullanılması ve son olarak alternatif değerlendirme sürecinin uygulanmalıdır. Bu çalışmalar yapılandırmacı öğrenme ortamının oluşturan temel öğelerdir (Fer ve Cırık, 2006).

Geleneksel öğrenme ortamları, farklı öğrenme modelleri kullanılarak; hem daha etkili olarak düzenlenmiş olacak hem de etkili ve kalıcı öğrenci öğrenmesiyle sonuçlanacaktır. Ayrıca öğrencilerin zevk alarak öğrendikleri öğrenme ortamına ulaşılmış olacaktır.

1.1 Problem Durumu

Yapılandırmacılık; öğrenmenin kalıcı, öğrenenin aktif olmasını sağlayan çağdaş bir yaklaşımdır. Bütün bu olumlu özelliklerinden yola çıkılarak, 2005- 2006 yılında ilköğretim okullarında uygulanan eğitim programları yapılandırmacı yaklaşımı temel olarak yeniden düzenlenmiştir. Yapılan bu değişiklik ile bütün ilköğretim okullarında yapılandırmacılık temelli ilköğretim programı uygulamaya koyulmuştur (Kartaloğlu, 2005). Yapılandırmacılığa dayalı öğrenme ortamı düzenlenirken; ulaşılabilecek hedefin özellikleri, öğrencilerin fiziksel, zihinsel, psikolojik sosyo- ekonomik özellikleri, öğretmenin kişiliği, mesleki özellikleri, deneyimi ve beceri özellikleri, okulun sınıfın

ve çevrenin özellikleri, öğrenci sayısı ve yönetimi uygulamak için gerekli materyaller, zaman ve maliyet dikkate alınmalıdır.

İlköğretim kademesindeki öğrenciler normal eğitimin yanında; yerleşimin az olduğu yerlerde öğrenci sayısı, öğretmen ve derslik yetersizliği gibi sebepler nedeniyle birden fazla sınıfı birleştirerek oluşturulan birleştirilmiş sınıflı okullarda da uygulamaya koyulmuştur. Birleştirilmiş sınıflarda farklı gelişim özelliklerine sahip öğrenciler aynı sınıfta okutulmaktadır. MEB'in 2011–2012 eğitim öğretim yılı verilerine göre; 10.413 ilköğretim okulunda 305.201 öğrenci birleştirilmiş sınıf uygulamasına göre eğitim görmektedir. Buna göre Türkiye'deki ilköğretim okullarının yaklaşık % 35'i birleştirilmiş sınıf içeren okullardır (MEB, 2012).

Normal öğretimin yapıldığı bir sınıftaki öğretim ile birleştirilmiş sınıf öğretimi arasındaki en belirgin fark; öğretim biçiminin farklı olmasıdır. Yapılandırmacılık temelli yeni ilköğretim programı, şehirlerde müstakil sınıflara uygulanmaya çalışılırken, birleştirilmiş sınıflarda aynı ders saatinde birden fazla sınıfa uygulanmaktadır (Gelebek, 2011). Birleştirilmiş sınıflı ilkokulları; yapısı, programın uygulanması, idari işleri ve öğretim farkı gibi özellikleriyle şehirdeki okullardan ayrılmaktadır. Bu gibi özellikler birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin işini sınıf yönetimi ve planlama açısından biraz daha zorlaştırmaktadır. Birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin birleştirilmiş sınıf okutma süreleri köy şartlarına ve bu sınıflarda uygulanan öğretime alışması açısından önemlidir (Abay, 2006). Bireyin en temel haklarından olan eğitim hakkının tüm ülke genelinde her birey tarafından eşit olarak alınması gerekirken, birleştirilmiş sınıflarda eğitim gören bireyin bağımsız sınıfta eğitim gören birey ile aynı şartlara sahip olmadığı görülmektedir. Birleştirilmiş sınıflarda okuyan öğrenciler, bilgiye ulaşma kolaylığı bakımından şehir merkezlerinde okuyan öğrencilere göre şansız bir durumdadır. Ve yeni programın hazırlanırken birleştirilmiş sınıfların, durumunun, ortamının, öğretim tekniğinin tam olarak göz önünde bulundurulmadığını Şehirlerdeki müstakil sınıflara göre hazırlanan programın; birleştirilmiş sınıflı köy ilköğretim okullarının yeterliliklerini dikkate almadığını, köy şartlarında eğitim-öğretim faaliyetlerini

sürdürmeye çalışan öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap veremeyeceğini söyleyebiliriz (Gelebek, 2011).

Uygulamaya koyulan ilköğretim programı, alt yapısı tamamlanmış, teknolojik donanıma ve fiziksel yeterliliklere sahip, sosyo-ekonomik ve kültürel düzeyi iyi okullarda uygulanabilir şekilde düzenlenmiştir. Bu okullarda yapılandırmacı öğrenme ortamını hazırlamak mümkündür. Ülkemizdeki ilköğretimin okullarının önemli bir kısmını oluşturan birleştirilmiş sınıflar, programa uygun yapılandırmacı öğrenme ortamının oluşturulması için gerekli olan zamana, fiziksel, çevresel, ekonomik ve sosyal yeterliliklere sahip değildir (Abay, 2006; Gelebek, 2011; Sınmaz, 2009). Diğer yönden öğretmenlerin sorumluluğu yeni programla biraz daha artmıştır. Çünkü öğretmen bilgiyi aktaran konumundan çıkmış bilginin keşfedilmesine rehberlik eden konumuna geçmiştir. Öğrenme ortamında, işbirlikçi öğrenmeyi sağlayarak, öğrencilerin projeler yapmasını sağlayarak yeni şeyler üretmelerine ön ayak olmalarını sağlamak, hatalara anında dönüt vermek, elde edilen ürünleri süreç içinde değerlendirmek, öğretmenlerin görevi olmuştur (Gelebek, 2011). Öğretmenliğin yanında idari görevi de üstlenen köydeki birleştirilmiş sınıf öğretmenin bütün bu görevleri ne kadar yerine getirdiği önemli bir sorudur. Birleştirilmiş sınıfların var olan birçok problemlerinin yanında yapılandırmacı öğrenme programının beraberinde getirdiği yapılandırmacı öğrenme ortamını oluşturma ile ilgili ciddi zorlukların bulunması bu araştırmayı yapılmasına neden olmuştur.

1.2. Araştırma Problemi

Birleştirilmiş sınıflarda farklı gelişim özelliklerine sahip çocuklar aynı ortamda bulunmaktadır. Bu durum öğrencileri başta eğitsel olmak üzere; sosyal, psikolojik pek çok yönden etkileyebilir. Öğretmen açısından düşünüldüğünde ise birden çok programı müstakil sınıf okutan bir öğretmenle aynı süre içinde bitirme ve bunlara uygun sınıf ortamını hazırlama şansı pek de mümkün görünmemektedir. Dolayısıyla öğretim programının gerektirdiği yapılandırmacı sınıf ortamının oluşturulmasının zorlaşabileceği düşüncesinden yola çıkarak araştırmada; “Birleştirilmiş sınıf

öğretmenlerinin, birleştirilmiş sınıflarda yapılandırmacı öğrenme ortamını oluşturma düzeyleri nedir? “ sorusuna cevap aranmıştır.

1.2.1. Alt Problemler

Birleştirilmiş sınıflarda sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamının oluşturma düzeyleri aşağıdaki alt problemlere cevap aranarak belirlenmiştir:

Birleştirilmiş sınıflarda yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturmada, birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlerin görüşleri arasında;

1. Birleştirilmiş sınıflarda yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturmada, birleştirilmiş sınıflarda ders işleyen öğretmenlerin görüşlerinde sınıfta bulunan öğrenci sayısı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Birleştirilmiş sınıflarda yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturmada, birleştirilmiş sınıflarda ders işleyen öğretmenlerin görüşlerinde sınıf birleştirme şekli değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Birleştirilmiş sınıflarda yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturmada, birleştirilmiş sınıflarda ders işleyen öğretmenlerin görüşlerinde okulda bulunan öğretmen sayısı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Birleştirilmiş sınıflarda yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturmada, birleştirilmiş sınıflarda ders işleyen öğretmenlerin görüşlerinde öğretmenlerin birleştirilmiş sınıf okutma süresi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Birleştirilmiş sınıflarda yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturmada, birleştirilmiş sınıflarda ders işleyen öğretmenlerin görüşlerinde görev türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Birleştirilmiş sınıflarda yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturmada, birleştirilmiş sınıflarda ders işleyen öğretmenlerin görüşlerinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

7. Birleştirilmiş sınıflarda yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturmada, birleştirilmiş sınıflarda ders işleyen öğretmenlerin görüşlerinde ikamet yeri değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Yapılandırmacılık temelli ilköğretim programı, öğrenme ortamının yapılandırmacı yaklaşıma uygun şekilde düzenlenmesini zorunlu kılmaktadır. Alanyazında yapılandırmacılık ile ilgili pek çok araştırma yapılmış olmasına rağmen yapılandırmacı öğrenme ortamları ile ilgili yapılan araştırmalar oldukça sınırlıdır. Bu çalışmanın amacı; birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamını oluşturma düzeylerini belirleyip birleştirilmiş sınıflarda yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeyi ile ilgili sorulara açıklık getirmektir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Yapılandırmacılık temelli hazırlanan yeni program birleştirilmiş sınıflarda yapılandırmacı öğrenme ortamı ile ilgili problemleri de beraberinde getirmektedir. Yeni programın, birleştirilmiş sınıflarda nasıl uygulanacağı konusunda açıklamalar belirsizdir. Bu konuda birleştirilmiş sınıf öğretmenlerine rehberlik edecek çok iyi hazırlanmış bir basılı materyalin olmadığı ve yeni ilköğretim programı hakkında ciddi bir hizmet içi eğitimin de yapılmadığı görülmektedir. Birleştirilmiş sınıflarda araç gereç eksikliği, maddi olanaksızlıklar, idari işler, hizmet içi eğitim eksikliği, programdaki hedeflere ulaşmadaki imkânsızlıklar ya da zaman yetersizliğinden ulaşamaması yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim programının birleştirilmiş sınıflarda tam anlamıyla uygulanmasını ve buna uygun öğrenme ortamını oluşturmayı engellemektedir (Gelebek, 2011).

Öğrenci sayısının azlığı, derslik sayısının yetersizliği gibi durumlar nedeniyle birden fazla sınıf birleştirilerek bir öğretmen tarafından okutulmaktadır. Bu nedenle birleştirilmiş sınıflı ilkokullarda öğretim tamamen farklıdır. Ülkemizde birleştirilmiş sınıflı ilkokullar azımsanmayacak kadar fazladır. Buna rağmen birleştirilmiş sınıflardaki öğrenme ortamları hakkında yapılan güncel çalışmaların oldukça az

olduğu görülmektedir. Bu çalışma, birleştirilmiş sınıflarda yapılandırmacı öğrenme ortamının oluşturulma düzeyini belirlerken, ortam oluşturmada karşılaşılan problemleri tespit etmek ve en aza indirmek, öğrenme ortamı oluşturmada ortaya çıkan problemleri bilimsel araştırma sonucu olarak ortaya koymak açısından önemlidir. Bu çalışmanın gelecekte yapılacak olan birleştirilmiş sınıf ve yapılandırmacı öğrenme ortamı çalışmalarına ışık tutacağına inanılmaktadır.

1.5. Sayıtlar

1.Uygulamaya katılan öğretmenler anketi içten ve samimi şekilde yanıtlamıştır.

1.6. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, yapılandırmacı öğrenme ortamının değerlendirilmede, veri toplama aracındaki maddelerle sınırlıdır.

2.Bu araştırma Kilis iline bağlı birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.

3. Bu araştırma 2012- 2013 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Bağımsız (Müstakil) Sınıf: Eğitim öğretim faaliyetlerinin öğrencilerin yaş ve öğrenim düzeylerine göre her sınıfta bir öğretmen tarafından yürütüldüğü sınıf.

Birleştirilmiş Sınıf: Eğitim öğretim faaliyetlerinin birden fazla sınıfın birleştirilerek aynı sınıfta bir öğretmen tarafından yürütüldüğü sınıf.

Yapılandırmacı öğrenme: Bilginin bireyler arasında doğrudan aktarılamayacağını savunan, öğrenenin deneyimleri ve ön öğrenmeleri ile karşılaştığı yeni bilgiyi zihinsel yetileri aracılığıyla kendince anlamlandırarak gerekli gördüklerini kullanıp, gereksiz gördüklerini kullanamayacağını belirten, özneliği esas alan öğrenme.

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL TEMELLER

2.1. Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim

Birleştirilmiş sınıflarda yapılandırmacı öğrenme ortamlarını incelemek için önce, birleştirilmiş sınıflarda öğretimi ve niteliğini tanımak, araştırmayı daha anlamlı kılacaktır. Bu bölümde birleştirilmiş sınıf kavramı, birleştirilmiş sınıf uygulamasının nedenleri, faydaları ve sakıncalarına değinilmiş, ülkemizde birleştirilmiş sınıflı okullardaki eğitim- öğretim uygulamaları hakkında bilgi verilmiştir.

2.1.1. Birleştirilmiş Sınıf Kavramı

Birleştirilmiş sınıflar, iki ya da daha çok sınıfın, bir grup teşkil ederek bir öğretmen yönetiminde birlikte çalışmasıdır. Bu biçimde yapılacak öğretime, “birleştirilmiş sınıflarda öğretim” denir (Binbaşıoğlu,1999: 1). Birleştirilmiş sınıf kavramı Çınar (2004) tarafından: “Öğretmen ve derslik sayısının yetersizliği, öğrenci azlığı gibi nedenlerden ötürü özellikle köy ve kasaba ilköğretim okullarında farklı seviyedeki öğrencilerin bir sınıfta toplanarak eğitim öğretim çalışmalarının sürdürüldüğü sınıftır” şeklinde ifade edilmektedir.

Birleştirilmiş sınıflar uygulaması ilköğretimde birden fazla sınıfın birleştirilerek aynı sınıfta bir öğretmen tarafından ders yapılmasıdır, bu uygulama yalnızca ülkemize özgü değil dünyanın birçok ülkesinde başvurulan bir öğretim şeklidir (Fidan ve Baykul, 1993; Binbaşıoğlu, 1999; Little, 2004). Doğan (2000) birleştirilmiş sınıflı okulları “Kırsal yerleşim birimlerindeki zorunlu eğitim çağına gelmiş çocuklara, ilköğretim hizmeti vermek amacıyla düzenlenmiş, bünyesinde birleştirilmiş sınıf bulunan okullardır” şeklinde ifade etmiştir.

Birleştirilmiş sınıflar öğrencilerin farklı gelişim oranlarıyla başa çıkmak için farklı beceri ve yaşa sahip öğrencilerin bir araya getirildiği alternatif bir pedagojik yaklaşımdır (Abay, 2007).

Birleştirilmiş sınıflarda öğretim uygulaması, zorunlu ilköğretim çağında olup da coğrafi, ekonomik ve diğer nedenlerle ilköğretim hizmetlerinden yoksun kalan bireylerin bu yoksunluklarını bir ölçüde gidererek onların eğitim hizmetlerine

ulaşabilmelerine ve eğitim haklarını kullanmalarına olanak sağlaması bakımından önem taşımaktadır. 1948 yılında yayınlanan İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nden günümüze başlangıç düzeyinde bir eğitimi (ilköğretim veya temel eğitim) herkes için zorunlu eğitim (hak) olarak ele almış devletlere de bunu sağlama yükümlülüğünü vermiştir (Kavak, 2007: 69).

1951 yılında ülkemizde bulunan köy okullarını incelemek ve çözüm önerileri bulmak amacıyla çağrılan Wofford çalışmaları sonunda sunduğu raporda “sınıf sistemi” yerine “grup sistemini” önermiştir. Bu sistemin amacı 1. 2. 3. sınıfları bir, 4. 5. sınıfları da ayrı bir grup altında birleştirilerek, her grup içinde her yıl, birbirine eşit güçlükte öğretim programları uygulamaktır (Binbaşoğlu, 1999: 2). Ülkemizin fiziki yapısı kırsal yerleşim alanlarının 1970'lere kadar şehir nüfusundan fazla olması bu uygulamayı zorunlu kılmıştır. Nüfusu az olan yerleşim yerlerinde öğrenci sayısının azlığı, az mevcutlu sınıflara birden fazla öğretmen verilmesinin güçlüğü nedeniyle, birden fazla sınıfın birleştirilerek bir grup halinde, bir öğretmen yönetiminde okutulması zorunluluğunu beraberinde getirmektedir. Ülkemizde bu tür sınıflar köy olgusuna dayanmaktadır. Birleştirilmiş sınıf uygulaması ekonomiklik açısından düşünülmüş bir önlem sonucu ortaya çıkmıştır (Köklü, 2000: 31).

2012- 2013 eğitim- öğretim yılına kadar birleştirilmiş sınıf uygulaması 1, 2, 3, 4, ve 5. sınıfları kapsamaktaydı. 30.03.2012 tarih ve 6287 sayılı “İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” gereği yapılan düzenlemeyle 1, 2, 3 ve 4. sınıflar ilkokul; 5, 6, 7 ve 8. sınıflar ortaokul kapsamında yer almaktadır. 2012- 2013 eğitim öğretim yılı itibariyle kanun gereği birleştirilmiş sınıflı okullar, ilkokul kapsamına girmekte ve 1, 2, 3 ve 4. sınıflara yönelik bir uygulama olarak değiştirilmiştir.

2.1.2. Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasının Nedenleri

Ülkemizde bu uygulamayı zorunlu kılan üç temel neden vardır. Bunlar; birleştirilmiş sınıflı okullarda şube başına düşen öğrenci sayısının azlığı, öğretmen sayısının azlığı ve köy ilköğretim okullarındaki derslik sayısının yetersizliğidir.

Köksal (2009: 8)'a göre Türkiye'de birleştirilmiş sınıflarda öğretim uygulanmasını zorunlu kılan nedenler öğretmen, öğrenci ve derslik sayısının yetersizliğidir, ancak

son yıllarda daha çok köyden kente göç vb nedenlerle köydeki öğrenci sayısının azalması asıl nedendir.

Erdem (2004: 11)' e göre birleştirilmiş sınıflarda öğretim yapılmasını zorunlu kılan sosyal ve ekonomik nedenler; öğretmen sayısının yetersiz olması, köyden kente göçle köydeki okullardaki öğrenci sayısının azalması ve müstakil sınıf açmanın ekonomik olmamasıdır. Bunun yanında taşınmalı öğretim yapan köy okullarının yeniden açılması gibi sebeplerle bu uygulamaya başvurulmaktadır. Ayrıca kırsal alanda yaşayan halk, çocuklarının aileleri yanında ve yaşadıkları yerlerde okumasını arzu etmektedir. Yatılı ve pansiyonlu okullar yerine birleştirilmiş sınıflı okulları tercih etmektedirler. Bu nedenle kırsal alanda yaşayan zorunlu eğitim çağındaki çocukların eğitim ihtiyacını karşılamak için birleştirilmiş sınıflı okulların açılması ihtiyaç haline gelmiştir (Gelebek, 2011).

UNESCO'nun 2005 Herkes İçin Eğitim (EFA) raporunda birleştirilmiş sınıflarda öğretimin nedenleri on başlık altında ele alınmıştır (Little, 2004;akt: Bilir 2008: 11-12). Kuşkusuz yukarıda sözü edilen öğretmen, okul ve öğrenci azlığı gibi bildik nedenler, EFA raporunun öne sürdüğü birleştirilmiş sınıflarda öğretimin nedenleri arasında ve en başta yer almaktadır. Raporda ele alınan başlıklar şu şekildedir:

- 1.Az nüfuslu bölgelerdeki okullarda bütün sınıfların bir ya da iki öğretmen tarafından okutulması,
- 2.Az nüfuslu bölgelerdeki okullarda bazı öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda, bazılarının normal sınıflarda öğretim yapması,
- 3.Önceleri normal öğretim yapılan bölgelerdeki okulların öğretmen ve öğrenci sayılarında azalma,
- 4.Nüfusun artması ve buna bağlı olarak okul ve derslik gereksiniminin artması fakat yeterli sayıda öğretmen ve dersliğin olmaması,
- 5.Bazı velilerin çocuklarını, daha popüler (başarılı) olduğunu düşündüğü okullara götürmesi sonucu daha az popüler (başarılı) olan okullarda öğrenci ve öğretmenlerin var olan sayılarında azalma olması,
- 6.Bir sınıfa kabul edilen öğrencilerin sayılarının resmi sınıf normu sayılarına çok geçmesi nedeniyle bir sınıfın bazı öğrencilerinin, bir diğer sınıfın öğrencileri ile birleştirilmesi zorunluluğu,

7. Çoklu sınıf uygulamalı okullar nedeniyle farklı yaş ve sınıflardaki öğrencilerin bir arada okutulma zorunluluğu gibi öğrenci karakteristik özellikleri,
- 8.Yeterli sayı ve nitelikte öğretmenin olmaması göreve gelmeyen öğretmenlerin yerine öğretmen bulunamaması,
- 9.Yetiştirilen öğretmen sayısı normal öğretim yapmak için yeterli olmasına karşın, çeşitli sebeplerle uygulamada öğretmen sayısının daha az olması,
- 10.Bazı okulların genellikle genel bir eğitim programının parçası ve eğitim sistemindeki pedagojik reform gibi sebeplerle öğrencilerini normal öğretimden ziyade birleştirilmiş sınıf olarak düzenlemesidir (Little, 2004;akt: Bilir, 2008: 11-12).

2.1.3. Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasının Faydaları ve Sakıncaları

Birleştirilmiş sınıflı okulların yapı, fonksiyon, programın uygulanışı, idari yapı ve işleyiş biçimlerine ilişkin kendilerine has bazı özellikleri vardır. Bu özellikler, bazı olumsuzlukları da beraberinde getirmiştir (Abay, 2006:8). Tek bir sınıfı(bağımsız sınıf) okutan bir öğretmenle, bütün sınıfları bir arada okutan müdür yetkili bir öğretmenin görev, yetki ve sorumluluklarının farklılığı tartışılmaz (Köksal, 2009: 17).

Birleştirilmiş sınıf öğretmenin derse hazırlık için harcadığı zaman ve enerji artmaktadır. Özellikle ödevli ders saatlerinde, öğrencileri kendi kendilerine çalışmaya yönlendirmek ve bunu etkili biçimde gerçekleştirmek için yapılacak hazırlık çok zaman almaktadır (Karaman, 2006: 40). Dolayısıyla ilköğretim programının tüm hedeflerine ulaşabilmek güçleşmektedir. Koşullar, özellikle zaman yetersizliği hedeflere erişmeyi güçleştirmektedir (Köksal 2009: 18).

Sınıf öğretmenliği yapan öğretmenlerin tamamı birleştirilmiş sınıflar konusunda yeterli bilgiye sahip değildir (Köklü, 2000: 34). Denetim sisteminin yetersizliğinden kaynaklanabilecek sebeplerle öğretmenlere, birleştirilmiş sınıflarda öğretimle ilgili yeterince rehberlik yapılmayabilir (Erdem, 2006: 16).

Hava ve yol şartlarının imkânsızlığı nedeniyle, idari görevi üstlenen müdür yetkili öğretmenler, evrak ve belgeleri zamanında ilgili birime göndermekte sıkıntı yaşarlar. Birleştirilmiş sınıflarda uygulanan program köyün, köy çocuğunun ve köy halkının

ihtiyaçlarına cevap vermekten uzaktır. Şehirdeki sosyal yaşamla köydeki sosyal yaşam eř değerde görülemez (Abay, 2006: 20).

Geçim kaynağı toprağa ve hayvancılığa bağlı olan kırsal alandaki aileler, ilköğretim çağındaki çocukların işgücünden yararlanır ve birleştirilmiş sınıflı köy okullarında öğrencilerin çeşitli tesirler altında okula düzenli devam etmeyişleri, onların derslerde ve okul çalışmalarında geri kalmalarına sebep olur. Kimi birleştirilmiş sınıflı okullarda araç-gereç ve bilgisayar donanımı bulunmamakta, okulun bina isleri, bakım ve onarımı öğretmenin sorumluluğundadır (Doğan, 2000:240- 243).

Köksal (2009: 12) birleştirilmiş sınıf uygulamasının sakıncalı yanlarını, şöyle sıralamaktadır; öğretmenin görev, yetki ve sorumluluklarının boyutunun artması, öğretmenin derse hazırlık için harcadığı zaman ve enerjinin artması, ilköğretim programındaki hedeflerin tümüne ulaşmanın güçleşmesi, sınıf ğretmenliği yapanların tümünün, birleştirilmiş sınıf uygulaması konusunda yeterli bilgi ve birikime sahip olmaması ve öğretmenlerin gerektiği kadar rehberlik hizmeti alamamasıdır.

Dursun (2006) ise birleştirilmiş sınıf uygulamasının sakıncalarını aşağıdaki maddeler şeklinde sıralamıştır:

- Birden fazla sınıf bir arada ğretim gördüğü için zaman yetersiz kalmaktadır,
- Büyükler kkler üzerinde hkimiyet kuruyor,
- Dikkat ekme, güdülenme tekrar, pekiştirme yeterince yapılamıyor,
- Ortak derslerde ödevli grup da sıkılan öğrenciler sorun çıkartıyor,
- Ödevli grubun dikkat eksikliğinden gerekli verimin alınamaması,
- Ödevli gruptaki ğrenci kendini ödevli olduğu konuya vermezse öbür grubun konusuyla kendi konusunu karıştırıyor,
- Öğrenciler arasındaki yaş farkları kaynaşmalarını geciktirir,
- Öğretmenli ders işlerken ödevli diğer grup tarafından bölünmesi
- Yeterli uygulama ve tekrar için zamanın yetmemesi,

İfade edilenlerden öğretmenlerin; bu uygulamada zamanın yetersiz kalması, büyüklerin kkler üzerinde hkimiyet kurması, tekrar ve pekiştirmenin yapılamaması, ödevli grubun dikkat eksikliğinden gerekli verimin alınamaması gibi değişik sakıncaları olduğunu vurgulamışlardır (Dursun, 2006: 43- 44).

Öğretmenliğin yanında idari işleri de aynı anda yürütmenin zorluğu, ailenin okula ilgisizliği, mesleki yalnızlık, doyumsuzluk ve çevreden yardım alamama birleştirilmiş sınıf öğretmenini sıkıntıya sokmaktadır. Birleştirilmiş sınıf öğretmenin, okulun boya ve badana işleri, çatının, kapıların ve pencerelerin bakımı ve onarımı, tuvaletlerin temizliği, su, kanalizasyon, okulun yakacak ihtiyacı, bacaların temizliği gibi problemlerle uğraşmak ve bunları çözüme kavuşturmak zorunda olması bu uygulamanın getirdiği ayrı bir iş yüküdür.

Bu yaklaşımın dezavantajlarının yanında az da olsa bazı avantajlarının vardır. Öğrencilere işbirlikçi öğrenme ve akran danışmanlığı; öğrencide bağımsızlık duygusunu, liderlik becerilerini, özsaygıyı ve entelektüel gelişimi destekler ve öğretmenler bu okullarda bir yıldan fazla kaldıklarından öğrencileri daha iyi tanır ve onları demir gibi işleyebilirler diye belirtmektedir (Mcewan, 1998; akt: Gelebek,2011: 18). Birleştirilmiş sınıf uygulamasında, farklı sınıflardaki öğrenciler birbirleriyle etkileşim ve iletişim içerisindedirler. Farklı gelişim ve hazır bulunuşluluk düzeylerindeki öğrenciler aynı mekânda, düzeylerine uygun öğrenme-öğretme yaşantıları geçirmektedir. Bu sınıflarda öğrenciler, öğretmenlerin rehberliğinde bireysel ve gruplar halinde çalışırlar. Bu nedenle birleştirilmiş sınıflı okullar, öğrenci merkezli okullardır ve en güzel aktif öğretim ortamlarıdır. Sınıfların birleşmesiyle oluşan gruplarda farklı yaş, bilgi ve deneyimdeki öğrenciler bir arada olduğu için etkileşme, birbirinden öğrenme ve yardımlaşma imkânı sağlar. Öğretmensiz saatlerde öğrenciler kendi kendilerine çalıştıkları için otokontrol, araştırma yapma, kendi kendine öğrenme yetenekleri gelişir. Birleştirilmiş sınıflar iyi yönetilirse, öğrencilere yetenekli oldukları ve ilgi duydukları konularda bireysel olarak gelişme ve bireysel farklılıklarına göre eğitilme imkânı sağlar (Akbaşlı ve Pilten, 1999; Köksal, 2009; Tekışık, 2000).

Köklü (2000) de hayatta, her bireyin kendi kendine çalışması, öğrenmesi, karşılaştığı sorunları kişisel çabasıyla çözmesi ve hayatını bu biçimde sürdürmesi esastır. Okul aracılığı ile yaşama hazırlanan öğrencilere, okulda kendi kendine çalışma ve öğrenme, zamanını iyi kullanma davranışları kazandırılmalıdır. Birleştirilmiş sınıflarda öğretmenin uygulamak zorunda olduğu kendi kendine çalışma zamanı iyi planlanırsa, kayıp zaman olmaktan çok, büyük bir kazanç ve fırsat olabilir diye belirtmektedir (s.183- 185).

Birleştirilmiş sınıf uygulamalarının faydalarını Dursun (2006) şu şekilde sıralamıştır:

- Bazı öğrencilerin diğer sınıfı dinlerken bir ileriki seviyedeki konuyu öğrenmesi,
- Bilenlerin bilmeyenlere öğretmesi,
- Bireysel çalışma yöntemi ile öğrenci kendi kendine çalışmayı kavlıyor ve kendine göre yöntem belirleyebilmesi,
- Bu tür sınıflarda konular fazla tekrar edildiği için pekiştirici olması,
- Büyük ve küçük öğrenciler arasında yardımlaşma ve paylaşmayı sağlaması,
- Büyüklerin küçük öğrencilere örnek olması öğretmenin eğitsel olarak yükünü hafifletmesi,
- Öğrenciler yardımlaşma ile birbirlerinden öğrenebilmesi,
- Öğrencilerin grupla çalışması ve bağımsız çalışması, paylaşım gibi duygularının gelişmesi uygulamanın faydalarındandır (Dursun,2006: 44- 45).

Birleştirilmiş sınıflı okullara alternatif olarak, taşınmalı ilköğretim okullarının yaygınlaştırılması, birleştirilmiş sınıflı okulların sayısını az da olsa düşürmüştür. Nitekim bazı köy okulları kapanarak, öğrencilerin taşıma merkezlerinde müstakil sınıflarda eğitim görmeleri sağlanmıştır (Yıldız, 2009).

2.1.4. Türkiye’ de ve Dünya’ da Birleştirilmiş Sınıf Uygulamaları

Birleştirilmiş sınıflarda öğretim sadece Türkiye’de değil dünyanın hemen her yerinde rastlanan bir uygulamadır. Birleştirilmiş sınıflarda öğretimin sınırlılıkları ve yararları üzerine dünya genelinde araştırmalar yapılmış, bu yöntem kimi yerlerde özellikle tercih edilen bir uygulama olurken kimi bölgelerde ise birleştirilmiş sınıflara farklı seçenekler aranmıştır (Bayar, 2009). Türkiye, yeryüzü şekilleri bakımından engebeli bir yapıya sahiptir. Dağlık ve ormanlık olan yerleşim birimlerine fazla derslikli okullar yapmak ve öğretmen atamak ekonomik olarak büyük külfet getirmektedir. Doğal yapısı elverişli olmayan bu gibi yerleşim birimlerine bir ya da iki derslikli okullar açılmaktadır (Gelebek, 2011). Türkiye’nin sosyal, ekonomik ve coğrafi koşulları birleştirilmiş sınıflar uygulamasını gerekliliğini kanıtlamaktadır. Bu nedenle ülkemizin tüm illerinde birleştirilmiş sınıflar uygulamasının yapıldığı okullar bulunmaktadır. MEB’in 2011–2012 eğitim öğretim yılı verilerine göre; 10.413 ilköğretim okulunda 305.201 öğrenci birleştirilmiş sınıf uygulamasına göre eğitim görmektedir. Buna göre Türkiye’deki ilköğretim okullarının yaklaşık % 35’i

birleştirilmiş sınıf içeren okullardır. En fazla birleştirilmiş sınıflı okulun ve birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören öğrencinin en fazla Doğu Anadolu bölgesinde olduğu görülmektedir. Bölgenin coğrafi şartlarının elverişsiz olması ve yerleşimlerin dağınık olması buna sebep olmuş olabilir. En az birleştirilmiş sınıflı okulun ve birleştirilmiş sınıflarda öğrenim gören öğrencinin en az olduğu bölge ise Marmara bölgesi olarak dikkat çekmektedir (MEB, 2012).

Sadece Türkiye’ de değil AB ülkelerinin hemen hepsinde, ABD’de, Japonya ve Kanada gibi pek çok ülkede de birleştirilmiş sınıflar uygulaması yapılmaktadır (MEB, 2005: 61). Birleştirilmiş sınıf uygulamasının Türkiye dışındaki uygulanışı incelendiğinde 19.yüzyılın ikinci yarısında, Kuzey Amerika ve Avrupa’da birleştirilmiş sınıflar ilkokullarda yaygın olan model olmuştur. Sanayi devrimi ve şehirleşme ile birlikte bu sistem, yerini homojen yaş ve seviyeleri içeren klasik sisteme bırakmıştır. 1960’ların sonlarında, eğitimin etkisinin artması ve kaynak yönetiminin iyileşmesiyle beraber, birleştirilmiş sınıflardan oluşan küçük okulları kaldırma girişimleri başlamıştır. Fakat 1980’lerden itibaren bu anlayış tersine dönmüş ve bu "küçük okullar" dünyanın her yerinde tekrar işlevsel hale getirilmeye başlanmıştır (Bayar, 2009). Birleştirilmiş sınıflar, kendilerine özgü yapılanma şekilleri itibariyle bir takım eğitsel üstünlüklere ve sınırlılıklara sahiptirler. Farklı yaş seviyelerinin bir arada eğitim aldıkları bu sınıflarda, öğrenciler, sosyal gelişim ve bireysel öğrenme becerileri alanlarında bağımsız sınıflardaki öğrencilere nispeten kendilerini daha fazla geliştirme imkânı bulabilirken, birleştirilmiş sınıfların ekonomik ve fiziksel koşulları ise bu sınıfları tercih edilmeyen sınıflar haline getirmiştir. Türkiye’de de birleştirilmiş sınıf uygulaması bir mecburiyet ve eğitim sistemimizin aksayan bir yönü olarak görülmektedir. Öğretmen, yönetici ve aileler birleştirilmiş sınıf uygulamasının, öğrencilerin başarılarını olumsuz etkilediğini düşünmektedirler. Sonuç olarak birleştirilmiş sınıf uygulaması beraberinde getirdiği fayda ve sınırlılıklarına rağmen, Türkiye ve hemen hemen bütün dünya ülkelerinin de bir gerçeğidir ve uygulanmaya da devam edilmektedir.

2.1.5. Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretmenli Dersler - Ödevli Dersler

Birleştirilmiş sınıflarda birden fazla sınıfın bir arada eğitim gördüğü için bu sınıflarda etkin bir eğitim planlaması şarttır (Gelebek,2011). Öğretmenin en önemli sıkıntısı, birbirinden farklı gelişim özelliklerine sahip ve bilgi düzeyleri bakımından aralarında önemli farklar bulunan öğrencilerden oluşan birden fazla sınıfa bir arada eğitim vermek durumunda kalmasıdır. Öğretmenin, her sınıfa aynı anda farklı konuyu anlatma gibi bir şansı olmadığı için; öğretmen mevcut okuttuğu öğrencilerin birçoğunu ödevli olarak çalışma yapmaya yönlendirmek, sadece bir grupta ders işlemek durumundadır. Ama asıl önemli olan ödevli olarak ders yapacak olan öğrencilerin etkili bir şekilde bu işi yapmalarını sağlamaktır. Bu nedenle birleştirilmiş sınıf okutan öğretmen derslerini öğretmenli ve ödevli olarak özenle planlamalıdır (Palanav, 2007: 27). Birleştirilmiş sınıflı okullarda öğrenciler, okuldaki zamanlarının bir bölümünü kendi kendilerine çalışarak geçirmek durumundadırlar. Öğretmen bir grup öğrenci ile ilgilenirken, diğer bir grup kendi kendine çalışmak zorundadır. Bu zorunluluktan dolayı, öğrencilerin kendi kendine çalışarak “öğrenmeyi öğrenmeleri” gerekmektedir (Yıldırım, 2008: 16).

Öğretmen ve öğrencilerin dersi birlikte işledikleri, konunun önemli yerlerini, konu hakkındaki ipuçlarını, anlaşılamayan kısımların tekrarını, ek alıştırmaları, deneyleri v.b etkinliklerin yürütüldüğü ders saatleri öğretmenli işlenen ders saatleridir. Bu saatlerde yapılacak etkinlikler öğretmen tarafında planlanır ve bu plan çerçevesinde dersler işlenir. Ödevli dersler ise, öğrencilerin, önceden öğrendikleri ünite ve konuların ayrıntılarını veya alt konularını, kendi kendine çalışarak, o konudaki bilgi ve beceri ve kapasitelerini arttırmaya çalıştıkları ders saatleridir. Ödevli ders konusunun kritik noktaları tespit edilmeli ve bu hassas noktalar ödevli çalışacak gruplara dersin başında açıklanarak gerekli ipuçları verilmelidir (Doğan, 2000: 181-184).

2.1.6. Birleştirilmiş Sınıf Oluşturma Biçimleri

Birleştirilmiş sınıf uygulaması 2012 yılında uygulamaya koyulan 4+4+4 sisteminin ilk 4 yıllık bölümü içinde yer alan köye yönelik bir uygulamadır. Birleştirilmiş sınıflarda sadece Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji derslerinin verilmesinde öğretmenli ve ödevli ders ayrımı yoktu. Birleştirilmiş sınıflarda eğitimi

bir nebze olsun kolaylaştırmak için bu dersler her yıl değişimli olarak işlenmektedir. A grubunu okutan yani 1, 2, ve 3. sınıfları birlikte okutan öğretmen 1. 2. ve 3. sınıflarla belirlenen yıla göre hangi sınıfın programının uygulanması isteniyorsa onu uygulamaktadır. 1.sınıfın Hayat Bilgisi programının uygulanması gerekiyorsa 2. ve 3. sınıflarla birlikte 1. sınıf programı işlenmektedir. Bu işlem sırayla devam etmektedir. Sonraki yıl 2. sınıfın, daha sonraki yıl ise 3. sınıfın Hayat Bilgisi programı uygulanmaktadır (Abay, 2007: 14). Bu durum B grubunda da aynıydı. İlk yıl 4. sınıf Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji programı, ikinci yıl 5. sınıf Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji programı uygulanmaktaydı. Fakat 2012- 2013 eğitim- öğretim yılından itibaren B grubu sadece 4. sınıfları kapsadığı için, sadece 4. sınıf konuları işlenmektedir.

Uygulanan ders programları ise sınıfların birleştirilme şekillerine göre değişmektedir. 2012- 2013 eğitim- öğretim yılından itibaren uygulanan sınıf birleştirme türleri tabloda belirtilmiştir:

Tablo 1: Sınıf Birleştirme Türleri

Öğretmen Sayısı	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf
1 Öğretmen	(1+2+3+4)			
2 Öğretmen	(1+2)		(3+4)	
3 Öğretmen	(1)	(2+3)		(4)

Tek öğretmenli birleştirilmiş sınıflarda 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri birleştirilerek bir öğretmen tarafından okutulur. Yönetimi en zor olan birleştirilmiş sınıf biçimidir. Bu tür sınıflarda kazanımların tümü için etkinlik yaptırmak diğer sınıflara göre daha güçtür.

İki öğretmenli birleştirilmiş sınıflarda normal koşullarda 1 ve 2. sınıf öğrencileri bir grup, 3 ve 4. sınıf öğrencileri bir grup olacak şekilde birleştirilmeleri önerilir. Ancak öğrenci ve derslik sayısı gibi etkenler göz önünde bulundurularak (1) ve (2+3+4) ya da (1+2+3) ve (4) gibi farklı modeller düzenlenebilir.

Üç öğretmenli birleştirilmiş sınıflarda normal koşullarda 1. sınıf bağımsız, 2 ve 3. sınıf öğrencileri bir grup, 4. sınıf bağımsız olacak şekilde uygulama yapılması önerilir. Ancak öğrenci ve derslik sayısı gibi etkenler göz önünde bulundurularak (1+2) ve (3) ve (4) ya da (1), (2) ve (3+4) gibi farklı modeller düzenlenebilir (MEB,2012).

Birleştirilmiş sınıflı okullar, müstakil sınıflı okullar ile karşılaştırıldığında öğretmene düşen iş yükünün daha fazla olması, bir sınıfa ayırdığı zamanın daha kısıtlı olması, ders araç gereç gereçlerinin yetersizliği, bilgiye ulaşma zorluğu gibi sebeplerden dolayı, eğitim-öğretim faaliyetlerinin daha az etkili ve verimli olması kaçınılmazdır.

2.2. Yapılandırmacı Öğrenme

Birleştirilmiş sınıflı okullarda yapılandırmacı öğrenme ortamının oluşturulmasını inceleyebilmek için önce yapılandırmacı paradigmayı ve bunun eğitime yansımalarını doğru şekilde incelemek gerekir. Bu bölümde yapılandırmacılık ve yapılandırmacılığın eğitime yansımaları hakkında bilgi vermek amaçlanmıştır.

Bilginin doğası ve öğrenme, yapılandırmacılığın temel dayanağı olmuştur (Brooks ve Brooks, 1993: 23). Yapılandırmacılık, öğretimle ilgili bir kuram değil, bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuramdır. Bu kuram bilgiyi temelden kurmaya dayanır (Demirel 2000:233).

Von Glasersfeld'e göre ilk yapılandırmacı düşünür Giambattista Vico'dur. Vico 18.yüzyılda "insan beyni ancak kendi yarattığını bilebilir" diyerek temel fikrini açıklamıştır "Bir şeyi bilen, onu açıklayabilendir" diyerek aslında yapılandırmacılığı savunmuştur (Yaşar, 1998). Yapılandırmacılığın eğitimdeki anlamını oluşturan "Bilgi, dünyadaki etkinlik ya da işlemlerin ürünü olarak ortaya çıkar" fikrini Vico'dan sonra Piaget kullanmıştır. Hatta John Dewey'in de bu iki felsefeciden etkilendiğini söylemek mümkündür (Olssen, 1996;akt: Özbay, 2009: 11).

Yapılandırmacılık; yeni karşılaşılan bilgileri eski bilgilerle ilişkilendirilerek yeni öğrenmeler oluşturulması olarak tanımlanmaktadır (Fer ve Cırık, 2006). Kazanılan her bilgi yeni öğrenmeler için zemin hazırlar. Yapılandırmacılık, öğrenmenin

yalnızca bilişsel yönüyle ilgilenmekle kalmayıp; duyuşsal alan özelliklerinin kazanılması ve kişilik gelişimi üzerinde de durmaktadır.

Yapılandırıcı görüşteki temel anahtar sözcükler yansıma, iletişim, yorumlama ve kaynakların etkin kullanımınıdır. Bu anahtar sözcükler, program tasarılarının temel elemanlarından olan eğitim durumlarının nasıl olduğunu belirlemede temel hareket noktası olarak kabul edilebilir. Eğitim durumları açısından düşünüldüğünde, yapılandırıcılık bir dizi öğretim tekniğinin uygulanmasından çok öğretmen, öğrenci ve fikirler arasındaki ilişkileri vurgulayan tutarlı beklentiler örüntüsü olarak değerlendirilebilir (Confrey 1995; akt: Yurdakul, 2008). Yapılandırıcı öğretim, belirli bir bilgi kümesini aktarmayı değil, etkili düşünme, uslamlama, sorun çözme ve öğrenme becerilerinin öğrencilere kazandırılması etkinliklerini içermelidir. Yapılandırıcı düşüncenin öğrenme-öğretme süreçleri tasarımı üzerindeki yansıması daha çok öğrenme kavramı üzerinde yoğunlaşmaktadır. Yapılandırıcılıkta asıl ilgi öğrenmenin nasıl gerçekleşeceği konusuna yöneltilmektedir. Tasarılacak olan, nesnelci anlayıştaki gibi öğretim döngüsü değil, öğrenme ortamı ve etkileşimdir. Öğrenenlerin bilgiyi ve anlamı yapılandırabilmesini sağlayacak etkileşimli öğrenme ortamları yapılandırıcı bir öğretim için oldukça gerekli görülmektedir (Alkan vd, 1995: 57).

Yapılandırıcı yaklaşım, öğrenme ürünlerinden çok öğrenme sürecine yoğunlaşmaktadır. Sürecin ise yaşamın karmaşıklığını ve gerçekliğini yansıtacak ölçüde özgün olması gerekmektedir. Driscoll' a göre, öğrenenin karmaşık bir ortamda öğrenme olanağına sahip olmadıkça karmaşıklıkla basa çıkması beklenmemelidir. Öğrenme görevleri basitleştirildiğinde, gerçek yaşamdaki karmaşık problemlerin çözümünün öğrenmeyi engelleyeceğini belirten Driscoll (2000), problem çözme becerilerinin en üst düzeyde kullanılabilmesi için öğrenenlerin karmaşık durumların üstesinden gelmeleri gerektiğini ileri sürmektedir. Sürekli basit problemlerle karşılaşan öğrenenlerin biraz daha karmaşık bir problemde hemen bocalayarak, çözemeyeceğini düşünme eğilimlerinin arttığını dile getirmektedir (Fer ve Cırık, 2007).

Yapılandırmacı öğrenme, öğrencinin sahip olduğu ön bilgi ve becerilerini kullanarak öğrenme sürecine döndürmesi ile oluşur. Önceki öğrenme ve deneyim, yeni karşılaşılan bilgi ve öğrenmeye hazır olma unsurlarıyla yeni anlamlar oluşturur. Geleneksel yaklaşımın aksine yapılandırmacı yaklaşımda öğrenen, aktarılan bilgiyi olduğu gibi almak yerine bilgiyi kendine göre yorumlayarak anlamı kendi yaratır. Yapılandırmacı yaklaşımda var olan bilgiler düzenlenerek karşılaşılan soruna öznel anlam yüklenmesi ve öğrenenin öğrenme sorumluluğunu alması önemlidir (Özden, 2003).

Yapılandırmacı öğrenme; duruma özgü bilginin yaratıldığı, bilgiyi kişisel ve sosyal bağlamda yapılandırılmayı amaçlayan, öğrenciyi aktif kılan bir süreçtir (Fox, 2001).

Yapılandırmacı öğrenmeyi temel alan bir eğitim programının başarılı olabilmesi için, program uygulayarak öğretmenlerin bazı niteliklere sahip olması gerekir. Yapılandırmacı öğretmen açık fikirli, çağdaş, kendini yenileyebilen, bireysel farklılıkları dikkate alan ve alana da çok iyi olmanın yanında, bilgiyi aktaran değil uygun öğrenme yaşantılarını sağlayan ve öğrenenlerle birlikte öğrenen olmalıdır.

Yapılandırmacı öğretmen; bireye uygun etkinlikler yaratma, öğrenenlerin hem birbirleri ile hem de kendisi ile kurmalarını cesaretlendirme, işbirliğini teşvik etme, öğrenenlerin fikir ve sorularını açıkça ifade edecekleri ortamları oluşturma gibi rolleri yerine getirmek durumundadır (Brooks ve Brooks, 1999:21). Öğretmen, öğrenenlerin bireysel farklılıklarına uygun seçenekler sunar, yönergeler verir, her öğrenenin kendi kararını kendisinin oluşturmasına yardımcı olur. Bu noktada öğretmen- yol gösterici ve rehberdir. Öğretmenler, problemi öğrenenler için çözmek yerine öğrencinin çözümlenmesi için ortam hazırlarlar (Brooks ve Brooks, 1999:23).

Yapılandırmacılık yaklaşımında amaç, öğrenenlerin ne yapacaklarını önceden belirlemek değil, bireylere araçlar ve öğrenme materyalleri ile öğrenmeye kendi istekleri doğrultusunda yön vermeleri için fırsat vermektir (Erden, 2001: 58).

Yapılandırmacı öğrenme, öğrenenin kendi yetenekleri, güdöleri, inançları, tutumu ve tecrübelerinden edindikleri ile oluşan bir karar verme sürecidir. Öğrenmenin kontrolü bireydedir. Öğrenmeye öğretmeniyle birlikte yön verir. Öğrenenlerin önceki yaşantıları, öğrenme stilleri, bakış açıları ve hazır bulunuşluk düzeyleri öğrenmelerine yön veren etmenlerdendir. Öğrenen kendi kararlarını kendi alır (Brooks ve Brooks, 1993: 10). Birey, zihinsel özerkliğini kullanarak öğrenme sürecinde etkili rol almak için eleştirel ve yapıcı sorular sorar, diğer öğrenenlerle ve öğretmenle iletişim kurar, fikirleri tartışır. Öğrenci kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alırken, öğrenme ortamındaki diğer öğrenenlerin de öğrenmelerine yön verir. Yapılandırma sürecinde birey, zihninde bilgiyle ilgili anlam oluşturmaya ve oluşturduğu anlamı kendisine mal etmeye çalışır. Bir başka deyişle, bireyler öğrenmeyi kendilerine sunulan biçimiyle değil, zihinlerinde yapılandırdıkları biçimiyle oluştururlar (Yaşar, 1998: 695). Öğrenenler bilgiyi araştırıp keşfederek, yaratarak, yorumlayarak ve çevre ile etkileşim kurarak yapılandırır.

2.2.1. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramları

Yapılandırmacılığı, öğrencilerin belli bir konuda bir anlayış yaratmaları için kendi deneyimlerini kullandıkları, bilginin doğası ve yapılandırma sürecinin nasıl olduğu ve nelerden etkilendiği gibi sorulara yanıt bulmaya çalışın, öğrenmeyi bir anlam yapılandırma süreci olarak ele alıp, bilginin öğrenci tarafından yapılandırıldığını savunan öğrenci merkezli bir öğrenme kuramı olarak tanımlayabiliriz (Yapıcı, 2008: 549- 570). Yapılandırmacı öğrenme kuramlarını; bilişsel yapılandırmacı, sosyal yapılandırmacı ve radikal yapılandırmacı öğrenme kuramı olarak üçe ayırabiliriz.

Piaget' in savunduğu bilişsel yapılandırmacılığın temel noktası; bireyin o ana kadar sahip olduğu bilişsel yapıların kendi içinde denge durumunda olmasıdır. Eğer karşılaşılan yeni durum var olan temellerle çelişiyorsa, durum özümleme ve uyum aşamalarından sonra tekrar denge durumuna ulaştırılır, eğer var olan bilgilerle çelişmeyen bir durum söz konusu ise yeni bilgi mevcut bilişsel yapının içine özümlelenerek yeni bir denge durumu sağlanmış olur. Bunun için birey,

sonraki öğrenmeleri etkileyeceği düşüncesinden hareketle, zihinde doğru şemaların oluşturulmasına, yani ön öğrenmelerin doğru olarak gerçekleştirilmesine özen gösterilir (Yaşar 1998: 696).

Piaget yapılandırmada önceki bilgiler üzerine yoğunlaşırken; Vygotsky öğrenmenin ne şekilde olursa olsun sosyal çevreden ve dolayısıyla dilden bağımsız gerçekleşmeyeceği üzerinde durmuş ve fikirleri ile sosyal yapılandırmacılığın temelini oluşturmuştur (Demirci,2003: 18). Vygotsky'e göre öğrenenin bilgiyi yapılandırması dille ilgilidir. Hiçbir dil, öğrenenin kültürel özelliklerinden tamamen bağımsız değildir. Her önerme dille ilgilidir ve onun kültürel özelliklerinden soyutlanamaz (Ülgen, 1994: 14).

Radikal Yapılandırmacılıkta ise bilginin pasif bir şekilde değil, bireyin kendisi tarafından aktive edilerek oluşturulduğu, bu oluşturulma sürecinde bireyin çevresiyle olan sosyal etkileşiminin öğrenmede önemli rol oynadığı ve kavranacak bilginin bireyin zihinsel süreçleri ile ilişkili olduğu vurgulanır (Glaserfeld, 1995: 7). Bilişsel, sosyal ve radikal yapılandırmacılık, temelde, bilginin birey tarafından yapılandırıldığı görüşünü savunmaktadır. Bu yönüyle ortaklık gösteren bilişsel, sosyal ve radikal yapılandırmacılık, bilişsel süreç, sosyal etkileşim, dil gelişimi ve algılama konularına verdikleri önem bakımından farklılık göstermektedir. Bilişsel yapılandırmacılık, bireyin bilişsel süreçlerini, sosyal yapılandırmacılık bireyin sosyal etkileşimini ve dil gelişimini, radikal yapılandırmacılık ise bireyin algılama süreci ve kişisel deneyimlerini ön plana çıkarmaktadır (Demirci,2003: 20).

2.2.2. Yapılandırmacı Öğrenmenin İlkeleri

Yapılandırmacılık yaklaşımıyla oluşturulacak öğrenme için bazı ilkeler göz önünde bulundurulmalıdır. Knuth ve Cunningham'ın (1993) çalışmalarında yapılandırmacı öğrenme ortamı hazırlamanın ilkeleri şu şekilde maddeleştirilmiştir (Wilson 1996 ve Boyle 1997 akt: Yurdakul, 2008):

1. Bilgiyi yapılandırma süreciyle deneyim sağlamak: Yapılandırmacılıkta önemli olan, bilgiyi edinmekten ziyade bilginin yapılandırılma süreci; diğer bir deyişle

öğrenmeyi öğrenmektir. Öğrencilerin bilgiyi yapılandırılması sağlandığında, kendileri için uygun öğrenme yöntemleri, problem çözme stratejileri geliştirirler.

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

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

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

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

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

7. Bilgiyi yapılandırma sürecindeki kişisel farkındalığı arttırmak: Yapılandırıcılığın getirdiği en büyük katkılardan biri öğrencilerin yaptıkları şeyi nasıl yaptıklarını bilmelerini sağlamak, çözdükleri problemi niye o yolla

çözdüklerini bilme kabiliyeti kazandırmaktır. Öğrenenden beklenen, bir problem çözme sürecinde kendi düşüncesini en yüksek oranda yansıtmasıdır. Böylece farklı çözüm yolları geliştirebilir ve bambaşka düşünce sistemleri kazanabilir.

Savery ve Duffy'e (1995: 33-34) göre, oluşturmancılığın sekiz ana ilkesi vardır. Bunlar aşağıda vurgulanmıştır.

1. Tüm öğrenme etkinlikleri daha geniş problemlere veya görevlere dönüştürülmelidir.
2. Öğrenci sürekli olarak desteklenmelidir.
3. Gerçekçi sınıf ortamları sunulmalıdır.
4. Gerçekçi sınıf ortamlarının oluşturulmasında, öğrencinin etkin kılınması sağlanmalı ve ortamlar öğrenilecek bilgiyi gerçekten yansıtabilen şekilde düzenlenmelidir.
5. Öğrencilere çözüm üretebilme imkânları sunulmalıdır.
6. Öğrencileri düşünmeye sevk eden öğrenme ortamları sunulmalıdır.
7. Öğrencilerin sunmuş olduğu fikirler her zaman dikkate alınmalı ve öğrenciler cesaretlendirilmelidirler.
8. Öğrencilere öğrenme sürecinde sürekli olarak kendilerini ifade edebilme fırsatları verilmelidir.

Bunun yanında yapılandırmacı öğrenme-öğretme süreçlerinde dikkate alınması gereken temel ilkeler Lebow (1993) tarafından geliştirilmiş ancak; yapılandırmacı öğrenme kuramcılarının bu ilkeleri yorumladıkları ve genişletip derinleştirdikleri, bunun yanında temel noktalarda görüş birliği içinde oldukları görülmüştür. Bu ilkelere dönük yapılan yorumlar sentezlenerek yapılandırmacı öğrenme süreçlerinin özelliklerini yansıtmaları açısından aşağıda sıralanmıştır(Yurdakul, 2008 43-44):

- Tüm öğrenme etkinlikleri geniş bir görev ya da probleme bağlanmalıdır.
- Öğrenenlerin özgün bilgi yapılarını kendilerinin oluşturacakları yaşantılar düzenlenmeli ve bu yaşantılarla öğrenme sorumluluğu öğrenenlere bırakılmalıdır.
- Yeni öğrenmeleri oluşturmada önbilgiler dikkate alınmalıdır.
- Öğrenme sürecinde sosyal etkileşim sağlanmalıdır.
- Anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirmek üzere özgün öğrenme görevleri tasarlanmalı ve gerçek yaşamın karmaşıklığını yansıtacak öğrenme ortamı oluşturulmalıdır.
- Çoklu gerçeklikler açığa çıkarılarak bilişsel çelişkiler yaratılmalı ve bireysel anlamın oluşmasını destekleyecek etkinlikler düzenlenmelidir.
- Bilgiyi yapılandırma sürecinin farkına varılmasını desteklemek üzere nasıl öğrenildiğinin yansıtılmasını sağlayacak yaşantılar düzenlenmelidir.
- Öğrenme için tehlikesiz, güvenli bir ortam yaratılmalıdır.
- Öğrenen düşüncelerinin desteklendiği bir öğrenme ortamı yaratılmalıdır.

Fosnot' a göre öğrenme ile ilgili bir teori olan yapılandırmacılığın genel ilkeleri şöyle sıralanabilir:

1. Öğrenme, gelişimin bir sonucu olmaktan öteye bir gelişimdir. Öğrenenlerin keşif ve öz düzenleme yapmasını gerektirir. Öğretmenler ise öğrenenlerin kendi sorularını yöneltmelerine, imkânlar dâhilinde hipotezlerini ve modellerini oluşturmalarına, bunların yaşayabilirliklerini test etmelerine fırsat vermelidir.

2. Dengesizlik, öğrenmeyi kolaylaştırır. Hatalar "Öğrenenlerin kavramalarının bir sonucu gibi algılanmalı; azaltılmaya çalışılmamalı ve hatalardan kaçınılmamalıdır. Öğrenenlere çelişkili iddialarını araştırmaları ve yeni olasılıklar üretmeleri için izin verilmelidir.

3. Öğrenme, yapıların gelişimi yönünde ilerler.

4. Öğrenmenin yönlendirici gücü yansıtıcı soyutlamadır. Günlük yazarken, sunum yaparken, deneyimler veya stratejiler üzerine tartışırken yansıtmalara izin verilmesi yansıtıcı soyutlamaya ulaşmada kolaylaştırıcı rol üstlenebilir.

5. Bir topluluktaki diyalog, sonraki düşüncelerin oluşmasını sağladığı için sınıf, “yansıtma, konuşma gibi etkinliklere yer verilen konuşma toplulukları” olarak görülmelidir (akt: Akyol, 2011, 10- 11).

Demirel’e (2003: 235) göre, yapılandırmacılığı daha iyi anlayabilmek için şu ilkeler üzerinde durulmalıdır:

- 1.Öğrencileri, konuya ilgi uyandıran sorunlara yönelmek.
- 2.Temel kavramlar etrafından öğrenmeyi yapılandırmak.
- 3.Öğrencilerin görüş açılarını ortaya çıkarmak ve bu görüşlere değer vermek.
- 4.Öğrencilerin öngörülerine göre eğitim programlarını uyarlamak.
- 5.Öğretme süreci bağlamında öğrenci öğrenmelerini değerlendirmek.

Genel olarak yapılandırmacı anlayış ilkelerini; öğrencilere ilgi ve ihtiyaçlarına göre hazırlanmış sınıf ortamında gerçekçi ve merak uyandıracak problemler sunulması, öğrenciyi aktif kılarak, görüşlerini açıklayabilmesine olanak verilmesini, öğretmenin rehber ve bilgiye ulaşmaya yönlendirici olarak tanımlanmasını temel alan ilkeler olarak nitelenebilir.

2.2.3. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı

Yapılandırmacı öğrenme ortamları, bireylerin öğrenme ortamıyla daha fazla etkileşimde bulunmalarına, dolayısıyla zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Böylece bireyler, daha önceki öğrendiklerini sınama, yanlışlarını düzeltme ve hatta önceki bilgilerinden vazgeçerek yerine yenilerini koyma fırsatı elde ederler (Yaşar, 1998: 596).

Brooks ve Brooks (1993) yapılandırmacı bir öğrenme ortamında olması gerekenleri şu şekilde sıralamışlardır:

- Öğretim programı önemli kavramları vurgular ve bütünden parçaya doğru yapılandırılır.
- Öğrenci soruları ve ilgileri üzerinde yoğunlaşma önemlidir.
- Öğretim programındaki etkinlikler, birincil bilgi kaynaklarına ve öğrenme materyallerine bağlıdır.
- Öğrenciler dünya ile ilgili kuramları ortaya koyan düşünürler olarak görülür.
- Öğretmenler genellikle etkileşimli davranırlar ve öğrenciler için çevre ayarlamasında aracılık ederler.
- Öğretmenler daha sonraki derslerde kullanmak için öğrencilerin bakış açılarını ve varolan kavramlarını araştırırlar.
- Öğrenci öğretmenlerini değerlendirme, öğretmenin öğretim sürecinde öğrenci çalışmalarını gözlemlemesi ve öğrencilerin ortaya koydukları işlerin, oluşturdukları gelişim dosyalarının değerlendirilmesiyle yapılır.
- Öğrenciler temelde gruplar halinde çalışır (Brooks ve Brooks, 1993).

2.2.4. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Öğeleri

Yapılandırmacı bir öğrenme ortamında öğrenen farklılıklarının belirlenmeli, öğrenen hedeflerinin belirlenmeli, içeriğin düzenlenmeli, doğru öğrenme etkinliklerinin uygulanmalı, etkinliklere uygun materyallerin hazırlanması ve kullanılması ve son olarak alternatif değerlendirme sürecinin uygulanmalıdır. Bu çalışmalar yapılandırmacı öğrenme ortamının oluşturan temel öğelerdir (Fer ve Cırık, 2006: 268).

2.2.5. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımının Özellikleri ve Öğeleri

Yapılandırmacı öğrenme ortamının tasarlanmasında öğrencileri hangi koşullarda daha iyi öğrenebilecekleri üzerinde durulmaktadır. Öğrenme ortamı öğrencilerin bilgiyi ve anlamı yapılandırmasını destekleyen, günlük yaşamın karmaşık yapısını yansıtan, öğrencilerin aktif katılımlarını destekleyen, öğrencilerin çoklu bakış

açılarını sergileyen etkileşimli ve esnek olan her tür öğrenme çevresini kapsamaktadır(Fer ve Cırık, 2007; Akyol, 2011).

Yapılandırmacılığın öğrenme ortamlarına aktarılması sürecinin doğru şekilde gerçekleşebilmesi için şu ilkelere dikkat etmek gerekir (Brooks ve Brooks, 1993) :

1. Öğrencilere kendileri ile ilişkilendirebilecekleri problemler yaratmak.
2. Öğrenmeyi temel kavramlar etrafında yapılandırmak.
3. Öğrencilerin bakış açılarını ortaya çıkarmak ve değerlendirmek.
4. Öğrenme ortamının öğrencilere göre uyarlamak.
5. Öğrenmeyi, öğrenme süreci içinde ve süreç ile birlikte değerlendirmek.

2.2.6. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı İçin Tasarım Modelleri

Yapılandırmacı anlayış temel alan modellerin davranışçı ve bilişsel kuramlarda olduğu kadar farklı ve çeşitli olmadığı literatürde gözlenmiştir. Yapılandırmacı öğrenme ortamına uygun başlıca tasarım modelleri; Gagnon ve Collay'ın öğrenme ortamı tasarımı, Jonassen'in yapılandırmacı öğrenme ortamı, çoklu zeka kuramı etkinlikleri destekli öğrenme ortamı, öğrenme stilleri destekli öğrenme ortamı ve Fer' in sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamı modelleridir.

2.2.6.1. Gagnon ve Collay'ın Öğrenme Ortamı Tasarımı

Gagnon ve Collay (2001) çalışmalarında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını temel alan bir öğrenme ortamı tasarımı geliştirmişlerdir. Çalışmalarında oluşturdukları ortamın her aşaması bazı sorular ve soruların çözümüne göre düzenlenmiştir. Bu tasarım; durum oluşturmak, grupları düzenlemek, köprü kurmak, soru sormak, sergilemek ve yansıtmak olmak üzere altı öğeden oluşmaktadır. Gagnon ve Collay (2001, 5–110) öğeleri aşağıdaki şekilde açıklamışlardır.

Durum oluşturmak: Durumun oluşturulma sürecinde öğretmen öğrenmenin gerçekleştirilmesi için öğrenme ortamı tasarlanmasında, uygulanmasında ve

değerlendirilmesinde öğrencilerden neler beklediğini ve bu beklentileri gerçekleştirmek için kendisinin neler yapması gerektiğini oraya koyar. Öğrencilerden neler beklediğini net olarak ortaya koymaya çalışır. Durum, öğrencilerin ilgileriyle ilişkili olmalı ve öğrencilerin anlamı oluşturmaları için aktif olarak katılımlarını desteklemelidir. Aynı zamanda, durum gerçek dünya ile de ilişkili olmalıdır. Durum oluşturulurken göz önünde bulundurulması gereken özellikler vardır. Öğrenen belirli bir amacı yerine getirir. Başarı için açık uçlu görevler sunulur. Öğrenenin konuya ilgi duyması sağlanır. Öğrenen bireysel farklılıkları dikkate alınır. Öğrenen öğrenmeleri ile dünya deneyimi arasında ilişki oluşturur.

Grupları Düzenlemek: Gruplama öğrencilerin verilen durum içindeki görevlerini tamamlarını sağlar. Gruplar oluşturulurken göz önünde bulundurulması gereken özellikler şu şekildedir: Grup düzenlemeleri çeşitlidir. Gruplar tüm grup üyelerini düşünmeye yönelir. Gruplar bireysel öğrenmeyi açıklar. Gruplar öğretmen tarafından bir amaç gözeterek oluşturulur. Gruplar çalışmada kullanılacak materyal setine göre oluşturulur.

Köprü Kurmak: Durumu oluşturabilmek öğrenenin var olan bilgileri ile öğrenilecek olan bilgi arasında köprü kurmak gerekir. Köprü kurma aşamasında göz önünde bulundurulması gereken bazı özellikler vardır. Öğrenenin geçmiş bilgileri üzerine inşa edilir. Köprü kurma aşaması öğretmen merkezlidir. Öğretmen öğrenenleri işbirlikli gruplara ayırır. Öğrenenlerden bir topluluk oluşturur. Paylaşılan anlam ve kelimelerden yola çıkarak her öğrenenin ne bildiğine yönelik veri toplar.

Soru Sormak: Öğretmenlerin sorduğu sorular; öğrenenin düşüncelerini yönlendirme, açıklama ve tanımlama amacına uygun olur. Öğretmen sorduğu sorularla öğrenenin düşüncelerini açıklamasına ve tanımlamasına olanak tanır. Alınan cevaplar doğrultusunda öğreneni problemi çözmeye yönlendirir.

Sergilemek: Belirtilen görevleri yerine getiren öğrenenlerin yaptıkları işleri göstermeleri için yapılan bir etkinliktir. Sergilemede, öğrenci çalışmasını tanıtır.

Sergileme aşamasında göz önünde bulundurulması gereken bazı özellikler vardır. Sergilemede öğrenen görevi belgelendirir. Çalışmasını topluluk önünde sergiler. Çalışması ile ilgili sorulara yanıt verir. Öğretmen ne öğrenildiğini belirler. Öğrenen öğrenme durumlarını düşünmeye yönlendirilir. Öğretmen, öğrenenin düşüncelerini belirli bir sıraya koyarak açıklamasına yardım eder.

Yansıtma: Yansıtmalar, öğrenenin gerçekte ne düşündüklerini ve öğrendiklerini ortaya çıkarır. Sınıf iletişimi içinde yansıtmalar; grup içi çalışmalar, grup iletişimleri, grupta paylaşılan bireysel yazılar, hayaller olabilir. Öğretmen öğrenenlerin verilerini bireysel olarak toplar. Çalışmada öğretmen öğrenenin oluşturduğu yeni öğrenmeleri ve varsa kavram yanlışlarını tespit eder. Öğretmen gruplara ait geribildirimleri toplarken tarafsız ve bir plan dahilinde çalışması, çalışmanın başarı ile tamamlanması açısından önemlidir.

Gagnon ve Collay (2001)'in öğrenme ortamı tasarımı incelendiğinde öğrenene problem çözme becerisi ve eleştirel düşünme becerisi kazandırmada oldukça etkili olduğu görülmektedir.

2.2.6.2. Jonassen'in Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımı

Jonassen (1999) tarafından geliştirilen yapılandırmacı öğrenme ortamı kuramının temel amacı; öğrenenin bir problemi, bir olay ya da projeyi çözmesini, tanımasını ve yorumlamasını sağlayarak problem çözme becerisini geliştirmektir. Yapılandırmacı görüşte yer alanlardan farklı olarak, psikoloji açısından hem bireysel bilgi yapılandırmasını hem de sosyal bilgi yapılandırmasını benimser (Fer ve Cırık, 2007).

Bu öğrenme ortamı tasarımında; öğrenme ortamında karşılaşılan bir durum, soru, olay ya da proje olmalıdır. Bu öğrenme hedefini öğrenen belirler. Öğrenen bilgiye anlam yükleyecek yaşantılarla ile öğrenme hedefine ulaşır (Akyol, 2011).

Jonassen (1999, 216- 238) yapılandırmacı öğrenme ortamı öğelerini aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

1. Problem/ proje/ olay/ soru

2. Problemlerle ilgili durumlar (related cases)
3. Enformasyon kaynakları (information resources)
4. Bilişsel/ bilgi- yapılandırma araçları (cognitive/knowledge- construction tools)
5. Söyleşi ve iş birliği araçları (conversation and collaboration tools)
6. Sosyal/ bağlamsal destek (social/ contextual support)

Soru/ Olay/ problem/ Proje: Yapılandırmacı öğrenme ortamının odağını ve hedefini öğrenenin çözme girişiminde bulunacağı bir soru oluşturur. Sunulan problem öğrenen açısından ilgi çekici, öğrenenle ilgili, uğraştırıcı, zorlayıcı, farklı ve düzeye uygun olmalıdır.

Problem ile ilgili durumlar: bu aşamanın temel amacı, problem sunumunda yer alan içeriğin öğrenenler tarafından anlaşılabilmesine yardım etmektedir. Problemin öğrenen tarafından anlaşılabilmesi için gerekli yaşantılara sahip olması beklenir. Problem ile ilgili durumlar problemin öğrenenler tarafından anlaşılmasını destekleyen çözüm önerileri sunar.

Enformasyon kaynakları: Enformasyon kaynakları da ilgili durumlara benzer biçimde problemin öğrenenler tarafından anlaşılmasını destekleyen çözüm önerilerini sunar. Öğrenenlerin problemi anlamaları için nasıl bilgiye ihtiyaç duydukları önceden belirlenmesi ve öğrenmenin amacına uygun zengin enformasyon kaynaklarını sunmak, problemle ilgili daha çok yorum yapmalarını sağlar.

Bilişsel (bilgi) yapılandırma araçları: Bilişsel araçlar, problemin yönlendirilmesinde ve açıklanmasında gerekli performansın sergilenmelerinde, öğrenme ortamıyla etkileşimlerinde öğrenenlere yardımcı olur. Bilişsel araçlar çeşitli bilişsel işlemlere yardımcı olmak ve bu işlemleri ilişkilendirmek için tasarlanmış bilgisayar araçları olabilir. Bu araçlar öğrenenlerin problemi çözebilmeleri için gerekli olan önemli bilgileri bir araya getirmelerine yardım

eder. Her bilişsel araç farklı etkinlikle ilişkilendirilebilir. Bu neden bilişsel araçlar öğretmen tarafından dikkatle amaca uygun olarak seçilmelidir.

Söyleşi ve iş birliği araçları: Söyleşi ve iş birliği araçları öğrenenlerin anlamı tartışarak yapılandırmalarını destekler. Çalışılan problem ve proje üzerinde öğrenenlerin söyleşi ve iş birliği yapmalarını sağlar.

Sosyal/ Bağlamsal destek: Birçok öğretim tasarımı çevresel ve bağlamsal faktörlerin uygulama sürecine olan etkisini göz ardı ettiği için, iyi tasarlanmış olsalar bile, uygulama sürecinde başarısız olmaktadır. Öğretmenlerin sosyal ve bağlamsal olarak desteklenmesi, yapılandırmacı öğrenme ortamının uygulama sürecinin başarıya ulaşmasını etkilemektedir. Bu nedenle öğretmenlerin, alanlarına yönelik konferans ve seminerlere yönlendirilmesi önemlidir.

Yansıtma yapma ve bağlantı kurma, öğrenenlerin bilgiyi yapılandırmalarını destekler. Yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenmeyi desteklemek için; model olma, koçluk yapma ve bilimsel destek sağlama gibi öğrenmeye destek etkinlikleri yapılmalıdır (Jonassen, 1999)

2.2.6.3. Çoklu Zeka Kuramı Destekli Öğrenme Ortamı Tasarımı

Çoklu zeka kuramı 1983'te, bilişsel psikologlardan Howard Gardner tarafından geleneksel zeka (IQ)'nın zekâyı tüm boyutlarıyla temsil etmediğini varsayımı ile geliştirilmiştir. Gardner çoklu zekâyı şöyle açıklar: Zeka değişen dünyada yaşamak ve değişimlere uyum sağlamak amacıyla her insanda kendine özgü biçimde bulunan yetenekler ve beceriler bütünüdür. Her insanın aktif olarak kullandığı kendine özgü zekâ alanı vardır. Zekâ kalıtım, yetenek, kültür, çevre ve deneyim bileşenleriyle biçimlenir ve geliştirilebilir (Fer ve Cırık, 2007, 231). Her çocuk çeşitli düzeylerde zekâ alanlarına sahip doğarlar ve yaşam boyunca bütün zekâ alanları gelişebilir. Her insanın bir ya da birkaç zekâ alanı diğerlerinden daha gelişmiş olabilir (Yılmaz ve Fer, 2004).

Gardner; sözel zekâ, matematiksel (mantıksal) zeka, görsel (uzamsal) zeka, bedensel zeka, müzik(ritmik) zekası, sosyal zeka, bireysel zeka, doğa zekası ve varoluş zekası olarak dokuz zeka çeşitinden bahseder (Gardner, 1999):

Sözel Zekâ: anadili ya da başka bir dili kullanma ve düşüncelerini hem sözlü hem de yazılı olarak etkili biçimde kullanma becerisidir.

Matematiksel Zekâ: matematiği ve mantığı etkili biçimde kullanma becerisidir.

Görsel (uzamsal) zekâ: Görme duyusu ve buna bağlı özellikleri etkili biçimde kullanma becerisidir.

Bedensel Zekâ: Bedeni duyarlı ve etkili kullanarak örneğin; oyun oynayarak, spor yaparak duyguları ifade etme becerisidir.

Müzik (Ritmik) Zekâsı: Ritmik kavramları tanıma ve kullanma, tüm seslere duyarlı olma becerisidir.

Sosyal Zekâ: Diğer insanlarla sözlü ve sözsüz iletişim kurma grup içinde iş birliği ile çalışma, düşünme ve akıl yürütme becerisidir.

Bireysel Zekâ: Bağımsız olma, kendi duygularını ve tepkilerinin derecesini anlama ve başkalarına ifade etme becerisidir.

Doğa Zekâsı: ilişkileri, örüntüleri ve arka planları düşünebilme, doğal dünyayı algılayabilme beceridir.

Varoluş Zekâsı: Araştırmaların halen devam ettiği ve çalışmaların tamamlanmadığı zeka alanıdır. Hayatın anlamı hakkındaki sorulara karşı duyarlılık, insan varlığı ile ilgili daha geniş ve derin sorular sorarak anlamaya çalışan bireylerde varoluş zekâsı baskındır (Gardner, 1999)

Çoklu zekâ kuramı destekli öğrenme ortamını düzenlemeden önce öğrencilerin baskın olan zekâ alanlarını öğrenmeleri gerekir. Bunun için; çoklu zekâ ölçekleri geliştirilmiştir. Geleneksel öğretim sistemi sadece sözel ve matematiksel zekâ temeline dayanmakta diğer zekâ türlerini yok saymaktadır. Çoklu Zekâ

kuramından yararlanarak; öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda geliştirilmesi, bireysel farklılıklara önem verilerek öğretimin çeşitlendirilmesi sağlanabilir. Böylece öğrenciler zekâ alanına uygun mesleğe ulaşmalarına rehberlik edilebilir (Gardner, 1999).

2.2.6.4. Öğrenme Stilleri Destekli Öğrenme Ortamı Tasarımı

Stil, bireylerin bir şeyi yaparken ya da düşünürken kullanmayı tercih ettiği yoldur (Sternberg, 1994). Stil, yetenek ile kişilik arasında bir bağlantıdır. Stilin kendisi bir yetenek değil, bir tercihtir (Fer ve Cırık, 2007: 249). Düşünme stilleri, bireylerin karşılaştıkları çeşitli problemlere, olaylara, olgulara ve değişkenlere karşı zihinsel süreçler sonucu sergilediği yaklaşım ve eğilimlerdir. Düşünme stilleri, bireyin bilgiyi nasıl aldığı ve işlediğiyle yakından ilgilidir. Bireylerin her bir stilin miktarında değişiklik gösterdiği bir profili mevcuttur, ancak yalnızca bir profile bağımlı değildir. Farklı görev ve durumlara uyum sağlamak amacıyla düşünme stilleri değişiklik gösterebilir (Sünbül, 2004; Fer, 2005, Kılıç, 2001).

Öğrencilerin stil farklılıkları, öğretmenlerin öğrenme ortamlarını çeşitlendirmelerini ve tüm öğrencilere hitap edecek biçimde ders işlemelerini gerektirir. Stil destekli öğretim anlayışında öğretmen, kendi tercihini ön plana çıkarmak yerine, herhangi bir öğrenci grubunun stilini bir başka stile tercih etmeden, sınıfta bulunan tüm öğrencilerin stillerini sırasıyla dikkate alarak ders işlemelidir (Fer ve Cırık, 2007, 254- 259). Çünkü hiçbir stil iyi ya da kötü özelliklere sahip değildir. Stiller sadece tercih edilen ve kullanılan özelliklerdir (Sternberg, 1994).

Fer ve Cırık (2007, 257- 259) Öğrenme stili destekli öğrenme ortamı uygulanırken dikkat edilmesi gereken hususları şu şekilde sıralamışlardır:

- Geçerli ve güvenilir biçimde ölçen öğrenme ölçeğinin öğretmen tarafından bulunur.
- Bu ölçek öğrencilere uygulanmadan önce ölçeğin ve stillerin özelliklerinin öğrencilere açıklanır.

- Öğrencilerini daha iyi değerlendirmek için, öğretmenin önce, bu ölçeği kendisine uygulayarak kendi öğrenme stilini belirler.
- Öğrencilere öğrenme stili anketi dağıtılır ve öğrenciler tarafından doldurularak öğretmene teslim edilir.
- Öğrencilerin öğrenme stilleri öğretmen tarafından belirlenir.
- Sonuçlar öğrencilere ve velilere bildirilir.
- Öğrencilerin stillerine uygun tasarımın nasıl yapılacağını, sınıfta hangi etkinliklerin ve materyallerin kullanılabileceği öğrencilerle birlikte tasarlanır.
- Öğrencilerin öğrenme stili özelliklerini dikkate alarak, öğrencilerin farklı özelliklerini hem hitap edecek hem de stillerini geliştirecek içinde öğrenme ortamı etkinliklerinin uygulanır.
- Etkinliklerin uygulanmasında farklı stildeki öğrencilerin tamamına eşit derecede önem verilir.
- Sahip oldukları stillerin zamanla değişebilir ve gelişebilir olduğu fikri öğrencilere hatırlatılır.
- Öğretmen etkinlikleri yönlendirerek öğrencilerin öğrenme tercihlerinin ortaya çıkmasına ve öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerini zenginleştirerek daha iyi öğrenmelerine rehber olur.
- Öğrenci özellikleri dikkate alarak öğrencilerin stillerini geliştirmeye uygun alternatif değerlendirmeler uygulanır.
- Uygulama sırasında olabilecek değişikliklere göre gerekli düzeltmeler yapılır.
- Öğrencilerin gelişim dosyalarının hazırlanır.
- Sınıf ortamında öğrencilerin çalışmaları sergilenir.

2.2.6.5. Fer' in Sosyal Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımı

Fer (2009) tarafından geliştirilen SYÖO tasarımının kuramsal temelleri Dewey'in (1915) ünlü 'yaparak öğrenme' ifadesine ve Vygotsky'nin (1930) 'yakınsal gelişim alanı' fikrine dayanmaktadır (akt: Akyol, 2011).

Şekil 1: Fer' in Sosyal Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımı



Fer' in SYÖO aşağıda açıklanan dört temel aşamadan oluşmuştur(Fer, 2009:192):

Öğrenen analizi: Öğrenen ihtiyaçlarının araştırılıp, bireysel farklılıkların incelendiği ve öğrenenlerin öğrenme tercihlerinin belirlendiği aşamadır.

İçeriğin belirlenmesi: Öğrenenlerin tercihleri doğrultusunda öğrenme hedeflerinin belirlendiği ve bu hedeflere göre içeriğin oluşturulup konu başlıklarının kararlaştırıldığı aşamadır.

Anlamın yapılanması: İşbirlikli çalışma grupları oluşturularak çalışılacak konular belirlenir ve bu konular derinlemesine incelenir. Bilgi işleme materyalleri

kullanılarak öğrenme etkinleştirilir. Öğrenenler bilgilerini yansıtır ve yansıtımlar tartışılır.

Değerlendirme: Otantik değerlendirmenin uygulandığı, öğrenme sürecinin değerlendirilip değerlendirme sonuçlarının öğrenenlerle tartışıldığı aşamadır.

2.2.7. Öğrenme Etkinliklerinin Seçimini Etkileyen Faktörler

Öğrenme etkinlikleri, hem öğrenende ilgi uyandırmalı hem de bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmalıdır. Birçok öğrenme etkinliği olsa da kullanılacak doğru öğrenme etkinliğini bulmak kolay değildir. Öğrenme etkinlikleri duruma göre değiştirilmelidir. Öğretmenin etkinlik seçimini öğrencilerle birlikte yapması, yapılandırmacı anlayışa uygun düşecektir. Öğrenme etkinliklerinin seçimin etkileyecek unsurlar vardır. Bu unsurlar şunlardır (Fer ve Cırık, 2007):

- Ulaşılabilecek hedefin özellikleri, türü ve düzeyi
- Öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve psikolojik özellikleri
- Öğrencilerin sosyo-ekonomik özellikleri
- Öğretmenin kişiliği, mesleki özellikleri, deneyimi ve beceri özellikleri
- Okulun ve sınıfın fiziksel özellikleri
- Sınıfta bulunan öğrenci sayısı
- Okulun ve öğrencilerin bulunduğu çevrenin özellikleri
- Yöntemi uygulamak için gerekli materyaller ve özellikleri
- Yöntemi uygulamak için gerekli zaman
- Yöntemi uygulamak için gerekli enerji
- Yöntemi uygulamak için gerekli maliyet

2.2.8. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamına Uygun Öğrenme Modelleri

Öğrenme ortamı monoton ve tek yönlü yapısı, farklı öğrenme etkinlikleri kullanılarak, hem daha etkili olarak düzenlenmiş olacak hem de etkili ve kalıcı öğrenci öğrenmesiyle sonuçlanacaktır. Ayrıca öğrencilerin zevk alarak öğrendikleri öğrenme ortamı ulaşılmış olacaktır (Fer ve Cırık, 2007). Yapılandırmacı anlayışa uygun öğrenme olanağı verecek öğrenme etkinlikleri öğrenciyi merkeze alan yöntem, model, strateji ve materyaller ile düzenlenir. Yapılandırmacı öğrenmeye uygun öğrenme modelleri; buluş yoluyla öğrenme modeli, aktif öğrenme modeli, iş birlikçi öğrenme yöntemi, oyunla öğrenme yöntemi, örnek olay yöntemi, rol oynama yöntemi, yaratıcı drama yöntemi, gözlem gezisi yöntemi, problem çözme yöntem, proje geliştirme yöntemi, tartışma yöntemi, beyin fırtınası yöntemi, deney yöntemi, şeklinde sıralanabilir.

2.2.9. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamında Değerlendirme

Bilimin gelişmesiyle birlikte klasik değerlendirme yöntemlerinin öğrenmenin değerlendirilmesinde yetersiz kaldığı görülmüştür. Klasik değerlendirme yöntemleri öğrenme sürecini dikkate almaksızın; ürüne yönelik değerlendirmeyi amaçlamakta ve öğrenci gelişimini göz ardı etmektedir (Yıldız, 2005). Yapılandırmacı öğrenmenin değerlendirilmesinde, öğrenme sürecini değerlendirmeyi amaçlayan alternatif değerlendirme yöntemleri tercih edilir. Öğrenenler gerçek problemler gerçek görevler ve gerçek projeler üzerine çalışırlar. Öğrenenlerin akademik gelişimi sadece ortaya koydukları ürüne göre değil; süreç içinde ortaya koydukları performansa göre değerlendirilir (Fer ve Cırık 2007). Alternatif ölçme yöntemleri, geleneksel yöntemlerin dışında kalan ve öğrenene öğrenme sorumluluğu veren bütün değerlendirme yöntemlerini kapsar. Alternatif ölçme ve değerlendirme; öğrencinin ne bildiğini gösteren ve ne yapabileceğini ortaya koyabilen bir ölçme ve değerlendirmedir (Beyhan, Kuran ve Tunç; 2012). Alternatif değerlendirmenin objektiflik, hazırlık, uygulama ve zaman yönünden dezavantajları vardır. Ayrıca fazla doküman kullanımı ekonomik olmaması ve öğrencilerin bu değerlendirmeye alışkın olmaması da olumsuz yönlerindedir.

Alternatif değerlendirmeyi öğretmen öğrenen ve akranları iş birliği içinde yapar. Başlıca alternatif değerlendirme yöntemleri; Gelişim dosyası (portfolyo), günlük, gözlem, dereceli puanlama ölçeği (Rubric), görüşme olarak sıralanabilir.

2.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.3.1. Birleştirilmiş Sınıf Uygulaması İle İlgili Araştırmalar

Çağlayan (2012) yaptığı çalışmada, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Çalışmasında tarama yöntemi ve anket tekniği kullanmıştır. Araştırmanın evrenini Türkiye’de; Erzurum ili Yakutiye, Palandöken ve Aziziye ilçelerinde görev yapan 97’si kadın, 73’ü erkek olmak üzere toplam 170 birleştirilmiş sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Örnekleme ise, söz konusu evrenden kolay örnekleme yöntemiyle ulaşılan 162 birleştirilmiş sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak, uzman görüşü alınarak hazırlanan kişisel bilgi formu ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bilgilerin analizinde ise SPSS 17.0 programı kullanılmış ve t Testi, Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis Testi uygulamıştır. Elde edilen bulgulara göre birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin tükenmişliklerinde cinsiyet ve aylık gelir düzeyi değişkenleri açısından anlamlı fark görülmezken; yaş, medeni durum, çocuk sayısı, mezun oldukları bölüm, mesleki kıdem, eşin çalışma durumu değişkenleri açısından anlamlı farklılaşmalar görülmüştür.

Gelebek (2011) araştırmasında, birleştirilmiş sınıflarda yenilenen ilköğretim programının uygulanmasını etkileyen faktörleri birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Kilis ilinde görev yapan birleştirilmiş sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirdiği çalışmada, ilköğretim programının uygulanması konusunda bir takım sıkıntılar olduğunu saptamıştır. Öğrenci velilerinin eğitim-öğretim sürecine katılma durumunu sorgulayan “rehberlik ve aile” boyutunu, yeni programın uygulanmasını engelleyen en temel faktör olarak algılandığı ortaya çıkmıştır. Bu bulgu öğrenci velilerinin eğitim öğretim sürecine katılmadıkları sonucuna varmıştır. “Eğitim programı” ve “eğitim ortamı” alt boyutlarına verilen cevaplar ise “yetersiz” aralığına denk gelmiştir. Birleştirilmiş sınıfların ortam, araç-gereç ve yeterliliğini sorgulayan “eğitim ortamı” boyutunu

yetersiz olarak değerlendirilmesi, yeni programın uygulanabilmesi için birleştirilmiş sınıfların gerekli alt yapıya ve araç-gereç donanımına sahip olmadığı sonucunu ortaya koymuştur. “Eğitim programı” boyutuna verilen cevapların da yetersiz aralığına denk gelmesi programın birleştirilmiş sınıfların ihtiyaçlarını karşılamadığının bir göstergesi olarak düşünülmüştür. Özellikle birleştirilmiş sınıfların öğretim tekniğinin müstakil sınıflardan farklı olması “eğitim programı” boyutunda en büyük problem olarak belirtilmiştir. “Öğrenci özellikleri” ve “öğretmen özellikleri” alt boyutunda, öğretmen ve öğrenci yeterliliklerini sorgulamıştır. Bu boyutlara verilen cevapların fikrim yok aralığına denk gelmesi, öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflardaki öğretmen ve öğrenci yeterlilikleri konusunda kuşku duyduğunu ortaya çıkarmıştır.

Gür (2010) bu çalışma ile eğitim sistemimizde ilköğretimde yaşanan değişim sürecinin etkililiğinin birleştirilmiş sınıf öğretmenleri ve müstakil sınıf öğretmenleri görüşleriyle belirlenmesini amaçlamıştır. Betimsel nitelikli araştırmaya Elazığ ilinde görev yapmakta olan 573 müstakil sınıf öğretmeni ve 300 birleştirilmiş sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın sonucunda ilköğretim programını müstakil sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinden daha çok benimsediği, programı uygularken birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin daha çok zorlandığı belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenler yeni programa erkek öğretmenlerden daha olumlu bakmış ve programı uygularken erkek öğretmenlere göre daha az zorlanmışlardır. Mesleki kıdeme göre incelendiğinde tecrübeli öğretmenlerin yeni atanan öğretmenlere göre programı daha çok benimsediği, programı uygularken daha az zorlandığı belirlenmiştir. Yeni programla ilgili verilen hizmet içi eğitim seminerlerinin gereksinimi karşılama düzeyine göre öğretmen görüşlerine bakıldığında ise seminerde gereksinimi yeterince karşılanmış ya da karşılanmamış öğretmenlerin, gereksinimi kısmen karşılanmış öğretmenlere göre programa daha olumlu baktıkları ve uygulamada daha az zorlandıkları belirlenmiştir.

Yelken ve arkadaşları (2010)’ nın ilköğretim müfettişlerinin görüşlerine göre öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerini araştırdıkları

çalışmada; müfettişlerin öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşma düzeylerini orta olarak algıladıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Ünal ve Çelikkaya (2009), yapılandırmacı yaklaşımın sosyal bilgiler öğretiminde başarı tutum ve kalıcılığa etkisini araştırdıkları çalışmada; akademik başarı yönünden yapılandırmacı yaklaşımı temel alan öğrenme yöntemlerinin, geleneksel öğretim yöntemlerinden daha etkili olduğunu tespit etmişlerdir.

Yıldız ve Köksal (2009), birleştirilmiş sınıfları daha etkin ve verimli kılmanın yollarını aramayı amaçlayan çalışmayı, Ankara iline bağlı ilköğretim okullarında görevli ve birleştirilmiş sınıf öğretimi yapan öğretmenler ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin “birleştirilmiş sınıfların avantajlarına, birleştirilmiş ve bağımsız sınıflarda aynı programın uygulanmasına ve birleştirilmiş sınıflarda eğitim-öğretim sürecini sınırlandıran durumlara” ilişkin görüşleri ortaya çıkarılmıştır. Araştırma öğretmenlerin bağımsız ve birleştirilmiş sınıflarda aynı programın uygulanması ile ilgili görüşlere katılmama eğiliminde olduklarını göstermiştir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda eğitim-öğretim sürecini sınırlandıran ve problem olarak gördükleri diğer durumlara ilişkin görüşleri dört tema halinde belirtilmiştir. Öğretmenlerle ilgili olanlar “kaynak sıkıntıları, sürekli görev yeri değiştirmeleri, hizmet içinde yetiştirilmemeleri, okula geliş-gidiş için çok para ve zaman harcamaları” şeklinde belirtilmiştir. Öğrenci velileri ile ilgili olanlar “okula yeterince maddi ve manevi katkı sağlamamaları, ekonomik ve kültürel yetersizlikleri” şeklinde belirtilmiştir. Öğrencilerle ilgili olanlar “devamsızlık yapmaları, sosyalleşme problemi yaşamaları, beslenme sorunları” şeklinde belirtilmiştir. Birleştirilmiş sınıflarda “sınıfın ısıtılması ve temizliğin ders zamanını azaltması, öğretmenli dersler yapılırken ödevli çalışan öğrencilerin dikkatlerinin dağılması” gibi durumlar da öğretmenler tarafından sınırlılık olarak belirtilen durumlar olarak gösterilmiştir. Cinsiyet, hizmet süresi, mezun olunan bölüm, alınan hizmet içi eğitim, sınıf mevcudu ve görev yaptıkları okulların sosyo-kültürel düzey açısından genel veli profili, öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarında etkili bir faktör olarak bulunmuştur.

Abay (2006) araştırmasında, Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasında öğretmenlerin öğretme öğrenme sürecinde Karşılaştığı Sorunları tespit etmeyi amaçlamıştır.. Araştırmada; öğretmenlerin, birleştirilmiş sınıf uygulamasında ne gibi sorunlarla karşılaştığı incelenmiştir. Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma örneklemini Erzurum merkeze bağlı birleştirilmiş sınıflı okullar dahil olmak üzere, Narman, Oltu, Pasinler ve Tortum ilçelerindeki 170 birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okulunda görev yapan 187 öğretmen oluşturmaktadır. Anket formu aracılığıyla toplanan verilerin analizinde, t testi, tek yönlü varyans analizi ve LSD Post Hoc test tekniği kullanılmıştır. Araştırmada; birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin, birleştirilmiş sınıf uygulamasında; “öğretmen yeterliliği”, “okul olanakları”, “programın yapısı”, “okul-aile işbirliği” ve “öğrencilerden kaynaklanan sorunlar” la karşı karşıya buldukları sonucuna ulaşmıştır.

Akpınar, Turan & Gözler (2006) yaptığı çalışmada birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerinin zaman yetersizliği, birleştirilmiş sınıflarda eğitim-öğretim ve öğretmenli-ödevli ders işleme konularında en çok matematik dersinde ve ayrıca yine Türkçe dersinde zorlandıklarını, yine öğretmenler araç-gereç temin etme konusunda en çok fen bilgisi dersinde ve matematik de zorlandıklarını, fen bilgisi, Türkçe, matematik, başta olmak üzere ilköğretim programının birleştirilmiş sınıflar göz önüne alınarak düzenlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Bilir (2006) yaptığı çalışmada birleştirilmiş sınıflarda karşılaşılan öğretmen ve öğretim ile ilgili sorunları incelemeyi amaçlamıştır. Birleştirilmiş sınıfların ekonomi ve coğrafik koşulların getirdiği bir zorunluluk olduğunu belirtmiştir. Birleştirilmiş sınıflarda öğrenme ve öğretmenin durum ve koşulları onun başarısını etkilediğini ve öğretimin başarısının, bireysel ve grup temelli öğrenmeye verilecek desteğe ve yeterli öğrenme materyallerinin sunulmasına bağlı olduğunu ortaya koymuştur. Birleştirilmiş sınıflar normal sınıflardan farklı olduğu için öğretmen eğitiminde bu konunun uygulamayla bağlantılı olarak ele alınıp işlenmesi gerektiğini, birleştirilmiş sınıfları bulunan okullardaki öğretmenlerin destek hizmetler ve donanım bakımından daha fazla desteklenmesinin büyük önem arz ettiğini öne sürmüştür. Çalışmada öğretmen yetiştiren kurumlar, Milli Eğitim Bakanlığı karar örgütleri ve ailelerin

birleştirilmiş sınıflı okul konusunda daha fazla işbirliği ve önlem almaları gerektiğini belirtmiştir.

Dalka, (2006) birleştirilmiş sınıflarda görev yapan 95 adet öğretmenle yaptığı çalışmada yeni programın birleştirilmiş sınıflı okullarda uygulanması ve başarı elde edilmesi, bu okulların bugünkü halleriyle imkânsız olduğunu, yapılandırmacı yaklaşım için okullarda olması gereken asgari fiziki imkânların okullarda bulundurulması gerektiği ifade edilmiştir.

Dursun (2006) araştırmasında birleştirmiş sınıflardaki eğitim sorunlarını inceleyip, bu sorunlara çözümler sunmayı hedeflemiştir. Dursun (2006) Tokat merkez ilçeye bağlı köylerde birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılan 20 ilköğretim okulunda bu sınıflarda görev alan 33 öğretmen ve bu okullara uygulamaya giden 60 öğrencinin görüşlerini karşılaştırmıştır. Öğretmen ve öğretmen adaylarının belirlediği sorunlar, öğrencilere bireysel ilgi verilememesi, velilerin ilgisizliği, zaman yetersizliği, hedeflere ulaşılamaması, zaman yetersizliği, araç gereç yetersizliği, fiziki koşulların yetersizliği olarak özetlenmiştir. Bu sorunların öğretmenlere göre çözümü; bu uygulamanın mümkün olduğunca kaldırılmasıyla, programın ve etkinliklerin bu uygulamaya göre düzenlenmesiyle olabileceğini belirtmişlerdir. Öğretmen aday öğrenciler ise; araç- gereç yetersizliğinin giderilmesi, birleştirilmiş sınıflara uygun program ve kaynak kitapların hazırlanması, görev yapacak öğretmenlerin tecrübeli ve gerekli eğitimi almış olması, öğrencileri yatılı bölge okullarına gönderilmesi ya da taşınmalı sisteme geçilmesi, öğretmen adaylarını staj için son dönem köylere gönderilmesi, gibi çözüm önerileri sunmuştur.

Erdem, Kamacı ve Aydemir (2005) Denizlide 62 birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlerle yaptığı çalışmada; öğretmenlerin % 93 düzeyinde “kısmen” sorun yaşadıklarını ve bu sorunların cinsiyete, öğrenci sayısına, mezun olunan okula, göreve, mesleki kıdeme, birlikte görev yapılan öğretmen sayısına, okutulan birleştirilmiş sınıf grubuna, birleştirilmiş sınıflı okuttuğu yıla, ikametgâha göre farklılık gösterdiği belirtilmiştir.

Gültekin (2005) çalışmasında ilköğretimde yaygın olarak uygulanan birleştirilmiş sınıflarda öğretime ilişkin araştırma sonuçları dikkate alındığında, normal ilköğretim okullarında öğrenim görme olanağı olmayan öğrencilerin öncelikle taşınmalı eğitimle öğrenim görmesi, değilse YİBO ya da PİO'lara alınması ve birleştirilmiş sınıflarda öğretim uygulamasına zamanla son verilmesi gerektiği ortaya konulmuştur.

Kadivar, Nejad ve Emamzade (2005) yapmış oldukları “Birleştirilmiş Sınıfların Verimliliği” (Başarıda Anahtar Unsur Olarak İşbirliğine Dayalı Öğrenme) başlıklı çalışmalarında birleştirilmiş sınıflarda okuyan öğrencilerle bağımsız sınıflarda eğitimine devam eden öğrenciler arasında kişisel özgüven, sosyalleşme becerileri ve matematik alanındaki akademik başarı bakımından anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırma esnasında kişisel özgüven ve sosyal beceri anketleri uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilere 5. sınıf matematik dersi içeriğine uygun olarak matematik testi verilmiştir. Yapılan iki anket ile matematik testi ve sonrasında uygulanan t-testleri neticesinde bağımsız ve birleştirilmiş sınıf öğrencileri arasında özellikle matematik becerisi ve sosyal değerler alanında dikkate değer farklılıklar gözlenmiştir. Birleştirilmiş sınıfların öğrencilerin sosyal gelişimine önemli katkıda bulunduğu vurgulanarak, bu olumlu etkinin sebebi olarak öğrencilerin yaşça büyük sınıf arkadaşları ile etkileşime girmeleri, onların davranışlarını gözleme şansı elde etmeleri ve bu sınıflarda öğrencilerin ayrıma tabi tutulma oranlarının oldukça düşük olması gösterilmektedir. Bu çalışmaya göre birleştirilmiş sınıfların ikinci önemli etkisi matematik dersinde ölçülmüştür. Matematik dersindeki bu anlamlı farklılık, birleştirilmiş sınıf öğrencilerinin, sınıf içerisinde aile havasını yakalamaları, kendilerinden daha fazla eğitim deneyimine sahip öğrencilerle derin etkileşimlere girmeleri ve etkin bir şekilde öğrenim süreçlerine katılmaları gibi nedenlere bağlanmıştır.

Kılınç (2005) tarafından yapılan; Birleştirilmiş ve Normal Sınıflarda Okuyan 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe ve Matematik Derslerindeki Başarılarının Karşılaştırılması adlı çalışmada 2003–2004 öğretim yılında Gaziantep ili merkez ilçelerinde yer alan birleştirilmiş ve normal sınıflarda okuyan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin, Türkçe ve matematik derslerindeki başarıları arasındaki fark

belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda normal öğretim yapan okullardaki 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin birleştirilmiş sınıf öğrencilerine göre Türkçe ve matematik dersinde daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır.

Çınar'ın (2004) Malatya da 240 öğretmen üzerinde yaptığı araştırmada; birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretmenler her sınıf için gerektiği kadar zaman ayıramadığı, okullarda araç gereç eksikliği bulunduğu, velilerin eğitime beklenen katkı ve desteği sağlamadıkları, öğretmenler mesleki gerileme içine girdiklerini de ifade etmişlerdir.

Şahin (2003) tarafından yapılan araştırmada birleştirilmiş sınıf uygulamasının öğretmenlerin mesleki heyecan ve motivasyonları üzerinde olumsuz etkileri olduğu ve birleştirilmiş sınıflarda görev almak istemedikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenler uygulama süreci ve sonuçları dışında ulaşım, barınma, sosyal yaşam, temel gereksinimlerin karşılanmasında yaşanan güçlükler gibi gerekçeler nedeniyle birleştirilmiş sınıf uygulamasına son verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Kılıç (2001) araştırmasında; yapılandırmacı programın amacına ulaşabilmesi için, okullarda yapılandırmacı öğrenme ortamına uygun sınıf düzenlemeleri yapılması ve gerekli materyallerin sağlanmasının gerekliliğini belirtmiştir.

Russel, Rowe ve Hill (1998) çalışmasında, birleştirilmiş sınıfların okuma-yazma ve temel matematik alanlarında öğrenci gelişimine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma örneklemini, Amerika Birleşik Devletleri Florida eyaletine bağlı Melbourne şehrinde birleştirilmiş sınıflara sahip 6 okulda çalışan öğretmen ve diğer görevliler ile bu okullarda öğrenim gören yaklaşık 125 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonuçları birleştirilmiş sınıflara olumsuz bakılmasının nedenlerini; öğretmenlere fazla sorumluluk yüklenmesi, birleştirilmiş sınıfların öğrenci gelişimine olumsuz etkisi, velilerin farklı yaş grubundaki öğrencilerin bir arada eğitimine sıcak bakmamaları, öğretmenlerin ilgisizliği ve konu hakkındaki bilgisizliği olarak ortaya koymuştur. Ayrıca farklılıkları dikkate alan ve işbirliğine dayalı öğretim yöntemleri seçilmesi, konuların önem sırasına göre önceden belirlenmesi, kendi kendine öğrenme ve teknoloji merkezli öğrenme gibi öğrenme

türlerinden yararlanılması ile birleştirilmiş sınıflarda öğretimin daha etkili olacağı vurgulanmıştır.

Özben (1997: 72–74) çalışmasında, birleştirilmiş sınıf uygulamasında karşılaşılan sorunları belirlemeyi amaçlamıştır. Birleştirilmiş sınıf uygulamasında karşılaşılan sorunlarla ilgili verileri Sinop’ ta görev yapan öğretmen ve müfettişlerden çeşitli anketler kullanarak elde etmiştir. Bu çalışmada ilköğretimin amaçlarının gerçekleşmesi, konulara ayrılan zaman, rehberlik, kaynak ve araç gereçler öğretmen ve müfettişler tarafından yetersiz bulunmuştur.

Miller (1991) araştırmasında Kanada, Finlandiya, Hindistan, Kore, Maldiv Cumhuriyeti, Nepal, Tayland, Filipinler, Sri Lanka, Endonezya ve Amerika’da birleştirilmiş sınıflar ile ilgili çalışmaları nitel olarak incelemiştir. Öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarla ilgili özel eğitime ve teşvik edici önlemlere ihtiyaç duyduklarını ve öğretimin daha iyi şekilde gerçekleştirilmesi için gerekli materyal desteğinin sağlanması gerektiği sonucuna varmıştır.

UNESCO (1989), Avustralya, Bangladeş, Çin, Hindistan, Endonezya, Kore, Maldivler, Malezya, Nepal, Pakistan, Filipinler ve Tayland’da yaptıkları çalışmalarda her ülkede birleştirilmiş sınıflarda karşılaşılan sorunları tespit etmek ve bu sorunlara çözümler bulmayı amaçlayan bir çalışma yapmıştır. Çalışma sonucunda, birleştirilmiş sınıflara özgü öğretim modelinin ve programının geliştirilmesine ihtiyaç olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilere eğitim teknoloji yönünden destek verilmesi, kırsal kesimlerin merkez ile iletişimi artıracak bağlantılar oluşturulması, birleştirilmiş sınıflarda çalışan öğretmenlere sürekli eğitsel çalışmalar yapılması ve dönüt alınması şeklinde çözümler sunmuştur.

Öztürk (1980) “İlkokul Programının Birleştirilmiş Sınıflarda Uygulanmasında Ortaya Çıkan Sorunları ortaya çıkarmayı amaçladığı araştırmada, ilköğretimin amaçlarının birleştirilmiş sınıflarda gerçekleşmesi, Öğretim süreçlerinin, birleştirilmiş sınıflar için belirlenen muhtevanın, ders araç ve gereçlerinin, okul ve sınıf kitaplıklarının ve rehberlik faaliyetlerinin yetersiz olduğu ortaya konmuştur.

Sonuç olarak birleştirilmiş sınıflı okulların dünyanın da olduğu gibi ülkemizin de bir gerçeği olduğu görülmektedir. Yapılan program değişiklikleri, birleştirilmiş sınıflardaki uygulamalar bakımından, ülkemizin eğitim-öğretim sistemi adına önem teşkil etmektedir. Fakat eğitim ve öğretimde bütünlüğü sağlamak amacıyla müstakil sınıflarda okutulan derslerin aynen birleştirilmiş sınıflarda da okutulması ciddi sıkıntılara neden olabileceği görülmektedir. Çünkü ilgili alan yazında ve yapılan araştırmalarda da görüldüğü gibi birleştirilmiş sınıf uygulamasının bağımsız sınıf uygulamasına göre bazı sınırlılıkları ve zorlukları vardır. Nitekim birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarının başta araç gereç yetersizliği olmak üzere, maddi imkânsızlıklar ve programın köyün ve öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verememesi bu sorunlardan bazılarıdır. Bunların yanında programdaki kazanımlar için zamanın yetersizliği, idari işler, ailelerin eğitime olumsuz bakış açıları, okul-aile işbirliğinin işlememesi programın amacına ulaşmasına engel olan diğer sorunlardandır. İlgili alan yazında ve araştırmalarda birleştirilmiş sınıflar için ayrı bir program hazırlanarak, birleştirilmiş sınıfların sayılarının azaltılması ve zamanla ortadan kaldırılması önerilmektedir.

2.3.2. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları İle İlgili Araştırmalar

Doğanay ve Sarı (2012) araştırmalarında yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin düşünme dostu sınıf özelliklerini ne ölçüde yordadığını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya Adana ili merkez ilçelerindeki 10 ilköğretim okulundan 727 beşinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Düşünme Dostu Sınıf Ölçeği” ve “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği” kullanılmıştır. Veriler üzerinde çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin, sınıflarının ortamını yapılandırmacı öğrenmeye uygunluk ve düşünme dostu oluş bakımından oldukça iyi düzeyde algıladıkları ortaya çıkmıştır. Yordayıcı değişkenler olarak alınan Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği alt ölçeklerinin tamamının Düşünme Dostu Sınıf Ölçeği’nden alınan puanlardaki varyansı anlamlı bir şekilde açıkladığı belirlenmiş ve yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin düşünme dostu sınıf özelliklerinin belirleyicileri arasında yer aldığı sonucuna varılmıştır.

Özden (2012) çalışmasında yansıtıcı düşünme uygulamalarının Öğretmenlik Uygulaması II dersinde öğretmen adaylarının yapılandırmacı öğrenme ortamı hazırlama becerilerine olan etkisinin belirlemeyi amaçlamıştır. Uygulama sonucunda yapılandırmacı bir öğretmen olarak performansları “iyi” olarak belirten deney grubu öğretmen adaylarının başlıca gerekçeleri arasında “sınıf yönetiminde başarılı olunması, öğrencilerin derse katılımının sağlanması, öğrencilerin ilgisini etkinliğe çekilmesi, öğrenci merkezli etkinliklerin uygulanması” olarak tespit edilmiştir.

Özgen ve Alkan (2012) bu çalışmada, matematik dersinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı kapsamında öğrenme stillerine uygun geliştirilen etkinliklere yönelik öğrencilerin görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada, her öğrenme stiline uygun öğrenme etkinlikleri ile kavramların öğrenilmesini hedefleyen 8 aşamalı 4. matematik sistemine uygun geliştirilen etkinlikler uygulanmıştır. Çalışma 19 lise öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin etkinliklere yönelik görüşlerini belirlemede, açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Öğrencilerin görüşlerinin analizinde ise betimsel analiz yöntemi tercih edilmiştir. Çalışma sonucunda çoğunluğu olumlu dönüt öğrenciler, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının ilkeleri kapsamında, öğrenme stillerine uygun öğrenme etkinliklerinin öğrenmede kendileri için fırsat yarattığını görmüşler, matematiksel kavramları ilişkilendirme, üst düzey bilişsel beceriler kazanma, teknolojinin ve birlikte çalışmanın getirilerinden yararlanmanın mümkün olabileceğini düşünmüşlerdir.

Akyol (2011) çalışmasında; ilköğretim 5. sınıf Fen ve Teknoloji dersi Dünya, Güneş ve Ay ünitesi için uygulanan sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının öğrenenlerin akademik başarıları ve öğrenmenin kalıcılığı üzerindeki etkisini incelemektedir. Çalışma grubu, 2009- 2010 öğretim yılında, İstanbul ili Kemal Kaya İlköğretim Okulu'ndaki iki 5. sınıf şubesi öğrenenlerden oluşmuştur. Etkinlikler; kontrol grubunda MEB yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı, deney grubunda ise sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımı ilkelerine göre uygulanmıştır. Öntest sontest- tekrar test kontrol gruplu deneysel model kullanılan araştırmada veriler, Tek faktörlü Kovaryans analizi ile çözümlenmiştir. Bu araştırmada akran etkileşimi temelli, zengin bilgi işleme kaynakları ile desteklenen sosyal yapılandırmacı

öğrenme ortamı tasarımının öğrenmenin kalıcılığını, MEB yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımından daha olumlu etkilemiştir. Araştırma sonuçları, deney grubu öğrenenleri ile kontrol grubu öğrenenlerinin akademik başarıları arasında anlamlı fark olmadığı; öğrenmenin kalıcılığı bakımından ise deney grubu öğrenenleri lehine anlamlı fark olduğunu ortaya koymuştur. Akyol ve Fer (2010) tarafından bu yüksek lisans tez çalışmasından türetilen çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Gömleksiz ve Elaldı (2011) yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde dil öğrenimini incelemişlerdir. Bu çalışmada, dil öğreniminin keyifli ve pratik hale getirilmesi ve dil öğretme hedefine kısa zamanda ulaşılmasında yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiş sınıf ve sınıf ortamının önemi konusunda bir değerlendirme yapılmıştır. Gerek kullanılan materyaller gerekse ders kitaplarının hazırlanış formatı ile aslında yapılandırmacı yaklaşımı içinde barındıran yabancı dil öğretiminde, öğretmenlerden kaynaklanan sorunların daha ön planda yer aldığı belirtilmiştir. Öğrencilerin önbilgilerini ve ilgilerini ortaya çıkarıp harekete geçirmede, etkin bir şekilde derse katılımlarına yardımcı olmada iyi yetişmiş ve yabancı dili çok iyi kullanabilen, öğretmenlere ihtiyaç olduğu vurgulanmıştır. Ancak bu öğretmenlerin sayesinde öğrenci merkezli sınıf ortamına getirilip, öğrencilerin de dili çok iyi kullanmasına yönelik uygulamalar yapılabilmesinin mümkün olacağı belirtilmiştir.

Mertoğlu (2011) Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin öğretim stillerinin ve yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarının öğretim uygulamalarındaki etkilerini araştırmayı amaçlayan çalışmada, hem nicel hem de nitel teknikleri içeren karma (mixed) metot kullanmıştır. Araştırmanın nicel kısmında betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın nitel kısmını oluşturan durum çalışmaları ise Grasha'nın öğretim stili modelindeki dört öğretim stili modelindeki farklı öğretim stiline sahip ve gönüllülük esasına dayanarak 5 öğretmen ile yapılmıştır. Araştırmaya katılan 137 öğretmenden 57'sinin üçüncü grup (kolaylaştırıcı/kişisel model/uzman), 49'unun dördüncü grup (temsilci/kolaylaştırıcı/uzman), 16'sının ikinci grup (kişisel model\uzman\otorite), 15'inin birinci grup (uzman\otorite) öğretim stiline sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarının ölçek

ortalamasının üzerinde olduğu, yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleyebilecekleri tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin Fen ve Teknoloji derslerini yapılandırmacı algılama düzeylerinin öğretim stillerine göre farklılaşmadığı sonucu bulunmuştur. Araştırmada durum çalışmasını oluşturan 5 öğretmenden birinin öğretim stilinden farklı bir öğretim stiline ait davranışlar sergilediği, diğer öğretmenlerin ise stillerine uygun davranışlar sergilediği tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarının yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeyleri ile ilişkili olmadığı sonucu bulunmuştur. Bir öğretmen hariç diğer öğretmenlerin geleneksel yaklaşımla ders işledikleri ve yapılandırmacı yaklaşımın felsefesine ve uygulamalarına hakim olmadıkları sonucu bulunmuştur. Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarının öğretim uygulamalarını etkilemediği tespit edilmiştir.

Oskay Özyalçın (2011) yaptığı çalışmada kimya öğretmen adaylarının internet öz yeterliklerinin, yapılandırmacı internet destekli ortamlara yönelik tercihlerinin nasıl olduğunu belirlemek, internet öz yeterlikleri ile yapılandırmacı internet tabanlı ortamlara yönelik tercihleri arasındaki ilişkiyi, internet destekli kimya dersi uygulamalarındaki başarıları ile yapılandırmacı internet tabanlı ortamlara yönelik tercihleri arasındaki ilişkiyi, internet destekli kimya dersi uygulamalarındaki başarıları ile internet öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının internet öz yeterlikleri ile yapılandırmacı internet tabanlı ortamlara yönelik tercihleri arasında ve yapılandırmacı internet tabanlı ortamlara yönelik tercihleri ve internet destekli kimya dersi uygulamalarındaki başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğunu saptamıştır.

Akpınar ve Gezer (2010)'in yapmış olduğu araştırmanın amacını, öğrenen merkezli yeni eğitim yaklaşımlarının, öğretmenler tarafından nasıl algılandığı ve bu değişimlerin öğrenme-öğretme sürecine ne derecede yansıdığını belirlemektir. Araştırma, çeşitli branşlardan toplam 255 ortaöğretim öğretmeni üzerinde yürütülmüştür. Veriler, likert tipi maddelerden oluşan anketle elde edilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin öğrenen merkezli yeni eğitim yaklaşımlarını, fikir olarak

benimsemekle birlikte, bunu öğrenme-öğretme sürecine tam olarak yansıtamadıklarını göstermiştir. Öğretmenlerin, ağırlıklı olarak geleneksel anlatım yoluyla ders işledikleri; akademik gelişme konusunda kendileri yeterli bulan öğretmenlerin, duyuşsal gelişim ve materyal sunma ile yeni eğitim yaklaşımlarına uygun öğretim yöntemleri ve ölçme-değerlendirme konularında kendilerini yetersiz buldukları belirlenmiştir. Araştırma sonunda, özellikle son yıllarda sıklıkla dile getirilen değişim ve yenilik söylemlerine rağmen, ortaöğretim okullarımızda hala geleneksel eğitim anlayışının hakim olduğu ve öğretmenlerin yeni eğitim yaklaşımlarını tam olarak benimsemedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Argün ve Aşkar (2010) yapılandırmacı öğrenme ortamını değerlendirecek ölçeklerin Türkçe' ye uyarlanan ölçekler olduğunu belirterek, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının değerlendirilmesine yönelik olarak ülkemizde geliştirilmiş bir ölçeğe rastlanmadığını belirtmişlerdir. Kùltürler arası karşılaştırmalar söz konusu olmadığında, yeni bir test geliştirmenin hem daha kolay, hem de daha uygun olabileceğini belirterek 7'li Likert tipi bir ölçek geliştirmeyi amaçlamışlardır. Ölçek; öğrenci merkezli, düşündüren, işbirlikli, yaşamla ilgili, öğretim ve değerlendirmenin bir aradalığı ile farklı bakış açıları kazandıran olmak üzere altı faktör, bu faktörleri içeren 28 maddeden oluşmaktadır. 247 üniversite öğrencisi üzerinde uygulanan ölçeğin analizleri SPSS 13 ve LISREL 8.8 paket programlarıyla yapılmıştır. Açıklanan toplam varyans %66,65 olarak bulunmuştur. Ölçeğe ait, Cronbach Alfa katsayısının .96, RMSEA değerinin ise 0,076 olduğu belirlenmiştir.

Ergül (2010) ilköğretim 6. sınıf matematik dersinde problem temelli yaklaşıma göre oluşturulan sosyal yapılandırmacı öğretim tasarımının etkililiğini incelemiştir. 2008-2009 öğretim yılında 6. sınıf düzeyindeki 19 kız ve 27 erkek öğrenenle nitel olarak yürütölen araştırmada, araçsal örnek olay deseni kullanılmıştır. Dersler, Fer'in (2009) sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımına uygun yürütölmüştür. Veriler; sosyal yapılandırmacı öğretim tasarımının uygulanmasından elde edilen fiziksel ürünler, araştırmacının hazırladığı görüşme formu, gözlemci notları ve video kayıtlarından elde edilmiştir. Araştırma bulguları şöyledir: Öğrenenler, işbirlikli grupları öğretmenin oluşturulmasını olumlu karşılamış; matematiği günlük hayatta

ilişkilendirmiş ve gelecek hayatlarında kullanabileceklerini belirtmiştir. Öğrenenler, gruplarda görev dağılımında zorlanmış; işbirliği içinde çalışarak ve yaparak öğrendiklerini ifade etmişler. Değerlendirmeyi kendilerinin yapmalarından memnun kalmış, öğretmenin rehberliğini diğer derslerden daha etkin bulmuşlardır.

İlgen (2010) genel olarak yapılandırmacı öğrenme ortamlarının sınıf öğretmenlerinin ve ilköğretim öğrencilerinin görüşlerine göre yapılandırmacı özellikler açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2007–2008 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Sultanbeyli ilçesindeki 10 okulda görev yapan 100 öğretmen ve bu öğretmenlerin okuttuğu 1000 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında Sosyal Yapılandırmacılık ve Aktif Öğrenme Ortamları Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları; öğrencilerin yapılandırmacı sınıf ortamını genel olarak cinsiyet ve sınıf seviyesine göre farklı algılamadıklarını ancak sınırlı sayıdaki alt ölçeklerde bu farkın 4. sınıflar ve kız öğrenciler lehine çıktığını göstermiştir. 16 yıl ve üzeri çalışan sınıf öğretmenlerin yapılandırmacı sınıf ortamını daha olumlu algıladıkları gözlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamını oluşturmalarında rehberlik desteğini en az öğrenci velisinden, en çok ise rehber öğretmenden; teşvik desteğini en az rehber öğretmenden, en çok ise okul müdüründen; kaynak sağlama desteğini ise en az müfettişten, en çok ise meslektaşından gördükleri ortaya çıkmıştır.

Karadüz (2010) yapılandırmacılık çerçevesinde Türkçe derslerindeki öğrenme ortamlarının uygunluğunu incelemeyi amaçlamıştır. Önceden davranışçı yaklaşıma göre oluşturulan öğrenme ortamları yerini, yapılandırmacı eğitim programı ile yapılandırmacı paradigmaya göre tasarlanan öğrenme ortamına bırakmıştır. Bu nitelikteki öğrenme ortamlarını düzenleyecek olan kişiler ise öğretmenlerdir. Araştırmada öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve Türkçe dersi gözlemlerinden veri toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre Türkçe dersi öğrenme ortamlarında birçok bakımdan davranışçı anlayışın devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yelken ve diğerleri (2010) çalışmalarında ilköğretim müfettişlerinin yapılandırmacı programı ve öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerini nasıl algıladıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada müfettişlerin

yapılandırıcı program hakkındaki görüşleri araştırmacılar tarafından oluşturulan “Yapılandırıcı Program Anketi” ile öğretmenlerin yapılandırıcı öğrenme ortamı oluşturma düzeyleri ise Tenenbaum, Naidu, Jegede ve Austin (2001) tarafından geliştirilen Fer ve Cırık (2006) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği” (YÖÖÖ) ile ölçülmüştür. Ölçme araçları, 2008 yılında “Öğretim sürecini Geliştirme Kursu”na katılan 403 ilköğretim müfettişine uygulanmıştır. Araştırma sonucunda müfettişlerin yapılandırıcılık hakkındaki görüşlerinin yapılandırıcı öğrenmeye ilişkin literatür ile paralellik gösterdiği ortaya konmuştur. Araştırma sonuçlarına göre müfettişlerin bakış açısından öğretmenler, yapılandırıcı öğrenme ortamını orta düzeyde oluşturabilmektedir. Müfettişlerin büyük çoğunluğu ailelerin yapılandırıcı programa ilişkin bilgilerinin eksik olduğu, öğretmenlerin öğretmen merkezli eğitimden vazgeçemediği ve eğitim materyallerinin taşınmasının öğrencilere yük getirdiği fikrine tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir.

Özgenç (2010) çalışmasında yapılandırıcı anlayışa uygun yöntem ve tekniklerden oyun temelli etkinliklerle tasarlanan 7.sınıf matematik dersinin organizasyonu, öğrenci katılımı ve öğretmen rolünü ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmacı öğretmen yönteminin kullanıldığı bu araştırma, 2009- 2010 eğitim-öğretim yılında Trabzon ili, Araklı ilçesine bağlı bir köy ilköğretim okulunda, araştırmacının yedinci sınıfta okuyan öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Veri toplamak amacıyla, gözlem metodunun yanında öğretmen, öğrenci günlükleri ve öğretmenin alan notları kullanılmış, dersler video ile kayıt altına alınmıştır. Elde edilen veriler, alt problemlere ilişkin bölümlerde temalar ve alt temalar oluşturularak analiz edilmiştir. Araştırmada, oyun temelli etkinliklerin hazırlık ve uygulama sürecinin zor ve zaman alıcı olduğu, ders içerisinde öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşiminin ve öğrencilerin derse katılımının yüksek olduğu, öğretmenin süreçte rehber olma rolünün ön plana çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca grup çalışmalarına yer verilmesi ve oyun temelli etkinliklerle dersin renklendirilmesinin, öğrencilerin derse katılımı açısından etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Ağlagül (2009) bu çalışmada; ilköğretim sınıf öğretmenlerinin 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde 2005’de uygulamaya konan ilköğretim programı çerçevesinde

yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerini belirleme ve bu becerilerin çeşitli değişkenler (mesleki deneyim, cinsiyet) açısından farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Veriler Adana ilinde görev yapan öğretmenler arasından seçilen 117 öğretmenden toplanıp, SPSS 15.00 istatistik paket programı ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenleri 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrenme ortamı düzenlerken yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarını uygulamakta olduğunu ve öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerilerinin birbirine benzer özellikler göstermekte olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin 5.sınıf sosyal bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerileri mesleki deneyimleri açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenleme becerileri cinsiyet faktörü açısından anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Balım (2009) yapılandırmacı öğrenme ortamlarında kullanılması uygun görülen öğretim yöntemlerinden biri olan buluş yoluyla öğrenme yönteminin fen öğretiminde günlük plan ve etkinliklerle, geleneksel öğretime göre öğrencilerin akademik başarılarına, sorgulayıcı öğrenme becerileri algılarına ve kalıcılığa etkisi belirlenmeye çalışmıştır. Araştırmada, buluş yoluyla öğrenme yöntemine dayalı etkileşimli bir öğrenme ortamı sağlayarak; Türkiye'deki Fen öğretim programına uygun ve yapılandırmacı yaklaşımı temel alan sorgulayıcı öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak hazırlanmış, öğrencilerin pasif durumdan aktif duruma geçmelerini sağlayacak etkinliklerin öğrencilerin öğrenme düzeylerine etkisini araştırarak, geleneksel öğretim yöntemiyle ders sunulan grubun öğrenme düzeyiyle karşılaştırılmıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Derslerde geleneksel öğretim yöntemleri yerine öğrencilerin aktif oldukları, öğretmenin ise onlara rehberlik ettiği çeşitli öğretim yöntemlerinden biri olan buluş yoluyla öğrenmenin kullanılmasının öğrenci başarısını, sorgulayıcı öğrenme becerilerini arttıracak ve öğrenmede kalıcılığa etkisi olacağı sonucuna varılmıştır.

Gündoğdu ve diğerleri (2009) Vygotsky'nin yakınsal gelişim alanına göre, öğrenenlerin kendi başlarına çözebilecekleri problemlerin yanı sıra başkalarının

yardımı ile çözebilecekleri problemler olduğunu belirtmişlerdir. Bu görüşten yola çıkarak, sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenenlerin başkalarının yardımıyla çözebilecekleri problemlerle ilgili olarak öğretmen rolleri önem kazandığını vurgulamışlardır. Araştırmacılar bu araştırmada; öğretmen adaylarının sosyal yapılandırmacı bir öğrenme ortamında öğretmenlerin yapılandırmacı (planlayıcı, üst düzey becerilerin kazanımı, anlamlandırma, güdüleme) rollerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. 226 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilen araştırma sürecinde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğrenme ortamları oluşturulmaya çalışılmış ve araştırmacılar da bu yaklaşıma dayalı rolleri sergilemişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının otantik görev odaklı sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamındaki öğretmen rollerine ilişkin görüşlerinin çok olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Güzel Bukova (2008) yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı matematik öğreniminin, öğrencilerin bilimi tanıma, yaşam ile okulu ilişkilendirme, öğrenmeyi öğrenme, sorgulayarak öğrenme ve iletişim kurarak öğrenme yönündeki yaklaşımlarına olan etkisini belirlemeyi amaçlayan bir çalışma hazırlamıştır. Kontrol gruplu ön test-son test modeline dayalı yarı-deneysel olan bu çalışmayı 2005- 2006 öğretim yılı Analiz-I dersini alan öğrenciler arasından yansız olarak seçilen örneklem ile gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçları, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı matematik öğreniminin yaşam ile okulu ilişkilendirme, öğrenmeyi ve iletişim kurarak öğrenmede geleneksel öğrenme yaklaşımına göre daha etkili olduğunu göstermiştir. Buna karşılık, bilimi tanıma ve sorgulayarak öğrenmede deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Günlük ve görüşmelerin analizi ise deney grubu öğrenme ortamının sıralanan alanlarda deneklere önemli katkılar sağladığını göstermiştir.

Özel ve diğerleri (2009)' nin çalışmasında ilköğretim öğrencilerinin sınıf içi öğrenme ortamları hakkındaki düşüncelerini incelemek amaçlanmıştır. Çalışmada Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği yardımıyla 620 ilköğretim okulu öğrencisinin (5, 6 ve 7. sınıf) düşünceleri alınmıştır. Bulgular, sınıf içi öğrenme ortamlarının, öğrencilere bilimsel bilgi ve günlük yaşam arasında bağlantı kurma,

bilimsel bilgiyi deneyimleme ve düşüncelerini diğer öğrencilerle paylaşma konularında önemli fırsatlar sunarken, öğrenmelerini engelleyen herhangi bir durum hakkındaki kaygılarını ifade etme ve öğrenme sürecinin işleyişine katkıda bulunma konularında yeterince fırsat sunmadığı sonucunu ortaya koymuştur.

Parker (2009), yapılandırmacı öğrenme anlayışının geleneksel sınıf ortamlarındaki etkiliğini ve öğrenenlerin yeni oluşturdukları bilgiyi belirgin biçimde geliştirip geliştiremediklerini incelemiştir. Bu doğrultuda, yapılandırmacı 5E modelinin öğrenme ortamları ve öğrenenlerin bilişsel becerilerindeki gelişimine etkileri değerlendirilmiştir. Öğrenenlerin etnik kökenleri, sosyoekonomik düzeyleri ve aile yapıları ile yapılandırmacı öğrenme çalışmaları öncelikli olarak ele alınmıştır. Araştırma ortamı, yapılandırmacı öğrenme ortamı ilkeleri temel alınarak oluşturulmuştur. Öğrenme ortamlarında işbirlikli, problem çözme temelli, öğrenen merkezli etkinliklere yer verilmiştir. Veri toplama araçları olarak; kişisel görüşmeler, öğrenenlerin ürün dosyaları, rubrikler, öntest ve sontest kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, düzenlenen sosyal çalışma ortamlarında yapılandırmacı öğrenme düşük akademik başarılı öğrenenlerin akademik başarılarını yükseltmelerini sağlamış ve öğrenenlerin geçmiş bilgilerinden yola çıkarak yeni anlamlı bilgiyi oluşturmaları ile yapılandırmacı öğrenme arasında pozitif ilişki olduğu görülmüştür.

Zhu, Valcke, Schellens (2009) Çin ile Flandra'dan (Belçika, Hollanda ve Fransa'yı içine alan bölge) gelen öğrenenlerin sosyal yapılandırmacı e-öğrenme (e-learning) ortamlarına yönelik algılarını kültürel farklılıklar açısından incelemiştir. Bu deneysel çalışma, Ghent ve Beijing Üniversiteleri Eğitim Bilimleri bölümünde, 1. sınıfa devam eden 165 Çinli ve 217 Flaman öğrenen ile gerçekleştirilmiştir. Öğrenenlerden, mevcut sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamlarının özelliklerini eleştirmeleri ve kendilerine göre ideal öğrenme ortamını anlatmaları istenmiştir. Araştırma sonucunda Flaman öğrenenler, sosyal yapılandırmacı e-öğrenme ortamlarına yönelik olumlu algı geliştirirken Çinli öğrenenler için tersi bir durum geçerlidir. Ayrıca Çinli öğrenenler eşli öğrenme, etkileşim, yardım alma ve yardım etmeye; Flaman öğrenenleri ise eleştirel düşünme ve problem temelli öğrenmeye yönelik olumlu algı

geliştirmiştir. Flaman öğrenenler eleştirel düşünme, özenli hazırlanma ve öz düzenleme becerileri yönünden Çinli öğrenenlerden daha başarılı bulunmuştur.

Birikim (2008) çalışmasında, öğrenci ve öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim düzeyinde Türkiye'deki 4. ve 5. sınıf Fen ve Teknoloji derslerinde Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı (YÖÖ) özelliklerinin ne oranda bulunduğunu, öğrencilerin YÖÖ' na ilişkin algılarının belli başlı demografik özelliklerine göre değişip değişmediğini bulmayı ve öğretmenlerin YÖÖ algıları ile yönetim desteği algıları arasında bir bağıntı olup olmadığını araştırmayı amaçlamıştır. 2006- 2007 öğrenim yılındaki 1143 4. ve 5. sınıf ilköğretim öğrencisi ile 264 öğretmenden toplanan veriler için hem nicel (Tekrarlı ölçümler için ANOVA, frekans, ortalama, standart sapma, MANOVA) hem de nitel analiz teknikleri kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçları öğrenci ve öğretmenlerin var olan öğrenme ortamını çoğunlukla yapılandırmacı bulduklarını göstermektedir. Ayrıca, öğrencilerin YÖÖ algılarının sosyo ekonomik statü ve teknoloji kullanımına göre değişkenlik gösterdiği sonucuna varılmıştır. Son olarak, öğretmenlerin YÖÖ algıları ile yönetim desteği algıları arasında düşük ama anlamlı bir korelasyon tespit edilmiştir.

Dündar (2008) doktora tezinde genel olarak ilköğretim beşinci sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamlarının öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre yapılandırmacı özellikler açısından değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada veriler, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında resmi ilköğretim okullarından toplanmıştır. Araştırma sonuçlarını birkaç cümle ile toplamak mümkündür. Sınıf mevcudu, anne ve baba eğitim düzeyleri, okullarının genel veli profili için belirtilen sosyo-kültürel düzeyi, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin algılarında ve bu tür ortamları tercihlerinde etkili bir faktör olarak bulunmuştur. Öğrenciler Sosyal Bilgiler derslerinde sınıflarında var olandan daha fazla yapılandırmacı öğrenme ortamı istediği ortaya koyulmuştur. Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturmada karşılaşılan engeller konusundaki etkenler görüşmeler ve anket sonucunda “Okul olanaklarının sınırlı oluşu”, “Sınıf mevcutlarının fazlalığı”, “Velilerin ilgisiz oluşu” olarak sıralanmıştır. Gözlemlerde; öğretmenlerin işbirlikçi/grup çalışmalarına, birincil elden kaynak kullanımına, araç-

gereç kullanımına ve alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine yeterince yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Güneş (2008) yüksek lisans tezinde ilköğretim 4. sınıf öğretmenlerinin İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programına uygun ne tür öğrenme ortamlarını oluşturduklarını ve bu ortamların yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını ne kadar yansıttığını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Toplanan veriler doğrultusunda öğretmenlerin sahip oldukları öğretim felsefeleri, program ile ilgili görüşleri, program kaynaklarından faydalanma şekilleri ve öğretim programından kaynaklanan sorunları tespit edilmiş ve bu unsurların öğrenme ortamına yansımaları yapılandırmacı bakış açısıyla değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin sahip oldukları öğretim felsefeleri, öğrenme ortamlarının yapılandırmacı özellikler taşımasını etkilemiştir. Öğretmenlerin programa göre hazırlanan kaynaklardan yararlanmaları yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturmaları için yeterli olmamıştır. Öğretmenlerin program ile ilgili görüşleri, oluşturdukları öğrenme ortamının yapılandırmacı özellikler taşımasını etkilemiş, ancak programı uygularken karşılaştıkları sorunlar ortamın yapılandırmacı özellikler taşımasını engellemiştir. Yapılan öğretim programı düzenlemelerinin istenilen şekilde gerçekleşmesi için kapsamlı ve iyi hazırlanmış öğretmen eğitimine ihtiyaç olduğu ortaya sonucuna varılmıştır.

Pilatou ve Stavridou (2008) ilköğretim düzeyindeki öğrenenlerin yapılandırmacı işbirlikli öğrenme ortamlarında, ev elektrik tesisatındaki basit, paralel ve çember bağlama düzeneklerinin doğasını anlamaya yönelik fikirlerindeki gelişimi ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu çalışma Yunanistan'ın Volos kentinde 5. sınıf düzeyindeki 4 farklı sınıftan 83 öğrenenle yapılandırmacı öğrenme ortamında 3D tesisat modeli üzerinde çalışılmış ve 11 yaşındaki 3 öğrenenle (2 kız, 1 erkek) elektrik devreleri konusunda 9 saatlik öğretici bir çalışma yapılmış, ardından öğrenenlerin çizimleri analiz edilmiştir. Veri toplama aracı olan elektrik akımı konulu 22 soruluk anket, 83 öğrenene öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Araştırmada nitel ve nicel verilerden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, çizimleri gözlemlenen 3 öğrenenin, yapılandırmacılığa ve işbirlikli öğrenmeye göre düzenlenmiş 9 saatlik çalışmanın ardından günlük hayat konuları ile çalışmadaki

olgular arasında bağlantı kurabildiği gözlemlenmiştir. Ancak bu 3 öğrenen ve 83 öğrenenin paralel, çember bağlama ile bunların işlevlerinde zorlandığı görülmüştür. Yine de öğrenenlerin yapılandırmacı, işbirlikli ve keşfetmeye dayalı öğrenme ortamlarından öğrenenlerin memnun oldukları belirtilmiştir.

Toklu (2008) Bu çalışma ile ilköğretim 4.-5. sınıf öğrencilerinin kendi çizimlerinden fen ve teknoloji dersi öğretimine yönelik algılarıyla yapılandırmacı öğrenme ortamı anlayışları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışmıştır. Yapılan bu çalışmada ilköğretim 4.-5. sınıf öğrencilerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Belirlenmesi Ölçeğinin geneline ve alt başlıklarda sorulara verdikleri cevaplarla elde ettikleri puan dağılımına bakıldığında, oldukça yüksek puanlar aldıkları sonucuna varılmıştır.

Arısoy (2007) çalışmasında 8. sınıf öğrencilerinin fen derslerindeki yapılandırmacı öğrenme ortamı algılarını ve bu algılarıyla güdüsel inançları ve fen derslerine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Veriler Ankara'da, Çankaya ilçesinde bulunan ve rastgele seçilen 15 ilköğretim okulundaki 8. sınıfta okuyan öğrencilerden toplanmıştır. Çalışma sonucunda bütün yapılandırmacı öğrenme ortamı değişkenlerinin güdüsel inanç değişkenleri ile anlamlı bir ilişkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Yapılandırmacı öğrenme ortamı ile öğrencilerin fen dersine yönelik tutumları arasında da anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya koyulmuştur. Ayrıca cinsiyetin öğrencilerin öğrenme ortamlarını algılayışları, güdüsel inançları ve fene yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermiştir. Çoklu Varyans Analizi sonuçlarına göre kız öğrencilerin öğrenme ortamlarını algılayışları, güdüsel inançları ve fene yönelik tutumları erkeklerden daha yüksektir.

Bulut ve Gömleksiz (2007) öğretmen görüşlerine dayalı olarak yeni ilköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nın uygulamadaki etkililiğini belirlemek amacıyla hazırladıkları bu çalışmada, 32 maddeden oluşan Likert tipi Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı Ölçeği' ni geliştirmişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu, yeni ilköğretim birinci kademe Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nın uygulandığı İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu ilindeki 64 deneme okulunda görev yapan toplam 383 sınıf öğretmeni

oluşturmaktadır. Veriler, il ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde t-testi, tek yönlü varyans analizi, Kruskall Wallis H, Mann Whitney ve LSD testleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, programda öngörülen kazanımlar, kapsam, eğitim durumu ve değerlendirmenin uygulamada “çok” düzeyinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, il değişkeni bakımından öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık ortaya çıkarken, sınıf mevcudu değişkenine göre ise çıkmamıştır.

Özerbaş (2007) yapılandırmacı öğrenme ortamının öğrenci başarısı ve başarının kalıcılığına etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği bu çalışmada, Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel modelini kullanmıştır. Araştırma 2005-2006 öğretim yılı birinci yarıyılında özel bir ilköğretim okulunun yedinci sınıf öğrencileriyle ve 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 islenmesine başlamadan önce başarı ön testleri, ünitenin islenmesi tamamlandıktan sonra başarı son testleri ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığını belirlemek için de kalıcılık testi uygulanmıştır. Araştırmada t-testi (independent samples t-test) ve t-testi (paired samples t-test) kullanılmıştır. Araştırma 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.

Gömleksiz (2007) araştırmasında öğretmenlerin yeni programın uygulanmasına ve etkililiğine ilişkin görüşleri arasında farklılık olup olmadığını ders verdikleri sınıf düzeyi, mesleki kıdem ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre belirleyip, karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırma, yapılandırmacı eğitim programının pilot uygulamasının yapıldığı sekiz ildeki 982 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulguları sınıf düzeyi, mesleki kıdem ve eğitim düzeyi değişkenleri açısından değerlendirilmiştir. Veriler tek yönlü varyans analizi ve Kruskall Wallis H

testleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıf ve eğitim düzeyi değişkenleri açısından eğitim ortamı, programı tanıma, benimseme ve uygulamaya ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Mesleki kıdeme göre programı tanıma açısından grupların görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunurken, eğitim ortamı, programı benimseme ve uygulamaya ilişkin görüşlerde anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Araştırmacı, öğretmenlere sadece teorik bilgiler değil, aynı zamanda uygulamalı örnekler de sunulursa programı tanıma ve benimsemelerinin sağlanacağını belirtmiştir.

Özkal (2007) çalışmasında bilimsel epistemolojik inançların, yapılandırmacı öğrenim ortamının, fene yönelik tutumun, ön bilginin ve cinsiyetin öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarındaki rolünü araştırmayı amaçlamıştır. 2005-2006 eğitim yılının ilkbahar döneminde yapılan çalışmaya, Ankara ilinin Çankaya ilçesinden rastgele seçilen yedi devlet okullarında öğretim gören 1152 sekizinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inançlarını, yapılandırmacı öğrenim ortamı hakkındaki düşüncelerini, öğrenim yaklaşımlarını ve fene yönelik tutumlarını saptamak amacı ile sırasıyla Bilimsel Epistemolojik İnançlar Anketi, Yapılandırmacı Öğrenim Ortamı Ölçeği, Öğrenim Yaklaşımları Anketi ve Fene Yönelik Tutum Anketi uygulanmıştır. T-test sonuçları mevcut öğrenim ortamlarının öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme ortamlarıyla örtüşmediğini göstermiştir. Öğrenciler derste onlara daha çok yararlı olabilecek nelerin yapılabileceğine karar verebilecekleri, derste ne olup bittiğini rahatça sorgulayabilecekleri yapılandırmacı öğrenim ortamlarını tercih ettiklerini göstermiştir. Pearson korelasyon analizi anlamlı öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin bilimsel bilginin değişebileceğine inandıkları, fene karşı pozitif tutum geliştirdiklerini, ön bilgilerinin yüksek olduğunu ve öğrenim ortamlarını yapılandırmacı bulduklarını göstermiştir. Diğer taraftan, ezberle öğrenim yaklaşımını benimseyen öğrencilerin bilimsel bilginin kesin olduğu ve değişmediğine inandıkları, fene karşı pozitif tutum geliştirdikleri ve ön bilgilerinin düşük olduğu bulunmuştur.

Cırık (2005) çalışmasında ilköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi "Güzel Yurdumuz Türkiye" ünitesi için uygulanan sosyo-kültürel oluşturmacı ve geleneksel öğrenme

ortamının, öğrenenlerin akademik başarıları, öğrenmenin kalıcılığı ve öğrenen görüşleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlamıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel araştırma modeli kullanılarak yapılan bu araştırma, 2004-2005 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, Mustafa Eravutmuş İlköğretim Okulu'nda yansız olarak seçilen iki 5. sınıf üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda; deney grubu öğrenenleri ile kontrol grubu öğrenenleri arasında, akademik basan ve öğrenmenin kalıcılığı bakımından deney grubu öğrenenleri lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmış; aynı zamanda, oluşturmacı yaklaşımın, deney grubu öğrenenlerinin görüşlerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Turgut (2005), fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlık yeterliklerinden, bilimin doğası ve bilim-teknoloji-toplum ilişkisi boyutlarının gelişiminde sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımına göre oluşturulan dersin etkiliğini incelemiştir. Gagnon ve Collay'ın (2001) öğrenme ortamı tasarımına 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 öğrenenleri ile yürütülen araştırma, bir öğretim dönemi boyunca sürdürülmüştür. Bilimin doğasına ve bilim-teknoloji-toplum ilişkisine dair öğrenen anlayışlarının belirlenebilmesi için 5'li likert tipindeki 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 bulguları kısaca şöyledir: Yapılandırmacı 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 yapılandırmacı hem de geleneksel öğretim ortamlarında cinsiyet değişkeninin anlamlı fark oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Oğuz (2004) çalışmasında, Türkiye'deki yükseköğretim sisteminde öğretme-öğrenme süreçleriyle ilgili sorunlara değinmiş ve yapılandırmacı öğrenme ortamlarının nasıl

düzenlenebileceği irdelemiştir. Yükseköğretimde, öğrencilerin; bilgiyi kullanan ve üreten, çok yönlü ve eleştirel düşünen, araştıran ve problem çözüme gücüne sahip bireyler olarak yetiştirilmeleri gerektiğini belirterek, yükseköğretimdeki öğretme-öğrenme süreçleri eğitimdeki yeni paradigmlar çerçevesinde geliştirilmesini öne sürmüştür. Sonuç olarak üniversitede yapılandırmacı ortamları oluşturacak yeterli sayıda nitelikli öğretim elemanı yetirilmesine önem verilmesi, öğrenme öğretme sürecinde düz anlatımdan kaçınılarak öğreneni aktif kılacak öğretim yöntemlerinin kullanılması ve yapılandırmacı öğrenme ortamlarının niteliklerini ortaya koyacak araştırmalar gerçekleştirilmesi gerekliliğini belirtmiştir.

Şen (2002) hazırladığı çalışmada yapısalıcı öğrenme ortamında öğretmenin rolünü açıklamayı amaçlamıştır. Bilginin çok hızlı bir şekilde üretildiği çağımızda bilginin doğrudan verilmesinin yeterli olmadığını, bireylere bilgiyi nasıl yapılandıracaklarını ve bilgiye nasıl ulaşacaklarını öğretmek gerektiğini vurgulandığı çalışmada, bilginin yapılandırılması ile ilgilenen "yapısalcılık -yapısalcı öğrenme ortamları-" ve bu ortamlarda değişen "öğretmenin yeni rolleri" hakkında bilgi vermektedir. Yapısalcı öğrenme ile öğretmene düşen sorumluluk öğrenmeyi kolaylaştırmak ve bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasında rehberlik yapmak olarak anlatılmıştır.

Bağcı Kılıç (2001) çalışmasında oluşturmacı yaklaşımda kullanılan yaklaşımların önceden de kullanıldığı, yeni olan ise öğrenciyi merkeze alan uygulamalar olduğunu dile getirmiştir. Araştırmacı, oluşturmacı fen öğretiminde öğrencinin bilgiyi kendi oluşturma fırsatını elde ettiğini; öğretim sürecinde öğrenciye bilgiyi en iyi şekilde yapılandırmasını sağlayacak yöntem ve tekniklerin seçilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Çalışmada, 2001- 2002 yılında uygulamaya giren program yapılandırmacı yaklaşıma yakın olduğu ve gerekli sınıf düzenlemeleri ve materyal desteği sağlanırsa etkili olacağı belirtilmiştir.

Kim, Fisher ve Fraser (1999) bu çalışmada, Kore'deki yapılandırmacı anlayışı yansıtan yeni fen öğretim programının 10. sınıf fen öğrenme ortamlarındaki etkisini incelemiştir. Çalışma, Kore'deki üç farklı sosyokültürel çevreden seçilen 12 okulda 24 fen bilgisi öğretmeni ve 1083 öğrenen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları, 10. sınıfların çalıştıkları ortamı daha yapılandırmacı bulduklarını ortaya koymuştur.

Fene karşı tutum yönünden bakıldığında ise yapılandırmacı öğrenme ortamı algısının öğrenenlerin fene karşı tutumlarını anlamlı düzeyde etkilediği görülmüş öğrenenlerin derse yönelik algısı ve tutumları ile çalışılan öğrenme ortamı arasında önemli bir ilişki olduğu neticesine varılmıştır.

Lord (1997) biyoloji öğretiminde öğretmen merkezli geleneksel ve öğrenen merkezli yapılandırmacı öğrenme anlayışına göre tasarlanmış iki dersi karşılaştırmıştır. Üniversitede öğrenim gören 196 öğrenen ile Genel Biyoloji dersinde gerçekleştirilen bu çalışma deney ve kontrol grubu oluşturularak sürdürülmüştür. Dersler; deney grubunda yapılandırmacı 5E modeliyle laboratuarda veya saha çalışmalarında, kontrol grubunda ise geleneksel anlayışla yürütülmüştür. Her iki gruba da ortak ünite değerlendirme testi uygulanmış ve veriler t- testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda; ünite başarı testi ve derse yönelik tutum bakımından yapılandırmacı öğrenme ortamındaki öğrenenlerin puanları kontrol grubundaki öğrenenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç olarak yapılandırmacılık; öğrenciyi merkeze alan, öğrenen ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlayan, öğretmeni rehber görevi ile etkinliklere dâhil eden etkili öğrenme ortamları oluşturmaya elverişlidir. Yapılandırmacı öğrenme ortamını oluşturmak için; yeterli zaman, az sayıda öğrenci, yeterli materyal ve araç- gereç desteği ve yeterli donanıma sahip öğretmene ihtiyaç olduğu söylenebilir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Yapılandırmacı öğrenme ortamının birleştirilmiş sınıflarda oluşturulma düzeyi, birleştirilmiş sınıf öğretmenleri algılarına dayalı olarak betimlenmeye çalışılmıştır. Bu nedenle betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modelleri geçişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle, kendi koşulları içinde tanımlanmaya çalışılmasıdır (Karasar, 2009: 77). Bu alışma alanda yeni birikimlere öncülük etmeyi hedeflemektedir. Çalışma belirli bir zaman dilimi içinde var olan durum belirlenmeye yöneliktir. Araştırma buna göre desenlenmiştir.

Ana probleme cevap arama sürecinde; yapılandırmacılık öğrenme ortamının birleştirilmiş sınıflarda oluşturulabilirliği, birleştirilmiş sınıf öğretmenleri algılarına dayalı olarak betimlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin betimsel değişkenlerinin (cinsiyet, görev türü, okutulan sınıfın birleştirilme şekli, sınıftaki öğrenci mevcudu, okuldaki öğretmen sayısı, birleştirilmiş sınıf okutma süresi, İnternet bağlantısı ve ikamet durumu) yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturulmasında anlamlı fark yaratan bir etken olup olmadığını çözümlmek için SPSS 17.00 paket programı kullanılmıştır. Parametrik çözümlleme yöntemlerinin kullanılması için bağımlı değişkene ait ölçümler en az aralık ölçeğinde olmalı, verilere ait dağılım homojen ve normal dağılıma sahip olmalıdır (Büyüköztürk, 2009). Verilerin uygun koşulları sağlamadığı bu çalışmada nonparametrik çözümlleme yöntemlerinden Kruskal Wallis H testi ve Man Whitnet U testi kullanılması uygun görülmüştür.

3.2. Araştırmanın Evreni

Araştırma evrenini, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Kilis ili; merkez, Musabeyli, Polateli ve Elbeyli ilçelerinde bulunan 61 resmi köy ilköğretim okulunda görev yapan toplam 77 birleştirilmiş sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Kilis ilinde çalışan bütün birleştirilmiş sınıf öğretmenler araştırmaya katıldığı için örneklem seçimine

gerek kalmamıştır. Araştırma için 77 tane veri toplama aracı değerlendirmeye alınmıştır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Alanyazın incelendiğinde yapılandırmacı öğrenme ortamlarını değerlendiren ölçeklerin sınırlı olduğu görülmektedir. Bu ölçeklerden en yaygın olarak kullanılan ölçek Taylor ve Fraser'a (1991) ait CLES (Constructivist Learning Environment Survey) olduğu görülmektedir, ölçek yıllardır birçok kere güncellenip, geliştirilmiştir. CLES'in üzerine kurulduğu 5 boyut, yaşamla ilişkilendirme, öğrenme sorumluluğunu alma, bilginin değişebilirliğini kavrama, işbirliği yapma ve eleştirel düşünmedir (Taylor, Fraser, & White, 1994). Bukova- Güzel ve Alkan (2005) bu ölçeği ülkemiz koşullarına uyarlayıp geliştirerek çalışmalarında kullandıklarını belirtmişlerdir.

Bir diğer ölçek bu çalışmada da kullanılan Tenenbaum, Naidu, Jegede ve Austin (2001) tarafından geliştirilen; Fer ve Cırık (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı ölçeğidir. Bu ölçek tartışmalar ve görüşmeler, kavramsal çelişkiler, düşünceleri diğerleriyle paylaşma, materyal ve kaynakların çözüme odaklı olması, yansıma ve kavram araştırması için motivasyon, öğrenen ihtiyaçlarını karşılama, anlamlandırma ve gerçek yaşam örnekleri olmak üzere 7 boyuttan oluşmaktadır.

Ülkemizde ise Arkün ve Aşkar (2010) tarafından üniversite düzeyindeki Yapılandırmacı öğrenme ortamlarını değerlendirmesini hedefleyen 28 maddeden oluşan bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçek; öğrenci merkezli, düşündürücü, işbirlikli, yaşamla ilgili, öğretim ve değerlendirmeye farklı bakış açıları kazandıran olmak üzere altı faktör üzerine kurulmuştur

Bu çalışmada veri toplama aracı iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda, kişisel bilgileri içeren yedi betimsel değişkenin yer almaktadır. İkinci kısımda ise Tenenbaum, Naidu, Jegede ve Austin (2001) tarafından geliştirilen Fer ve Cırık (2006) Tarafından Türkçe' ye uyarlanan; Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Anketi yer almaktadır (Fer ve Cırık, 2007: 289-290).

Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeğinin Alt Boyutları Ve Maddeleri

Araştırmada kullanılan ölçeğin alt boyutları ve maddeleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2: Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeğinin Alt Boyutları (Fer ve Cırık, 2006)

Faktörlerin Adları	Faktörlerin Temel Özellikleri	Faktör numarası
1. Tartışmalar ve görüşmeler (Arguments, discussions, debates)	Problem çözme, üst düzey düşünme yetenekleri ve derin anlayışın desteklenmesi. Öğrenenlerin, başkalarının düşüncelerini anlamaya çalışarak kendi düşüncelerini test etmelerinin sağlanması. Özgün durumların ortaya konması. Öğrenenlerin katılımını artırmak için geribildirimlerin verilmesi	1-5
2. Kavramsal çelişkiler (Conceptual conflicts and Dilemmas)	Dengesizlik durumlarının yaratılması. Öğrenenlerin hipotezlerine karşıt nitelikte durumların sunulmasıyla çelişkilerin tartışılmasının sağlanması. Çelişkilerin aydınlatılması.	6-8
3. Düşünceleri diğerleriyle paylaşma (Sharing ideas with others)	Öğrenenlerin birbirleri ve öğretmenleriyle etkileşim içinde olmalarının desteklenmesi. Anlamın sosyal olarak müzakere edilmesi. Öğrenmenin, aktif ve işbirliği içerisinde gerçekleştirilmesi.	9-12
4. Materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması (Materials and resources targeted toward solutions)	Materyallerin, empati kurmayı, pozitif düşünceyi ve öğrenen merkezli öğrenmeyi desteklemesi. Etkileşimli, öğrenen katılımını destekleyici fiziksel araçların yanı sıra, ham veriler ve birincil kaynaklar kullanılması. Temel kaynaklardan elde edilen ham verilerin, gerçek Dünyanın karmaşıklığını düzenlemek için kullanılması	13-15
5. Yansıtma ve kavram	Öğrenenlerin düşünme ve anlama becerilerinin geliştirilmesi.	16-21

<p>keşfi için motive etme (Motivation toward reflections and concept investigation)</p>	<p>Öğrenenlere, kuşku, düşünceleri ve problemleri ile ilgili olarak geribildirim verilmesi.</p> <p>Öğrenenlerin bakış açılarının ortaya çıkarılması ve bunlara değer verilmesi.</p> <p>Öğrenmenin itici gücü olarak yansıtıcı soyutlamanın kullanılması.</p> <p>İçeriğin ve görüşlerin, çok yönlü bakış açıları ile sunulması.</p> <p>Sınıflama, analiz etme, tahmin etme ve yaratma gibi üst</p> <p>Düzy bilişsel özelliklerin gelişiminin desteklenmesi.</p> <p>Öğrenenlerin meraklarının desteklenmesi için sarmal öğrenme modelinin kullanılması</p>	
<p>6.Öğrenen ihtiyaçlarını karşılama(Meeting learners' needs)</p>	<p>Öğrenenlerin kendi öğrenme hedeflerini belirleyebilmelerinin sağlanması.</p> <p>Konu alanının öğrenen deneyimleri ile ilgili olması.</p> <p>Öğrenenlere, kendileriyle ilişkilendirebilecekleri problemler sunulması.</p> <p>Öğretim programının, öğrenenlerin öngörülerine göre düzenlenmesi.</p> <p>Öğrenenlerin ön bilgilerinin ve önceki deneyimlerinin, bilginin yapılandırılması sürecinde göz önünde bulundurulması.</p>	22-26
<p>7. Anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı (Making meaning, real-life examples)</p>	<p>Öğrenmenin temel kavramlar etrafında yapılandırılması. Düşündürücü ve açık uçlu sorular sorarak derinlemesine öğrenmenin desteklenmesi.</p> <p>Konu alanının deneysel çalışmalara uygun olması.</p> <p>Öğrenmenin, gerçek yaşam durumlarından oluşan zengin bir öğrenme çevresi tarafından desteklenmesi.</p> <p>Öğrenenlere, birincil deneyimler yaşatılması.</p>	27-30

Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirliği

Tenenbaum ve arkadaşları (2001) tarafından hazırlanmış olan YÖÖÖ, toplam 30 maddeden oluşmuştur. Üniversite öğrencileri üzerinde uygulanan özgün ölçek maddelerinin faktör yük değerlerinin 0.52 ile 0.83 arasında değişmektedir. Maddelerin faktör yüklerinin yüksek olması da, oluşturmacı öğrenme ortamı

ölçeğinde güçlü bir faktör yapısının bulunduğu işaret etmektedir. Faktörler arası korelasyonların ise -0.07 ile 0.43 arasında değişmesi, faktörlerin birbirinden bağımsız olduklarını göstermektedir. Özgün ölçeğin Cronbach Alpha (α) değerinin toplam ölçekte 0.86 olması, özgün ölçeğin güvenilirliğinin yeterli olduğuna işaret ettiği şeklinde yorumlanmıştır.

Türkçe Ölçek, özgün ölçeğe uygun olarak beşli derecelendirme formunda; hiç (1), çok az (2), kısmen (3), çok (4), tamamen (5) düzenlenmiş ve puanlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek toplam puan 150 en düşük toplam puan ise 30 olarak belirlenmiştir. Daha sonra ölçeğin çalışma grubuna uygulama değerliğini test etmek amacıyla güvenilirliği incelenmiş ve Cronbach Alpha değeri toplam ölçekte 0.84 bulunmuştur. Bu bulgu, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını test etmek için yeterli kabul edilmiştir (Fer ve Cırık, 2006: 10- 11).

Ölçeğin bu çalışmada elde edilen uygulama verileri tekrar güvenilirlik testine tabii tutulmuş ve aşağıdaki değerlere ulaşılmıştır:

Tablo 3: Ölçeğin Genel Güvenirlik Değeri

	Cronbach's Alpha
Tartışmalar ve Görüşmeler	,742
Kavramsal Çelişkiler	,655
Düşünceleri Değerleriyle Paylaşma	,685
Materyal ve Kaynakların Çözüme Götürmeyi Amaçlaması	,687
Yansıtma Kavram Keşfi İçin Motive Etme	,624
Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama	,647
Anlam Oluşturma ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı	,645
Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı	,882

Tabloda da görüldüğü gibi ölçeğin genel güvenilirliğini test etmek amacıyla Cronbach Alpha değeri incelenmiş ve 0.882 bulunmuştur. Bu bulgu ölçeğin güvenilirlik değeri yeterli kabul edilmiştir. Alt boyutlar açısından bakıldığında bütün alt boyutlarda Cronbach Alpha değeri 0,60 üzerinde elde edilen bulgular, alt boyutların da yeterli güvenilirlik değerine sahip olduğu tespit edilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Ölçek gönüllülük ilkesine göre öğretmen çalışma grubuna, araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Ölçek uygulanmadan önce ilgili bilgi verilmiş ve soruları içtenlikle yanıtlamalarının önemi açıklanmıştır. Likert tipi bu ölçektekimaddelere verilebilecek cevaplar *hemen hemen her zaman* (5), *sıklıkla* (4), *bazen* (3), *nadiren* (2), *hiçbir zaman* (1) seçeneklerinden birisini işaretlemeleri istenmiştir. Ölçeği doldurma süresi 30 ile 40 dakika sürmüştür.

3.5. Verilerin İstatistiksel Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 17.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (Sayı, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır.

Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkı Man Whitney U, ikiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Kruskal Whallis H testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Man Whitney U testi kullanılmıştır. Araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişki spearman korelasyon analizi ile test edilmiştir. Elde edilen bulgular %95 güven aralığında, %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılanlardan ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

4.1. Tanımlayıcı özelliklere ilişkin bulgular ve Yorum

Tablo 4: Tanımlayıcı özelliklerin dağılımı

Tablolar	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Sınıftaki öğrenci sayısı	21 den Az	44	57,1
	21-40 Arası	28	36,4
	41-60 Arası	5	6,5
	Toplam	77	100,0
Birleştirme Şekli	1.2. Sınıflar	15	19,5
	3.4. Sınıflar	17	22,1
	1.2.3.4. Sınıflar	45	58,4
	Toplam	77	100,0
Birleştirilmiş Sınıf Öğretmen Sayısı	1	45	58,4
	2	32	41,6
	Toplam	77	100,0
Birleştirilmiş Sınıf Okutma Süresi	1 Yıl	8	10,4
	2 - 4 Yıl	53	68,8
	5 Yıl ve Üzeri	16	20,8
	Toplam	77	100,0
Görev	Müdür Yetkili Öğretmenim	61	79,2
	Öğretmenim	16	20,8
	Toplam	77	100,0
Cinsiyet	Kadın	25	32,5
	Erkek	52	67,5
	Toplam	77	100,0
İkamet Durumu	Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerinde Oturuyorum	11	14,3
	İl-ilçe Merkezinde	66	85,7
	Toplam	77	100,0

Katılanlar sınıftaki öğrenci sayısı değişkenine göre 44'ü (%57,1) 21 den az, 28'i (%36,4) 21-40 arası, 5'i (%6,5) 41-60 arası olarak dağılmaktadır.

Katılanlar birleştirme şekli değişkenine göre 15'i (%19,5) 1.2. sınıflar, 17'si (%22,1) 3.4. sınıflar, 45'i (%58,4) 1.2.3.4. sınıflar olarak dağılmaktadır.

Katılanlar birleştirilmiş sınıf öğretmen sayısı değişkenine göre 45'i (%58,4) 1, 32'si (%41,6) 2 olarak dağılmaktadır.

Katılanlar birleştirilmiş sınıf okutma süresi değişkenine göre 8'i (%10,4) 1 Yıl, 53'ü (%68,8) 2 - 4 Yıl, 16'sı (%20,8) 5 Yıl ve Üzeri olarak dağılmaktadır

Katılanlar görev değişkenine göre 61'i (%79,2) Müdür Yetkili Öğretmenim, 16'sı (%20,8) Öğretmenim olarak dağılmaktadır.

Katılanlar cinsiyet değişkenine göre 25'i (%32,5) Kadın, 52'si (%67,5) Erkek olarak dağılmaktadır.

Katılanlar ikamet durumu değişkenine göre 11'i (%14,3) Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerinde Oturuyorum, 66'sı (%85,7) İl-İlçe Merkezinde olarak dağılmaktadır.

4.2. Yapılandırmacı Öğrenme Ortamına İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 5: Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzeyleri

	N	Ort	Ss	Min.	Max.	Puan aralığı
Tartışmalar ve Görüşmeler	77	12,455	3,118	6,000	22,000	5- 25
Kavramsal Çelişkiler	77	6,234	1,820	3,000	10,000	3- 15
Düşünceleri Diğerleriyle Paylaşma	77	9,727	2,770	5,000	19,000	4- 20
Materyal ve Kaynakların Çözümü Götürmeyi Amaçlaması	77	7,610	1,914	4,000	12,000	3- 15
Yansıtma ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme	77	14,740	2,917	9,000	23,000	6- 30
Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama	77	12,442	2,583	8,000	20,000	5- 20
Anlam Oluşturma ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı	77	10,390	2,825	4,000	17,000	4- 20
Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı	77	73,597	12,766	44,000	112,000	30- 150

YÖO anketinde 30 soru bulunmaktadır. Anketten alınabilecek en düşük puan 30 en yüksek puan 150 puandır. Ölçek değerlendirmede 30- 60 puan aralığı, yetersiz düzeyde yapılandırmacı öğrenme ortamı; 61- 90 puan aralığı, düşük düzeyde yapılandırmacı öğrenme ortamı; 91- 120 puan aralığı, iyi düzeyde yapılandırmacı öğrenme ortamı; 121- 150 puan aralığı: çok iyi düzeyde yapılandırmacı öğrenme ortamı olarak değerlendirilmiştir.

YÖOA alt boyutlarına bakıldığında alınabilecek en düşük ve yüksek puanlar şu şekildedir: tartışmalar ve görüşmeler 5- 25; Kavramsal çelişkiler 3- 15; düşünceleri

diğerleriyle paylaşma 4- 20; materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması 3- 15; yansıtma ve kavram keşfi için motive etme 6- 30; öğrenen ihtiyaçlarını karşılama 5- 25; anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı 4- 20.

Araştırmaya katılan katılanların “tartışmalar ve görüşmeler” düzeyi ($12,455 \pm 3,118$); “kavramsal çelişkiler” düzeyi ($6,234 \pm 1,820$); “düşünceleri diğerleriyle paylaşma” düzeyi ($9,727 \pm 2,770$); “materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması” düzeyi ($7,610 \pm 1,914$); “yansıtma ve kavram keşfi için motive etme” düzeyi ($14,740 \pm 2,917$); “öğrenen ihtiyaçlarını karşılama” düzeyi ($12,442 \pm 2,583$); “anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı” düzeyi ($10,390 \pm 2,825$); “yapılandırmacı öğrenme ortamı” düzeyi ($73,597 \pm 12,766$) olarak saptanmıştır.

4.3. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 6: Yapılandırmacı öğrenme ortamı düzeyinin sınıftaki öğrenci sayısına Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	KW	P
Tartışmalar ve Görüşmeler	21 Den Az	44	11,727	2,688	5,359	0,069
	21-40 Arası	28	13,250	3,460		
	41-60 Arası	5	14,400	3,362		
Kavramsal Çelişkiler	21 Den Az	44	6,273	1,860	1,661	0,436
	21-40 Arası	28	6,036	1,856		
	41-60 Arası	5	7,000	1,225		
Düşünceleri Diğerleriyle Paylaşma	21 Den Az	44	9,636	2,479	0,723	0,697
	21-40 Arası	28	10,000	3,186		
	41-60 Arası	5	9,000	3,162		
Materyal ve Kaynakların Çözüme Götürmeyi Amaçlaması	21 Den Az	44	7,455	1,861	4,669	0,097
	21-40 Arası	28	8,107	1,950		
	41-60 Arası	5	6,200	1,483		
Yansıtma ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme	21 Den Az	44	14,114	2,305	5,271	0,072
	21-40 Arası	28	15,679	3,389		
	41-60 Arası	5	15,000	4,062		
Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama	21 Den Az	44	12,159	2,551	1,662	0,436
	21-40 Arası	28	12,929	2,595		
	41-60 Arası	5	12,200	2,950		
Anlam Oluşturma ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı	21 Den Az	44	9,727	2,773	5,504	0,064
	21-40 Arası	28	11,393	2,780		
	41-60 Arası	5	10,600	2,191		
Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı	21 Den Az	44	71,091	11,371	5,129	0,077
	21-40 Arası	28	77,393	14,253		
	41-60 Arası	5	74,400	12,837		

Araştırmaya katılan katılanların tartışmalar ve görüşmeler, kavramsal çelişkiler, düşünceleri diğerleriyle paylaşma, materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması, yansıtma ve kavram keşfi için motive etme, öğrenen ihtiyaçlarını

karşılama, anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı, yapılandırmacı öğrenme ortamı puanları ortalamalarının sınıftaki öğrenci sayısı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır($p>0.05$).

4.4. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 7: Yapılandırmacı öğrenme ortamı düzeyinin birleştirme şekline Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	KW	P	Fark
Tartışmalar ve Görüşmeler	1.2. Sınıflar	15	11,733	1,831	15,982	0,000	2 > 1 2 > 3
	3.4. Sınıflar	17	15,353	3,278			
	1.2.3.4. Sınıflar	45	11,600	2,767			
Kavramsal Çelişkiler	1.2. Sınıflar	15	5,667	1,447	0,957	0,620	
	3.4. Sınıflar	17	6,471	1,841			
	1.2.3.4. Sınıflar	45	6,333	1,919			
Düşünceleri Diğerleriyle Paylaşma	1.2. Sınıflar	15	10,600	1,549	5,563	0,062	
	3.4. Sınıflar	17	10,412	3,501			
	1.2.3.4. Sınıflar	45	9,178	2,699			
Materyal ve Kaynakların Çözümüne Götürmeyi Amaçlaması	1.2. Sınıflar	15	7,800	1,521	8,875	0,012	2 > 3
	3.4. Sınıflar	17	8,765	1,921			
	1.2.3.4. Sınıflar	45	7,111	1,861			
Yansıtma ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme	1.2. Sınıflar	15	14,867	2,167	10,365	0,006	2 > 3
	3.4. Sınıflar	17	16,941	3,455			
	1.2.3.4. Sınıflar	45	13,867	2,492			
Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama	1.2. Sınıflar	15	12,133	2,031	2,901	0,234	
	3.4. Sınıflar	17	13,529	3,085			
	1.2.3.4. Sınıflar	45	12,133	2,483			
Anlam Oluşturma ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı	1.2. Sınıflar	15	10,667	2,127	13,429	0,001	2 > 1 2 > 3
	3.4. Sınıflar	17	12,529	2,695			
	1.2.3.4. Sınıflar	45	9,489	2,660			
Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı	1.2. Sınıflar	15	73,467	6,865	15,604	0,000	2 > 1 2 > 3
	3.4. Sınıflar	17	84,000	13,000			
	1.2.3.4. Sınıflar	45	69,711	12,157			

Araştırmaya katılanların tartışmalar ve görüşmeler puanları ortalamalarının birleştirme şekli değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur($KW=15,982$; $p=0,000<0.05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; birleştirme şekli 3.4. sınıflar olanların tartışmalar ve

görüşmeler puanları ($15,353 \pm 3,278$), birleştirme şekli 1.2. sınıflar olanların tartışmalar ve görüşmeler puanlarından ($11,733 \pm 1,831$) yüksek bulunmuştur. Birleştirme şekli 3.4. sınıflar olanların tartışmalar ve görüşmeler puanları ($15,353 \pm 3,278$), birleştirme şekli 1.2.3.4. sınıflar olanların tartışmalar ve görüşmeler puanlarından ($11,600 \pm 2,767$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan katılanların materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması puanları ortalamalarının birleştirme şekli değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($KW=8,875$; $p=0,012 < 0,05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; birleştirme şekli 3.4. sınıflar olanların materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması puanları ($8,765 \pm 1,921$), birleştirme şekli 1.2.3.4. sınıflar olanların materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması puanlarından ($7,111 \pm 1,861$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan katılanların yansıtma ve kavram keşfi için motive etme puanları ortalamalarının birleştirme şekli değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($KW=10,365$; $p=0,006 < 0,05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; birleştirme şekli 3.4. sınıflar olanların yansıtma ve kavram keşfi için motive etme puanları ($16,941 \pm 3,455$), birleştirme şekli 1.2.3.4. sınıflar olanların yansıtma ve kavram keşfi için motive etme puanlarından ($13,867 \pm 2,492$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan katılanların anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı puanları ortalamalarının birleştirme şekli değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($KW=13,429$; $p=0,001 < 0,05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; birleştirme şekli 3.4. sınıflar olanların anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı puanları ($12,529 \pm 2,695$), birleştirme şekli 1.2. sınıflar olanların anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı puanlarından ($10,667 \pm 2,127$) yüksek bulunmuştur. Birleştirme şekli 3.4. sınıflar olanların anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı puanları ($12,529 \pm 2,695$), birleştirme şekli 1.2.3.4.

sınıflar olanların anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı puanlarından ($9,489 \pm 2,660$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan katılanların yapılandırmacı öğrenme ortamı puanları ortalamalarının birleştirme şekli değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($KW=15,604$; $p=0,000 < 0.05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; birleştirme şekli 3.4. sınıflar olanların yapılandırmacı öğrenme ortamı puanları ($84,000 \pm 13,000$), birleştirme şekli 1.2. sınıflar olanların yapılandırmacı öğrenme ortamı puanlarından ($73,467 \pm 6,865$) yüksek bulunmuştur. Birleştirme şekli 3.4. sınıflar olanların yapılandırmacı öğrenme ortamı puanları ($84,000 \pm 13,000$), birleştirme şekli 1.2.3.4. sınıflar olanların yapılandırmacı öğrenme ortamı puanlarından ($69,711 \pm 12,157$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan katılanların kavramsal çelişkiler, düşünceleri diğerleriyle paylaşma, öğrenen ihtiyaçlarını karşılama puanları ortalamalarının birleştirme şekli değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p > 0.05$).

4.5. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 8: Yapılandırmacı öğrenme ortamı düzeyinin öğretmen sayısına Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	MW	p
Tartışmalar ve Görüşmeler	1	45	11,600	2,767	467,500	0,009
	2	32	13,656	3,229		
Kavramsal Çelişkiler	1	45	6,333	1,919	674,500	0,633
	2	32	6,094	1,692		
Düşünceleri Diğerleriyle Paylaşma	1	45	9,178	2,699	514,000	0,032
	2	32	10,500	2,724		
Materyal ve Kaynakların Çözüme Götürmeyi Amaçlaması	1	45	7,111	1,861	449,500	0,005
	2	32	8,313	1,786		
Yansıtma ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme	1	45	13,867	2,492	440,500	0,004
	2	32	15,969	3,064		
Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama	1	45	12,133	2,483	600,500	0,212
	2	32	12,875	2,697		
Anlam Oluşturma ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı	1	45	9,489	2,660	409,500	0,001
	2	32	11,656	2,585		
Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı	1	45	69,711	12,157	394,000	0,001
	2	32	79,063	11,706		

Katılanların tartışmalar ve görüşmeler puanları ortalamalarının birleştirilmiş sınıf öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur(Mann Whitney U=467,500; p=0,009<0,05). 1in tartışmalar ve görüşmeler puanları (x=11,600), 2in tartışmalar ve görüşmeler puanlarından (x=13,656) düşük bulunmuştur.

Katılanların düşünceleri diğerleriyle paylaşma puanları ortalamalarının birleştirilmiş sınıf öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur(Mann Whitney U=514,000; p=0,032<0,05). 1in düşünceleri diğerleriyle paylaşma puanları (x=9,178), 2in düşünceleri diğerleriyle paylaşma puanlarından (x=10,500) düşük bulunmuştur.

Katılanların materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması puanları ortalamalarının birleştirilmiş sınıf öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur(Mann Whitney U=449,500; p=0,005<0,05). 1in materyal ve

kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması puanları ($x=7,111$), 2in materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması puanlarından ($x=8,313$) düşük bulunmuştur.

Katılanların yansıtma ve kavram keşfi için motive etme puanları ortalamalarının birleştirilmiş sınıf öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur(Mann Whitney $U=440,500$; $p=0,004<0,05$). 1in yansıtma ve kavram keşfi için motive etme puanları ($x=13,867$), 2in yansıtma ve kavram keşfi için motive etme puanlarından ($x=15,969$) düşük bulunmuştur.

Katılanların anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı puanları ortalamalarının birleştirilmiş sınıf öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur(Mann Whitney $U=409,500$; $p=0,001<0,05$). 1in anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı puanları ($x=9,489$), 2in anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı puanlarından ($x=11,656$) düşük bulunmuştur.

Katılanların yapılandırmacı öğrenme ortamı puanları ortalamalarının birleştirilmiş sınıf öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur(Mann Whitney $U=394,000$; $p=0,001<0,05$). 1in yapılandırmacı öğrenme ortamı puanları ($x=69,711$), 2in yapılandırmacı öğrenme ortamı puanlarından ($x=79,063$) düşük bulunmuştur.

Katılanların kavramsal çelişkiler, öğrenen ihtiyaçlarını karşılama puanları ortalamalarının birleştirilmiş sınıf öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

4.6. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 9: Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzeyinin Birleştirilmiş Sınıf Okutma Süresine Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	KW	p	Fark
Tartışmalar ve Görüşmeler	1 Yıl	8	11,625	3,503	5,738	0,057	
	2 - 4 Yıl	53	12,113	2,853			
	5 Yıl ve Üzeri	16	14,000	3,464			
Kavramsal Çelişkiler	1 Yıl	8	6,500	2,000	0,078	0,962	
	2 - 4 Yıl	53	6,189	1,798			
	5 Yıl ve Üzeri	16	6,250	1,915			
Düşünceleri Diğerleriyle Paylaşma	1 Yıl	8	9,250	2,712	1,997	0,368	
	2 - 4 Yıl	53	9,472	2,554			
	5 Yıl ve Üzeri	16	10,813	3,351			
Materyal ve Kaynakların Çözümüne Götürmeyi Amaçlaması	1 Yıl	8	8,375	2,066	6,452	0,040	3 > 2
	2 - 4 Yıl	53	7,170	1,516			
	5 Yıl ve Üzeri	16	8,688	2,522			
Yansıtma ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme	1 Yıl	8	14,750	2,493	1,444	0,486	
	2 - 4 Yıl	53	14,472	2,693			
	5 Yıl ve Üzeri	16	15,625	3,739			
Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama	1 Yıl	8	13,000	3,117	2,318	0,314	
	2 - 4 Yıl	53	12,094	2,388			
	5 Yıl ve Üzeri	16	13,313	2,845			
Anlam Oluşturma ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı	1 Yıl	8	9,875	2,232	5,872	0,053	
	2 - 4 Yıl	53	9,981	2,749			
	5 Yıl ve Üzeri	16	12,000	2,898			
Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı	1 Yıl	8	73,375	14,667	7,995	0,018	3 > 2
	2 - 4 Yıl	53	71,491	11,364			
	5 Yıl ve Üzeri	16	80,688	14,435			

Araştırmaya katılan katılanların materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması puanları ortalamalarının birleştirilmiş sınıf okutma süresi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur(KW=6,452; p=0,040<0.05). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; birleştirilmiş sınıf okutma süresi 5 Yıl ve Üzeri olanların materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması puanları ($8,688 \pm 2,522$), birleştirilmiş sınıf okutma süresi 2 - 4 Yıl olanların materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması puanlarından ($7,170 \pm 1,516$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan katılanların yapılandırmacı öğrenme ortamı puanları ortalamalarının birleştirilmiş sınıf okutma süresi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur(KW=7,995;

$p=0,018<0,05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; birleştirilmiş sınıf okutma süresi 5 Yıl ve Üzeri olanların yapılandırmacı öğrenme ortamı puanları ($80,688 \pm 14,435$), birleştirilmiş sınıf okutma süresi 2 - 4 Yıl olanların yapılandırmacı öğrenme ortamı puanlarından ($71,491 \pm 11,364$) yüksek bulunmuştur.

Araştırmaya katılan katılanların tartışmalar ve görüşmeler, kavramsal çelişkiler, düşünceleri diğerleriyle paylaşma, yansıtma ve kavram keşfi için motive etme, öğrenen ihtiyaçlarını karşılama, anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı puanları ortalamalarının birleştirilmiş sınıf okutma süresi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır($p>0,05$).

4.7. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 10: Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzeyinin Göreve Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	MW	p
Tartışmalar ve Görüşmeler	Müdür Yetkili Öğretmenim	61	12,525	3,330	473,000	0,850
	Öğretmenim	16	12,188	2,198		
Kavramsal Çelişkiler	Müdür Yetkili Öğretmenim	61	6,361	1,835	404,000	0,285
	Öğretmenim	16	5,750	1,732		
Düşünceleri Diğerleriyle Paylaşma	Müdür Yetkili Öğretmenim	61	9,508	2,925	327,500	0,042
	Öğretmenim	16	10,563	1,931		
Materyal ve Kaynakların Çözümü Götürmeyi Amaçlaması	Müdür Yetkili Öğretmenim	61	7,475	2,062	352,000	0,083
	Öğretmenim	16	8,125	1,088		
Yansıtma ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme	Müdür Yetkili Öğretmenim	61	14,574	3,019	383,000	0,183
	Öğretmenim	16	15,375	2,473		
Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama	Müdür Yetkili Öğretmenim	61	12,328	2,650	430,500	0,466
	Öğretmenim	16	12,875	2,335		
Anlam Oluşturma ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı	Müdür Yetkili Öğretmenim	61	10,312	2,936	447,000	0,604
	Öğretmenim	16	10,688	2,414		
Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı	Müdür Yetkili Öğretmenim	61	73,082	13,693	402,500	0,283
	Öğretmenim	16	75,563	8,398		

Katılanların düşünceleri diğerleriyle paylaşma puanları ortalamalarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur(Mann Whitney U=327,500; $p=0,042<0,05$).

Müdür Yetkili Öğretmenimin düşünceleri diğerleriyle paylaşma puanları ($x=9,508$), öğretmenimin düşünceleri diğerleriyle paylaşma puanlarından ($x=10,563$) düşük bulunmuştur.

Katılanların tartışmalar ve görüşmeler, kavramsal çelişkiler, materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması, yansıtma ve kavram keşfi için motive etme, öğrenen ihtiyaçlarını karşılama, anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı, yapılandırmacı öğrenme ortamı puanları ortalamalarının görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

4.8. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 11: Yapılandırmacı öğrenme ortamı düzeyinin cinsiyete Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	MW	p
Tartışmalar ve Görüşmeler	Kadın	25	13,040	3,297	560,000	0,324
	Erkek	52	12,173	3,021		
Kavramsal Çelişkiler	Kadın	25	6,360	1,753	616,000	0,707
	Erkek	52	6,173	1,865		
Düşünceleri Diğerleriyle Paylaşma	Kadın	25	10,360	3,094	558,000	0,313
	Erkek	52	9,423	2,577		
Materyal ve Kaynakların Çözüme Götürmeyi Amaçlaması	Kadın	25	8,360	2,139	458,500	0,034
	Erkek	52	7,250	1,702		
Yansıtma ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme	Kadın	25	16,080	3,040	413,500	0,009
	Erkek	52	14,096	2,651		
Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama	Kadın	25	13,680	3,010	421,000	0,012
	Erkek	52	11,846	2,136		
Anlam Oluşturma ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı	Kadın	25	11,520	2,663	433,000	0,017
	Erkek	52	9,846	2,761		
Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı	Kadın	25	79,400	14,674	450,000	0,029
	Erkek	52	70,808	10,821		

Katılanların materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (Mann Whitney $U=458,500$; $p=0,034<0,05$). Kadının materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi

amaçlaması puanları ($x=8,360$), erkekin materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması puanlarından ($x=7,250$) yüksek bulunmuştur.

Katılanların yansıtma ve kavram keşfi için motive etme puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur(Mann Whitney $U=413,500$; $p=0,009<0,05$). Kadının yansıtma ve kavram keşfi için motive etme puanları ($x=16,080$), erkekin yansıtma ve kavram keşfi için motive etme puanlarından ($x=14,096$) yüksek bulunmuştur.

Katılanların öğrenen ihtiyaçlarını karşılama puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur(Mann Whitney $U=421,000$; $p=0,012<0,05$). Kadın katılımcıların öğrenen ihtiyaçlarını karşılama puanları ($x=13,680$), erkek katılımcıların öğrenen ihtiyaçlarını karşılama puanlarından ($x=11,846$) yüksek bulunmuştur.

Katılanların anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur(Mann Whitney $U=433,000$; $p=0,017<0,05$). Kadın katılımcıların anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı puanları ($x=11,520$), erkek katılımcıların anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı puanlarından ($x=9,846$) yüksek bulunmuştur.

Katılanların yapılandırmacı öğrenme ortamı puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur(Mann Whitney $U=450,000$; $p=0,029<0,05$). Kadın katılımcıların yapılandırmacı öğrenme ortamı puanları ($x=79,400$), erkek katılımcıların yapılandırmacı öğrenme ortamı puanlarından ($x=70,808$) yüksek bulunmuştur.

Katılanların tartışmalar ve görüşmeler, kavramsal çelişkiler, düşünceleri diğerleriyle paylaşma puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık

gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

4.9. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 3: Yapılandırmacı öğrenme ortamı düzeyinin ikamet durumuna Göre Ortalamaları

	Grup	N	Ort	Ss	MW	p
Tartışmalar ve Görüşmeler	Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerinde Oturuyorum	11	12,091	2,256	356,000	0,918
	İl-ilçe Merkezinde	66	12,515	3,250		
Kavramsal Çelişkiler	Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerinde Oturuyorum	11	5,909	1,700	316,500	0,492
	İl-ilçe Merkezinde	66	6,288	1,846		
Düşünceleri Diğerleriyle Paylaşma	Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerinde Oturuyorum	11	8,818	2,523	259,000	0,127
	İl-ilçe Merkezinde	66	9,879	2,798		
Materyal ve Kaynakların Çözümü Götürmeyi Amaçlaması	Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerinde Oturuyorum	11	7,546	1,036	360,000	0,965
	İl-ilçe Merkezinde	66	7,621	2,029		
Yansıtma ve Kavram Keşfi İçin Motive Etme	Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerinde Oturuyorum	11	15,455	3,012	303,500	0,382
	İl-ilçe Merkezinde	66	14,621	2,908		
Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama	Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerinde Oturuyorum	11	12,636	1,362	315,500	0,485
	İl-ilçe Merkezinde	66	12,409	2,740		
Anlam Oluşturma ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı	Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerinde Oturuyorum	11	11,455	2,067	260,500	0,133
	İl-ilçe Merkezinde	66	10,212	2,906		
Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı	Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerinde Oturuyorum	11	73,909	9,016	338,500	0,721
	İl-ilçe Merkezinde	66	73,546	13,343		

Katılanların tartışmalar ve görüşmeler, kavramsal çelişkiler, düşünceleri diğerleriyle paylaşma, materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması, yansıtma ve kavram keşfi için motive etme, öğrenen ihtiyaçlarını karşılama, anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı, yapılandırmacı öğrenme ortamı puanları ortalamalarının ikamet durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. TARTIŞMA

Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre birleştirilmiş sınıflarda yapılandırmacı öğrenme ortamını oluşturma düzeyi 73, 597 olarak saptanmıştır. Bu bulgudan yola çıkarak birleştirilmiş sınıflarda oluşturulması gereken yapılandırmacı öğrenme ortamının yetersiz şekilde oluşturulduğu söylenebilir.

Yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde ‘Kavramsal Çelişkiler’ alt boyutunda öğretmenlerin ortamı yetersiz olarak algıladığı ortaya çıkmaktadır. Kavramsal çelişkiler, öğrenene bilgiyi yapılandırmadan önce denge durumunu bozacak ve dengesizlik yaratarak yeni bilgiyi yapılandırmayı sağlayacak problemlerin sunulduğu aşamadır. Öğrenen dengesizlik durumundan çıkabilmek için problem üzerinde çözümler üretir ve tekrar dengeye kavuşur. Bu araştırmada, kavramsal çelişkilerin öğrenene doğru şekilde sunulmaması yapılandırmacı öğrenme ortamını oluşturmayı zorlaştıran önemli etkenlerden biri olarak tespit edilmiştir. Araştırmada yapılandırmacı öğrenme ortamı düzeyini etkileyen alt boyutlardan bir diğeri de ‘materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması’dır. Öğretmenler, materyal ve kaynakların amaca uygun olmasına yönelik olumsuz algıya sahiptirler. Bu algının oluşmasında birleştirilmiş sınıflı okulların fiziksel yapısı, materyal ve araç-gereç eksikliği düşünülebilir. Bu bulguya göre araştırmanın; Abay (2006), Dalka (2006), Bilir (2008), Dünder (2008), Yıldız ve Köksal (2009) ile Gelebek (2011) in araştırmalarıyla aynı doğrultuda olduğu söylenebilir. ‘Tartışma ve görüşmeler’, ‘düşüncelerini diğerleriyle paylaşma’, ‘yansıtma ve kavram keşfi için motive etme’ ve ‘öğrenen ihtiyaçlarını karşılama’ alt boyutlarında öğretmenlerin algıları öğrenme ortamının yetersiz olduğu yönündedir.

Araştırmada yapılandırmacı öğrenme ortamı düzeyi sınıfların kıdem yılı değişkenine göre incelendiğinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Araştırmada 5 yıl ve üzeri süredir birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturulmasına dair algılarının en yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca kıdem yılı değişkenine göre 2- 4 yıl birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlerin ise 1 yıldır birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlere göre daha olumlu algılara sahip olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlara göre birleştirilmiş sınıflarda uzun yıllar görev yapan öğretmenlerin özgüven ve mesleki tecrübeleri sayesinde, yapılandırmacı öğrenme

ortamını oluşturmakta zorluk çekmedikleri düşünülebilir. Dündar (2008) Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamına ilişkin faktörleri incelediği çalışmasında kıdemli öğretmenlerin ortamı daha yapılandırmacı algıladığı sonucuna ulaşmıştır. Ekinci (2007) ve Kamber (2007) Sosyal Bilgiler programının değerlendirilmesine ilişkin çalışmalarında kıdemli öğretmenlerin yapılandırmacı programa daha olumlu algılara sahip olduğunu belirten sonuçlara ulaşmışlardır. Gelebek (2011) ise birleştirilmiş sınıflarda yapılandırmacı programın uygulanışı ile çalışmasında birleştirilmiş sınıflarda görev yapma süresi arasında anlamlı bir farklılık olmadığını saptamıştır.

Araştırmada yapılandırmacı öğrenme ortamı düzeyi sınıfların birleştirilme şekli değişkenine göre incelendiğinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. 1.2.3.4. sınıfların birleştirildiği sınıflarda yapılandırmacı öğrenme ortamını oluşturma düzeyi en düşük olduğu tespit edilmiştir. Bunun nedeni farklı yaş gruplarından öğrencilerin aynı sınıfta ders işleminin, sınıf ortamını olumsuz yönde etkilemesi olarak düşünülebilir. Abay (2006) ve Gelebek (2011) çalışmalarında sınıf birleştirme şeklinin yapılandırmacı programının uygulanışı açısından önemli bir etken olmadığını savunmuşlardır.

Araştırmada yapılandırmacı öğrenme ortamı düzeyi sınıfların sınıf mevcudu değişkenine göre incelendiğinde anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Araştırma, Sınmaz (2009), Bulut (2006)' un yapılandırmacı programın uygulanabilirliğinin incelediği çalışmalar ile paralellik göstermektedir. Bazı araştırmalarda (Gelebek, 2011; Kaya ve Ersoy, 2007; Ekinci, 2007; Karakuş,2003) kalabalık sınıflarda yapılandırmacı uygulamalara yeterince yer verilemediği, sınıf mevcudu az olan sınıflarda yapılandırmacı öğrenme ortamını oluşturma'nın daha kolay olduğunu vurgulayan sonuçlar elde edilmiştir.

Araştırmada yapılandırmacı öğrenme ortamı düzeyi sınıfların okulda görev yapan öğretmen sayısı değişkenine göre incelendiğinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Araştırmanın yapıldığı okullarda en çok iki öğretmen bulunmaktadır. Araştırmaya göre iki öğretmenin görev yaptığı okullarda tek öğretmenli okullardan daha olumlu sonuçlar alındığı ortaya koyulmuştur. Bunun nedeni öğretmen sayısının çok olduğu okullarda bir arada okutulan sınıf sayısı az olacağı için yapılandırmacı öğrenme ortamını oluşturma'nın daha kolay olacağı düşünülebilir. Bu sonuç araştırmanın sınıf birleştirme değişkenine dair sonuçlarla aynı doğrultudadır. Gelebek (2011) çalışmasında benzer sonuçlar elde ederken; Abay (2006) okulda çalışan öğretmen sayısının yapılandırmacı programın uygulanışını etkilemediği sonucuna varmıştır.

Araştırmada yapılandırmacı öğrenme ortamı düzeyi, cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha olumlu algıladığı ortaya koyulmuştur. Abay (2006) birleştirilmiş sınıflarda öğrenme-öğretme sürecinde karşılaşılan sorunları araştırdığı çalışmasında erkek öğretmenlerin karşılaşılan sorunlara daha olumlu yaklaştığı sonucuna varmıştır. Gelebek (2011) birleştirilmiş sınıflarda yapılandırmacıya dayanan programın uygulanması etkileyen faktörleri incelediği çalışmasında, erkek öğretmenlerin yapılandırmacı programı daha olumlu karşıladıkları sonucuna varmıştır. Gömleksiz ve Bulut (2007) yeni yapılandırmacı öğrenmeyi temel alan eğitim programına yönelik algıları araştırdığı çalışmasında erkek öğretmenlerin daha olumlu algılara sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmalar araştırmayı doğrular niteliktedir. Erkek öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamını oluşturmaya kadın öğretmenlerden daha olumlu algılaması, erkek öğretmenlerin birleştirilmiş sınıf uygulamasının getirdiği güçlüklerin üstesinden daha kolay geldiği düşünülebilir. Dünder (2008) ve Günay (2006) araştırmalarında bayan öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersi öğrenme ortamını daha olumlu algıladığını saptamışlardır.

Araştırmada Yapılandırmacı öğrenme ortamı düzeyi, görev türüne göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Müdür yetkili öğretmenlerin iş yükünün daha fazla olması, yapılandırmacı öğrenme ortamını etkileyen bir faktör olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Gelebek (2011)' in yapılandırmacı programın birleştirilmiş sınıflarda uygulamasını etkileyen faktörleri incelediği çalışması araştırmayı destekler niteliktedir.

Araştırmada yapılandırmacı öğrenme ortamı düzeyi ikamet durumu değişkenine göre incelendiğinde anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Bulunduğu il ya da ilçe merkezinde ikamet eden öğretmenlerin materyal ve araç-gereçlere ulaşması, köyde ikamet eden öğretmenlere göre daha kolaydır. Fakat araştırmada yapılandırmacı öğrenme ortamının oluşturulma düzeyin yetersiz olarak tespit edilmesi il ya da ilçe merkezinde oturan öğretmenlerin materyal ve araç gereçlere ulaşma konusunda ek bir çalışma yapmadığı şeklinde yorumlanabilir.

ALTINCI BÖLÜM

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda ulaşılan fikirler ve bu fikirler doğrultusunda birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan uygulayıcılara, program hazırlayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler yer almaktadır.

6.1. Sonuçlar

Yapılandırmacılığı temel alan bir eğitim programının başarıya kavuşabilmesi, öğrenme ortamının yapılandırmacı öğrenmeye uygun olarak düzenlenmesine bağlıdır. Birleştirilmiş sınıflı okullarda yapılandırmacı öğrenme ortamını oluşturma düzeyinin tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmanın veri toplama aracından alınabilecek en yüksek puan 150, en düşük puan ise 30'dur. Araştırma sonucunda Birleştirilmiş sınıflarda yapılandırmacı öğrenme ortamını oluşturma puanı 73,597 olarak hesaplanmıştır. veriler ışığında Birleştirilmiş sınıflı okullarda yapılandırmacı öğrenme ortamını oluşturma düzeyinin 'düşük' olduğunu söyleyebiliriz.

Araştırmada ortaya çıkan bir diğer sonuç birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin bu sınıflarda görev yapma süreleri ile yapılandırmacı öğrenme ortamını oluşturma düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. 5 yıl ve üzerinde görev yapan öğretmenlerin, 0- 1 yıl ve 2- 4 yıl görev yapan öğretmenlerden daha fazla yapılandırmacı bir öğrenme ortamı oluşturduğu belirlenmiştir. Kıdemli öğretmenlerin bu konudaki özgüvenlerinin, öğretmenleri anketi daha olumlu yanıtlamaya yönlendirdiği düşünülebilir. Kıdem yılı daha az olan öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamını oluşturmada daha fazla zorlandığını söylemek mümkündür.

Araştırmada ortaya çıkan bir diğer sonuç, cinsiyet değişkenine göre Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamını oluşturma düzeylerinin göre farklılık gösterdiği'dir. Araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha yapılandırmacı öğrenme ortamı düzenlediği sonucuna varılmıştır.

Araştırmada ortaya çıkan bir diğer sonuç, sınıfların birleştirilme şeklinin yapılandırmacı öğrenme ortamını oluşturma düzeyini etkilemektedir. Araştırmaya göre yapılandırmacı öğrenme ortamını oluşturma düzeyinin en yüksek birleştirme şekli; 3. 4. sınıfların birleştirilmesi, daha sonra 1. 2. sınıfların birleştirilmesi, en düşük olarak da 1.2.3.4. sınıfların birleştirilmesi olarak belirlenmiştir. Birleştirilen sınıf sayısı arttıkça yapılandırmacı öğrenme ortamını oluşturma düzeyinin düştüğü söylenebilir.

Araştırmada ortaya çıkan diğer bir sonuç; okulda bulunan öğretmen sayısının yapılandırmacı öğrenme ortamını oluşturma düzeyini etkilemektedir. İki öğretmenli okulların yapılandırmacı öğrenme ortamı düzeyinin tek öğretmenli okullardan daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun nedeni olarak, İki öğretmenli okullarda birleştirilen sınıf sayısının daha az olması düşünülebilir.

Araştırmanın alt problemlerinden internetin bağlı olma durumu, öğretmenlerin ikamet ettikleri yer ve öğretmenlerin görev türü açısından incelendiğinde yapılandırmacı öğrenme ortamı ile belirtilen alt problemler arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

6.2. Öneriler

6.2.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

Birleştirilmiş sınıf uygulamalarında yapılandırmacı öğrenme ortamı düzeyinin yükseltilmesi hem yapılandırmacılığa göre hazırlanan ve uygulamada olan programın başarıya ulaşması hem de öğrencilerin daha verimli ders işleyebilmesi açısından önemlidir. Bunun için uygulayıcılara aşağıdaki öneriler sunulabilir.

1. Birleştirilmiş sınıflarda ders işleyen öğretmenlerin, yapılandırmacı öğrenme ortamını daha iyi düzeyde oluşturabilmeleri için; yapılandırmacı kuram ve öğrenme ortamı tasarımları hakkında bilgilendirilmesi amaçlayan uygulamalı eğitim ve seminerler verilebilir.
2. Birleştirilmiş sınıflarda daha uzun süre görev yapan öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamını daha iyi oluşturduğu sonucundan yola

çıkarak, birleştirilmiş sınıfları kıdemli öğretmenler açısından daha cazip hale getirmek için çeşitli düzenlemelere gidilebilir.

3. Öğrencilere sunulacak yapılandırmacı ortamın gerçekleştirilebilmesi için materyal ve araç-gereç donanımı yeterli seviyede olması sağlanmalıdır. Bunu sağlayabilmek için donanımı tam olan okullar ile birleştirilmiş sınıflı okulların karşılıklı etkileşimi sağlanabilir.
4. Birleştirilen sınıf sayısının daha az olması yapılandırmacı öğrenme ortamını oluşturmayı kolaylaştırdığı için, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmen sayısını artıracak bir düzenlemeye gidilebilir.
5. Birleştirilmiş sınıflarda eğitim- öğretim zor şartlar altında gerçekleştirilmektedir ve çoğu birleştirilmiş sınıfta ders için kullanılan tek materyal ders kitaplarıdır. Bütün okullarda okutulan yapılandırmacı eğitim programına sadık kalınarak, birleştirilmiş sınıflarda uygulanabilecek etkinliklerle donatılmış ders kitapları hazırlanması, birleştirilmiş sınıflarda ders kitaplarını ve zamanı daha verimli kullanmayı sağlanmasını desteklemek şeklinde öneriler sunulabilir.

6.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

Türkiye' nin de içinde bulunduğu pek çok ülkede var olan ve uzun yıllar boyunca devam edecek olan birleştirilmiş sınıf uygulamasında, yapılandırmacı öğrenme ortamını oluşturmak, eğitim programının etkililiği açısından önemlidir. Bu konuda araştırmacılara aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

1. Ülkemizde yapılandırmacı öğrenme, yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımları ve bu tasarımların birleştirilmiş sınıflarda uygulanışı ile ilgili çalışmaların artırılması, birleştirilmiş sınıf uygulamasını daha verimli hale getirebilir.
2. Bu araştırma sadece Kilis ili ile sınırlıdır. Farklı il ve bölgelerde benzer araştırmalar yapılarak olası farklılık ve benzerlikler karşılaştırılabilir. Bu

araştırmalar bize, öğrenme ortamlarının ve fırsat eşitliğinin yeterliliğı ile ilgili yeni bakış açısı kazandıracaktır.

3. Bu araştırmada, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin kavramsal çelişki oluştırmada yetersiz olduğı sonucuna varılmıştır. Bunun nedenleri ile ilgili yeni araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

Abay, S. (2006) *Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasında Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretmen Sürecinde Karşılaştığı Sorunlar*. Atatürk Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum.

Abay, S. (2007). *Birleştirilmiş Sınıflarda Sosyal Bilgiler Öğretimindeki Sorunlar*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Açıkgöz, K. Ü. (2005). *Aktif Öğrenme*. Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir.

Ağlagül, D. (2009). *Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Çukurova Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana.

Akbaşı, S. ve Pilten, Ö. (1999). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*. Mikro Yayıncılık. Konya.

Akpınar, B. , Gezer, B. (). Öğrenen Merkezli Eğitim Yaklaşımının Öğrenme-öğretme sürecine Yansımaları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2010),14:1-12.

Akpınar, B. ; Turan, M. & Gözler, A. (2006) “Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapan Öğretmenlerin Yeni İlköğretim Müfredatına İlişkin Görüş ve Önerileri” Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, (Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi 14–16/Nisan/2006, Ankara) Bildiri Kitabı 2. Cilt, 403– 414, Kök Yayıncılık, Ankara.

Akyol, S. (2011) *Sosyal Yapılandırmacı Öğrenme ortamının Öğrenenlerin akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi(İlköğretim 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi)*. Yıldız Teknik Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Akyol, S.; Fer, S. (2010.) Sosyal Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımının Öğrenenlerin Akademik Başarılarına ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi Nedir?

International Conference on New Trends in Education and Their Implications. 11-13 November, 2010 Antalya-Turkey

Alkan, C. Deryakulu, D ve Şimşek, N (1995). *Eğitim teknolojisine giriş: Disiplin, süreç ürün*. Önder Matbaacılık. Ankara.

Argün S., Aşkar, P. (2010). Yapılandırmacı öğrenme ortamlarını değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 2010,(39):32-43.

Arısoy, N. (2007). *8. Sınıf Öğrencilerinin Fen derslerindeki Öğrenme Ortamlarına Yönelik algıları İle İçgüdüsel İnanç ve Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

Atılğan, H., Doğan, N., & Kan, A. (2006). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Anı Yayıncılık. Ankara.

Bağcı Kılıç, G. (2001). Oluşturmacı Fen Öğretimi. *Kuram ve Uygulamada E.itim Bilimleri Dergisi* . Haziran 2001, 1(1), 7–22.

Balım, A. G. (2009). The Effects of Discovery Learning on Students' Success and Inquiry Learning Skills. *Eğitim Araştırmaları*, 2009,(35):1-20.

Bayar, S., A. (2009). *Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalı 4. Sınıf Öğrencilerinin Birleştirilmiş Sınıflar Hakkındaki Görüşleri: Gazi Üniversitesi Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Beyhan, Ö., Kuran, B. Ve Tunç H.S. (2012). Portfolio Awareness Levels Of Preservice Teachers (Bildiri). *International Portfolio Symposium*, Kayseri

Bilir, A. (2008). Birleştirilmiş Sınıflı Köy İlköğretim Okullarında Öğretmen ve Öğretim Gerçeği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, yıl: 2008, cilt: 41, sayı: 2, 1-22

Binbasıoğlu, C., 1999. *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*. 3.Baskı. Anı Yayıncılık, Ankara.

Birikim, Ö. (2008). *Fen Ve Teknoloji Dersindeki Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin 4 ve 5. Sınıf Öğrencileri Ve öğretmenlerinin Algıları*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.

Brooks, M.G. & Brooks J.G. (1993). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Virginia: ASCD.

1999. The Courage to Be Constructivist. *Educational Leadership*. c. 57.s. 3: 18-24.

Bukova-Güzel, E. ve Alkan, H. (2005). Evaluating pilot study of reconstructed Turkish elementary school curriculum. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 5(2), 410-420.

Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi ve El Kitabı*, Pegem Yayıncılık, Ankara.

Cırık, İ. (2005). *İlköğretim 5. Sınıf Bilgiler Dersi "Güzel Yurdumuz Türkiye" Ünitesi İçin Sosyo-Kültürel Oluşturmacı ve Geleneksel Öğrenme Ortamının Öğrenenlerin Akademik Başarılarına, Öğrenme Kalıcılığına ve Görüşlerine Etkisi*. Yıldız Teknik Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

Çağlayan, A. (2012). *Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri*. Atatürk Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum.

Çınar, İ. (2004). Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında İlkokuma Yazma Öğretimine İlişkin Bir Araştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 31-45.

Dalka, S. (2006) “ Birleştirilmiş Sınıflı Köy Okullarının Problemleri ve Durum Tespiti: Doğu Beyazıt Örneği” .*Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi*, (Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi 14–16/Nisan/2006, Ankara), Bildiri Kitabı 2. Cilt, 415–420, Kök Yayıncılık, Ankara.

Demirel, Ö. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim*. Pegem A Yayıncılık. Ankara.

Demirel, Ö. (2003). *Eğitim sözlüğü*. Pegem A Yayıncılık. Ankara

Demirci, M.P., (2003), *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Isı Sıcaklık konusundaki Kavram Yanılguları ve Yanılguların İyileştirilmesinde Yapısalcı Kuramın Etkisi*. Gazi Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Deryakulu, D. (2001). *Sınıfta demokrasi*. Eğitim Sen Yayınları. Ankara

Doğanay, A; Sarı, M. (2012). Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Özelliklerinin Düşünme Dostu Sınıf Özelliklerini Yordama Düzeyi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1) 2012,: 21-36.

Driscoll, M. P. (2000). *Psychology of learning for instruction*. Boston: Allyn & Bacon.

Doğan, A. R. (2000). *Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim Öğretim*. Uzun Yayınevi, Trabzon.

Dursun, F. (2006).Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. (2006),(2) :33-57

Dündar, Ş. (2008). *İlköğretim sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Ortamlarının Yapılandırmacı Özellikler Açısından Değerlendirilmesi*. Marmara Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul.

Ekinci, A. (2007). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programının yapılandırmacı yaklaşım bağlamında değerlendirilmesi (Eskişehir İli)*.Eskişehir Osmangazi Üniversitesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir.

Erdem, A. R., Kamacı, S. & Aydemir, T. (2005). “Birleştirilmiş Sınıfları Okutan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar” Denizli Örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 1 (1-2): 3-13.

Erdem, A. R., 2004. *Birlestirilmis Sınıflarda Öğretim.*, 2. Baskı. Anı Yayıncılık, Ankara

Erdem, A. R.(2006). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Erden, M. (2001). *Sınıf Yönetimi*, Alkım Yayınları. Ankara.

Ergül, S. (2010). İlköğretim 6. Sınıf Matematik Dersinde Problem Temelli Yaklaşımına Göre Oluşturulan Sosyal Yapılandırmacı Öğretim Ortamının Etkililiği. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Fer, S., (2005). Düşünme stilleri envanterinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5 (2), 433-461.

Fer, S. ve Cırık, İ. (2006). Yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 13-15 Eylül 2006, Muğla.

Fer, S. ve Cırık, İ. (2007). *Yapılandırmacı öğrenme: kuramdan uygulamaya*. İstanbul: Morpa yayınları.

Fer, S. (2009). *Öğretim Tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Fidan, N. ve Baykul Y. (1997). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim- Öğretmen kılavuzu*. MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü- UNICEF. Ankara.

Fox, R. (2001). Constructivism examined. *Oxford review of education*, 27(1), 23-35.

Gagnon, G.W., & Collay, M. (2001). *Designing for learning: six elements in constructivist classrooms*. California: Corwin Pres

Gardner, H. (1999). *Çoklu zekâ ve Howard Gardner ile söyleşi*. İstanbul: Enka Okulları Yayınları.

Gelebek, M. S. (2011). *Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacılık Temelli yeni ilköğretim Programının Birleştirilmiş Sınıflarda Uygulanmasına İlişkin Görüşlerinin incelenmesi(Kilis ili Örneği)*.Gaziantep Üniversitesi Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi. Gaziantep.

Glassersfeld, E. (1995). A Constructivist Approach To Teaching. (Ed. L. P. Steffe & E. J. Gale). *Constructivism in Education*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates ins, 3-15.

Gömleksiz, M. N. ; Bulut, İ.(2007). Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* . (2007)32. 76- 88.

Gömleksiz, M. N. (2007).Yeni İlköğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Eğitim Araştırmaları*, 2007,(27):69-82.

Gömleksiz, M.N. ; Elaldı, Ş.(2011) Yapılandırmacı Yaklaşım Bağlamında Yabancı Dil Öğretimi. *Turkish Studies*, 2011,6(2):443- 454.

Gültekin, M. & Karadağ, R. (2005) “İlköğretimde Birleştirilmiş Sınıflar, Taşınabilir Eğitim Ve Yatılı İlköğretim Bölge Okulu Uygulamalarına Yönelik Araştırma Sonuçlarının Analizi” XIV. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi-Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi 28–30 Eylül 2005 Denizli*) Kongre Kitabı Cilt:2, 79–64, Anı Yayıncılık, Ankara

Günay, Z. (2006). *2005-2006 öğretim yılında uygulamaya başlanan ilköğretim programlarına yönelik öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Dokuz Eylül Üniversitesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir.

Gündoğdu K.; Kaya, H.; Karakaya Ş.; Köse, E. ; Sönmez S.; Taşgın, A. (2009). Öğretmen Adaylarının Sosyal Yapılandırmacı Yaklaşım Dayalı Öğrenme Ortamında Öğretmen Rollerine İlişkin Algıları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2009,(5):57- 89.

Güneş, G. (2008). *Yeni İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının Öğretme-öğrenme ortamına Yansımaları*. Karadeniz Teknik Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon.

Gür, Ş.(2010). Birleştirilmiş ve Müstakil Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Programına İlişkin Görüşleri. Fırat Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Diyarbakır.

Güzel Bukova, E. (2008).Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Matematik Öğreniminin Bilimi Tanıma, Yaşam ile İlişki Kurma, Öğrenmeyi Öğrenme, Sorgulayarak ve İletişim Kurarak Öğrenme Üzerindeki Etkisinin Belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2008,8(1):135- 149.

İlgen, H. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin ve İlköğretim Öğrencilerinin Yapılandırmacı öğrenme ortamının değerlendirmesi*. Yeditepe Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Jonassen, D. H. (1991). Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm.*educational Technology, reseach and development*, 39 (3), 4-14.

Jonassen, David. H. (1992). Evaluating Constructivistic Learning. *Constructivism and The Technology of Instruction: A Conversation*. ed. M. Thomas Duffy,H., David, Jonassen. New Jarsey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.Publisher: 137-148.

Jonassen, David. H. (1999). Designing Constructivist Learning Environments. *Instructional- Design Theories and Models: A New Paradigms of Instructional Theory*.ed. Charles M. Reigeluth. c. 2. New Jersey Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum: 215-239.

Kadivar, P., Nejad S. and Emamzade, Z. (2005). Effectiveness of Multigrade Classes: Cooperative Learning as a Key Element of Success. *Proceedings of World Academy of Science, Engineering and Technology*. Volume 8 October.

Kamber, T. (2007). *2005-2006 yeni öğretim programında sosyal bilgiler dersi etkinliklerinin uygulanabilirliğinin incelenmesi*. Afyon Kocatepe Üniversitesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyonkocatepe.

Karadüz, A. (2010). Yapılandırmacı Paradigma Bağlamında Türkçe Derslerinde Öğrenme Ortamları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.2010. (7) 14:. 135 – 154.

Karakuş, Y. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin yapısalcı öğretmen rollerine sahip olma düzeylerinin belirlenmesi (Adapazarı örneği)*. Sakarya Üniversitesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya.

Karaman, F. (2006). *Birleştirilmiş Sınıflarda Matematik Dersindeki Başarı Düzeyi ile Normal Sınıflardaki Başarı Düzeyinin Karşılaştırılması*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Van.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım Ankara.

Kartallıoğlu, F. (2005). *Yeni İlköğretim Programlarının Uygulandığı Pilot Okullardaki Öğretmenlerin Yeni Program ve Pilot Çalışmalar Hakkındaki Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Kaya, E. ve Ersoy, A. F.(2007). Sosyal bilgiler programının uygulanmasında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu* (s. 140-146). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Kavak, Y.(2007). "Dünya'da İlköğretimin Genel Görünüşü", *Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi*, Ankara: Türk Eğitim Derneği.

Kılıç, G. B. (2001). Oluşturmacı Fen Öğretimi. *Kuram Ve uygulamada Eğitim Bilimleri*. 1-(1). 7- 22.

Kılınç, S. (2005) Birleştirilmiş ve Normal Sınıflarda Okuyan 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe ve Matematik Derslerindeki Başarılarının Karşılaştırılması. Selçuk Üniversitesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya.

Kim, H., Fisher D.L., Fraser, B. (1999). Assesment and Investigation of Constructivist Science Learning Environments in Korea. *Research in Science and Technological Education*. c. 17. s. 2: 239-249.

Köklü, M., (2000), *Birleştirilmiş Sınıfların Yönetimi ve Öğretim*. Beta Yayın Dağıtım. Ankara.

Köksal, K. (2009). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Little, W. A. (2001). Multigrade Teaching: towards an international research and policy agenda. *International Journal of Educational Development* 21, 481-497.

Little, W. A. (2004). Learning and Teaching Multigrade Settings. *Paper Prepared for UNESCO 2005 EFA Monitoring Report*.

Lord, Thomas R. 1997. A Comparison Between Traditional and Constructivist Teaching in College Biology. *Innovative Higher Education*. c. 21, s. 3: 198- 216.

MEB. (2005). *İlköğretim 1- 5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara.

MEB. (2012). *Birleştirilmiş sınıflar haftalık Ders programları*. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı 07. 09. 2012 tarihinde yayınlanan kararı. www.meb.gov.tr adresinden 01.12.2012 tarihinde indirilmiştir.

Mertoğlu(2011). *Fen Ve Teknolojinin Öğretim Stillerinin ve Yapılandırmacı Öğrenme Ortamına İlişkin Algularının Öğretim Uygulamalarına Etkileri*. Marmara Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Lisans Tezi. İstanbul.

Miller, B. (1991). *Teaching and Learning in the Multigrade Classroom: Student Performance and Instructional Routines*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED & 178).

Oğuz, A. (2004) Yükseköğretimde Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları. *Eğitim Araştırmaları*, 2004,(17):188- 197.

Oskay Özyalçın, Ö. ().Internet self-efficacy preferences of internet based environments and achievement of prospective teachers. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 2011,(40):291-299.

Özbay, A.F. (2009). *Yapılandırmacılık kuramına dayalı olarak İngilizce dersinin işleinişine ilişkin öğretmen görüşleri*. Afyonkocatepe Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi, Afyonkarahisar.

Özben, K., (1997). Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlar, <http://egitimdergi.pamukkale.edu.tr>, Erişim Tarihi: 12 Aralık 201

Özel, H. , Yılmaz, G.,Beyaz İ.,Özer, S.,Şenocak, E. (2009). İlköğretim Okullar, Sınıf içi Öğrenme Ortamları Üzerine Bir Araştırma. *İlköğretim Online*, 8(2), 493-498, 2009. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr> (23.03.2013).

Özerbaş, M. A. (2007). Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve ;Kalıcılığına Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4): 609- 635.

Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara : Pegem A yayıncılık. Ankara

Özden, B. (2012). *Yansıtıcı Düşünme Uygulamalarının Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Hazırlama Becerilerine Etkisi*.Marmara Üniversitesi Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul.

Özgen, K., Alkan, H. (2012). Yapılandırmacı Öğrenme Ortamında Öğrenme Stillere Uygun Geliştirilen Etkinliklere Yönelik Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2012) 239-258

Özgenç, N. (2010). *Oyun Temelli Matematik Etkinlikleriyle yürütülen Öğrenme Ortamlarından Yansımalar*. Karadeniz Teknik Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon.

Özkal, K. (2007). Bilimsel Epistemolojik İnançların, Yapılandırmacı Öğrenme ortamının ve Fene Yönelik Tutumun Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarındaki Rolü. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

Öztürk, T. (1980). *İlkokul Programının Birleştirilmiş Sınıflarda Uygulanmasından Ortaya Çıkan Problemler*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Palanav, Ö., (2007). *Birleştirilmiş Sınıflardaki 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinin Kazanımlarına Erişim Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi, Samsun.

Parker, K. H. (2009). *Constructivist Learning Design: A Qualitative Study of Learning Theory and At-Risk Student Academic Success*. Yüksek Lisans Tezi. Capella University.

Pilatou, V., Stavridou, H. (2008). A Case Study on Primary School Students' Ideas Evolution about Simple Circuit and Parallel Connection. *International Journal of Learning*, c. 15. s. 6: 233-248

Russel, V. J.; Rowe, K. J. and Hill, P. W. (1998). Effect of Multigrade Classes on Student Progress in Literacy and Numeracy: Quantitative Evidence and Perceptions of Teachers and School Leaders. *Annual Meeting of the Australian Association for Research in Education* (Adelaide, Australian, November 29 December 3, 1998).

Saban, A. (2005). *Öğrenme Ve Öğretme Süreci Yeni Teori Ve Yaklaşımlar*, Nobel Yayıncılık, Ankara.

Savery, J. R. and T. M. Duffy; 1995, "Problem Based Learning: An Instructional Model and It's Constructivist Framework". *Educational Technology*. Vol.35: 31-38.

Sınmaz, A. (2009). *Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programının Uygulanmasına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi(Düzce İli Örneği)*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi. Bolu.

Sünbül, A. M. (2004). Düşünme stilleri ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.(2010) 39: 32-43.

Sternberg, Robert J. (1994). "Allowing for thinking", *Educational Leadership*, 52,(3) 36-40.

Şahin, A. E. (2003) "Birleştirilmiş Sınıflar Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri" *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 166-175.

Şen, H. Ş. (2002). Yapısalcı Öğrenme Ortamları ve Öğretmenin Rolü 2002 ,27 (284):39-44.

Tekışık, H. H. (2000). Birleştirilmiş Sınıflı Köy Okulları Kapatılmasın. Çağdaş Eğitim Dergisi, Şubat, 262:1-3.

Tenenbaum, G., Naidu, S., Jegede, O., & Austin, J. (2001). Constructivist pedagogy in conventional on-campus and distance learning practice: An exploratory investigation. *Learning and Instruction*, 11, 87- 111.

Turgut, H. (2005). *Yapılandırmacı Tasarım Uygulamasının Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilimsel Okuryazarlık Yeterliklerinden “Bilimin Doğası” ve “Bilim-Teknoloji-Toplum İlişkisi” Boyutlarının Gelişimine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. YTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Toklu, G. G. (2008). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin kendi Çizimlerinden Fen Ders ve Öğretmenine Yönelik Algılarıyla Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Anlayışları Arasındaki İlişki*. Ege Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir.

Unesco. (1989). *Multigrade Teaching in Single Teacher Primary Schools*. Principal Regional Office for Asia And The Pacific. Bangkok

Ülgen, G.. (1994),*Eğitim Psikolojisi: Kavramlar, ilkeler, Yöntemler. Kuramlar Uygulamalar,* , Lazer Ofset, Ankara.

Ünal, Ç. Ve Çelikkaya T. (2009). Yapılandırmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Öğretiminde Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi (5.Sınıf Örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2): 197- 212.

Yapıcı, M. (2008). *Eğitim Psikolojisi*. Pegem Yayıncılık. Ankara

Yaşar, Ş. (Eylül 1998) “Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci.” *11. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Konya: Selçuk Üniversitesi, S: 695-701.

Yelken Yalpar, T. Ve arkadaşları. (2010). İlköğretim Müfettişlerinin Yapılandırmacı Program İle Öğretmenlerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı

Oluşturma Düzeylerine İlişkin Görüşleri. *Çukurova Üniversitesi sosyal bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (2), 31-46.

Yıldırım, M. (2008). *Birleştirilmiş Sınıflarda Ses Temelli Öğretim İle İlk Okuma Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Yıldız, S. Ş. (2009). *2005 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının Birleştirilmiş Sınıflarda Uygulanabilirliğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Nitel Bir Araştırma)*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı, Afyon.

Yıldız, M.; Köksal, K. (2009). Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasına İlişkin öğretmen Görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 2009 17(1) No:1 1- 14.

Yıldız, N. 2005. 6. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Rubrik Yöntemiyle Öz değerlendirme

Çalışması. *Eğitimde İyi Örnekler Konferansı*, Sabancı Üniversitesi. İstanbul.

Yılmaz, G. ve Fer, S. (2004). Çok yönlü zekâ alanlarına göre düzenlenen öğretim etkinliklerine ilişkin öğrencilerin görüşleri ve başarıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 2335- 245.

Yurdakul, B. (2008). Yapılandırmacı öğrenme Yaklaşımının Sosyal bilişsel bağlamda bilgiyi oluşturmaya katkısı. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (20), 39-67

Zhu, Chang, Martin Valcke, Tammy Schellens. 2009. Cultural Differences in the Perception of A Social-Constructivis e-Learning Environment. *British Journal of Educational Technology*. c. 40. s. 1: 164–168.

EKLER

EK-1 VERİ TOPLAMA ARACI

BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIFLARDA YAPILANDIRMACI ÖĞRENME ORTAMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ (KİLİS İLİ ÖRNEĞİ) GENEL AÇIKLAMA

Değerli Meslektaşım,

Birleştirilmiş sınıflarda görevli yönetici veya öğretmen olarak size sunulan bu veri toplama aracı formu, “Birleştirilmiş sınıflarda yapılandırmacı öğrenme ortamlarının değerlendirilmesi” konulu yüksek lisans tezine veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır.

Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise araştırmaya veri olacak maddeler yer almaktadır. Lütfen adınızı – soyadınızı yazmadan, 1. bölümdeki sorularda size uygun olan seçeneğin yanındaki sayıyı ve 2. bölümdeki sıralanan maddelerin yeterlilik düzeyini, size uygun gelen seçeneğin altındaki rakamı daire içine alarak belirtiniz. Vereceğiniz cevaplar ve bilgiler, yalnızca araştırma amacıyla kullanılacak ve gizli tutulacaktır.

Bu araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşması, büyük ölçüde veri toplama aracında yer alan soruları dikkatlice okumanıza ve içtenlikle cevaplamanıza bağlıdır. Veri toplama aracını doldurmak için ayıracağınız zaman ve katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarım.

Hayriye Sultan TUNÇ

Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretim

hsultantunc@hotmail.com

0507 622 46 90

LUTFEN! ARKA SAYFAYA GEÇİNİZ.

1. BÖLÜM

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

(Lütfen aşağıdaki seçeneklerden durumunuza uygun olan cevabın yanındaki sayıyı yuvarlak içine alınız.)

1. Cinsiyetiniz?

1. Kadın 2. Erkek

2. Okulunuzdaki görev türünüz:

1. Müdür yetkili öğretmenim

2. Öğretmenim

3. Okuttuğunuz sınıfın birleştirilme

şekli nasıldır?

1. 1.2.3.4. sınıflar

2. 1.2.3. sınıflar

3. 1.2.sınıflar

4. 3.4. sınıflar

5. 2.3. Sınıflar

6. 2.3.4. sınıflar

7. Diğer yazınız:.....

4. Sınıfınızdaki öğrenci mevcudu:

1. 21'den az

2. 21-40 arası

3. 41-60 arası

5. Okulunuzdaki birleştirilmiş sınıf

öğretmeni sayısı:

1. Bir Öğretmen

2. İki Öğretmen

3. Üç Öğretmen

6- Kaç yıldan beri birleştirilmiş sınıf

okutuyorsunuz?

1. 1 yıl

2. 2-4 yıl

3. 5 yıl veya üzeri

7. İkamet durumunuz:

1. Okulun bulunduğu yerleşim yerinde Oturuyorum.
2. İl/ilçe merkezinde

2. BÖLÜM YAPILANDIRMACI ÖĞRENME ORTAMI ÖLÇEĞİ (ÖĞRETMEN FORMU)

Bu ölçek, birleştirilmiş sınıflı okullarda yapılandırımcı öğrenme ortamına ilişkin görüşlerinizi ortaya koymaya yöneliktir. Lütfen görüşlerinizi aşağıda verilen her bir maddeyi dikkatle okuyarak, sınıflarınızdaki öğrenme ortamına en uygun olan durumun, diğer bir deyişle, sizin düşüncenizi en iyi yansıtan rakamın üstüne **X** işareti koyarak belirtiniz. Örneğin, verilen durum sizin sınıfınızdaki öğrenme ortamına **hiç uymuyor ise** aynı satırdaki **1** rakamının üstüne **X** işareti koyunuz. Ama **tamamen uyuyor ise 5** rakamının üstüne **X** işareti koyunuz. Lütfen, **hiç boş madde bırakmayınız ve her maddede yalnızca tek rakam işaretleyiniz.**

1. Hiç

2. Çok az

3. Kısmen

4. Çok

5. Tamamen

Bu ölçeği doğru biçimde yanıtlayarak, öğrenme etkinliklerinin gelişimine katkıda bulunmuş olacaksınız. Formu doldurmak için ayırdığınız zaman ve katkılarınız için **teşekkür ederim.**

HAYRİYE SULTAN TUNÇ

KONYA NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM

1.	Konular sınıfta tartışmalar ve görüşmeler yapılarak işlendi.	1	2	3	4	5
2.	Derslerde, öğrencilerin özgün düşünceler ortaya koymaları teşvik edildi	1	2	3	4	5
3	Dersler, sınıfta bilgi alışverişi yapılarak işlendi	1	2	3	4	5
4	Öğrenciler, zihinsel bakış açılarını, örneğin, eleştirel düşünme geliştirmeyi öğrendiler.	1	2	3	4	5
5	Dersler farklı bakış açıları karşılaştırılarak işlendi.	1	2	3	4	5
6	Dersler, öğrencilerin çelişkiler yaşamasına neden oldu	1	2	3	4	5
7	Dersler, öğrencilerin düşüncelerinin karışmasına neden oldu.	1	2	3	4	5
8	Derslerde, öğrencilerin farklı konularda çelişkiler yaşaması sağlandı.	1	2	3	4	5
9	Dersler, sınıfta sosyal etkileşim sağlanarak işlendi	1	2	3	4	5
10	Dersler farklı ve çeşitli öğrenme etkinlikleriyle işlendi.	1	2	3	4	5
11	Öğrencilerin kendilerini ifade etme fırsatları oldu.	1	2	3	4	5
12	Öğrencilerin kendi deneyimlerini arkadaşlarıyla paylaşma fırsatları oldu.	1	2	3	4	5
13	Derslerde öğrenciler, uygun yanıtlara nasıl ulaşabileceklerini öğrendiler.	1	2	3	4	5
14	Derslerde öğrenciler, ihtiyaçları olan kaynaklara ulaşmayı ve kullanmayı öğrendiler.	1	2	3	4	5
15	Dersler konuya uygun örneklerle işlendi.	1	2	3	4	5
16	Dersler düşüncelerini derinleştirmeleri için öğrencileri motive etti.	1	2	3	4	5
17	Dersler öğrencileri, bir konunun farklı bakış açılarını inceleyerek öğrenmeleri için teşvik etti.	1	2	3	4	5
18	Derslerdeki farklı düşünceler öğrencileri öğrenmeye motive etti.	1	2	3	4	5
19	Derslerde öğrenciler, öğrendiklerini sorgulamayı öğrendiler.	1	2	3	4	5
20	Derslerde öğrenciler, öğrendikleri bilgileri kullanmayı öğrendiler.	1	2	3	4	5
21	Dersler, gelecekteki öğrenmeler konusunda öğrencileri motive etti.	1	2	3	4	5
22	Dersler, öğrencilerin ihtiyaç ve ilgilerine uygun olarak işlendi.	1	2	3	4	5
23	Öğrenciler, derslerde öğrendiklerinden dolayı mutluydular.	1	2	3	4	5
24	Derslerde öğrenciler, öğrenme zorluklarından yararlanmayı öğrendi.	1	2	3	4	5
25	Derslerde öğrenme hedefleri sınıfça tartışılarak kararlaştırıldı.	1	2	3	4	5
26	Dersler, öğrencilerin bireysel hedeflerini takip etmelerine yardımcı oldu.	1	2	3	4	5
27	Öğrenme ortamı öğrencileri, düşüncelerini sorgulamaya ve geliştirmeye teşvik etti.	1	2	3	4	5
28	Öğrencilerin, konuları ve düşüncelerini anlamlandırmalarına odaklanıldı.	1	2	3	4	5
29	Dersler, gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı kurularak işlendi.	1	2	3	4	5
30	Dersler örneklerle zenginleştirilerek işlendi.	1	2	3	4	5

EK-3: ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ

Sayı : 48178250-302/ 45
 Konu : Hayriye Sultan TUNÇ'un
 Anket İzni Hk.

T.C.
 NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
 Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İLGİ: Müdürlüğünüzün 13.12.2012 tarih ve 71052239-300/1597sayılı yazısı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programı ve Öğretim Bilim Dalı -Yüksek Lisans Programı öğrencisi Hayriye Sultan TUNÇ'un "Birleştirilmiş Sınıflarda Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Değerlendirilmesi (Kilis Örneği)" adlı tezi kapsamındaki anket çalışması ile ilgili Kilis İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 08.01.2013 tarih ve 42741700/135-176 sayılı yazıları ekte gönderilmiştir.
 Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Tahir YÜKSEK
 Rektör a.
 Rektör Yardımcısı

Ekler:
 - Resmi Yazı (1 sayfa)
 -Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)

T.C.
KİLİS VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : : 42741700/135 176

oğ.../01/2013

Konu : Hayriye Sultan TUNÇ'un
Anket İzni HK.

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

İlgi: 25.12.2012 tarih ve 836/9558 sayılı yazınız.

İlgi yazınız gereği; Müdürlüğümüz AR-GE birimi Komisyonunca hazırlanan Araştırma Değerlendirme formu ilişikte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Ruşat ÖZDEMİR
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKİ:
Ek-Form: (1 sayfa)

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Kilis Milli Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Hayri Sultan TUNÇ
Kurumu / Üniversitesi	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Araştırma yapılacak il	Kilis Merkez ve Köyler
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	İlk okullardaki öğretmen ve öğrenciler
Araştırmanın konusu	Yapılandırmacı Eğitim konusunda Öğrenme Ortamı Ölçeği Uygulama
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Tez için Araştırma
Veri toplama araçları	Anket
Görüş istenilecek Birim/Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Uygundur	
Komisyon kararı	Oybirliği
Muhalif üyenin Adı ve Soyadı: Yok	Gerekçesi

KOMİSYON


07/011/2013
Komisyon Başkanı
Reşit ÇELİK
Şube Müdürü


Ali BULUT
AR-GE Üyesi


İsmail YENER
AR-GE Üyesi