

T.C.
GAZ ANTEP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**LKÖ RETİM OKULLARINDA 1-5. SINIFLARDA YAPILANDIRMACILIK
YAKLAŞIMINA GÖRE OLUŞTURULAN EĞİTİM PROGRAMLARININ
UYGULANMASINDA ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİLERİN KARŞILAŞTIĞI
SORUNLAR
(Gaziantep İli Örneği)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SEVİNÇ DEMİR

TEZ DANIŞMANI: Yard. Doç. Dr. Sevilay AHAĞ

GAZ ANTEP
HAZİRAN 2009

T.C.
GAZ ANTEP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**İlköğretim Okullarında 1-5. Sınıflarda Yapılandırıcılık Yaklaşımına Göre
Oluşturulan Eğitim Programlarının Uygulanmasında Öğretmen Ve
Yöneticilerin Karşılaştığı Sorunlar
(Gaziantep İli Örneği)**

Sevinç DEMİR

Tez savunma tarihi: 30.06.2009
Sosyal Bilimler Enstitüsü Onayı

Yard. Doç. Dr. Ahmet ARI
SBE Müdürü

Bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylıyorum.

Yard. Doç. Dr. Habib ÖZGAN
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımdan okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Yard. Doç. Dr. Sevilay AHN
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri:

mzası

Yard. Doç. Dr. Sevilay AHN (Jüri Başkanı)

Yard. Doç. Dr. Mehmet MURAT

Yard. Doç. Dr. Mehmet AYTEKİN

ÖZET

LKÖ RETİM OKULLARINDA 1-5. SINIFLARDA YAPILANDIRMACILIK YAKLAŞIMINA GÖRE OLUŞTURULAN EĞİTİM PROGRAMLARININ UYGULANMASINDA ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİLERİN KARŞILAŞTIĞI SORUNLAR (Gaziantep İli Örneği)

DEMİR, Sevinç

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yard. Doç. Dr. Sevilay AHN

Haziran 2009, 139 sayfa

Bu araştırma Gaziantep ili Ahinbey ve Ehitkamil merkez ilçelerinde bulunan devlet ilköğretim okullarında görev yapan ilköğretim 1.-5. sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin yapılandırımcı ilköğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlara yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla betimsel tarama modelinde yapılmış bir çalışmadır. Gaziantep ili Ahinbey ve Ehitkamil merkez ilçelerinde bulunan 36 okulda çalışan 319 öğretmen ve 67 yönetici bu çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Örneklem olarak seçilen bu 319 ilköğretim sınıf öğretmenine yapılandırımcılık hakkında görüşlerini öğrenmek amacıyla araştırmacı tarafından 61 sorudan oluşan 5'li likert tipi bir ölçek göre hazırlanmış ve öğretmenlere uygulanmıştır. Aynı şekilde, örneklem olarak seçilen 67 yöneticiye de yapılandırımcılık hakkında görüşlerini öğrenmek amacıyla 20 sorudan oluşan yine 5'li likert tipi bir ölçek hazırlanmış ve yöneticilere uygulanmıştır. Hazırlanan ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapıldıktan sonra, esas uygulamadan elde edilen veriler yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, t-Testi, tek yönlü varyans analizi, Kruskal Wallis Test ve farklılık kaynağını belirlemek amacıyla LSD çoklu karşılaştırmalar testi ile çözümlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin hizmet süreleri ile programın genel felsefesi boyutu arasında ve öğretmenlerin, programla ilgili aldıkları hizmet içi eğitim sayısı ile programın tema boyutu ve programın genel felsefesi boyutu arasında anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca yöneticilerin toplam çalışma sürelerine, yöneticilikteki toplam çalışma sürelerine, yüksek lisans eğitimi alıp almamalarına, mezuniyetlerine ve aldıkları hizmet içi eğitim seviyelerine göre görüşleri karşılaştırılmış ve bu değişkenlerin hiç birine göre görüşlerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bulgular ilgili literatür çerçevesinde yorumlanmış ve elde edilen veriler ışığında önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Yapılandırımcılık yaklaşımı, Öğretmen, Yönetici, Sorunlar

ABSTRACT

THE PROBLEMS CONFRONTED BY TEACHERS AND SCHOOL PRINCIPALS RELATED TO THE APPLICATION OF EDUCATIONAL PROGRAMMES FORMED ACCORDING TO CONSTRUCTIVIST APPROACH IN PRIMARY SCHOOLS

(A case study in Gaziantep)

DEM R, Sevinç

M.A. Thesis, Department of Educational Sciences

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Sevilay AH N

June 2009, 139 pages

This study aims to determine the opinions of teachers and school principals working at primary schools in ahitkamil and ahinbey Provinces, in Gaziantep about educational programmes formed according to constructivist approach in primary schools. For this aim two questionnaires were developed by the researcher according to 5 point likert scale both for teachers and for school principals working at primary schools. The questionnaires include 61 items for the teachers and 20 items for the principals. These questionnaires were applied to 319 teachers and 67 principals working at primary schools in ahitkamil and ahinbey Provinces, in Gaziantep. The model applied in the study is Descriptive Method. Data were analyzed through techniques such as percentage, mean, standard deviation, t-Test, one-way ANOVA, Kruskal Wallis Test and LSD multiple comparison Test. As a result of statistical analysis, statistically significant relationships were found between the tenure of teachers and the dimension of general view to the curriculum and also between the number of in-service training the teachers had about the curriculum and the dimension of content and general view to the curriculum. However the opinions of school principals were compared with tenure of school principals in the field of education, and the length of service as principals, their master's degree, their graduation and the number of in-service training the principals had about the curriculum and no statistically significant relationships were found. Data were analyzed within the context of literature and some suggestions were drawn according to the data.

Keywords: Constructivism, Teachers, School principals, Problems

ÖNSÖZ

Sürekli de i im ve geli im içerisinde olan dünyada, yenilikleri ve geli meyi kavrayan, kendi ö renmelerini kendisi yapılandıran, ele tirel ve soyut dü ünme becerisine sahip, kar ıla tı ı problemlere çözüm üretebilen, bunun yanında kendi üzerine dü en görevlerin de farkında olan bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Günümüzde bireylerden, bilgi tüketmekten çok bilgi üretmeleri beklenmektedir.

Geli mekte olan ülkeleri, geli mi ülkeler düzeyine çıkaracak olan en önemli faktör e itimdir. Buna göre, geli mekte olan ülkeler arasında yer alan ülkemizde de e itime oldukça önem verilmektedir. Ülkemizi, ça da ülkeler düzeyine çıkarmak için e itimde sürekli olarak aray ı lar gerçekleştirilmektedir. Bu aray ı lar sonucunda, birçok geli mi ülkede oldu u gibi ülkemizde de yapılandırmacılık yakla ımına dayanan yeni ö retim programları hazırlanm ı tır. Bu program 1 yıllık pilot uygulamadan sonra 2005–2006 ö retim yılında ülke genelinde tüm ilkö retim okullarında uygulanmaya ba lanm ı tır. E itim süreci olarak bir geçi süreci ya ayan ülkemizde, yeni e itim programlarının uygulanma a masında bazı sorunlar ya anmaktadır. Bundan yola çıkarak, bu çalı mada, ilkö retim okullarında 1–5. sınıflarda yapılandırmacılık yakla ımına göre olu turulan e itim programlarının uygulanmasında ö retmen ve yöneticilerin kar ıla tı ı sorunlar belirlenmeye çalı ılm ı tır.

Bu çalı manın gerçekleştirilmesinde büyük katkısı olan, de erli görü ve önerileri ile bana yol gösteren de erli hocam, tez dan ı manım Sayın Yard. Doç. Dr. Sevilay ahin'e ve Gaziantep Üniversitesi E itim Fakültesinde görevli di er hocalarıma te ekkürlerimi sunarım. Ayrıca Hacettepe Üniversitesi E itim Fakültesi Ölçme De erlendirme Anabilim Dalı Ba kanı Doç Dr. Selahattin Gelbal'a yardımlarından dolayı te ekkürlerimi sunarım. Ayrıca ara tırmada kullanılan anketleri cevaplayan Gaziantep ilinde ilkö retim okullarında görev yapan ö retmen ve yöneticilere te ekkürlerimi sunarım.

Çalı malarım süresince bana destek olan aileme, yardımlarından dolayı ni anlım Hakan Ermeç'e ve çalı malarımın katkıda bulunan tüm arkadaşlarıma te ekkürlerimi sunarım.

Haziran 2009

Sevinç DEM R

Ç NDEK LER:

	<u>Sayfa No</u>
ÖNSÖZ	i
TÜRKÇE ÖZET	ii
NG L ZCE ÖZET	iii
Ç NDEK LER	iv
TABLOR L STES	vii
1. G R	
1.1. G R	1
1.2. PROBLEM DURUMU	3
1.3. PROBLEM CÜMLES	9
1.4. ALT PROBLEMLER.....	9
1.5. ARA TIRMANIN AMACI	10
1.6. ARA TIRMANIN ÖNEM	10
1.7. SINIRLILIKLAR.....	11
1.8. SAYILTILAR.....	12
1.9. TANIMLAR	12
2. KAYNAK ÖZETLER	
2.1. KURAMSAL TEMELLER.....	15
2.1.1. Neden Yeni Bir Yaklaşım.....	15
2.1.2. Yapılandırmacılık Yaklaşımı.....	17
2.1.2.1. Eğitimde Yapılandırmacılık Yaklaşımı.....	19
2.1.2.2. Yapılandırmacılık Yaklaşımının Temel Özellikleri.....	22
2.1.2.3. Yapılandırmacılık Yaklaşımının Temel İlkeleri.....	25
2.1.2.4. Yapılandırmacılık Yaklaşımında Hedefler.....	26
2.1.2.5. Yapılandırmacılık Yaklaşımında Çerik.....	28
2.1.2.6. Yapılandırmacılık Yaklaşımında Öğrenme ve Öğretme Ya antıları.....	29
2.1.2.7. Yapılandırmacılık Yaklaşımında De erlendirme.....	32
2.1.2.8. Yapılandırmacılık yaklaşımında Sınıf Ortamı.....	35

2.1.2.8.1. Yapılandırıcılık yaklaşımında Öretmenin Rolü.....	37
2.1.2.8.2. Yapılandırıcılık yaklaşımında Örencinin Rolü.....	42
2.1.3. Yapılandırıcılık Yaklaşımının İle Davranışçılık Yaklaşımı İle Karşılaştırılması.....	44
2.1.4. Yapılandırıcılık Yaklaşımında Yönetici.....	47
2.2. LİNGVİSTİK ARAÇLAR.....	53
2.2.1. Yurtiçinde Yapılan Araçlar.....	53
2.2.2. Yurtdışında Yapılan Araçlar.....	58
3. MATERYAL VE YÖNTEM	
3.1. ARAÇLAR MODELİ.....	60
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	60
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	61
3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARININ GELİTİRİLMESİ, GEÇERLİLİK VE GÜVENİLİLİK ÇALIŞMALARI.....	61
3.5. VERİLERİN TOPLANMASI.....	64
3.6. VERİLERİN ANALİZİ.....	64
4. BULGULAR VE TARTIŞMA	
4.1. ÖRETMEN ANKETİNE İLİŞKİN BULGULAR VE TARTIŞMA	66
4.1.1. Kişisel Özelliklere İlişkin Bulgular.....	66
4.1.2. Öğretmen Anketine İlişkin t-Testi ve varyans analizi sonuçları.....	68
4.1.2.1. Öğretmenlerin cinsiyet de ğerine ilişkin t-testi Sonuçları.....	68
4.1.2.2. Öğretmenlerin Kıdem de ğerine ilişkin varyans analizi sonuçları.....	69
4.1.2.3. Öğretmenlerin Okuttıkları sınıf de ğerine ilişkin varyans analizi sonuçları.....	72
4.1.2.4. Öğretmenlerin mezuniyet de ğerine ilişkin varyans analizi sonuçları.....	74
4.1.2.5. Öğretmenlerin, aldıkları hizmet içi eğitim sayısı de ğerine ilişkin varyans analizi sonuçları.....	76
4.1.3. Öğretmen Anketine İlişkin frekans ve yüzde analizi.....	80
4.2. YÖNETİCİ ANKETİNE İLİŞKİN BULGULAR VE TARTIŞMA	95
5.2.1. Kişisel Özelliklere İlişkin Bulgular.....	95
5.2.2. Yönetici Anketine İlişkin Kruskal Wallis test sonuçları.....	97
5.2.3. Yönetici Anketine İlişkin Frekans ve Yüzde Analizi.....	100

4.3. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	107
4.3.1. Sonuçlar.....	107
4.3.2. Öneriler.....	113
4.3.2.1. Alanda Çalışanlar için Öneriler.....	113
4.3.2.2. Ara tırmacılar için Öneriler.....	114
KAYNAKLAR.....	115
EKLER.....	124
EK A. Ö RETMEN ANKET	125
EK B. YÖNET C ANKET	131
EK C. Ö RETMEN ANKET MADDELERİN N FAKTÖR YÜK DE ERLER , ORTAK VARYANS DE ERLER VE CRONBACH ALFA GÜVEN RL K KATSAYISI DE ERLER	135
EK D. YÖNET C ANKET MADDELERİN N FAKTÖR YÜK DE ERLER , ORTAK VARYANS DE ERLER VE CRONBACH ALFA GÜVEN RL K KATSAYISI DE ERLER	137
EK E. ÖZGEÇM (VITAE).....	138
EK F. ARA TIRMA LE LG L Z N YAZISI.....	139

TABLOLAR L STES

	<u>Sayfa No</u>
Tablo 2.1. Davranışçılık Yaklaşımı ile Yapılandırıcılık	
Yaklaşımın Karşılaştırılması.....	46
Tablo 3.1. Öğretmen ve Yönetici Anketinde Yer Alan 5’li Dereceleme Ölçerinin	
Sayısal Değerleri.....	64
Tablo 4.1. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeninin Dağılımı	66
Tablo 4.2. Öğretmenlerin Hizmet Süresi Değişkeninin Dağılımı	66
Tablo 4.3. Öğretmenlerin Okuttukları Sınıf Değişkeninin Dağılımı	67
Tablo 4.4. Öğretmenlerin Mezuniyet Alanı Değişkeninin Dağılımı.....	67
Tablo 4.5. Öğretmenlerin Aldıkları Hizmet Çiğitimi Sayısı	
Değişkeninin Dağılımı.....	67
Tablo 4.6. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Algılarının	
Ortalamalarına İlişkin T-Testi Sonuçları.....	68
Tablo 4.7. Hizmet Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin	
Algılarının Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi	
Sonuçları.....	70
Tablo 4.8. Öğretmenlerin Hizmet süresi değişkenine Göre	
Öğretmenlerin Algılarına İlişkin LDS Testi Sonuçları.....	71
Tablo 4.9. Öğretmenlerin Okuttukları Sınıf Değişkenine Göre	
Öğretmenlerin Algılarının Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü	
Varyans Analizi Sonuçları.....	73
Tablo 4.10. Mezuniyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Algılarının	
Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları..	75
Tablo 4.11. Hizmet Çiğitimi Sayısı Değişkenine Göre	
Öğretmenlerin Algılarının Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü	
Varyans Analizi Sonuçları.....	77
Tablo 4.12. Öğretmenlerin Aldıkları Hizmet Çiğitimi Sayısı	
Değişkenine Göre Öğretmenlerin Algılarına İlişkin LDS	
Testi Sonuçları	78
Tablo 4.13. Öğretmenlerin, Kazanım Boyutuna Verdikleri	
Cevapların Frekans Ve Yüzde Dağılımı.....	80
Tablo 4.13. Öğretmenlerin, Kazanım Boyutuna Verdikleri	
Cevapların Frekans Ve Yüzde Dağılımı (devam).....	81
Tablo 4.14. Öğretmenlerin, Tema Boyutuna Verdikleri	
Cevapların Frekans Ve Yüzde Dağılımı.....	82
Tablo 4.14. Öğretmenlerin, Tema Boyutuna Verdikleri	
Cevapların Frekans Ve Yüzde Dağılımı (devam).....	83
Tablo 4.15. Öğretmenlerin, Öğrenme Ve Öğretme Yaantıları	
Boyutuna Verdikleri Cevapların Frekans Ve	
Yüzde Dağılımı.....	85
Tablo 4.15. Öğretmenlerin, Öğrenme Ve Öğretme Yaantıları	

Boyutuna Verdikleri Cevapların Frekans Ve Yüzde Da ılımı (devam).....	86
Tablo 4.16. Ö retmenlerin, Ölçme Ve De erlendirme Boyutuna Verdikleri Cevapların Frekans Ve Yüzde Da ılımı.....	88
Tablo 4.16. Ö retmenlerin, Ölçme Ve De erlendirme Boyutuna Verdikleri Cevapların Frekans Ve Yüzde Da ılımı (devam).....	89
Tablo 4.17. Ö retmenlerin Programın Genel Felsefesi Boyutuna Verdikleri Cevapların Frekans Ve Yüzde Da ılımı	91
Tablo 4.17. Ö retmenlerin Programın Genel Felsefesi Boyutuna Verdikleri Cevapların Frekans Ve Yüzde Da ılımı (devam).....	92
Tablo 4.17. Ö retmenlerin Programın Genel Felsefesi Boyutuna Verdikleri Cevapların Frekans Ve Yüzde Da ılımı (devam).....	93
Tablo 4.18. Yöneticilerin Cinsiyet De i keninin Da ılımı	95
Tablo 4.19. Yöneticilerin Hizmet Süresi De i keninin Da ılımı.....	95
Tablo 4.20. Yöneticilerin Yöneticilikteki Toplam Çalı ma Süreleri De i keninin Da ılımı	96
Tablo 4.21. Yöneticilerin Yüksek Lisans E itimi De i keninin Da ılımı.....	96
Tablo 4.22. Yöneticilerin Mezuniyet Alanı De i keninin Da ılımı.....	96
Tablo 4.23. Yöneticilerin Aldıkları Hizmet ç i E itim Sayısı De i keninin Da ılımı	97
Tablo 4.24. Yöneticilerin Bazı Ki isel Özelliklerine Göre Görü lerinin Kar ıla tırılması (Kruskal Wallis Test)	98
Tablo 4.25. Yöneticilerin Programın Genel Felsefesi Boyutuna Verdikleri Cevapların Frekans Ve Yüzde Da ılımı.....	100
Tablo 4.26. Yöneticilerin Programın Uygulama Boyutuna Verdikleri Cevapların Frekans Ve Yüzde Da ılımı.....	102
Tablo 4.26. Yöneticilerin Programın Uygulama Boyutuna Verdikleri Cevapların Frekans Ve Yüzde Da ılımı (devam).....	103
Tablo 4.26. Yöneticilerin Programın Uygulama Boyutuna Verdikleri Cevapların Frekans Ve Yüzde Da ılımı (devam).....	104

B R NC BÖLÜM

G R

1.1.G R

Dünyada her alanda meydana gelen hızlı de i meler, bili im teknolojisinin geli mesi ve küreselle menin de etkisiyle hızla yayılarak bütün ülkeleri sosyal, ekonomik, politik, kültürel alanda derinden etkilemektedir. Bilim ve teknolojideki hızlı geli meler toplumları etkilemi ve de i im kısa sürede kaçınılmaz hale gelmi tir (Kayıkçı ve Sabancı, 2009: 240). Günümüz toplumunun ihtiyacı olan insan profili de bu geli melere ba lı olarak farklıla mı tır. E itimin amacı bilgi ça ına uygun ve toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilecek bireyler yeti tirmektir (Sezer, 2008:1). 20. yy'da sosyal, ekonomik, teknolojik ve bilimsel geli meler e itimden beklentilerin artmasına neden olmu ve geleneksel e itime baskı yaparak amaç ve i lev bakımından e itimi birey yararına de i meye zorlamı tır (Demirci ve Sarıkaya, 2004: 2).

Kemerta (1999)'a göre ça da de erlerin bir ürünü olarak e itim alanındaki hızlı de i imlerden en çok e itim programları etkilenirler (Akt: Bal, 2008: 54). Ça da e itim anlayı ma göre birey, edindi i bilgiyi yeni bilgiler edinmek için kullanan, olayları derinli ine kavrayan, ele tirel dü ünen, muhakeme eden, bilimsel dü ünme ve problem çözmeye gibi zihinsel becerileri kullanan ve geli tiren ki idir (Orbeyi ve Güven, 2008:135). Böyle bireylerin yeti tirilmesi konusunda, ö retmen merkezli geleneksel e itim sisteminin artık yetersiz kaldı ı dü ünmesi hakim olmaktadır. Bilginin tekrar edilmesinin pek de anlamlı bulunmadı ı bu ko ullarda, bilginin biçim de i tirip yeniden yapılandırılmasına olanak sa layan yapılandırmacı yakla ım, birçok ülkede e itim programlarının tüm kademelerinde yaygınla maktadır (Sert, 2008:305). Bu do rultuda Milli E itim Bakanlı ı Talim Terbiye Kurulunun 12.07.2004 tarih ve 114, 115, 116, 117 ve 118 sayılı kararları ile ilkö retim

okullarının 1.-5. sınıfları için hazırlanan Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji derslerinin ö retim programları, yapılandırmacı ö retim anlayı ı do rultusunda geli tirilerek; Türk e itim sisteminde uygulanma kararı alınmı tır. Yeni ilkö retim programı 2004- 2005 ö retim yılında 9 il ve 125 okulda pilot olarak denenmi , aynı ö retim yılı sonunda ilkö retim ö retmenlerine hizmet içi e itimlerle tanıtılmı ve 2005- 2006 ö retim yılında tüm ilkö retim okullarında uygulanmaya konulmu tur. Yeni ilkö retim programlarında yapılandırmacı e itim kuramının esas alındı ı ifade edilmi tir (ahin, 2007: 285).

Yapılandırmacılık 20. yy. ba larından itibaren geli meye ve uygulamalara temel olu turmaya ba lamı bir bilme kuramıdır. Bilgi, bilginin do ası, bilginin yapılandırılması sürecinin nasıl bir süreç oldu u ve bu sürecin nelerden etkilendi i gibi konularla ilgilenmekte ve dü ünceleri e itimsel uygulamalara temel olu turmaktadır (Ün Açıköz, 2007: 60–61).

Yapılandırmacılık yakla ımı, temelde davranı çılık yakla ımına ele tiri olarak ortaya çıkmı tır. Davranı çılık yakla ımına göre bilgi dura andır çünkü nesnel herkeşçe bilinebilir ve gerçeklik de i mez. Bu yakla ıma göre dünya gerçektir, yapılandırılmı tır ve bu yapı, ö renen için bir model olu turabilir. Davranı çılık yakla ımına göre aklın görevi gerçe e ve onun yapısına ayna tutmaktır. Bunun aksine yapılandırmacı görü te bilgi ve gerçekli in genel bir kabulü yoktur ya da varsa bile bu gerçekli i bilmenin bir yolu yoktur. Von Glasersfeld (1995)'e göre gerçeklik ki inin kendi ya antısında inandı ı ve güvendi i eyler arasındaki ili kidir. Ki i deneyimleri ve çevresiyle etkile imleri sonucunda bir gerçeklik yaratır (Murphy, 1997).

Yapılandırmacılı ın kökleri felsefe, psikoloji, sosyoloji ve antropolojiye dayanır. Bilinen ilk yapılandırmacı filozof Giambatista Vico 1710'da "Bir ki i sadece onu açıklayabilirse ö renir." demi tir. Daha sonra Immanuel Kant, Vico'nun görü lerini geli tirerek, insanların bilginin pasif alıcısı olmadı ı dü üncesini ortaya atmı tır (Hanley, 1994). Cheek (1992)'e göre ö renen bilgiyi aktif olarak alır, daha önceki ö renmeleriyle birle tirir ve kendi yorumlarını olu turarak o bilgiyi kendisine mal eder (Akt: Hanley, 1994).

Bununla beraber Piaget, yapılandırmacılı ın babası ve günümüzdeki yapılandırmacılı ın kurucusu olarak kabul edilir. Berger (1978)'e göre Piaget'nin görü ünde zihnin birbiriyle ili kili 2 i levi vardır: organizasyon ve adaptasyon. nsanlar dü üncelerini ve hislerini önemsizden daha önemliye do ru sıralar ve

dü üncelerini birbiriyle ili kilendirirler. Aynı zamanda insanlar yeni deneyimlerden bir eyler ö renebilmek için yeni fikirleri kendi dü üncelerine uyarlarlar. Bu uyarlama 2 ekilde gerçekte ir: “özümseme ve yer de i tirme.” Birincisinde yeni bilgi, zaten var olan zihinsel sürece eklenir ancak ikincisinde yeni fikre uyum sa lamak için var olan zihinsel i lev ba ka bir eye dönü ür (Akt: Crowther, 1997: 4). Eski bilginin yerini yenisi alır. Ve yeni bilgi yapılandırmacı bir ö renme sürecinden geçerek bireyin zihninde yeni eklini alır. Husen ve Postlethwaite (1989: 162)’e göre yapılandırmacılı ın 2 ilkesi vardır:1) Bilgi, ö renen tarafından pasif olarak alınmaz, aktif bir ekilde yapılandırılır. 2) Anlamanın i levi uyarlamadır ve deneyimlerle dünyayı organize etmeyi hedefler, gerçe i ke fetmeyi de il. Bu nedenle bilgi, ö renenden ba ımsız geli mez ve ö renen tarafından yapılandırılır. Birçok filozof arasından önde gelen yapılandırmacı filozoflar Piaget (1970), Blumer (1969), Kuhn (1996), Von Glasersfeld (1989) ve Vygotsky (1978)’dir. Cobb ve di erleri (1994)’ne göre yapılandırmacılı ın belli ba lı varsayımları vardır. Bunlar: 1) Deneyimlerimize bazı sınırlar koyan gerçek bir dünya vardır. Buna ra men gerçeklik ki iye özgüdür ve birçok gerçek olabilir. 2) Dünyanın yapısı çevreyle etkile im sonucunda zihinde yapılandırılır ve yoruma dayalıdır. 3) Zihin, dı dünyayı algılayarak ve yorumlayarak bazı semboller olu turur. 4) nsan beyni yaratıcıdır ve algılar, duysal deneyimler ve sosyal etkile imlerle geli ir. 5) Anlama, yorumlamanın bir sonucudur ve ki inin deneyimlerine ve algılamalarına ba lıdır (Vrasidas, 2000: 351).

1.2. PROBLEM DURUMU

Kemerta (1999)’a göre günümüzde bilgi ve teknolojinin sürekli artması ve geli mesi toplumun her alanında oldu u gibi e itim alanında da hızlı bir de i imi gerek kılmaktadır. Bu ba lamda, bireylerin küreselle me, çok dilli ve çok kültürlü olma, ko ullanma, çok kanallı e itim, hayat boyu e itim ve ö renen merkezli e itim gibi ça da de erlere önem vermeleri gerekir. Ça da de erlerin bir ürünü olarak e itim alanındaki hızlı de i imlerden en çok e itim programları etkilenirler. E itim programları bilimsel ve teknolojik ilerlemelere ba lı olarak sürekli bir geli im içinde olmalıdır. Buna paralel olarak ö retim programları da zamana ve ko ullara göre de i melidir (Akt: Bal, 2008, 54).

Türk e itim sistemi de bu geli melerden etkilenmektedir. Cumhuriyet döneminden sonra e itim sistemimiz gerek e itimde fırsat e itli ini gerekse daha

kaliteli bir eğitim sistemi sağlayabilmek amacıyla birçok değişiklikler geçirilmiş ve tüm ortaöğretim okullarında elliye yakın değişik eğitim programı uygulanmıştır (Türkoğlu ve Türkoğlu, 2006: 127). Bugüne kadar öğrenme ve öğretme süreçleri farklı boyut ve hızda gelişim göstermiştir. Alkan (1995)'a göre süreç incelendiğinde 1930'lardan önceki dönem, eğitim uygulamalarının daha çok felsefi düzeydeki fikir tartışmalarına yöneldiği bir dönemdir (Akt: Özerbaş, 2007: 610). Alkan (1997)'a göre 1930'lardan sonra eğitim uygulamaları bilimsel veriler ışığında önce fiziksel bilimler, daha sonra da davranışsal bilimlerin egemen olduğu bir dönemdir. 1960'lı yıllarda davranışçı kuram 1970'lerde ise bilişçi kuramın öğretim uygulamalarında etkili olduğu görülmektedir. 1960 ve 1970 tarihleri arasındaki dönemde eğitim teknolojilerini kuramsal yönden etkileyen iki gelişmeden biri davranışçı yaklaşımdır diğeri ise sistem yaklaşımıdır. 1970 ve 1980'lere gelindiğinde, geleneksel değerlerin reddedildiği bir dönem yaşanmaktadır. Bu dönemde daha çok kişilik ve insancılık konusuna önem verilmiştir. 1970'lerin sonuna doğru ise eğitim sisteminde bilimsel sistemin öğrenme öğretme süreçlerinde etkili olmaya başladığı görülmektedir. Böylece bilimsel hareket bireysel farklılıkları dikkate alarak anlama, kavrama ve transfer konularında eğitim için çok önemli verileri ortaya koyduğu görülmüştür (Akt: Özerbaş, 2007: 610).

Görüldüğü gibi eğitim sisteminde her dönemde, toplumun ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda gelişim ve yenilikler görülmektedir. Türk Milli Eğitim Sisteminin, özellikle son 40 yıldır, Cumhuriyet'in kuruluşundan amaçlanan nitelikte insan gücü yetiştirebildiğini söylemek güçtür (Şahin, 2007: 285). 21. yy. başlarında Türkiye hala dünya ülkeleri arasında gelişmekte olan ülke statüsünde yer almaktadır. Gelişmekte olan ülkelerin en önemli kaldıraç gücü ise eğitimidir. Bir ülkenin eğitime verdiği önem, gelişimsel düzeyinin en belirgin göstergesidir. Türkiye'nin son yıllara kadar kullanılan eğitim programları insan kaynağını yeterince geliştirememiştir. Davranışsal, klasik, idealist ve ezberci eğitim sistemi bireyleri üretkenlik ve yaratıcılıktan uzaklaştırmış, onları ezberciler ve bilgiyi tüketmeye yöneltmiştir. Kalkınmada ve hızlı değişimden bilgi akışını yakalamada ve kullanmada Türkiye'de uygulanan eğitim programları yetersiz kalmış ve ülkenin bu alandaki ihtiyacına cevap vermemesi sonucunda, eğitimde daha yeni yaklaşımlara ihtiyaç duyulmuştur.

Eğitim alanında dünya çapında yoğun araştırmalar yapılmıştır. Beyin araştırmaları hızlandırılmış ve bu beyin araştırmaları eğitim alanına aktarılmıştır. Yeni eğitim yaklaşımları gündeme gelmiştir. OECD, "Eğitimsizler, beynini

de i tirmek istedi i ö rencinin beynini tanımıyor.” dü üncesiyle 1999’da, “Beyni Anlamak ve Yeni Bir Ö renme Bilimine Do ru” adı altında projeler yürütmeye ba lamı tır.

ABD, Fransa, ngiltere, Almanya, Finlandiya, Kanada, sveç, Norveç, Hollanda... vb. 44 geli mi ülkenin bilim insanları, e itimcileri, sosyologları, tarihçileri... vb. 6 yıl süren ulusal ve uluslararası düzeyde ara tırmalar yapmı lardır. Bu ara tırmalarda:

- Gelece in insanı nasıl yeti tirilmeli?
- Hangi beceriler ö retilmeli?
- Hangi bilgiler verilmeli? gibi sorulara cevap aranmı tır. 2003 yılında

tamamlanan bu ara tırmalar sonuncunda gelece in becerilerinin zihinsel beceriler (dü ünme, anlama, sorun çözme, sorgulama, ele tirme, ili kilendirme, analiz-sentez yapma, de erlendirme vb.), bireysel beceriler (dil becerileri, ileti im, bilgiyi alma, bilgi teknolojilerini kullanma vb), sosyal beceriler (i birli i yapma, grupla çalı ma, sosyal çatı maları çözme ve yönetme) ve zihinsel ba ımsızlık becerileri (karar verme, seçme, haklarını ve sorumluluklarını bilme, savunma... vb.) oldu u sonucuna ula ılmı tır.

Bununla birlikte yine dünya çapında yürütö len PISA ara tırmaları ile ö rencilerin anlama, dü ünme, akıl yürütme, ileti im kurma, sorgulama, sorun çözme... vb. becerilere sahip olmaları ve bunları günlük hayatta kullanabilme durumları ölçö lmü tür. Bu çalı malara 2003 yılında Türkiye de katılımı tır. Her bölgemizden seçilen 1987 do umlu toplam 4855 ö rencimizin okuma, anlama, akıl yürütme, sorgulama, sorun çözme... vb. becerilerinin düzeyi ara tırılmı tır. Bu ara tırmalar sonucunda ö rencilerimizin % 67.70’i okuma ve anlama becerileri yönüyle OECD ö lkelerinin altında oldu u görö lmü tür. Bu sonuçlar, 1981 Türkçe Ö retim Programı ile dü ünö n, anlayan, sorgulayan, sorun çözen ö renciler yeti tiremedi imizi göstermi tır.

Dünya Bankası Türkiye Raporu (2005), Pisa (2003), Prills (2001) and Timms-R (1999) gibi uluslararası ara tırmalar ö lkemiz e itim sisteminin yetersizli ini ortaya koymaktadır. Timms-R’da ö lkemiz 38 ö lke arasında matematikte 31. fen bilgisinde 33. sırada yer almı tır. Prills’de ö lkemiz 35 ö lkenin yer aldı 1, dördüncü sınıflarda yürütö len “Uluslar arası Okuma Becerileri Geli im Projesinde” 28. sırada yer almı tır. Ulusal ara tırmalarda benzer sonuçlar vermi tır. EARGED tarafından 2002 yılında Türkiye genelinde, 47 ilden 573 ilkö retim

okulunda 112000 ö renciye uygulanan Ba arı Belirleme Sınavı sonuçları e itim sistemimizin köklü bir yenili e ihtiyaç duydu unu ortaya koymu tur (ahin, 2007: 285)

Bu ara tırmalar sonucunda, günümüzde birçok geli mi dünya ülkesinin uygulamakta oldu u yapılandırıcılık yakla ımına dayalı e itim programlarının ülkemizde de uygulanmasına karar verilmi tir. Milli E itim Bakanlı ı tarafından, 2005 -2006 e itim yılından itibaren yapılandırıcılık yakla ımına göre olu turulmu yeni e itim programlarını Türkiye genelinde tüm ilkö retim okullarında uygulanma kararı alınmı ve 2566 sayılı (Kasım, 2004) tebli ler dergisinde resmi olarak yayınlanmı tır. Bu yeni programlar 2004–2005 e itim yılı sonunda ilkö retim ö retmenlerine hizmet içi e itimlerle tanıtılmı tır.

Yeni ö retim programlarını hazırlamak için;

- Dersler için özel ihtisas grupları ve disiplinler arası özel ihtisas grupları olu turulmu tur.
- Taslak programlar alan uzmanı ve uygulamacıların katıldı ı çalı taylarda de erlendirilmi tir,
- Dokuz ilde (Ankara, Bolu, Diyarbakır, Hatay, stanbul, zmir, Kocaeli, Samsun ve Van illeri) 120 okulda yeni programın pilot uygulaması 1 yıl devam etmi tir.
- Yeni programlara uygun ders kitaplarının ve ö retim materyallerinin hazırlanması sürecinde yo un çalı malar yapılmı tır,
- Yeni programın pilot uygulamadan sa lanan geribildirimler do rultusunda gözden geçirme sürecinde çalı malar devam etmektedir

Program geli tirme sürecinde katılımcı bir yakla ım izlenerek, ilgili tarafların katkılarının sa lanmasına özen gösterilmi tir. Program geli tirme sürecinde:

- Ø 38 Sivil toplum kurulu u,
- Ø 8 üniversiteden akademisyenler,
- Ø 26304 ö renci
- Ø 9192 veli
- Ø 2259 ö retmen
- Ø 697 müfetti aktif olarak görev almı tır.(www.meb.gov.tr)

Milli E itim Bakanlı ı, 2004–2005 ö retim yılında köklü bir e itim felsefesi de i ikli ini öngören ve yapılandırmacı yakla ım, ö renci merkezli e itim, çoklu zekâ kuramı gibi üç temel kavrama dayanan yeni programları bu ö retim yılında Ankara, Bolu, Diyarbakır, Hatay, stanbul, zmir, Kocaeli, Samsun ve Van illerinde deneme amacıyla 120 okulda uygulamaya koymu tur. Aynı zamanda yeni ilkö retim programlarının pilot uygulamasını ba latmı tır.

Milli E itim Bakanlı ı Hizmet ç i E itimi Dairesi'nin 2005 Hizmet ç i E itim Plânı'na göre 2400 İlkö retim müfetti ine ve 1300 ö retmene be günlük seminer verilmi tir. Bu plân haricinde ayrıca, illerden ça rılan 2450 yüksek lisans ve doktora ö rencisi olan ö retmen de be günlük formatör ö retmenlik seminerine tabi tutulmu tur. Be günlük seminer gören müfetti ler tarafından, 2005 yılı Haziran ayında il ve ilçelerde ö retmenlere uygulamayla ilgili be günlük seminer verilmi tir (Teknik, 2005).

1 yıllık pilot uygulamadan sonra 2005–2006 ö retim yılında ülke genelinde tüm ilkö retim okullarında uygulanmaya ba lanmı tır. Ancak yapılandırmacılık yakla ımının uygulanmasında çe itli sorunlar ortaya çıkmı tır ve bu sorunlar halen ya anmaktadır.

Öncelikle yapılandırmacılık yakla ımının di er ülkelerdeki uygulamaları aynen alınıp, Türkiye artlarında uygulanmaya çalı lmaktadır. Burada en temel sorun, bu yakla ımın Türkiye artlarına göre uyarlanmamı olmasıdır. Aynı zamanda, programın hazırlanma a masında ve programın içeri iyle ilgili sorunlar da göze çarpmaktadır. Programın uygulanma a masında ö retmenlerin ya adı ı en büyük sorunlar, içeri in ve ö retim ya antılarının Türk e itim sistemine tam olarak oturtulamamı olması ve okulların fiziksel artlarının göz ardı edilmi olmasıdır. Hazırlanan programın içeri inde birbiriyle çeli en ifadeler göze çarpmaktadır. Ayrıca de erlendirme ölçütlerinin kesin olmayı ı ve kırtasiye masrafının fazla olması ö retmenleri ve yöneticileri zor durumda bırakmaktadır (Türer, 2005: 3).

Milletlerin kültürel farklılıkları bu yakla ıma göre olu turulmu müfredat sisteminde göz ardı edilmi tir. Bununla birlikte yöneticiler ve e itimciler yeterli hizmet içi e itim a amalarından geçirilmemi tir. Bu nedenle uygulanma a masında bazı kopukluklar ya anmaktadır. Bu kopuklukların en önemli nedenlerinden biri de yönetici, ö retmen, ö renci ve velilerin e itim sisteminde köklü bir de i imin gereklili i ve bu de i imden olumlu sonuçlar elde edilece i konusunda yeterince bilgilendirilmemeleridir. Bununla birlikte uygulama a masında temel faktör olan

ö retmenlerin karar sürecine katılmamaları ve yeterince ön e itimden geçirilmemeleri sorunların daha da büyük boyutlara ulaşmasına neden olmu tur.

Ö retmenlerin ve yöneticilerin, de i im sürecine katılmayı ı, onların yeni programı benimseyememelerine neden olmu tur. Ayrıca ö retmenlerin, yöneticilerin ve denetimcilerin bu yeni yakla ım ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmamaları ve e itimcilerin yeterince hizmet içi e itim seminerlerine tabi tutulmamaları da yine ya anan sorunlardandır. (Cerit, 2006: 11-13 ve Erginer, 2006: 46-47).

02.12.2005 tarihinde Eski ehir’de yapılan, “Yeni İlkö retim Programı” konulu toplantıda katılımcılar yeni programla ilgili ya anan belli ba lı sorunları u ekilde sıralamı lardır:

§ Program de i iklikleri öncelikle ülkenin felsefe, gereksinim ve ya antılarından kaynaklanmak durumundadır,

§ Yeni ilkö retim programı hazırlanırken önceki program geli tirme çalı maları gözardı edilmi tir.

§ Yeni ilkö retim programının hazırlanmasında, önceki programın de erlendirmesine dayalı bilimsel geribildirimlerden yararlanılmamı tır.

§ Yeni ilkö retim programının tek bir e itim yakla ımına dayandırılması do ru de ildir.

§ Yeni ilkö retim programının hazırlanmasında, ilkö retim basama ında uygulanmakta olan programların geli tirilmesi yerine, ba ka ülkelerde uygulanan programların uyarlaması yoluna gidilmi tir.

§ Yeni ilkö retim programının hazırlanmasının kısa bir zaman dilimine sa dırılması, program geli tirme çalı malarının bir sistem bütünlü ü içinde ele alınmasını engellemi tir.

§ Yeni ilkö retim programının deneme uygulaması zaman ve kapsam yönünden yetersiz kalmı ve tarafsız bir de erlendirilmesi yapılmamı tır.

§ Yeni ilkö retim programının deneme uygulaması öncesinde ö retmenler yeterli düzeyde hizmet içi e itimden geçirilmemi tir.

§ Yeni ilkö retim programının geli tirilmesi ve uygulamasında kar ıla ılan eksikliklerin ve sorunların giderilmesi için program geli tirme sürecinin ilkeleri do rultusunda ilgili uzmanların katılımıyla gerekli önlemlerin alınması zorunludur. Fakat bu henüz tam anlamıyla sa lanamamı tır (<http://ilkogretim-online.org.tr>).

Genel olarak ya anan sorunlara baktığımızda birbiriyle benzerlik göstermektedir. Yapıcı'ya (2005: 20) göre ya anan sorunların başında ders kitaplarının içeriğinde ve ders esnasında kullanılmadığı bir dikkatlik olmaması gelmektedir. Oysa ders kitabı bir amaç değil, araç olmalıdır ve dersin merkezinden çıkarılmalıdır. Sınıfların kalabalık olması ve teknolojik açıdan yeni yaklaşımın uygulanmasına uygun olmaması da yine ya anan sorunlardandır. Ayrıca yeni programın başarılı olması, her dersi o branşın uzman öğretmenin vermesi gerekmektedir. Velilerin yeni programın gerekliliğini kavrayamamaları ve kırtasiye masrafının fazla olması ve buna ek olarak bütçe ayrılmaması yine öğretmen ve yöneticilerin yaşadıkları sorunlardandır.

1.3. PROBLEM CÜMLESİ

İlköğretim okullarında 1-5. sınıflarda yapılandırmacılık yaklaşımına göre oluşturulan eğitim programlarının uygulanmasında öğretmen ve yöneticilerin karşılaştıkları sorunların yoğunluklarına göre sıralanması nasıldır?

1.4. ALT PROBLEMLER

1. İlköğretim okullarında uygulanan yapılandırmacılık yaklaşımının uygulanmasında karşılaşılan sorunların (kazanım, tema, öğrenme -öğretme araçları ve değerlendirme boyutlarında) algılanmasında, öğretmenlerin demografik özelliklerine göre fark var mıdır?

2. Öğretmenlerin yapılandırmacılık yaklaşımına göre hazırlanmış programın uygulanmasında boyutlar bazında en sık karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

3. Öğretmenlerin programın genel felsefesi ile ilgili görüşleri nelerdir?

4. İlköğretim okullarında uygulanan yapılandırmacılık yaklaşımının uygulanmasında karşılaşılan sorunların (kazanım, tema, öğrenme -öğretme araçları ve değerlendirme boyutlarında) algılanmasında, yöneticilerin demografik özelliklerine göre fark var mıdır?

5. Yöneticilerin yapılandırmacılık yaklaşımına göre hazırlanmış programın uygulanmasında boyutlar bazında en sık karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

6. Yöneticilerin programın genel felsefesi ile ilgili görüşleri nelerdir?

1.5. ARA TIRMANIN AMACI

Yapılandırmacı öğrenme kuramı, gerçeğin, bireyler tarafından farklı olarak algılandığını benimser. Bireylerin dünyayı kendi gerçeklerine göre yapılandırıp yorumladıklarını kabul eder. Yapılandırmacılık yaklaşımında bireyler yeni bir bilgi, bir durumla karşılaşmalarında önceki bilgi ve deneyimlerine göre onu yeniden yapılandırarak öğrenir ve önceki bilgi ve deneyimlerinin kapsamlarını geliştirirler (Mazman, 2006: 42).

DeVries ve Kohlberg'e (1987) göre yapılandırmacı yaklaşım, bilginin öğrenenin var olan değer yargıları ve ya antıları tarafından üretildiğini düşünür. Bu görüşe göre öğrenme, bireylerin olgunlaşmasından ya da dış çevreden gelen uyarıcılara verdiği tepkilerden çok bireylerin fiziksel ve sosyal çevreyle etkileşimleri ve diyalogları sonucunda olur. Bireyler etraflarındaki materyal ve insanlarla etkileşime girerek deneyimler kazanır ve bu deneyimleri birbirleriyle ilişkilendirerek yani yapılandırarak öğrenirler (<http://www.yihep.com>).

Yapılandırmacılığın özünde bireyin karşılaşta yeni bilgiyi, geçmiş deneyimleriyle karşılaşarak zihninde yeniden yapılandırması söz konusudur. Yapılandırmacılıkta bilgi transferi bir gruptan diğere olmaz, kişi kendi öğrendiklerinin üzerine yenilerini koyar, bu da öğrenimi kendiliğinden öğrenici merkezli hale getirir. Yapılandırmacı yaklaşım öğrenmeyi iç dünyada (zihinde) yapılan işlemler olarak kabul eder. Bilgi insana bağlıdır, insandan bağımsız olarak dış dünyada mevcut değildir. Vygotsky öğrenmenin tek başına, bireysel olarak gerçekleşmediğini, bireyin diğer insanlarla ilişkili etkileşimleri içinde öğrendiğini ifade eder (Ergün ve Özsüer, 2006: 270).

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de yeni uygulanmaya başlanan yapılandırmacılık yaklaşımının ilköğretim 1-5. sınıflardaki uygulamalarında öğretmen ve yönetici bazında karşılaşılan sorunları incelemek ve çözüm yolları önermektir. Bu anlamda bu çalışmada yapılandırmacılık yaklaşımının uygulamaya başlamasında karşılaşılan sorunlar incelenecek ve bu yaklaşımdan en üst düzeyde verim sağlamak amacıyla çözüm yolları önerilecektir.

1.6. ARA TIRMANIN ÖNEM

Ülkemizde ilköğretim 1-5. sınıflarda yeni uygulanmaya başlanan yapılandırmacılık yaklaşımının uygulanmasıyla öğretmen ve yönetici bazında

bazı sorunlar ya anmaktadır. Bu sorunlar çözülmeyen bu yaklaşımın uygulamalarından olumlu sonuçlar elde etmenin mümkün olmadığını söyleyebilir.

Bilindiği gibi ülkemizde uygulanmaya başlanan yeni öğretim programları yeterince alt yapı oluşturulmadan uygulamaya konulmuştur. Bundan kaynaklanan birçok sorun ya anmaktadır. Yeni ilköğretim programlarıyla ilgili karlaşılan sorunların en başında, programın genel felsefesinin tam olarak anlaşılabilmesi ve bu nedenle gerektirilen tam olarak inanılmaması gelmektedir. Bu programı uygulayacak olan eğitimcilerin karar sürecine katılmaması ve yeterli hizmet içi eğitim sürecinden geçirilmediğini inanılmaktadır. Bu nedenle uygulama boyutunda özellikle öğretmen ve yöneticiler daha sonra da öğrenci ve veliler pek çok sorun yaşamaktadırlar (Aydın, 2007: 286).

Bu çalışmada ilköğretim okullarında 1-5. sınıflarda yapılandırıcılık yaklaşımına göre oluşturulan eğitim programlarının uygulanmasında öğretmen ve yöneticilerin karşılaştıkları sorunların neler olduğu ve bu sorunların nereden kaynaklandığını incelenecektir. Ayrıca karşılaşılan sorunların azaltılması ve yeni öğretim programlarının etkinliğinin artırılması yolunda çözüm yolları önerilecektir.

Çalışmanın veri toplama aracı olarak hazırlanan anketlerin temel dayanaklarını öğretmen ve yöneticilerin programı uygulama sürecinde karşılaştıkları sorunlar teşkil etmektedir. Bu bağlamda bu çalışma esnasında katılımcıların anket sorularına verdikleri cevapların, problem olarak algılanan unsurların dile getirilmesinde bir araç olabileceği düşünülebilir. Bir başka deyişle, ilköğretim 1-5. sınıf için oluşturulan yeni öğretim programlarıyla ilgili yapılan bu çalışma, yetkililere, uygulayıcılardan, denetimciler haricinde de geribildirim sağlayabilecek bir alternatif olması açısından da önem taşımaktadır. Bu çalışmadan elde edilen geribildirimler sonucunda, programı hazırlayanlar, programın uygulanmasında karşılaşılan sorunlara göre programda yeni düzenlemeler yapabilirler. Bu çalışmanın sonucunda elde edilen verilerin uygulanmakta olan program üzerinde yapılacak olası iyileştirme çalışmalarına ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.7. SINIRLILIKLAR

1. Bu araştırma 2007- 2008 öğretim yılında Gaziantep iline bağlı Ehitkamil ve Şahinbey merkez ilçelerine bağlı A Tipi devlet ilköğretim okullarında çalışılan öğretmen ve yöneticileri kapsamaktadır.

2. Yapılandırıcılık yaklaşımı esas alınarak oluşturulmuş yeni ilköğretim programlarının uygulanması aşamasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar, bu araştırmamızın öğretmenlere uygulanan veri toplama aracında bulunan 61 maddeye bağlı olarak incelenmiştir.

3. Yapılandırıcılık yaklaşımı esas alınarak oluşturulmuş yeni ilköğretim programlarının uygulanması aşamasında yöneticilerin karşılaştığı sorunlar, bu araştırmamızın yöneticilere uygulanan veri toplama aracında bulunan 20 maddeye bağlı olarak incelenmiştir.

1.8. SAYILTILAR

1. Devlet ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler ve yöneticiler anket maddelerini samimi ve içtenlikle cevaplamıştır.

1.9. TANIMLAR

Yapılandırıcılık: Öğrencinin geçmişi öğrenmelerinden de yararlanarak, öğretmen rehberliğinde, karşılaştığı yeni bilgiyi anlamlandırması ve yorumlaması sürecidir (Yapıcı, 2005: 21). Yapılandırıcılık yaklaşımında bireyler yeni bir bilgi, bir durumla karşılaştıklarında önceki bilgi ve deneyimlerine göre onu yeniden yapılandırarak öğrenir ve önceki bilgi ve deneyimlerinin kapsamlarını geliştirirler (Mazman, 2006: 42).

Hedef: Hedefler, öğrenciye kazandırılmak üzere seçilen istenilen özelliklerdir. Ertürk (1972)'e göre hedef, planlanmış ve düzenlenmiş ya antılar yoluyla kazandırılması kararlaştırılan davranış özelliği ya da davranış olarak ifade edilmeye uygun bir özelliktir. (Akt: Demirel, 1997: 112)

İçerik: Programın içerik boyutunda belirlenen amaçlara ulaşmak için ne öğretim sorusuna yanıt aranmaktadır. Bu bağlamda, programın içerik boyutu ile öğretilecek konuların düzenlenmesi söz konusudur. (Demirel, 1997: 127)

Öğrenme ve öğretme ya antıları: Öğrenme ve öğretme ya antıları, eğitim durumlarının öğrenci ve öğretmen açısından düzenlenmesi, kazandırılması planlanan öğrenme ya antılarının bir düzene göre sıralamasıdır. (Demirel, 1997: 135).

Sınama durumları: Ö rencide gözlemeye karar verdi imiz istendik davranı ların kazanılıp kazanılmadı ı hakkında bir yargıya varma i idir. Sınama durumları, hedef ve davranı ların gerçekleşle ip gerçekleşle medi ini, gerçekleşle tiyse ne düzeyde gerçekleşle ti ini, gerçekleşle mediyse nedenlerini belirlemek ve gerekli düzeltme yenileme geli tirme çalı malarını yapmak amacıyla kullanılır.(Sönmez, 1994:309)

Sarmal ö renme modeli: Konuların yeri ve zamanı geldikçe tekrar tekrar ö retilmesi söz konusu oldu unda bu düzenlemeden yararlanır. Her konunun kendi içindeki konuları arasında da bir ardı ıklık söz konusudur. Özellikle dil ö retiminde yaygın olarak kullanılır. (Demirel, 1997: 128)

Portfolyo: Kemp ve Toperoff (1998)'a göre portfolyo "bir veya birden fazla alanda ö rencinin çabalarını, geli imini ve ba arısını gösteren ö renci çalı malarının amaçlı bir ekilde toplanması" olarak tanımlanı tır (Kan, Akt, 2007, 133)

Rubrik: Rubrik, ö rencinin gerçekleşle tirmesi beklenen performans tanımlarının, farklı boyut ve düzeylere bölünerek bir ölçekte gösterilmesidir. Rubrikte yer alacak de erlendirme ölçütlerinin, uygun durumlarda ö rencilerin de katılımı ile belirlenerek, ö renci çalı maya ba lamadan önce verilmesi yol gösterici olacaktır. (Sezer, 2008: 1)

Tutum Ölçe i: Tutum; bir kimsenin ele alınan bir nesneye, bir duruma veya olaya kar ı olan olumlu veya olumsuz tavrı olarak kabul edilir (Turanlı ve di erleri, 2008: 255). Tutum ölçekleri genellikle bireyin bir ya da birçok boyutta tutumunun yönünü ve a ırlı ını belirlemek için ka ıt kalemle uygulanan, kendini rapor etme araçlarıdır. Bir tutum ölçe i, ölçülmek istenen tutum konusu ile ilgili bir dizi ifadeyi içerir (Topkaya ve Yalın, 2005: 17).

A Tipi Okul: Milli e itim bakanlı mın 13.04.2007 tarih ve 26492 no.lu yönetmeli inin 19. maddesine göre Kurum Tipleri Tespit Formu üzerinden yapılan de erlendirme sonucunda 2 yılda bir kurum tipleri belirlenir. Bu formda okullarda bulunan derslik sayısı, sınıf mevcudu ve okulların teknik ve fiziki donanımları esas

alınarak puanlama yapılır. İk retim okullarında puanları 40 ve daha fazla olan okullar A tipi okullar olarak adandırılır (<http://mevzuat.meb.gov.tr>).

K NC BÖLÜM

KAYNAK ÖZETLER

Bu bölümde, ara tırma ile ilgili kuramsal açıklamalar ve ilgili ara tırmalar yer almaktadır.

2.1. KURAMSAL TEMELLER

Bu ba lık altında ölkemizde e itim sisteminde neden bir de i ikli e ihtiyaç duyuldu u, bununla ilgili ara tırmalar, yapılandırmacılık yakla ımının temelleri, ö eleri, yapılandırmacılık yakla ımında sınıf ortamı, yapılandırmacılık yakla ımının davranı lık yakla ımıyla kar ıla tırılması ve yapılandırmacılık yakla ımında yöneticinin rolü üzerine gerekli kuramsal açıklamalar ve ilgili ara tırmalardan ba lıcaları özetlenecektir.

2.1. 1. Neden Yeni Bir Yakla ım

Bilginin hızla yenilenerek üretildi i ça ımızda birey ve toplumun gelece i, bilgiye ula ma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerine ba lı bulunmaktadır. Bu becerilerin kazanılması ve hayat boyu sürdürülmesi ezberlemeyi de il, bilgi üretimine dayalı ça da bir e itimi gerektirmektedir. Türkiye özellikle son yıllarda etkili bir e itim modelini gerçekle tirmek için yo un giri imlerde bulunmaktadır. Bu giri imler, e itim sistemimizin dü ünsel altyapısını olu turan tekdüze mantık yerine çoklu sebep ve çoklu sonuçlara dayalı bir anlayı n olu ması yönünde yo unla maktadır. (Çınar ve di erleri, 2006: 48)

20. yy.da sosyal, kültürel, ekonomik ve teknolojik de i meler, bilim alanındaki yeni geli meler ve bulu lar, demokratik dü ünceler ve insan haklarındaki geli meler, e itimden beklentilerin artmasına yol açmı ve geleneksel e itime baskı yaparak amaç ve i lev bakımından e itimi birey yararına de i meye zorlamı tır.

Zihinsel gelişime önem veren anlayışı yerini yeni anlayışlara bırakmıştır (Yeilyaprak, 2003: 2).

Bilimsel ve teknolojik gelişmeler, eğitim bilimlerindeki öğrenme ve öğrenme anlayışındaki gelişmeler, eğitimde kaliteyi ve etkili artırma ihtiyacı ve bilgiyi tüketmekten çok bilgi üreten, yorumlayarak, anlamın yaratılması sürecine etkin olarak katılan bireylere ihtiyaç duyulması gibi sebepler eğitimde yeni bir arayışı gerekli kılmıştır (<http://www.tfl.k12.tr>).

Yatay ekseninde dersler arası ve dikey ekseninde her bir dersin kendi içinde kavramsal bütünlük sağlanması zorunluluğu da yine yeni eğitim programı ihtiyacını doğurmuştur. Yeni eğitim programlarında temel derslerin konuları birbirleriyle bağlantılıdır ve paralellik gösterir. Bu şekilde öğrenciler öğrendikleri arasında bağlantı kurabilir ve gerçek yaşamda ihtiyacı olan bilgileri ve problem çözme becerilerini daha kolay kazanabilir. Ayrıca temaların birbirini tamamlayan ve sarmal öğrenme modeline uygun bir özellik sergilemesi bilgilerin daha kalıcı olmasına yardımcı olmaktadır (Güneş, 2007a).

Uzun yıllardır kullanılan davranışçı yaklaşımın artık toplumun ihtiyaçlarını karşılamadığı bilinmektedir. Aynı zamanda birçok gelişmiş ülke davranışçılık yaklaşımını uygulamaktan vazgeçmiş ve yapılan uzun soluklu araştırmalardan sonra yapılandırmacılık yaklaşımının uygulanmasına karar verilmiştir. Ülkemizde de artık davranışçılık yaklaşımının ihtiyaca cevap vermediği görülmüştü ve eğitimde yeni arayışlar başlamıştır. Bu araştırmaların başında beyin araştırmaları gelmektedir. Yapılan araştırmalar sonucunda birçok gelişmiş Avrupa ülkesinde uygulanan yapılandırmacı yaklaşım, Türk eğitim sisteminde de uygulanmaya başlanmıştır (Özerbaş, 2007: 610).

Eğitimde kaliteyi ve etkili artırma ihtiyacı da yeni eğitim programları oluşturulmasında bir neden olmaktadır. Sekiz yıllık temel eğitim için program bütünlüğünün sağlanmasına ihtiyaç duyulması da yine nedenlerden biridir. Ülkemizde yıllardır 8 yıllık eğitim uygulanmaktadır ancak klasik eğitim programı 8 yıllık eğitim sistemine temel oluşturmuyordu. Yapılan PISA, TIMSS-R, PRILLS gibi araştırmalardan elde edilen verilerin olumsuz olması ve Türkiye’de eğitimin kalitesinin gittikçe düşüğünün fark edilmesi de yeni bir eğitim sistemine duyulan ihtiyaç doğurmuştur (Güneş, 2007a).

Dünya Bankası Türkiye Raporu (2005), Pisa (2003), Prills (2001) and Timms-R (1999) gibi uluslararası araştırmalar ülkemiz eğitiminin

yetersizli ini ortaya koymaktadır. Timms-R'da ülkemiz 38 ülke arasında matematikte 31. fen bilgisinde 33. sırada yer almı tır. Prills'de ülkemiz 35 ülkenin yer aldı 1, dördüncü sınıflarda yürütülen “Uluslar arası Okuma Becerileri Geli im Projesinde” 28. sırada yer almı tır. Ulusal ara tırmalarda benzer sonuçlar vermi tir. EARGED tarafından 2002 yılında Türkiye genelinde, 47 ilden 573 ilkö retim okulunda 112000 ö renciye uygulanan Ba arı Belirleme Sınavı sonuçları e itim sistemimizin köklü bir yenili e ihtiyaç duydu unu ortaya koymu tur (ahin, 2007: 285)

2.1. 2. Yapılandırıcılık Yakla ımı

Yapılandırıcılık, davranı ılıklık yakla ımına ele tiri olarak ortaya çıkmı tır. Davranı ılıklık yakla ımına göre bilgi dura andır çünkü nesnelere herkeşçe bilinebilir ve gerçeklik de i mez. Bu yakla ıma göre dünya gerçektir, yapılandırılmı tır ve bu yapı, ö renen için bir model olu turabilir. Davranı ılıklık yakla ımına göre aklın görevi gerçe e ve onun yapısına ayna tutmaktır. Bunun aksine yapılandırıcılık görü te bilgi ve gerçekli in genel bir kabulü yoktur ya da varsa bile bizim bu gerçekli i bilmemizin bir yolu yoktur. Von Glasersfeld (1995)'e göre gerçeklik kendi ya antımızda inandı ımız ve güvendi imiz eylemler arasındaki ili kidir. Ki i deneyimleri ve çevresiyle etkile imleri sonucunda bir gerçeklik yaratır (Murphy, 1997).

Yager (1991)'e göre yapılandırıcılık, köklerini felsefeden alan ve e itim ve psikolojide oldu u gibi sosyoloji ve antropolojide de kullanılan yeni bir kavramdır. Yapılandırıcılık filozof Giambatista Vico 1710'da, “Bir ki i sadece, onu açıklayabilirse ve yorumlayabilirse ö renebilir” yorumunda bulunmu tur. Daha sonra Immanuel Kant bu dü ününeyi, insano lunun bilginin pasif alıcısı olmadı ı de erlendirmesiyle daha da ilerletmi tir (Akt: Hanley, 1994: 2). Cheek (1992)'e göre, ö renenler bilgiyi aktif olarak alır, onu geçmi ö renmeleriyle birle tirir ve kendi yorumlarıyla yeniden olu turarak, bilgiyi kendilerine mal ederler (Akt: Hanley, 1994: 2).

Perkins (1999: 6)'e göre ö renenin etkin rol aldı ı yapılandırıcılık ö renmede sadece okumak ve dinlemek yerine tartı ma, fikirleri savunma, hipotez kurma, sorgulama ve fikirleri payla ma gibi ö renme sürecine etkin katılım yoluyla ö renme gerçektir. Bireylerin etkile imi önemlidir. Ö renenler, bilgiyi oldu u gibi kabul etmezler, bilgiyi yaratır ya da tekrar ke federler. Driver ve Ericson (1983)'a göre

ö renme, ö rencilerin bir sorun veya probleme kar ı verdikleri tepki ve buldukları çözümlerde gizlidir (Akt: Olorundare, 2000: 39).

Yapılandırıcılık yakla ımı do rudan insan beyninin yapısı ve i leviiyle ilgilenir. Ö renme ancak bireyler yapılandırma i levine aktif olarak katıldıklarında ve kavramları kendi dü ünçe süzgecinden geçirerek anlamlandırdıklarında gerçekleşir (Chen, 2003: 19).

Boudourides (1998)'e göre bilgi ki inin ya ad ı ı çevre ve ki inin kendi yorumlarıyla ekillenir. Birey bilgiyi, kendi ya antısı yoluyla, çevresiyle tartışarak, paylaşarak ve zihinsel süreçten geçirerek yeniden yapılandırır. Yapılandırıcılık felsefesi bireyin, ya ad ı ı çevre içinde kendi anlama ve öğrenmelerini yapılandırd ını savunur. Her birimiz, kendi öğrenmelerimizi deneyimlerimizle birleştirirken kendi kurallarımızı ve zihinsel modellerimizi kullanırız.

Cobb (1994)'a göre bilgi hem bireyseldir hem de paylaşılabilir. Sosyal olarak yapılandırılan bilgi bireyin zihninde i lenmedikten ve bireyin deneyimleriyle ilişkilendirilmedikten sonra anlamlı olmayacaktır (Akt: Vrasidas, 2000: 351).

Yapılandırıcılığa göre bilgi, duyularımızla ya da çe itli iletişim kanallarıyla edilgin olarak alınan ya da d ı dünyada bulunan bir ey de ildir. Tersine, bilgi, bilen (ö renen) tarafından yapılandırılır, üretilir. Bu nedenle ki iye özgüdür. Bilgiyi yapılandırma gereksinimi bireyin çevresiyle etkile imi sırasında geçirdi i ya antılardan anlam çıkarmaya çalışırken ortaya çıkar. Birey, içinde ya ad ı ı çevreyle ve geçirdi i ya antıların getirdi i sıkıntılarla baş etmek için bilgiyi yapılandırmak zorundadır. Her birey farklı ya anm ılıklara sahip olduğundan dolayı, yeni oluşacak yapılar da bireyden bireye farklılık gösterir (Ün Açıkgöz, 2002: 61).

Ö renme bireyin kendisiyle, geçmiş ya antılarıyla ve deneyimlerin ya and ı ı ortamlarla yakından ilişkilidir. Ö renme, büyüme ve gelişme olarak gözlemlenir (McCarthy, 2007: 1).

Önbilgiler bir yandan yeni öğrenilenlere zemin oluşturup onları etkiler, di er yandan kendisi de ayrı bir yeniden yapılanma sürecinden geçer. Appleton ve Asoko'ya (1996) göre yeni öğrenilenler önceki bilinenlerle uyumlu ise yeni bilgiler özümser; de ilse 3 olasılık ortaya çıkar: 1) Öğrenen varolan bilginin yetersiz olduğunu ve yeniden yapılanması gerekti ini dü ünebilir. 2) Öğrenen, varolan bilgiyi yeniden yapılandırmaz ve otorite tarafından do ru bilginin sunulmasını bekler, 3) Öğrenen hiç çaba göstermez ve öğrenme gerçekleşmez (Akt: Ün Açıkgöz, 2002: 62).

Yapılandırmacılık bir metod değildir, zihinsel süreçlerin yer aldığı bir düşünme biçimidir. Yapılandırmacılık bir çok bakı açı ve bir çok öğrenme metodunu içerir. Bireyin kendi zihinsel becerilerini keşfetmesine, diğer bireylerin düşüncelerine de erişmesine ve bilgiyi paylaşarak yeniden yapılandırmasına olanak sağlar (McAuliffe, 2001: 11). Yapılandırmacılık yaklaşımının temelinde bireylerin dünyada kendi bireysel ve öznel deneyimleriyle yaşadıklarına ve bireylerin dünyadan etkilendiklerine değil de, aslında onların dünyayı etkilediğine ve ona anlam kattığına inanılır (Karagiorgi ve Symeou, 2005: 18).

2.1.2.1. Egitimde Yapılandırmacılık Yaklaşımı

Özden (2003)'e göre yapılandırmacılık yaklaşımının öğrenme felsefesi olarak tanımlanan ilk kapsamlı teorileri 18. yüzyılda insanların kendi kendilerine ne yapılandırırlarsa onu anlayabildiklerini söyleyen felsefeci Giambatista Vico'nun çalışmalarına kadar uzanır. Giambatista Vico 1710'da "bir şeyi bilen onu açıklayabilir" ifadesini kullanmıştır. Immanuel Kant daha sonraları bu fikri geliştirecek, bilgiyi almada insanın pasif olmadığını ifade etmiştir. Öğrenci bilgiyi alır, bunu daha önceki bilgileri ile ilişkilendirir ve onu kendi yorumu ile kurarak yeniden yapılandırır. Birçok felsefeci ve eğitimci bu fikirler üzerinde çalışmıştır. Ancak yapılandırmacılık yaklaşımının ne olduğunu, ne içerdiğine yönelik açık bir fikir geliştirmek için ilk girişimler Piaget ve John Dewey tarafından yapılmıştır (Akt: Demirci ve Sarıkaya, 2004: 2-3).

Yapılandırmacılık kuramıyla birçok bilim adamı ilgilenmiştir. Bunların başlıcaları John Dewey, Jean Piaget, Lev S. Vygotsky, Jerome Bruner, E. von Glasersfeld olarak sıralanabilir.

John Dewey, öğrenenler sınıf içinde çeşitli öğrenme araçlarıyla yönlendirilip, birlikte gerçek bir toplulukta olduğu gibi bilgilerini oluştururlar. Bireyin eylem düzeyinde çevresiyle olan sürekli ve içsel ilişkisi bilginin oluşturulmasını desteklemektedir. Bilmek, gerçekliğin insan tarafından kaydedilmesi değil, insanın gerçekliğe dahil olması sürecidir; bilgi dışsal, bağımsız ve nesnel bir gerçeklik değil eyleme dahil olan bir süreci ifade eder. Bilmek, daha sonraki deneyimleri kontrol edebilmek için önceki deneyimlerin oluşturulması eylemdir. Yaşadığımız her deneyim yeni bir gerçeklik yaratır. Anlamak, birlikte düşünmek ve ötekini eylemlerini göz önünde bulundurmadır. Anlayamamak da ortak eylemde bulunamamaktır (Ün Açıkgöz, 2002: 67).

Jean Piaget, bireyin bilişsel gelişimiyle çevresini iliklendirmiştir, dahası bilginin bu ilikiden doğduğunu ve bireyin kendisi tarafından bilinçli ve etkin bir şekilde oluşturulduğunu belirtmiştir. Öğrenmenin temeli keşiftir. Basit bir olguyu anlamak için çocuklar daha sonra yanlı olarak nitelenecekleri bazı düşünceleri görme amaçlarından geçmek durumundadırlar. Anlama adım adım etkin bir katılım yoluyla oluşturulur. Düşünce etkinlikten doğar, etkinlik içselleştirilir ya da zihne yerleştirilir ve düşünce gelişir (Demirel, Ed., 2005: 42-43).

Lev Vygotsky'nin çocukların kendi kavramlarını oluşturduğunu vurgulaması nedeniyle temelde oluşturmacı olduğu söylenebilir. Vygotsky, çocukların öğrenme sürecinde bilimsel kavramları ve günlük düşüncelerini yetkinlerle olan ilikilerinden öğrendiğine inanmaktadır. Toplumsal etkileşimi ve toplumsal bağlamı vurgulamaktadır. Çocuk çevresinden kaynaklanan sorunları çözerken yalnız değildir, yetkinlerden sürekli yardım alır. İçselleştirme süreci bir öğeyi düşünme ve öğeyi yapabilme arasında ayrımın fark edilmesi olarak adlandırılır (Demirel, Ed, 2005: 44-46).

Jarome Bruner, öğrenmeyi etkin bir süreç olarak görür, bu süreçte öğrenen yeni düşünce ve kavramları var olan eski bilgisi üzerinde oluşturmaktadır. Öğrenen seçer, bilgi alı-veri inde bulunur, hipotezler oluşturur, kararlar alır ve bunları yaparken de bilişsel yapılarına dayanır. Öğrenme sürecinde öğrenenle etkin bir konuma içerisinde olan öğrenenin, öğrenme ilkesini keşifmesi gerekmektedir. Ders araçları öğrenen tarafından öğrenenin bilişsel düzeyine indirgenmesi gerekir. Araçların kullanımı çizgisel değil spiral olmalıdır. Gerçek yaşam içerisinde çok yönlü ve farklı bakı açıları vardır ve bu olgu çok erken yaşlarda edinilmektedir (Ün Açıkgöz, 2002: 71).

Von Glasersfeld yapılandırmacılık, eğitim alanında dünyayı sarsacak yenilikler yapma iddiasında değildir, imdiye kadar, bazı esinlenmiş öğretmenlerin kuramsal temelleri olmaksızın yaptıkları eylemlere, sağlam kavramsal temeller sağlaması iddiasındadır. Oluşturmacılık, dünyaya çoklu çıkarımlarla bakar, dahası bizim hareketlerimizi yönlendirebilecek, karmaşık ve soyut olguları açıklayabilecek bir bakı değildir. Geçerlik ve uygulanabilirliği vurgulamaktadır. Eer oluşturmacılık kuramını kabul edersek, bilenden bağımsız bir bilginin var olamayacağını, öğrenirken sadece kendi oluşturduğumuz bilginin varlığını kabul etmemiz gerekir. Öğrenme, nesnelere gerçek doğasını anlamak ya da düşünceleri hatırlamak değil,

ö renme sürecinde örgütledi imiz açıklamalar, emalar ve yapılardan duyu sal olarak ki isel veya toplumsal anlamlar olu turmaktır (Tekin, 2007).

Clements ve Battista (1990)'ya göre yapılandırmacılar, ö renmenin sadece ö rencilerin kendi ö renmelerine katıldıklarında gerçekleşti ini sanırlar. Bu katılım daha derin ve zengin bir anlama sa lar. Böylece ö renciler bilgiyi kullanmaya ve ö rendiklerini uygulamaya istekli olurlar (Akt: I ıko lu ve Ba türk, 2007: 131).

Brooks ve Brooks (1993)'a göre yapılandırmacılık bireyin “zihinsel yapılandırması” sonucu gerçekleşen en bili temelli bir ö renme yakla ımıdır. Bilgiyi almak ve duymak, bilgiyi zihinsel yapılandırma ile e anlamlı de ildir. Ö renen, yeni bir bilgi ile kar ıla tı nda, dünyayı tanımlamak ve açıklamak için önceden olu turdu u kurallarını kullanır ya da algıladı ı bilgiyi daha iyi açıklamak için yeni kurallar olu turur. Yapılandırmacı yakla ım Jean Piaget'nin ve Levy Vygotsky'nin geli im ve ö renme ile ilgili olarak geli tirdikleri teorilerden etkilenecek ortaya çıkmı bir bilgi ve ö renme yakla ımıdır. Yapılandırmacılı ın tüm çabası, ö renmenin kalıcılı ını sa lamak ve üst düzey bili sel becerilerin olu masına katkı getirmektir. Yapılandırmacı yakla ımda bilgi çevreden pasif bir biçimde alınmaz, algılayan birey tarafından etkin olarak yapılandırılır (Akt: I ıko lu ve Ba türk, 2007: 131). Bu temel prensiple yapılandırmacı yakla ım, ö renmenin bilgi transferine dayandı ma inanan davranı ıcı yakla ımlardan farklıla ır. Fosnot (1996)'a göre yapılandırmacı yakla ımın temelini dört önemli varsayım olu turur. Bunlar:

1. Bilgi, ö renenlerin aktif olarak katıldıkları ö renmelerin fiziksel bir ürünüdür.
2. Bilgi, ö renenlerin kendi deneyimlerini anlamlandırmaları sonucunda olu an sembolik bir üründür.
3. Bilgi, ö renenlerin payla ımlarıyla olu an bir sosyal yapıdır.
4. Bilgi, ö renenlerin anlamları açıklamaları sonucunda olu an bir kavramsal yapıdır. (Akt: I ıko lu ve Ba türk, 2007: 131)

Yapılandırmacı yakla ım ö renmenin bilginin aktarılması ile olu madı ını ancak soru sorma, ara tırma, problem çözme gibi ö renci faaliyetler ile gerçekleşebilece ini savunmaktadır.

Yapılandırmacılara göre her bireyin gerçeklik kavramı yorumsal ya antılarına göre de i iklik göstermektedir. Yapılandırmacı ö renme anlamlıdır ve gerçek bir ba lamdan türemektedir. Bunun yanında dı arıdan yönetilmemekte, dı arıdan hazır ve eri ilebilen bilgi olmaktan öte çevre ko ullarında ba ımsız

gerçekle en anlam, bakı açısı kazanma ya da yeniden yapılandırma süreci olarak algılanmaktadır. Bu nedenle yapılandırmacı öğretmenlerin olmaları ve sonuçları hiçbir zaman kontrol edilememektedir. Yapılandırmacılıkta öğrenme, daha çok anlam oluşturma olarak görülmekte ve anlamın işe gerçekliğin baskısı ya da doğrudan öğrenimle değil öğrenen tarafından yaratıldığı ileri sürülmektedir. (Demirel,Ed, 2005, 41).

Billett (1996)'e göre öğrenme bireysel ve içsel bir olgu olmasına rağmen sosyal bir kültür içinde gerçekleşir. Ayrıca öğrenici için yararlı, günlük yaşamda karşılaşılan problemlere çözüm bulabileceği nitelikte olmalı. Motivasyon anlamaya istendikten, anlamı yapılandırma istemine yönelmelidir (Akt: Kerka, 1997: 1).

Bilginin, öğrenen tarafından yapılandırılması, onun arkadaşlarıyla, öğretmenleriyle ve uzman kişilerle gerçekleşir. Bilgi paylaşımı sonucunda olur. Algılar ve düşünceler bu etkileşim sürecinde paylaşılır, düşünülür ve tartışılır. Bu süreç boyunca, sonunda ortak bir yargıya varana kadar görüş alışverişinde bulunulur ve zihinde yeni bilgiler yapılandırılır (Nunes ve McPherson, 2003: 3). Kavram oluşturma bireyin içinde yaşadığı çevre, bu çevrede bireyden beklenenler ve bireye sunulanlarla bağlantılıdır. Çevre ve ilişkiler hem kavram oluşturma biçimini hem de yapılandırılacak kavramları belirleyen önemli bir faktördür (Ergün ve Özsüer, 2006: 272).

Yeni programda, birlikte çalışmaya öne çıkarılmakta ve öğrencilerin birtakım etkinlikleri doğrudan yaparak bazı kazanımları elde etmesi amaçlanmaktadır. Bu süreçte hem öğrenme ortamının düzenlenmesinde hem de yapılacak etkinliklerin seçiminde öğretmen ile öğrenciler arasında sürekli iletişim yapılması zorunlu hâle gelmektedir. Yapılandırmacılık yaklaşımında öğrenciler, öğrenmeyi öğrenme, iletişim kurma, birlikte çalışmaya, sorumluluk alma gibi yeni beceriler edinebilmeli ve onları kullanabilmelidirler. Bunlara ek olarak, öğrenciler eğitim çalışmalarını sürdürürken, problem çözebilmeli, matematiksel düşünme ve matematiksel güçlerini kullanabilmeli, kendi kararlarını alabilmeli, kendini ifade edebilmeli, öğrenmelerini değerlendirebilmeli ve olaylara eleştirel gözle bakabilmelidirler (Akt: Güzel ve Alkan, 2004: 389).

Yapılandırmacı yaklaşım, öğrencinin öğrenmede çok aktif olması gerektiğini savunur. Bilginin her bir öğrenen tarafından bireysel olarak yapılandırıldığı, öğrencinin kendisine ulaşan bilgileri aynen almadığı ve öğrenmede bireyin ön bilgilerinin, kişisel özelliklerinin ve öğrenme ortamlarının son derece

önemli oldu u vurgulanmaktadır (Özmen, 2004: 103–104). Richardson (1997)’a göre bireyler daha önceki bilgi ve inançlarına dayalı olarak yeni anlayı larını kendileri yapılandırırılar. Ki i, daha önce bilmedi i bir durumu anlamlandırmak için sadece var olan bilgilerini kullanabilir ve yeni ö renmeler, dı dünyayla etkile im sayesinde önceki bilgilerin üzerine in a edilir (Akt: Aydın ve Balım, 2005: 150–151).

Ya ar (1998)’a göre yapılandırma sürecinde birey, zihninde bilgiyle ilgili anlam olu turmaya ve olu turdu u anlamı kendisine mal etmeye çalı ır. Bireyler ö renmeyi kendilerine sunulan biçimiyle de il, zihinlerinde yapılandırıdıkları biçimiyle olu tururlar (a an, 2002: 52). Bu yakla ım, ö renmenin bilginin aktarılması ile olu madı ını ancak soru sorma, ara tırma, problem çözmeye gibi ö renci faaliyetleri ile gerçekle ebilece ini savunmaktadır. Ö renme bilgiyi pasif biçimde almak de il, bilgiyi yapılandırmaktır. Bireylerin geçmi ya antıları aynı olmadı ı için bir kavramla ilgili emaları, yeni bilgiyi yorumlamaları di er bireylerle aynı olmaz. Ön ya antılar, bilgi ve ö renmeler yeni ya antıları nasıl yorumlayaca ımızı etkilemektedir. Di er taraftan yorumlar da bilgiyi yapılandırma ve yeni ö renmeler üzerinde etkili olmaktadır. Hazır bilgiyi birisinden veya bir yerden almak ö renme olarak dü ünülmemelidir. Ö renmek için ö renci zihinsel ve ço unlukla fiziksel olarak etkin olmalıdır. Ö renci kendi cevaplarını, kavramlarını ke fetti inde ve kendi yorumlarını yarattı ında ö renir (Hanley, 1994: 4).

2.1.2.2. Yapılandırmacılık Yakla ımının Temel Özellikleri

Yapılandırmacı ö renme kuramı, bireyin bilgiyi zihninde aktif olarak yapılandırdı ını ö ngörür. Yapılandırmacılık, bilginin nasıl elde edildi ine ili kin bir teori olmasına kar ın ö renme – ö retme deneyimlerini anlama ve yorumlamada oldukça ba arılıdır. Yapılandırmacı ö renme teorisinin ortaya koydu u ilkeler daha etkili ö retim yakla ımları geli tirmek için neler yapılabilece i konusunda önemli ipuçları vermektedir. Bu bilgiler ı ı ında yapılandırmacılı ın temel özellikleri u ekilde vurgulanmaktadır.

- Ö renme, ö rencinin sürece katılımını gerektiren aktif, sürekli ve geli imsel bir süreçtir. Bu yüzden ö retimde bu ö renme teorisinin esas alınması ö retimin kendili inden “ö renci merkezli “ olmasını sa lar.

- Bilgi ve anlayı lar bireyden bireye farklılık göstererek hem ki isel hem de sosyal olarak yapılandırılır. Ancak ortak fiziksel deneyimler, dil ve sosyal etkile imler nedeniyle bireylerin yapılandırdı ı bilgiler benzerlikler gösterir.

- Bireyler yapılandırmacı öğrenme sürecinde yapılandırdıkları yeni bilgileri öğrenmelerini de kullanarak değerlendirir ve bunun sonucunda yeni bilgiyi özümseyebilir, yeniden düzenleyebilir ya da reddedebilir.

- Öğretme ve öğrenme arasındaki ilişki her zaman doğrusal ve birebir değildir. Bilgi ve beceriler öğretmenden öğrenciye bir paket olarak olduğu gibi aktarılamaz, öğrenci bilgiyi kendisi yaplandırır (<http://yomra.meb.gov.tr>).

Aynı şekilde Yapıcı (2005: 20) da yapılandırmacılık yaklaşımının bazı temel özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

§ Öğrenci merkezlidir,

§ Öğretmen bilgi sunan değil, rehberlik yapandır,

§ Öğrencinin merkezinde bilgi değil, bilginin öğrenilmesi anlayışı hakimdir,

§ Düzenlemeyi öğrenme ve yaratıcılık temel esastır,

§ Ana felsefe öğrenme değil, öğrenmeyi öğretmektir

§ Öğrenme sürecinin nasıl kurgulanacağı, öğrencinin bilişsel, duygusal ve fiziksel kapasitesi ile bağlantılıdır ve doğaçlama olarak biçimlenir,

§ Ne kadar öğrenildiği değil, nasıl ve niçin öğrenildiği önemlidir

§ Öğrenme-öğretme süreci, öğrencinin yapabileceği ve geliştirebileceği etkinliklerle yürütülür

Ün Açıkgöz (2002: 66)'e göre yapılandırmacı yaklaşımın göre oluşturulan öğrenim tasarımlarının bazı özellikleri şunlardır:

- Öğrenci öğretmenin yapılarına ulaşmak yerine kendi yapılarını oluşturur,

- Her öğrenciye hitap edilebilmesi için bilginin biçimine ve etkinliklere çeşitlilik getirilir.

- Öğretirken gerçek durumlara, gerçek nesnelere mümkün olduğu kadar çok yer verilir.

- Öğretmenler kontrol edici, empoze edici, doğuruları sunucu değil, yardım edici, kolaylaştırıcı bir tavır sergiler.

- Yanlılar, öğrenciyi tanıma fırsatı olarak görülür, nedenleri kefedilerek düzeltilmesi için fırsatlar yaratılır. Yanlı bile olsa öğrencilerin düşüncelerini söylemesi özendirilir.

- Planlar esnek ve seçeneklidir. Öğrenme süreciyle ilgili kararlar öğrencilerle birlikte alınır.

- Ö rencilerin karma ık dü ünmeleri, soru sormaları, görü alı veri i yapmaları özendirilir.
- Ö rencilerin de erlendirilmesi, günlük olarak, dosyalara ve ö rencilerin ürettiklerine bakılarak ö renme- ö retme süreçlerinin akı ı içinde yapılır.
- Yalnızca yeni ö renilenlerle ilgilenilmeyip, ön kavramlar da göz önünde bulundurulup de i tirilmeye çalı ılır.

2. 1. 2. 3. Yapılandırıcılık Yaklaşımının Temel İlkeleri

Yapılandırıcılık yaklaşımının sunulmu ba lıca özelliklerinin dışında bir de yeni yaklaşıma göre oluşturulan öğretim programlarının dayandığı bazı temel ilkeler vardır. Bu ilkeler yapılandırıcılık yaklaşımını tam olarak anlayabilmemizin ötesinde, öğretmenlere uygulama amaçlarında etkili bir kılavuz olabilmektedir. Bu temel ilkelerin iyi bilinmesi öğretmen ve yöneticilerin yeni öğretim programlarının temelini anlamalarına yardımcı olabilecek, onları programın gerekliliğine inandıracaktır.

Çiçek (2005: 18)'e göre yapılandırıcılık yaklaşımını temele aldığı bazı ilkeler u ekildedir:

- § Öğrenme hem anlam yapılandırmayı, hem de anlama sistemlerinin yapılandırmasını içerir
- § Öğrenme, öğrencinin çevresi ile sürekli me gul olmasını gerektirir.
- § Öğrenmede bedensel hareketler, deneyimler gereklidir ancak yeterli değildir
- § Zihinsel etkinliklere mutlaka ihtiyaç vardır
- § Kullandığımız dil öğrenmeyi etkiler
- § Di erleri ile etkile im, öğrenmemizde önemli yer tutar
- § Bilgilerimiz, inançlarımız, korkularımız, de er yargılarımız öğrenmelerimizi etkiler
- § Yeni bir bilgi, önceki bilgilerin üzerine in a edilerek oluşturulan yapılarla kazanılır, özümser
- § Anlamlı öğrenme için fikirlerin yeniden gözden geçirilmesi, onlarla oynama, onları kullanma söz konusudur. Bu ilimler de zaman ister.
- § Motivasyon sadece öğrenmeye yardım etmez, aynı zamanda gereklidir.

Resnick (1989)'e göre yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme üç ilkeye göre gerçekleşir. 1. Öğrenme parça parça ve ayrı bilgileri bir araya getirip ezberleme değil, bilgiyi yapılandırma sürecidir. 2. Öğrenme eski bilgilerin üzerine yenilerini inşa etmektir. 3. Öğrenme, içinde bulunulan durum ve çevre ile yakından ilişkilidir (Akt: Kesal, 2003: 20).

Hendry (1996)'ye göre yapılandırmacılıkta öğrenme ilkeleri şunlardır;

- Bilgi kitaplarda veya tahtada değil, öğrencilerin zihinlerinde olur.
- Öğrencilerin konuya ve materyallere kattıkları anlam, onların varolan bilgi ve yaşantılarıyla yakından ilişkilidir.
- Bilgi, öğrenenin çevreyle iletişim kurması ve bilgi paylaşımı içinde olmasıyla yapılandırılır.
- Bilgi asla kesin değildir, sürekli gelişime ve değişime açıktır.
- Öğrenciler yeni bilgiyi algılayarak, yorumlayarak ve uygulayarak zihinlerinde yapılandırır.
- Bilginin yapılandırılması zaman ve enerji gerektirir. (Akt: Kesal, 2003: 21).

Brooks ve Brooks (1993)'a göre yapılandırmacı eğitimi yönlendiren beş ilke vardır:

1. Öğrenenlere, kendileriyle ilişkilendirebilecekleri gerçek sorunlar yaratma,
2. Öğrenmeyi genel kavramlar üzerine kurmak: öz ve gerçeklik arayışı,
3. Öğrenenlerin bakış açılarını ortaya çıkarmak ve onlara değer vermek,
4. Müfredatı öğrenenlerin hipotezlerini içine alacak şekilde uyarlamak,
5. Öğrenenleri öğrenme bağlamında değerlendirme, (Can, 2004: 47)

2.1.2.4. Yapılandırmacılık Yaklaşımında Hedefler

Yapılandırmacı yaklaşımda hedefler sürece odaklanmaktadır. Genel olarak öğrencilerin neyi öğrendikleri değil, 'neyi, nasıl' öğrendikleri üzerinde durulur. Öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde tutulur ve hedefler öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde çeşitlilik gösterir.

Alkan ve diğerleri (1995)'ne göre yapılandırmacı eğitim ortamında hedef, öğrenenin bilgiyi temelden kurmasıdır. Öğrenenler sınıfa yaşantılarıyla gelirler ve öğrenmeye etkin katılarak bilgiyi zihinsel olarak yapılandırır. Bu bağlamda

ö renenler kendi dü ünçe ve yorumlarını geli tirirler. Ö renme aktarılan belirli bir bilgi kümesini almayı de il, ö renenlerin etkili dü ünme, usa vurma, sorun çözme ve ö renme becerilerini kazanmasını içerir (a an, 2002: 50).

Abbott (1999: 68)'a göre ö renmenin kalıcılı nı sa layacak ve üst düzey bili sel becerilerini geli tirecek ekilde tasarlanır Böyle bir yakla ımda merkezde ö renci vardır. Yapılandırıcılık, ö renenlere ö renmeyi ö retmekte ve onlar için bilgiyi anlamlı kılmaktadır. E itimin yeni hedefi; bilgiyi nasıl ve nerede kullanaca mını bilen, kendi ö renme yöntemlerini tanıyıp etkili bir biçimde kullanan ve yeni bilgiler üretmede önceki bilgilerinden yararlanan bir insan modeli yaratmadır. Bu hedefe ula mada yapılandırmacı yakla ım önemli bir rol oynamaktadır.

a an (2002: 50)'a göre yakla ımın genel hedefleri u ekildedir:

- Bilgiyi ö renci için anlamlı kılmak,
- Ö renenin bilgiyi temelden kurmasını sa lamak,
- Ö renenin, var olan bilgileri aç ı a çıkarmasını sa lamak,
- Ö renenlerin, bilgiyi zihinsel olarak anlamlandırmaları için ö renme fırsatları sa lamak,
- Ö renenlerin ne yapacaklarını önceden belirlemek de il, bireylere araçlar ve ö renme materyalleri ile ö renmeye kendi istekleri do rultusunda yön vermeleri için fırsat vermektir.

Yapılandırmacı yakla ımda hiyerar ik sınıflama ve her ö renci için aynı hedefleri saptama yerine, üst düzey dü ünme becerilerine yönelik hedefler üzerinde yo unla ılmakta ve ö rencilerin gereksinimleri dikkate alınmaktadır. Yapılandırmacılar “ne ö retilmeli” yerine, “birey nasıl ö renir” sorusu ile ilgilenmektedir. Yapılandırmacı yakla ımda, davranı ı yakla ımda oldu u gibi ürüne yani gözlenebilir davranı lar üzerine odaklanmak yerine, sürece yani üst düzey zihinsel beceriler kazandırma üzerinde odaklanılmı tır. Ö rencinin bilgiyi kendinin bulması ve zihninde yeniden yapılandırması beklenir. Bilgiler ö rencilerin geçmi ya antılarıyla anlamlı bütünlük olu turacak ekilde sunulur ve ö renci geçmi ya antılarıyla yeni bilgiye kendi anlamlarını katarak bilgiyi zihninde yeniden olu turur. Bu nedenle yapılandırıcılıkta ö renme hedefleri kesin olarak saptanamaz. Bunun yerine, ö renenlerin ula ması beklenen “genel hedefler” biçiminde belirtilir (Koç ve Demirel, 2004: 176).

Yapılandırıcı yaklaşımda hedeflerin, öğrencilerin geçmi ya antılarının da göz önünde bulundurularak hazırlanmasının nedeni, öğrencilerin bilgiyi transfer edebilme becerilerini kullanmalarını sağlamaktır. Öğrencinin dış dünyayla bağlantı kurması, yaratıcılığını kullanması, deneyimini yansıtması ve gerçeklere eleştirel bakabilmesi uzun dönemli hatırlamasında ve bilgiyi transfer etmesinde çok önemlidir (Erdem ve Demirel, 2002: 84). Hedeflerin, öğrencilerin ya antılarının göz önünde bulundurularak hazırlanması, hedefleri belirlemede öğrencilerin de söz sahibi olduklarını göstermektedir.

2.1.2.5. Yapılandırıcılık Yaklaşımında İçerik

Yapılandırıcı yaklaşımda içerik oluşturulurken, hedeflerde olduğu gibi yine öğrencilerin geçmi ya antıları göz önünde bulundurulmaktadır. Öğrencilerin bilgiyi yapılandırabilmesi için öncelikle ya antılarıyla bağlantılı olarak anlamlandırabilmesi gerekmektedir. Yapılandırıcı eğitim programında öğrenme içeriği, öğrencilerin ilgileri ve gereksinimlerine yanıt vermenin yanında, gerçek yaşamla bağlantılı ve özgündür. Konu merkezli tasarım yerine öğrenci merkezli tasarım uygulanmaktadır. Bilgiyi anlatmak yerine, öğrencinin içerikle etkileşim kurması ve bilgiyi yapılandırması ön plandadır (Koç ve Demirel, 2004: 178).

Özden (2003)'e göre geleneksel sınıfta dersler kitaplara dayanır. Geleneksel sınıflarda öğretimin, öğrencinin bilmesi gereken sabit bir bilginin olduğu fikrine dayanır. Dersin içeriği, eğitim durumları önceden belirlenir. Yapılandırıcı anlayışta içerik genel hatlarıyla bellidir, ancak sınırlar kesin değildir (Akt: Kahin, 2007, 287).

Yapılandırıcı bir anlayışla program geliştirmek, dolayısıyla öğretimin hizmeti verilmek isteniyorsa, öğrencilerin öğrenmeye yüklediği anlamların incelenmesi gerekmektedir. En azından öğrencilerin öğretilen kavramlarla ilgili ön deneyimleri, algılamaları ve anlamlandırmalarına yönelik bilişsel süreçleri incelenmeli, onların düşünmelerine olanak sağlanmalı ve öğretim-öğrenme süreci etkinliklere boyanmalıdır. (Erginer, 2006: 47).

Yapılandırıcı yaklaşımda tümdengelim yöntemi uygulanmaktadır. Öğrencinin ilk olarak konuyu bütün olarak görmesi ve daha sonra ayrıntılara inerek derinlemesine incelemeler yapması beklenmektedir (Hanley, 1994:2).

Erdem (2001)'e göre, yapılandırıcı yaklaşımda eğitim programında içerik olup olmamasından çok öğrencinin süreç içinde içerik ile etkileşimde bulunma ve onu

anlamlandırabilmesi önemlidir. Ö renenlerin ortak ilgilerinden ortak içerik belirlenir. Ö renme ya antıları konuların ya da alanların önceden belirlenmiş ekline göre de il, bireyin içinde bulunduğu ba lama göre düzenlenir (Akt: a an, 2002: 51).

Kıbrıs Milli E itim ve Kültür Bakanlığı na (2005) göre yeni programda içerik hazırlanırken u hususlar göz önünde bulundurulmalıdır:

- Ö renme, hayatın parçalara bölünmesiyle de il, bütünsel içerikle en üst düzeye çıkar.
- Her alanla ilgili olgular, kavramlar, ilkeler, yöntem ve yaklaşımlar ö renmeyi kolayla tıracak biçimde düzenlenir.
- içerik düzenlenirken ö renme ve motivasyon ilkeleri dikkate alınır.
- içerik oluşturulurken bireyselle me ve toplumsalla ma dengesi gözetilir.
- içerik düzenlenirken, olgu, kavram ve ilkelerin birden fazla biçimde gösterimine dikkat edilir.

2. 1. 2. 6. Yapılandırıcılık Yaklaşımında Ö renme ve Ö retme Ya antıları

Yapılandırıcılık ö renme kuramı, ö renme sürecinde ö retmen ve ö renci rollerini de i tirmekte ve ö renciyi tüm sürecin merkezine yerle tirmektedir. Ö renciler sınıfa, ya antı ve bilgileri tarafından ekillendirilen bili sel yapılarla gelirler. Ö retmenin olu abilmesi için yeni bilginin ö renenin amaçları ve önbilgileri ile ba lantılı olması gerekir. Ö retmen ise bilgiyi aktaran de il, yapılandırmaya yardımcı olan, rehberlik eden ki didir (Babado an, 2003: 135). Cunningham (1991)'a göre yapılandırıcılık yaklaşımında önemle vurgulanması gereken ey, ö rencilere kesin bir eyleri bilmeleri gerekti ini göstermek de il, mantıklı bir yorumun nasıl yapılabilece ini göstermektir (Akt: ahin, 2007, 287).

ler (2004)'e göre daha iyi ö renme, farklı alanlara ili kin konu ve etkinliklerin birbirleriyle anlamlı bir biçimde ili kilendirilip ö rencilerin etkin olarak deneyimlerin içinde yer almasıyla gerçekleşmektedir. Seçilen temalar öncelikle ilgi çekici olmalı ve ö renciye çevresini inceleme, ke fetme ve ö renme fırsatı veren bir araç niteli inde olmalıdır. yi bir tema kavramsal olarak genel özelliklere ve zengin bir içeri e sahip olmalıdır (Akt: Gömleksiz, 2005: 349).

Yapılandırıcılık programın uygulanmasın ö rencilere demokratik ö renme ortamları sunulmalıdır. Ö rencilerin kendilerini özgür ve güvende hissedebilecekleri, soyut ve ele tirel dü ünme becerilerini geli tirebilecekleri, bilgiyi geçmi

ya antıları ile anlamlı bütünlük oluşturabilecek şekilde oluşturabilecekleri sınıflar olmalıdır. Öğrenciler bu ortamlarda, günlük yaşam problemlerinin karmaşıkını çözerek yaşam boyu kullanacakları bilgileri oluştururlar. Öğrenme içeriği ile etkileşimde bulunarak bütünün parçalarını yorumlar, parçalardan anlamlı bilgiyi oluştururlar. Öğrencinin ne öğreneceğinden çok, neden ve nasıl öğreneceği önemlidir. Kısa zamanda çok bilgi yüklemesinin yapılması yerine az bilginin derinlemesine çalışılması önemlidir (Erdem ve Demirel, 2002: 84).

Yapılandırmacılık yaklaşımında bireysel çalışma yerine grup çalışmaları tercih edilir. Grup çalışması yapmak ve öğrencilerin birbirleriyle fikir alışverişinde bulunması öğrencilerin muhakeme yeteneğini geliştirir ve farklı fikirlere de açık olmalarını sağlar. Bu şekilde öğrenciler birbirlerini birer rakip olarak değil, bilgi ve fikir kaynağı olarak görürler (Strommen ve Lincoln, 1992: 468).

Bu yaklaşımda öğrenme etkinlikleri sadece öğretmen tarafından belirlenmez. Etkinlikler öğretmen öğrenci birliği ile belirlenir. Öncelikle dersin başında öğrencilerin motivasyonunu artırıcı, dikkatlerini çekici ve merak uyandırıcı etkinlikler yapılmalı; daha sonra problem durumu öğrenciye sunulur ve öğrencilerin geçmiş bilgileri açığa çıkarılmalıdır. Daha sonra demokratik sınıf ortamında, yapılandırmacı öğretmenin rehberliğinde öğrenciler problemi derinlemesine incelemekte, gerekli bilgi kaynaklarına ulaşmakta, fikirlerini özgürce tartışabilmekte, hipotezler üretmekte, probleme çeşitli çözüm yolları önermekte, farklı düşünceleri eleştirebilmekte ve kendi fikirlerini de yeniden gözden geçirebilmektedir. Son olarak da öğrenenler kendi bilgi yapılarını ve anlamlarını değerlendirilmekte, kendisini geliştirmek için neler yapması gerektiğine karar vermektedir. (Koç ve Demirel, 2004: 178). Eğitim ortamları salt bilginin aktarıldığı bir yer olmaktan öte, bilginin paylaşıldığı, eleştirilip yapıldığı ve problemler çözüm önerilerinin geliştirildiği ortamlar olmalıdır.

Yapılandırmacı öğrenme durumları öğrenmenin üç boyutu gözönünde bulundurularak değerlendirilir: 1. Öğrenme içeriği (konuya giriş, alıştırma...vs.). 2. Öğretim araçları (öğretim yöntemleri, öğrenme materyalleri...v.s). 3. İletişim ve etkileşim (Öğretmen ve öğrenci arasında iletişimi sağlayan yöntemler) (Chieu ve diğerleri 2004: 1).

Savery ve Duffy (1995), yapılandırmacı öğrenme anlayışına göre öğrenme ortamlarının tasarlanmasında aşağıdaki öğretim ilkelerini önermektedir:

- Bütün ö renme etkinlikleri daha büyük bir göreve ya da probleme bağlanmalıdır,
- Öğrencinin problemi yada görevi bütünüyle sahiplenmesi sağlanmalıdır,
- Özgün bir görev tasarlanmalıdır,
- Öğrencilerin öğrenme sırasında ve öğrenme sonrasında etkili olmalarına olanak verecek şekilde görev ve öğrenme ortamı tasarlanmalıdır,
- Öğrenciye özgün bir çözüm geliştirebilmesi için ilgili sürece sahip olma sorumluluğu verilmelidir,
- Öğrencinin düşünmesini zorlayacak ve destekleyecek bir öğrenme ortamı tasarlanmalıdır,
- Öğrencinin farklı bakış açılarını ve farklı bir bağlamda karşı fikirlerini test etmesi teşvik edilmelidir,
- Öğrenilenlerin yeni öğrenilen içeriğe ve öğrenme sürecine transferi için öğrenciye olanak ve destek sağlanmalıdır, (Akt: Karaağaçlı ve Mahiroğlu, 2005: 55)

Saban (2002)'a göre yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğrenme ve öğretme süreci şekildedir.

- Eğitim programında kavramlara ağırlık verilir ve bütünden parçaya doğru bir sıra izlenir.
- Öğretim sürecinde öğrencilerin ilgi istek ve ihtiyaçları göz önüne alınır.
- Eğitim programındaki etkinlikler birincil kaynaklara dayanır, öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumlu bireyler olarak görülür.
- Öğretmenler öğrenme sürecinde bir öğrenen olarak, öğrencilerle karşılıklı etkileşime girerler ve öğrenme çevresini uygun şekilde düzenlerler.
- Öğretmenler öğrencilerin öğrenme sürecindeki görüş ve düşüncelerini anlamak için çaba harcarlar.
- Değerlendirme, öğrencinin ders içinde gözlenmesi, yaptığı çalışmaların değerlendirilmesi ve sergilenmesi ile yapılır
- Öğrenciler sınıf içinde gruplarla birlikte ve işbirliği içinde çalışırlar
- Sınıf içinde güçlü bir iletişim ve etkileşim ortamı yaratılmıtır
- Öğrenme öğretme sürecinde araç-gereç ve materyaller geniş şekilde kullanılır (Akt: Aykaç, 2005: 64).

Sınıf içindeki etkinlikler hedef davranı lara ula ma amacıyla ö renme ö retme sürecini zenginle tiren ve ö renmelerin kalıcılı nı artıran sınıf içi-dı ı faaliyetlerdir. Ö renenler bilgiyi yapılandırmada her konuya, alana ya da ö renene göre düzenlenmi farklı etkinliklerde yer alır. a an'a (2002: 52) göre bu yakla ımda amaç, ö renenlerin ne yapacaklarını önceden belirlemek de il, bireylere araçlar ve ö renme materyalleri ile ö renmeye kendi istekleri do rultusunda yön vermeleri için fırsat vermektir.

2. 1. 2. 7. Yapılandırmacılık Yakla ımında De erlendirme

Yapılandırmacılık yakla ımında sınavı durumları geleneksel yöntemlerden oldukça farklıdır. Bu yakla ımda de erlendirme sonuca de il sürece odaklanır. Yapılan de erlendirme, ö renmede bir son de ildir. Bir sonraki ö renmeye yol göstericidir. Ö rencinin hangi davranı ları kazandı ı de il, o davranı ı nasıl kazandı ı ile ilgilenir. De erlendirme sürecinde sadece ö retmen rol sahibi de ildir. Ö retmen ve ö renci sürece birlikte aktif olarak katılır. Bu da ö retmen merkezli geleneksel yakla ımdan uzak, ö renenin etkin bir ekilde ö renme faaliyetine katıldı nı gözler önüne sermektedir (Babado an, 2003: 135). De erlendirme, ö renme ve ö retme etkinlikleri sürecinde, ö retim etkinlikleriyle birlikte devam eden bir süreçtir, ö retim süreci içinde olmalıdır. Sürecin sonunda yer almaz. Sınavlar ve testler de erlendirme için yeterli de ildir. Yaratıcılık, risk alma, analiz yapma, tartı ma ve sürece dahil olma gibi üst düzey bili sel faaliyetleri tek do rulu sınavlarla ölçmek mümkün de ildir. Ö renenlerin kendi de erlendirmelerini gerçekle tirebilmeleri için performans de erlendirme, özgün de erlendirme, günlük yazma, ö retmen gözlemleri, görü me, problem çözme gibi çoklu de erlendirme teknikleri kullanılmaktadır (Erdamar ve Demirel, 2008: 631).

Phillips (1997)'e göre e itim programlarının de erlendirilmesi, programların geli tirilmesi için gerekli hatta zorunludur. Bu gereklili in nedeni program de erlendirme çalı malarının program geli tirme için geri bildirim sa lama özelli idir. De erlendirme, etkinlik ve i lemlerin anlamını ve de erini tespit eden sistematik bir süreçtir (Akt: Orbeyi ve Güven, 2008: 134). Kısakürek (1983)'e göre bu süreç, gerçek sonuçlarla beklenen sonuçlar arasında bir karşıla tırma yapılmasına olanak sa ladı ı gibi gelecekteki etkinlikler için de bir sonuca varılmasına yardım eder (Akt: Orbeyi ve Güven, 2008: 134).

Önceki öğrenmelerin sonrakileri etkilediği, eksik ya da yanlış öğrenmelerin ise sonraki öğrenmeleri engellediği gerçeğinden hareketle, öğrenme-öğretme sürecinde zaman zaman yazılı ve sözlü sınavın yanında tartışma, sunum, deney, sergi, proje, gözlem, görüşme, gelişim dosyası, öz değerlendirme, akran değerlendirme vb. türde uygulamaların gerçekleştirilmesi gerektiği yine programda açıkça ifade edilmektedir. Programda süreç değerlendirilmek istendiğinde önerilen değerlendirme türlerinin, öğrenci ürün dosyası ve performans gözlemi şeklinde sıralandığı görülmektedir. Öğrencilerin duyuşsal özellikleri ve öz düzenleme becerilerini değerlendirme boyutunda ise, öğretmenlerin, kontrol listeleri ya da gözlem formları yardımıyla öğrencilerini gözlemeleri, tutum ölçekleri kullanmaları yönünde öneriler sunulmaktadır (Orbeyi ve Güven, 2008, 136).

Güzel ve Alkan (2004: 390)'a göre yapılandırmacılık geleneksel yaklaşımdan önemli farklarından biri de ölçme değerlendirme alanında ortaya çıkmaktadır. Öğrenciyi farklı yönlerden daha iyi tanımayı amaçlayan öğrenci gelişim dosyaları, öğrencinin yaratıcı yönünü ortaya çıkarmaya yönelik proje çalışmalarını, yorumlamayı gerektiren açık uçlu problemleri içeren çalışma yapıları ve ödevler, ana amaçlara yönelik ölçme araçları olarak düşünülmektedir. Bunlara ek olarak ölçmede çok yönlülüğe katkı sağlayan öğrenci gözlem formları, öğrencinin kendini değerlendirme formları, grup değerlendirme formları, tutum ölçekleri ve öğrenci günlüklerinin de göz önüne alınması, geleneksel ölçme araçlarından önemli farklılıkları oluşturmaktadır.

Değerlendirmeler öğrenci yeteneklerini geniş bir alanda kapsar. Öğrencilerden ayrıca kendi öğrenimlerinin değerlendirilmesi ve içinde buldukları durumu bir grup olarak aksettirmeleri beklenmektedir (<http://www.geocities.com>). Cole (1992)'a göre değerlendirme zihinsel süreci kapsar. Bir problemin birden çok çözümü olduğu için, öğrencinin bir probleme yaklaşımı, tek bir çözüm yolu olmasından daha önemlidir (Akt: Karagiorgi ve Symeou, 2005: 21).

Yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirme süreç odaklıdır. Öğrencinin başarıya nerede olduğu ve süreç içerisinde nereye geldiğini gözlemek önemlidir. Bu sebeple öğretmen sınıfta kullanmak üzere gözlem formları hazırlar ve öğretim sırasında sürekli kayıtlar tutar. Öğretim sonunda ya birebir ya da gruplar hâlindeki öğrencilerle öğrenme sonuçları tartışılır. Yapılandırmacı değerlendirmede öğrencileri birbirleriyle karşılaştırmak yerine onlara öğrenmelerini paylaşmaları ve daha fazla öğrenmeleri için fırsat verilir. Bu kapsamda yapılandırmacı

de erlendirmede öğrencilerin öğrenme sürecindeki tüm çalışmalarının, performansının de erlendirilmesi olarak tanımlanabilecek öğrenci ürün dosyasının (portfolyo) de erlendirilmesi önem kazanır. Bu çalışmalarına örnek olarak öğrencilerin grup projelerindeki çalışmalarını, grup çalışmalarındaki performansı, problem çözme becerileri, bireysel olarak hazırladıkları ödevler ve makaleler, teknolojiden faydalanma derecesi, kavram haritaları oluşturma becerileri ve buna benzer çeşitli öğrenci çalışmalarını ve sınıf içi etkinlikleri örnek olarak verilebilir (Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2005, 30).

Yapılandırmacı de erlendirmede öğrenenlerin test edilen bilgiyi hatırlamaları de il, onların kendi öğrenmelerindeki ilerlemelerini ve öğrenme stratejilerindeki gelişmelerini nasıl yansıttıkları dikkate alınmaktadır. Yapılandırmacı de erlendirme öğretimden ayrı de il, öğretimin içinde yer alan, öğretime yön veren ve devam eden bir süreçtir (Demirel, ed., 2005: 53).

Yurdakul (2004)'a göre yapılandırmacı anlamda bir de erlendirme:

- Öğrenme sürecinin dışında bağımsız bir etkinlik de il, onun ayrılmaz bir parçası ve aynı zamanda nedenlere ve nasıllara dayalı bir öğrenme etkinliği dir.
- Nesnel de il, daha öznel ve esnek dir.
- Öğretmen de il, öğrenenler merkezdedir ve söz sahibidir.
- Öğrenmelerin ölçülmesi yerine nedenler nasıllar araştırılarak, gerekçeler ve dayanaklar sunularak yapılan de erlendirmeyle de öğrenmenin gerçekleştirilmesidir.
- Öğrenciye ulaşıp ulaşılmadığının ölçülmesi de il, öğrenme sürecini anlamaya odaklanmalıdır.
- Öğretmenin öğrenenleri de erlendirmesi ile sınırlı de il; öğrenenlerin kendilerini, birbirlerini, öğretmenlerini, bütün olarak süreci ve ürünleri de erlendirmesidir.
- Öğrenenlerin birey olarak ne kazandıklarından çok bunları nasıl kazandıklarını anlamasıdır.
- Önceden belirlenmiş, ulaşılmaması istenen davranışlara de il, süreç içinde oluşan kazanımlara dayalıdır, daha ayrıntılı ve bütüncüldür.

Kendini de erlendirme, öznel ve yansıtıcı, bunun yanında öğrenenlerin kendilerinin gelişimini ölçütlere dayalı; birbirini de erlendirmede ise daha nesnel ve öğrenenlerle birlikte gelişimini ölçütlere dayalıdır (Demirel, ed., 2005: 54).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen, öğrencilerin ezber yetenekleri ve belirli bir konuya ilişkin ne bildikleri üzerine değil daha çok performans ve öğrenme süreçlerine odaklanır. Bu nedenle, neyin doğru olarak kabul edileceğini önceden belirleyen ve tek doğru sınavlardan çok, gerçek durumlara dayalı sorun çözme becerilerini ölçen performans değerlendirme yaklaşımlarını kullanır.

2.1.2.8. Yapılandırmacı Sınıf Ortamı

Marlowe ve Page (1998)'e göre yapılandırmacı sınıflarda fiziksel ortam önemlidir ve öğrencinin dikkatini çekecek ve öğrenmeye güdüleyecek şekilde düzenlenmelidir. Sınıfın dizaynına öğretmen ve öğrenciler birlikte karar verirler. Öğrencilerin nerede oturdukları önemli değildir, önemli olan, öğrencinin derse katılım katılmamasıdır (Akt: Kesal, 2003: 29).

Yapılandırmacılık yaklaşımda sınıflar gerçek ortamlar gibi düzenlenmeli. Öğretmenler müfredatı uygulamak için, müfredatın dışına çıkmamak için uygulamayı geriplanda bırakıyorlar. Ancak yapılandırmacılık yaklaşımda öğrenci yaparak ve yaşayarak bilgiyi yapılandırır. Öğretmenler müfredat konusunda esneklik sağlanmalı ve öğretmenler sınıfları, anlamlı öğrenme gerçekleştirebileceği gerçek ortamlar haline getirmelidir (Brooks, 2004: 10-12).

Jonassen ve diğerleri (1999)'ne göre öğrencilerin deney yapabilmesi, araştırmaları, yapılandırması, bilgilerini paylaşması ve deneyimleri yoluyla öğrendiklerini aktarabilmeleri için yapılandırmacı sınıflar çoklukla teknolojik sınıflar olarak tanımlanır. Bu sınıflar öğretmen ve öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları gözönünde bulundurularak düzenlendiğinde öğrencilerin yaparak öğrenmelerine olumlu katkıları olmaktadır (Akt: Wang, 2009: 1).

Man ve diğerleri (2002)'ne göre yapılandırmacılık yaklaşımda, öğrencilerin gruplar halinde çalışmaları esastır. Grup çalışması, hem sosyal ve ahlâkî gelişmeyi hem de herkesin kendi yetenek ve gayretine uygun bir çalışma ortamı sağlar. Bununla birlikte öğrenme ortamında teknolojiden de yararlanılması gerekmektedir. Yapılandırmacılık yaklaşımda öğrenci merkeze alındığı ve öğrenme süreçlerinde öğrenci aktif olarak rol aldığı için, öğrenci yeni öğrenme ürünlerini ortaya çıkarırken, iletişim kurarken, öğrenme öğretme süreci içerisinde teknolojinin rolü büyüktür. Öğrenme süreçleri içerisinde öğrencilerin anlamalarını kolaylaştırmak için teknoloji kullanılabileceği gibi, öğrenme ürünü meydana

getirilirken ve bu ürünün kalıcı hale getirilmesi için de teknoloji kullanılabilir (Akt: Güne ve Asan, 2005, 107).

Özkan (2001) bir çalı masında, yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrencilerin sıkça küçük ya da büyük grup etkinliklerine katıldıklarını; beraber çalışıp, işbirliği yapıp öğrenme yeteneklerini ve birlikte çalışırken becerilerini kabullenme duygularını geliştirdiklerini saptamıştır. Bunun yanı sıra, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının öğrencilerin bilişsel ve duygusal tepkilerini olumlu yönde etkilediğini ve öğrenmeye karşı yüksek bir motivasyon geliştirdiğini; öğrencilerin problem çözerken işbirliği yaptıklarını, öğrenme araçlarıyla yeni şeyleri keşfetmeyi öğrendiklerini, yeni ve özgün fikirler ürettiklerini ve kendilerine sorulan soruları yanıtlamanın yanında kendi sorularını da formüle ettiklerini belirtmiştir (Akt: Gömleksiz, 2005, 345).

Dewey (1916)'e göre birey sadece kendisine göre önemli olan ve kendisine anlamlı gelen deneyimleri öğrenir. Bu öğrenme sınıf gibi, etkileşimin ve bilgi paylaşımının olduğu sosyal bir ortamda gerçekleşmelidir (Akt: Powell, Ed. 1994: 1).

Yapııcı (2007: 2)'ya göre yapılandırmacılık yaklaşımının felsefesine uygun öğrenme şartlarının gerçekleştirilebileceği yapılandırmacı sınıflarda bulunması gereken özellikler şunlardır:

§ Kalabalık olmamalıdır. Çünkü öğrenmenin merkezinde öğrenci ve etkinlikleri vardır. Her bir öğrencinin kişisel gelişiminin izlenebilmesi sınıf mevcutlarının azaltılması ile mümkün olabilir.

§ Yapılandırmacı sınıf teknolojik olmalıdır. Her sınıfta, okutulacak ders için gerekli teknik donanım ve materyal standart olmalıdır.

§ Sınıf en azından 2 bölümden oluşmaktadır. Biri klasik anlamda dersin yapıldığı bölüm diğeri de gerekli materyallerin ve her an kullanılmayan donanımların bulunduğu depo bölümü.

§ Sınıfın bir bölümü öğretmen ofisi gibi tasarlanmalıdır. Ve her öğretmenin mümkünse bir sınıfı bulunmalıdır.

§ Öğrenci her türlü etkinliği sınıfta yapabilecek standartlara ve ortama kavuşturmalıdır. Ödev ve çanta alıkanlıkları terk edilmelidir.

§ Her öğrencinin özel masa, dolap gibi kendine ait malzemeleri bulunmalıdır.

§ Yapılandırmacı sınıfların heterojen olmasına özen gösterilmelidir. Bu, bilgiyi üretmeyi hedefleyen yapılandırmacılık için gerekli farklılık ve dü ünce çatı malarını kolayla tıracaktır.

§ Sınıf, düzen ve biçim de i tirmeyi kolayla tıracak ta mabilir, eklenip çıkarılabilir masa ve materyallerden olu malıdır.

§ Sınıf, ses ve gürültüyü geçirmeyen bir teknoloji ile olu turulmalıdır.

§ Ö rencilerin okulda bulunmadı ı zamanlarda evde ö retimi sa layacak, uzaktan e itim teknolojisi ile desteklenmelidir.

§ Sınıf ö rencide aitlik duygusunu olu turacak bir biçimde düzenlenmelidir. Örne in ya özelliklerine göre, sınıfın ortak görü leri do rultusunda posterler, resimler ve afi lerle düzenlenmelidir.

2. 1. 2. 8. 1. Yapılandırmacı Ö retmenin Rolü

Yapılandırmacılık yakla ımında ö renme, ö retmenin direktiflerinden, ö rencinin ilgi ve isteklerine do ru bir de i im göstermektedir (Petraglia, 1998: 57). Bu ba lamda ö retmenin sınıf içinde bilgi aktaran geleneksel rolü de de iikli e u ramaktadır. Ö retmenin, sınıf içinde ö rencilerin bilgiyi yapılandırabilece i aktif yöntemlere yer vermesi, ortamı düzenlemesi ve onlara yardımcı olacak bir rehber olması gerekmektedir. Ö renenlerin verimli olmaları ve zihinsel becerilerini kullanabilmeleri ö retmenlerin uygun ö renme ortamlarını sa lamasına, bireysel farklılıkları dikkate alarak ö renen ihtiyaçlarını kar ılamasına, gerekli ö renme materyallerini sa lamasına ve belki de en önemlisi alanında çok iyi olmasına ba lıdır (Aykaç, 2005: 64).

Akpınar (1999: 32)'a göre bireyin bilgiyi üretmesi için öğrenme süreci içinde aktif olması gerekir. Bir dizi deneyimler ve bir takım zihinsel faaliyetleri gerçekleştirmesi ve bilgiyi özümlemesi gerekmektedir. Bu süreç içinde öğretmen de bireye bilgiyi inşa etmesi için gerekli ortamı hazırlamalı, deneme, keşfetme fırsatları vermeli, yönlendirici bir rol üstlenmelidir. Ö retmen- bir rehber olarak- ö rencinin bir dizi ke if sonucunda bilgiyi zihinsel süreçlerden geçirerek yeniden yapılandırabilece ine inanmalıdır (McAuliffe, 2001: 11).

Yapılandırmacı ö retmenler ö renenlerin genel kavramları anlaması için fırsat yaratır, ö renenlerin kendi kavramlarını gözden geçirmeleri ve düzenlemeleri için çeli kiler, sorular, tartı ma ve ara tırma ortamı yaratır ve yeni kavramlar sunar. Ö renenlerin bakı açlarına de er verirler. Ö renileni ve ö renenlerin fikirlerini

tartı maya açarlar. Ö renene göre anlamlı sorunları tartı ırlar, dersleri genel kavramlar büyük fikirler çerçevesinde ekillendirirler ve ö renenleri günlük ba lamı içinde de erlendirirler (Can, 2004: 36). Ö rencilerin bakı açılarını ke fetmeye çalı ır ve onları dikkate alır. Çünkü ö rencilerin bakı açılarını bilmek ö retme sürecinde yönergelerin ve yönlendirmelerin nerede ve nasıl verilece i konusunda yardımcı olur (Kaufman ve Brooks, 1996: 234).

Orhan ve Bozkurt (2005)'a göre ö rencilerin ö renme ortamlarına aktif katılımlarını te vik etmek, ön bilgileriyle yeni bilgileri arasında ili ki kurmalarını sa lamak, kendi sorularını sormalarını desteklemek, deneyleri yürüterek sonuçlara ula malarına rehberlik etmek, yapılandırmacı ö retmenin görevlerinden bazılarıdır (Akt: Aydın ve Balım, 2005: 51). Martin (1997)'e göre ö retmen ö rencilerin çe itli aktiviteleri yapmalarına ve sonuçları bulmalarına olanak sa layarak anlara rehberlik etmeli, yeni bilgiyi anlamlı bir ekilde yapılandırmalarını sa lamalıdır (Akt: Aydın ve Balım, 2005: 51).

Ö retmenin rolü bilgiyi ö rencilere basitçe aktarmak ve ö rencilerin yanı larını dü zeltmek de ildir. Ö rencinin yeni dü ünme yolları geli tirmesine yardımcı olmak ve ö reneni etkin kılmaktır. Ö retmen, ö renme ya antılarını düzenlemek ve etkin katılımı sa lamak için ö renenlerin bakı açısı, ilgi ve gereksinimlerinden yola çıkmalıdır (Babado an, 2003: 135). Brooks ve Brooks (1993)'a göre ö retmenin rolü, kavramsalın çevresindeki bilgiyi, soruları ve anla mazlık durumunu ö rencilerin ilgilerine göre organize etmektir. Ö retmenler ö rencilere yeni ö rendiklerini geli tirmede ve eskilerle ba lantı kurmada yardımcı olurlar. Geni dü ünceler halinde yapılan sunumlar daha sonra parçalara ayrılır (Akt: Çınar ve di erleri, 2006: 53). Yapılandırmacı ö retmenler ö rencilerin, çalı malarını sergileyebilecekleri ve dü üncelerini özgürce paylaabilecekleri sahneler olu tururlar. Ayrıca ö retmenler ö rencilerin çalı malarını de erlendirirken ve geribildirim verirken yargılayıcı olmaz aksine ö renciyi destekler ve cesaretlendirir (Kaufman ve Brooks, 1996: 244).

Yapılandırmacılık yakla ımının kalbinde yatan temel do ru udur: ö renciler ö renmelerini kendileri de erlendirir. Ö retmenlere dü en görev, sınıf ortamını yapılandırmacılık yakla ımına göre düzenlemektir. Ancak, ö rencinin ne ö rendi ini kontrol etmek imkansızdır. Bilgiyi anlamladırma ve yapılandırma yolu her ö rencide farklıdır. Her ne kadar ö retmenler aynı anda, aynı ortamda herkesin

aynı eyi ö renmesini sa lamaya çalı sa da, her ö renci kendi zihinsel sürecinde kendi bireysel anlamını yaratacaktır (Brooks ve Brooks, 1999: 19).

Durmu (2001) ve Saunders (1992)'a göre ö retmenin bir otorite olmaktan vazgeçerek, ö rencilerin ileti im kurmalarını sa laması, konuya de i ik açılardan yakla malarına yardımcı olması gerekir. Bunu gerçekle tirebilmek için ö rencilere dü ündürücü sorular sorması, onları ö retmene ve sınıf arkada larına soru sormaları yönünde yüreklendirmesi yararlı olur (Akt: Güzel ve Alkan, 2005: 389).

Yapılandırıcı yakla ımda ö retmenlerden sınıfta, ö rencilerin bilgiyi yapılandırmasına olanak sa layacak ö retim yöntem ve tekniklerini kullanmaları beklenir. Karma ık kavramlar tek bir yöntemle ve ö retmenin sunumuyla verilmez, ö rencilerin ya antılarıyla ili kilendirilerek gerçek kavramlarla birlikte sunulur (Chen, 2003: 20).

Yapılandırıcılık, ö renenlerin geçmi bilgilerinin, inanı larının ve becerilerinin üzerine kurulan bir ö renme stratejisidir. Yapılandırıcılık yakla ımıyla ö renci eski ö renmeleriyle yeni bilgilerini sentezleyerek yeni bir anlam yaratır. Yapılandırıcı ö retmen problemleri ortaya koyar, ö rencilerin tartı masını gözlemler, rehberlik eder ve yeni dü ünme biçimlerini ke fetmelerini sa lar. Yapılandırıcı ö retmen interaktif materyallerle ham bilgi ve birincil kaynakları kullanarak, ö rencilerin kendi anlamlandırıdıkları bilgilerle ve kendi olu umlarıyla ö renme fırsatı sunar (<http://enhancinged.wgbh.org>).

Bu yakla ıma göre ö renme, ö rencilerin bir problemi kendi bakı açılına göre anlamaya ve çözmeye çalı ırken gerçekle ir. Bu da ancak ö renmenin ö renciye anlamlı gelmesiyle mümkün olur. Ö retmen hangi yöntemi ve hangi materyali kullanırsa kullansın ö renci ancak ö renmeye istekli bir ekilde motive edilirse ö renir. Ö renci ya konuya ilgi duyacak ya da konu ö rencilerin ya antıları ve istekleriyle ili kilendirilecektir (Ravitz ve di erleri, 2000: 20-21).

Meirieu ve di erleri (1988)'ne göre yapılandırıcılık yakla ımının uygulanabilirli i daha çok ö retmene ba lıdır. Ö retmenin, ö rencilerin bireysel özelliklerini dikkate alarak ö renme ortamını, ö rencilere uyumlu hale getirmesi beklenmektedir. Buna göre yapılandırıcı ö retmen:

§ Ö rencilerin ön bilgilerini harekete geçirir. Çe itli kavramlar hakkındaki görü lerini belirtmeden önce ö rencilerin o kavramlar hakkındaki görü ve dü üncelerini saptar.

§ Ö renme sürecinde ö rencilerin önüne etkili problemler koyar, onları çözmelerini ya da farklı çözümler bulmalarını ister.

§ Ö renme sürecinde ö rencilerin zihinsel becerilerini geli tirmek için sınıflandırma, ili kilendirme, analiz-sentez yapma, tahmin etme, sorun çözmeye, yaratıcılık gibi etkinliklere a ırlık verir. Ayrıca ö renilen bilgilerin günlük ya ama aktarılması, ö rencilerin yapılan ara tırmalarla gerçek durumları kar ıla tırmaları konusunda güdüler.

§ Ö retmen, ö rencilerin sosyal becerilerini geli tirmek için sorun çözmeye, i birli i içinde ö renme, etkile imli ö renme gibi çe itli yöntem ve tekniklere daha fazla yer verir.

§ Ö rencilerinin giri imci ve zihinsel yönden ba ımsız olması gerekti ini kabul eder ve onları bu yönde cesaretlendirir.

§ Ö rencinin ö renme sürecini kolayla tırır ve kendi kendine ö renmesini gerçekleştirir. Ö rencileri soru sorma ve ara tırma yapmaya özendirir. Ö rencilere, sınıf ya da okul içinde ve dı ında bilgilerini yapılandırma olanakları sa lanır. Yapılandırmacı ö retmen, ö rencilerin do al merakını geli tirir.

§ Ö rencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alır ve buna uygun ö retim yöntem ve tekniklerini kullanır.

§ Ö rencilerine derslerle ilgili zengin kaynak ve materyaller sunar.

§ Ö retmen, görü lerini payla ma ve kar ı oldukları noktaları belirtme konusunda ö rencileri cesaretlendirir. Ö retmen-ö renci ili kilerinin demokratik olmasına ö zen gösterir. Bir danı man rolü üstlenir ve ö renciler üzerinde otorite kullanımını azaltır.

§ Ö rencilerin dü ünme ve problem çözmeye becerilerini geli tirmek amacıyla özel bir ileti im biçimi kullanır.

§ Bilgileri kar ıla tırmaları, ili ki kurmaları, zihinlerinde anlamlandırarak yeniden yapılandırmaları, yeni dü ünceler üretmeleri, kendi görü lerini geli tirmeleri için ö rencilere yeterli süre verir.

§ Ö rencilerin ö renme hızlarına müdahale etmez. Ö rencilerin her ö renme a masında kendilerine güvenmesini ve emin adımlarla ilerlemesini sa lar.

§ Ö rencilerin de erlendirme sürecine katılmalarını ve kendilerini de erlendirmelerini özendirir (Akt: Güne , 2007b: 81–82).

Yapılandırmacılık yaklaşımında öğretmen, öğrencinin birincil kaynağıdır. Öğrencinin öğrenmesi için, yararlanacağı birçok kaynaktan biri haline gelir. Öğrencilerin var olan bilgilerindeki öğrenmelerle çelişki gösteren deneyimleri almalarında onları cesaretlendirir. Öğrenme sürecinde öğrencilerin aktif katılımını sağlamalı ve öğrencilere, cevap vermeleri için yeterli bekleme süresini vermelidir. Öğrencilere düşünürücü ve açık uçlu sorular sorarak, onların, soru sormanın doğasını kavramalarına yardımcı olmalıdır. Öğrencilerin düşünürücü ve duygusal tartışmalarda bulunmalarına olanak sağlamalıdır. İçeriği çerçeveleştirirken, sınıflandırma, analiz etme ve yaratma gibi zihinsel terminoloji kullanılmalıdır. Öğrencinin girişimde bulunmasını kabul etmeli ve onu cesaretlendirmelidir. Sınıf kontrolünü kendi haline bırakabilmelidir. İnteraktif fiziksel materyallerin yanında hem bilgi ve birincil kaynaklar kullanılmalıdır. Bilme ve öğrenmeyi, keşfetmeden ayrı tutmamalıdır. Öğrencilerin yorum yapmasına ve açıklamasına izin vermelidir. Öğrenciler kendi düşünceleriyle iletişim kurduklarında gerçekten öğrenirler (Hanley, 1994: 3).

Özden (2003) yapılandırmacı anlayışa sahip öğretmenin özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Öğrencilerin görüşlerine değer verir. Öğrenci görüşleri doğrultusunda yöntem ve tekniklerini, dersin içeriğini de değiştirebilir,
- Öğrencilerin sahip olduğu mevcut bilgi, beceriyi, çeşitli yönleriyle kapasite ve özelliklerini iyi tanır. Tanıma çalışmalarında bilimsel yöntem ve teknikleri kullanır.
- Öğrencilerin eğitim ortamında olabildiğince rahat olmalarını sağlar. Onların başarısızlığı yapabilme güçlerini geliştirmelerine yardımcı olur. Sınıf içinde öğrenme etkinliklerinin gerektirdiği hareket ve yer değişikliğine izin verir.
- Açık uçlu sorularla öğrencilerin düşüncelerini, sorgulama ve soru sorma becerilerini geliştirir.
- Öğrencilerine öğrenmeyi ve düşünmeyi öğretir.
- Grupla çalışma yöntem ve tekniklerine önem verir.
- Öğrenmeyi öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları etrafında yoğunlaştırır.
- Öğrencilerin geniş bir bakış açısı kazanmaları için, devamlı farklı ve alternatif görüşler sunar.
- Öğrencilerin moral, motivasyon ve meraklarını canlı tutar.

- Ö rencilerin özgün, yaratıcı yönlerinin ürünü olan çalı maları tespit ve takdirde titiz davranır.
- Ö rencilerin kendi yanlı larını, görü lerindeki çeli kileri yine kendilerinin görmesine fırsat verecek etkinlikler düzenler. Ö renci hatalarını, yanlı larını ö renmede bir fırsat olarak bilir ve kullanır.
- Ö renmenin de erlendirilmesinde sonuçtan çok, sürece önem verir, ölçme de erlendirme ölçütlerini ö rencilerle birlikte tespit eder (Türkçe Dersi Ö retim Programı, 2005: 19).

2. 1. 2. 8. 2. Yapılandırıcı Ö rencinin Rolü

Yapılandırıcı ö renme süreci ö renenin kendi yetenekleri, güdüleri, inançları, tutumu ve tecrübelerinden etkilenen bir karar verme sürecidir. Ülgen (1994)'e göre birey ö renme sürecinde seçici, yapıcı ve etkindir (Akt: a an, 2002: 52). Perkins (1991)'e göre ö renci, verilen bilgiyi sadece do rudan alıp depolama, kendisini tatmin edici yeni bir yapı olu turana kadar bu yeni deneyimleri geçici olarak test ederler (Akt: Karagiorgi ve Symeou, 2005: 18).

Alkove ve di erleri (1992)'ne göre yapılandırıcı e itim ortamında ö renciler, geleneksel e itim ortamındaki gibi edilgen olmayıp, tersine daha fazla etkin olurlar ve ö renme sürecinde daha fazla sorumluluk üstlenirler. lerideki ö renmelerini kolayla tıraca ı dü ünncesinden hareketle, zihinsel yapılarının geli mesine katkıda bulunabilecek çevredeki her tür fırsat ve olanaktan yararlanmaya çalı ırlar. Grup içinde, grup dinami inin sa lanabilmesi için kendi paylarına dü en sorumluluklarını etkili biçimde yerine getirmeye ö zen gösterirler. Birlikte çalı tıkları grubun üyelerini ve kendilerini nesnel olarak de erlendirirler. Grupta kendilerine yönelik her türlü ele tiriye ho görülü bir biçimde kar ılırlar. Sınıfta etkili bir ö renci-ö retmen etkile iminin yanısıra, dostluk ve içtenli in egemen oldu u bir ö renci-ö renci etkile iminin kurulmasına yönelik çaba gösterirler. Ö rendiklerini yeni ortamlarda kullanmak ve uygulamak için her tür fırsatı de erlendirirler (Tekin, 2007).

Brooks ve Brooks (1993)'a göre ö renciler teknolojk donanımların yanında sorularına cevap bulmak ve dü üncelerini aktarmak için resim, grafik, karikatür gibi materyallerden yararlanırlar (Akt: Kesal, 2003: 29). E er ö renciler kullanacakları materyalleri ö retmen de il de kendileri seçerse bilgiyi daha kolay yapılandırırlar (Kesal, 2003: 29).

Yapılandırıcılık yaklaşımında öğrenen, yetenekle öğrenme arasında bir geçiş vardır. Yeteneklerini soyut öğrenme becerisine dönüştürürler. Öğrenenlerin, yeni bilgileri öğrenirken geçmişte yaptıklarını ve eski öğrenmelerini açıkça çıkaran bu öğrenme yeteneği bilgiyi yapılandırma süreci olarak karşımıza çıkmaktadır (McCarthy, 2007: 23). Öğrencilerin, öğrenmelerini savunmalarında, kanıtlamalarından, yargılamalarından ve diğerleriyle paylaşımlarından öğretmenler de il, öğrencilerin kendileri sorumludur. Bu görevler öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerinin gelişmesini sağlar (Chen, 2003: 21). Öğrenciler bilgiyi kendileri keşfederler. Yeni bilgiyi eski bilgiyle ilişkilendirir ve yeni bilgilerinde kendi öğrenmelerini oluştururlar. Bu süreçte öğrencilerin zihni güç kazanır ve doğru yönlendirmeye öğrenciler nasıl öğrendiklerine ve dünya hakkında neler bildiklerine yönelik eleştirel bir bakış açısı kazanırlar (Strommen ve Lincoln, 1992: 468).

Marlowe ve Page (1998)'e göre yapılandırıcılığın öğrenen açısından yararları şunlardır: 1) Öğrenenlerin öğrenme ve plan yapma yeteneğini geliştirir. 2) Girişimsizce gelişir, 3) Öğrenme yaşantılarını daha iyi anlamaya sağlar, 4) Öğrenen-öğreten ilişkilerini geliştirir, 5) Güdülenmeyi sağlar, 6) Öğrenenin okula ilgisini artırır, 7) Kendini ifade etmeye fırsat verir, 8) Konu alanında geleneksel sınıflara göre başarı daha çok yükselir (Akt: Erdem ve Demirel, 2002: 86).

Yapılandırıcı yaklaşımda öğrencilerle ilgili bazı inanışlar vardır. Bu inanışlara göre öğrenciler sınıfa yıllarca eklenmiş deneyim ve geçmiş öğrenmelerile ve belli bir dünya görüşüyle gelirler. Ve tabii bu dünya görüşleri de onların öğrenmelerini ve gözlemlerini etkiler. Öğrenenlerin dünya görüşlerini değiştirmeleri için çabaları gerekir. Öğrenciler öğretmenlerden olduğu kadar, birbirlerinden de öğrenirler. Öğrenciler yaparak daha iyi öğrenirler. Tüm öğrencilerin öğrenmelerini özgür bir şekilde ifade edebilmelerine olanak sağlamak, onların bilgiyi yapılandırmalarına fırsat verir. Yapılandırıcı bir perspektife göre öğrenciler anlam oluşturur ve öğrencilerin analiz yapabileceği, araştırabileceği, ilişki kurabileceği, paylaşabileceği, oluşturabileceği ve öğrendiklerini yeniden yapılandırabileceği bir öğrenme ortamında sürece aktif olarak katılırlar. Bu ortamı etkili bir şekilde düzenleyebilmek için öğretmenlerin, öğrencilerin çevreye olan doğal meraklarını geliştirmelerine yardımcı olabilmek için, birer öğrenci ve araştırmacı olmaları gerekmektedir (Dougiamas, 1998).

Öğrenciler sınıfa, yeni anlamlar oluşturmalarına yardımcı olacak zengin bir deneyim, bilgi ve inanış biçimiyle gelirler. Öğrencinin görevi geçmiş öğrenmelerini

de kullanarak, yeni bilgileri, üst de y zihinsel becerilerle kayna tırıp yeniden olu turmaktır (Jones ve Brader, 2007: 3).

Brooks ve Brooks (1993)'a göre ö renmenin kontrolü bireydedir. Ö renmeye ö retmeniyle birlikte yön verir. Ö renenlerin önceki ya antıları, ö renme stilleri, bakı açıları ve hazır bulunu luk düzeyleri ö renmelerine yön veren etmenlerdendir. Ö renen kendi kararlarını kendi alır (a an, 2002: 52). Lin ve di erlerine (1996) göre, birey zihinsel özerkli ini kullanarak ö renme sürecinde etkili rol almak için ele tirel ve yapıcı sorular sorar, di er ö renenlerle ve ö retmenle ileti im kurar, fikirleri tartı ır. Ö renen, ö renme ortamlarındaki ö retici sorularıyla di er bireylerin geli iminde de katkıda bulunur (Akt: a an, 2002: 52).

Yapılandırıcılık yakla ımında ö renenler sınıfa belli bir bilgi birikimiyle gelirler ve bilgiyi ara tırıp ke federek, yaratarak, yorumlayarak ve çevre ile etkile im kurarak yapılandırır. Böylece içerik ve süreci aynı anda ö renirler. Yapılandırma sürecinde birey, zihninde bilgiyle ilgili anlam olu turmaya ve olu turdu u anlamı kendisine mal etmeye çalı ır. Bir ba ka deyi le, bireyler ö renmeyi kendilerine sunulan biçimiyle de il, zihinlerinde yapılandıkları bilgiyle olu tururlar (a an, 2002: 53).

Gördü ümüz gibi yapılandırıcılık yakla ımında ö rencinin rolü pasif dinleyicilikten, aktif katılımcılı a do ru hızlı bir ekilde yön de i tirmektedir. Ö renciler derste aktif, bilgiyi tartı an ve payla an, ele tirel dü ünebilen ki iler konumuna gelmektedir. Çınar ve di erlerine (2006: 52) göre ö renciler kendi ö renmelerinin sorumlulu unu almalı, sınıf düzeyi arttıkça artan sorumlulukların farkına varmalıdır. Bu ekilde bilimsel ve teknolojik kavram da arcıklarını geli tiren, soru soran ve sorgulayan, kendi problemlerini kuran ve çözen, tartı an, sınıf dı ındaki ö renme fırsatlarını da de erlendiren birey ortaya çıkabilir. Yapılandırıcılık ö renme ortamlarında ö rencileri dü ündürmeye yöneltmek ve problemlere çe itli çözüm yolları geli tirmede onları desteklemek gerekmektedir. Çünkü problemlerin çözümünde farklı bakı açılarının kazandırılması bilginin yapılandırılmasında önemlidir.

2.1.3. Yapılandırıcılık Yakla ımının Davranı ılıık Yakla ımı ile Kar ıla tırılması

Yapılan ara tırmalar göstermi tir ki e itim alanında son yıllarda davranı ılıktan bili selcili e do ru hızlı bir yönelim görülmektedir. Felsefe olarak

davranı ı yakla ım ile yapılandırmacı yakla ım arasında gözle görülür farklılıklar vardır.

Geleneksel yakla ımda bilgi önceden hazırlanır, konu, öğrenen gibi durumlar önceden belirlenir ve bunların sonucunda öğrenim sürecinden kesin sonuçlar beklenir. Ancak yapılandırıcılık yakla ımında konu önceden özelleştirilemez. Öğrenme süreci ve sürecin sonucu tam olarak kestirilemez (Karagiorgi ve Symeou, 2005: 19).

Draper (1997)'a göre geleneksel yakla ımda öğrenim sürecinde sınıf içinde öğrencilere verilecek talimatlar belirlenir ve bir sıraya konular ancak yapılandırıcılık yakla ımında sınıf içinde hangi yönergelerin verileceği ve öğrencilerin bunlara verecekleri cevaplar önceden kestirilemez (Akt: Karagiorgi ve Symeou, 2005: 19).

Çınar ve di erlerine (2006: 51–52) göre davranı çılık ile yapılandırıcılık yakla ımı arasındaki belli ba lı farklar Tablo2.1’de belirtilmektedir.

Tablo 2.1. Davranı çılık Yakla ımı ile Yapılandırıcılık Yakla ımının Kar ıla tırılması

Davranı çılık yakla ımı	Yapılandırıcılık yakla ımı
Bilgi bireylerin dı ındadır, nesnedir. Ö retmenlerden, ö rencilere transfer edilebilir.	Bilgi, ki isel anlama sahiptir, öznedir. Ö rencilerin kendileri tarafından olu turulur. (ö rencinin zihnindeki eski ve yeni bilgilerin yapılandırılması sonucu olu ur.)
Ö renciler duydukları ve okuduklarını ö renirler. Ö renme daha çok ö retmenin iyi anlatmasına ba lıdır.	Ö renciler kendi bilgilerini olu tururlar. Duyduklarını ve okuduklarını önceki ö renmelerine ve alı kanlıklarına dayalı olarak yorumlarlar.
Ö renme, ö rencilerin ö retilenleri tekrar etmelerine ba lıdır.	Ö renme, ö rencilerin kavramsal anlamayı gösterebilmelerine ba lıdır.
Ö retim yöntemi tümevarım ve temel becerilere a ırlık verilerek i lenir.	E itim programları tümdengelim yoluyla ve temel kavramlara a ırlık verilerek i lenir, ö renci, sorunlarına göre yönlendirilir.
Ö retmenler, ö renci ba arısını ve ö renmesini de erlendirmek için sorulara kesin ve tek do ru cevap beklerler.	Ö retmenler ö rencilerin belli bir konudaki görü ve fikirlerini anlamak için u ra ırlar.
Ö retmenler, ö rencilere bilgiyi aktaran kaynak durumundadırlar.	Ö retmenler, ö renme ve ö retme sürecinde aynı zamanda ö renendir. Ö rencilerle kar ılıklı etkile ime girer ve ö renme ortamını düzenleyip, hazırlar.
Ö renciler, ö retmenler tarafından bilgiyle doldurulacak, ‘bo tüpler’ konumundadırlar.	Ö renciler kendi ö renmelerinden sorumludur, çevreden edindikleri bilgilere kendi zihinlerinde anlam verirler ve böylelikle ö retimde aktiftirler.
Ö retim programıyla ilgili etkinlikler, ders kitaplarıyla sınırlıdır.	Ö retim programlarıyla ilgili etkinlikler, geni ölçüde birincil kaynaklara dayanır.
Ö renci ba arısının de erlendirilmesi, ö retimden ayrı bir süreçtir. Genellikle testler yoluyla, e itim programının sonunda yapılır.	De erlendirme ö retim sürecinin bir parçasıdır. Ö retim sırasında ö retmen gözlemleri ile ve ö renci çalı malarının toplanması ile gerçekleştirilir.
Önceden hazırlanmış, ö retim programına sıkı sıkıya ba lılık söz konusudur.	Ö retim sürecinde ö rencilerin istekleri, ilgileri, ihtiyaçları ve çe itli konularla ilgili soruları geni yer tutar.

2. 1. 4. Yapılandırıcılık Yaklaşımında Yönetici

Okul yöneticisi denince akla genel olarak okul müdürü gelir. Ancak okul müdürünün dışında okul müdür yardımcıları da ve bunların yanında okulda belli bölümlerde yönetici görevi üstlenen zümre übe ve bölüm başkanları da okul yöneticisi olarak nitelendirilebilir (Erdoğan, 2000, 89). Okul yöneticisinin temel görevi okuldaki madde ve insan kaynaklarını en verimli biçimde kullanarak okulu amaçlarına uygun olarak yönetmektir. Okul yöneticisi Milli Eğitim'in temel ilkelerine bağlı kalarak Milli Eğitim'in genel amaçları ile okulun amaçlarını gerçekleştirmek üzere gerekli insan ve madde kaynaklarını sağlar, alınan kararlar ve hazırlanan planlar doğrultusunda yöneltir (Taymaz, 2003, 86).

Okul yöneticisi, eğitimin temelini oluşturan kurum ve kavramları öncelikli olarak bilmelidir. Ve özellikle eğitim ortamında ortaya çıkan gelişmelerden haberdar olmalı ve bu gelişmeleri özümsemelidir (Erdoğan, 2000, 90).

İkinci dereceli Kurumları Yönetmeliğinde “Okul Müdürünün Görev, Yetki ve Sorumluluğu”nu şöyle tanımlamaktadır;

“ İkinci dereceli okul, demokratik eğitim-öğretim ortamında diğer çalışanlarla birlikte müdür tarafından yönetilir. Okul müdürü; ders okutmanın yanında kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, program ve emirlere uygun olarak görevlerini yürütmeye, okulu düzene koymaya ve denetlemeye yetkilidir. Müdür, okulun amaçlarına uygun olarak yönetilmesinden, değerlendirilmesinden ve geliştirmesinden sorumludur (Tebliğler Dergisi, Eylül 2003: 502).

Okul müdürü görev tanımında belirtilen diğer görevleri de yapar.

Bu durumda;

- Okul müdürü, kurumunda uygulanan programların uygulanmasından, başarıya ulaşmasından birinci derecede sorumludur.
- Programların başarıya ulaşmasında kurum müdürü tarafından yapılacak sistemli ve amaçlı hazırlıklarla mümkündür.

Bunun için;

- Öğretim yılı başında ve öğretim yılı içinde araç-gereç ve planlama yönünden gerekli hazırlıkların yapılmasını sağlamak ve sağlamak,

- Her programın teminini sa layarak, ö retmenlere programların uygulanı ı ve esasları konusunda gerekli uyarılarda bulunmak. Ö retmenler arası koordinasyonu sa lamak.

- Ünite/tema de erlendirme toplantıları düzenlemek, yapılan sınavlar sonucunda (ortak sınavlar) yönetici, ö retmen ve ube ö retmenleri ile gerekirse velilerin katılımıyla de erlendirme yapmak, sonuçla ilgili rapor hazırlamak, gerekli önlemleri almak, (Öz de erlendirme yapma, çalı maların sorgulanması, yeni tedbirlerin alınması, programın de erlendirilmesi vb)

- Proje ve performans görev konularının belirlenmesinde etkili olmak; ö retmenlerle bilgi payla ımında bulunmak,

- Ö rencilerin ve ö retmenlerin proje çalı malarında etkili olmasını sa lamak, bu konuda gerekli alt yapıyı sa lamak,

- Programın uygulanması için ilgili ö retmenlerle ili ki kurarak gerekli olan araç, gereç ve di er materyallerin teminini ve fizikî ortamın hazırlanmasını sa lamak.

- Ö rencilerin yeti tirilmesi konusunda süreç içerisinde ve planlı olarak gerekli önlemleri almak;

- Kurumunda yapılan tefti ve rehberlik çalı malarında yapılan tavsiyelerin yerine getirilmesinde gerekli planlı çalı malar yapmak; çalı ma sonuçlarını takip etmek,

- Okul genelinde ara sınıflarda okuma yazma bilmeyen ö renciler için gerekli önlemleri almak; gerekirse lk okuma yazma ö retimini çok iyi uygulayan ö retmenlerin derslerine okul müdürünün ya da yardımcılarının maa kar ılı ı bu ö retmenin dersine girerek, bu ö retmenin bu ö rencilerle çalı malarını sa lamak.

- Ö renci ailelerine yönelik seminerler düzenlemek, veli e itimine katkı sa lamak, programın uygulanı nda, ö rencilerin e itiminde veliye dü en sorumlulukları konusunda bilgilendirmek.

- Okulun internette web sayfasının hazırlanmasını ve programın uygulanmasında aktif olarak yararlanılmasını sa lamak,

- Programın uygulanmasında ö retmenlerin belirledi i aylık ve yıllık hedeflerin yılsonunda de erlendirmesini yapmak,

- Ö retim yılı sonunda, ö retmenlerin yıl boyunca gerçekle tirdikleri etkinliklerin payla ıldı ı ortamlar hazırlamak ve çalı malara bizzat katılmak,

- Yapımı oldu u çalı malarla ilgili rapor düzenlemek.
- Okulda ba arının artırılması için okulun tüm personeli ve velilerin katılımıyla planlı çalı malar yapmak; yapılan çalı maların takibini ve de erlendirilmesini yapıp, rapor hazırlamak (<http://samsun.meb.gov.tr>).

Okul müdürünün bu temel görevlerinin yanında ö renmeyi artıran ortamlar yaratmak gibi, okulun fiziki ko ullarını düzenleme görevleri de vardır. Bu ortamları düzenlemek ö retmenlerin daha verimli çalı malarını sa layacak ve ö rencilerin ö renmelerinin artırılmasına büyük oranda katkı sa layabilecektir. Bu düzenlemelerden bazılarını öyle sıralayabiliriz:

- Grup ve bireysel çalı malar için farklı fiziki mekânlar düzenlenebilir,
- Sessiz çalı malar için küçük bir mekân olu turulabilir,
- Sınıfta görülebilir ö renme merkezleri olu turulabilir,
- Günlük dersler için el altında bulanabilen materyal ve kaynakların tedarik edilebilmesi için giri imlerde bulunabilir,

- Sınıflar sıcak ve içten olmalı. Ö renciler belirli aralıklarla de i en ortamlardan ho lanırlar. Resimli ve renkli haber panoları, konuya kar ı istek uyandırır. Bu nedenle yöneticiler böyle ortamların hazırlanması için, çalı anları gerekli çalı malara yönlendirebilir,

- Emniyetli bir fiziki ortam olu turulmalı ve bu devam ettirilmelidir.
- Bütün ö rencilerin cesaretlendirildi i ve ö rencilerin hiçbir ayrıma maruz bırakılmadı bir sınıf ve okul ortamı gerçeikle tirilmelidir (<http://tedp.meb.gov.tr>).

Yapılandırmacı yakla ımda yöneticilere de büyük görevler dü mektedir. Okul yöneticisinin görev tanımları tamamıyla de i memekle birlikte yeni programın uygulanmasına yönelik ö retmen ö renci ve velilerin kar ıla tıkları sorunları çözmek büyük oranda yöneticilere dü mektedir.

Duke (1987), Hallinger ve Murphy (1990) ve Change (1991)'in yaptıkları çalı malarda e itim programları ve okul yönetiminde gerçeikle tirilecek ba arılı bir reform ve yeniden yapılanma sürecinde okul yöneticilerinin kilit rolde olaca ı ve bu süreçte okul yöneticilerince sergilenecek olan liderlik davranı larının kalitesinin önemi vurgulanmı tır. Bununla birlikte e itim sisteminde yapılacak reformların okuldan ba laması ve okul merkezli olması ve bu reform sürecinde yöneticilerin

liderlik rolü üstlenmelerinin gereklili i konusunda ara tırmacılar görü birli i içinde bulunmaktadır (Akt: i man, 2002: 49–50).

Lambert (2002) ve Walker (2002)'a göre yapılandırmacı yöneticiler yapılandırmacı ilkelerin, ö renenlerin kendi ö renmeleri üzerinde kontrol sa layabilmelerine olanak sa layaca ma inanırlar (Akt: Coe, 2006: 6). Hodson ve Hodson (1998)'a göre yapılandırmacılık yakla ımı tek bir metod de ildir ve tek do ru içermez. Yapılandırmacılık, ö renme ve ö retme, program geli tirme ve geli im ö renme basamaklarının tümünü içerir (Pegues, 2006: 71). Lambert (2002)'a göre bireyler kendi inanç ve deneyimleri do rultusunda, bilgiyi paylaarak zihinde yapılandırırılar. Bu nedenle yapılandırmacı yöneticiler ö renenlerin fikirlerini paylaabilecekleri özgür ortamlar yaratılması için fırsat sa lamalıdır (Pegues, 2006: 92–93).

E itimde yeniden yapılanma sürecinde etkili yöneticinin ba lıca görevleri genel olarak tüm reform hareketlerinin ö renci ba arısını yükseltmeyi amaçladı mın bilincinde olmak ve bunu gerekti i ekilde yaymaktır. Bunun yanında, okulu için açık vizyon ve amaçlara sahip olmak, ö retim ve ö renimi iyile tiren, yeni programların kolayca uygulanmasına olanak sa layan destekçi bir çevre yaratmak, okul ve sınıf uygulamalarını yönetmek ve ö retmen ve ö rencilerin olumlu i lerini peki tirmek de bu reform sürecinde yöneticilerin de i en rolleri arasında sayılabilir (Balcı, 2002: 204).

Walker (2002)'a göre yapılandırmacı yöneticilik, ö renenlerin deneyimlerine anlam yükleyerek ö renmelerini destekler. Yapılandırmacı yöneticiler yardımıyla ö renenler eski bilgi ve inançları ı ında yeni deneyimlere ula ırlar, sosyal ortam içinde aktif bir ekilde ö renirler, kendi ö renmelerini de erlendirebilirler ve ö renmelerin sonucunda beklenmedik ve çe itlilik gösteren sonuçlar beklerler (Akt: Coe, 2006: 6). Yapılandırmacı yöneticiler gerçek ö renmenin yapılandırmacı davranı larla gerçekle ece ine inanırlar. Birey ö renmeye istekli olmalı ve yeni bilgileri ö renmeye motive edilmelidir (Coe, 2006: 7).

Yapılandırmacı yöneticiler ö renmenin, ö rencinin kendi inanç ve deneyimleri yoluyla gerçekle ti ine inandıkları için, Lambert (2002)'e göre yöneticiler ö renenler için gerekli ortamı hazırlamalı, ö renme ve ö retme sürecini kontrol etmelidir (Akt: Coe, 2006: 20).

Yapılandırmacı ve benzer öğrenme yaklaşımları ile daha tutarlı öğrenim biçimleri geliştirmeye liderlik edebilmek için okul yöneticilerinin bu öğrenme yaklaşımlarını anlamaları ve bakışlarına (öğretmenler) bu anlayışı geliştirmelerinde yardımcı edebilmeleri gerekir. Okul yöneticileri öğrenme-öğrenme ortamı ve etkinliklerinin planlama, uygulama ve değerlendirilmesine katkı sağlayabildikleri ölçüde öğrenim liderliği görevlerini yerine getirebilirler. Ancak, liderlik öğrencilerin öğrenmesine katkı sağlayan bütün kaynaklarla koordineli bir işbirliği gerektirir. Bu bakımdan, aşağıdaki nitelikler önemlidir:

1. Okul yöneticisi öğrenme konusunda derin bilgiye sahip olmalı ve böylece diğer öğretmenlere bir anlam oluşturma süreci olarak öğrenme anlayışı geliştirmelerine yardımcı olmalıdır.

2. Okul yöneticisi okulun öğrenme varsayımlarını aileler ve diğer paydaşlarla paylaşır; bu grupların ilgili varsayımları anlamalarına ve destek oluşturmalarına yardımcı olur ve aileleri evde çocuklarıyla etkileimlerinde okulun öğrenme hakkındaki varsayımlarına uygun davranışları yönünde teşvik eder.

Okulda öğrenmeye ısrarlı ve toplumsal bir odaklanma sağlamak için bazı yönetim ilkeleri şunlardır:

- Sınıfları ziyaret etmek ve çalışanlarla mesleki öğrenme etkinliklerine katılmak,
- Alanla ilgili bilgilerini güncel tutmak ve diğerleriyle onların öğrenmelerini paylaşmak,
- Öğrencilerin öğrenmeleri ile ilgili konular tartışmak ve bunlara rehberlik etmek,
- Performans değerlendirmede öğrencilerin öğrenmelerine odaklanmak,
- Okulda, öğretmenlerle yapılan toplantılarda öğrenme ve öğrenmeyi ana konular olarak seçmek,
- Öğrencilerin öğrenmeleri ile ilgili verileri incelemek ve okul planlamasında kullanmak,
- Öğrenmenin gelişmesi için diğer çalışanlarla birlikte çalışarak hedefleri ortaya koymak ve bu hedeflerle ilgili gelişimi gözden geçirmek, (<http://tedp.meb.gov.tr>).

Talim terbiye kurulu başkanlığının yeni ilköğretim programları oluşturma ve değerlendirme çalışmalarında hazırlanan raporlarda okul yöneticilerinde beklenen

görevlere de yer verilmiştir. Buna göre, okul idarecileri, klasik okul yöneticiliği kavramını ve anlayışının yerine okul liderliği yaklaşımını benimsemelidirler. Okul liderleri öğretmenlerin ufkunu genişletmede ve etkinliklerin hazırlanıp uygulanmasında öğretmenlere yardımcı olmalıdır. Bu bağlamda okul yöneticilerinden beklenenler aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

- Program hakkında yeterli ve doyurucu bilgi sahibi olmak, uygulamada ortaya çıkabilecek olan problemlere çözüm üretmek,
- Programın uygulanması için gerekli olan araç gereç ve diğer materyallerin teminini ve fizikî ortamın hazırlanmasını sağlamak
- Öğretmenler arasında koordinasyonu sağlamak
- Öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini birbirleriyle paylaşabilecekleri ortamlar hazırlamak
- Yıl içinde yapılacak etkinliklerin öğretmen yılı başındaki toplantılarda tüm alan öğretmenleri arasında belirlenmesini sağlamak
- İlgilenecek tüm üniteler/temalar ile yapılacak etkinlikler konusunda öğretmenlerin paralel olarak programları uygulamalarını sağlamak amacıyla aylık toplantı düzenlemek
- Ünite/tema değerlendirme toplantıları düzenlemek
- Programın uygulanmasında öğretmenlerin belirledikleri aylık ve yıllık hedeflerin yılsonunda değerlendirilmesini yapmak
- Öğretmen yılı sonunda, öğretmenlerin yıl boyunca gerçekleştirdikleri etkinliklerin paylaşıldığı ortamlar hazırlamak ve çalışmalarına bizzat katılmak
- Okulda, öğretmenlerin meslekî gelişmelerini sağlayacak çeşitli konularda seminerler düzenlenmesini sağlamak; okul dışında verilen bu tür seminerlere katılım konusunda yönlendirici ve yardımcı olmak
- Okulda, öğretmenlerin meslekî gelişmelerini olumlu etkileyecek filmler, belgeseller... vb. seyretmeleri konusunda bilinçli ve uygulayıcı olmak
- Meslekî gelişmelerine katkı sağlayacak kitapları okumaları konusunda öğretmenlere rehberlik etmek, sunumları yapacak grupları oluşturmak, grup üyeleri arasındaki iş bölümüne yardımcı olmak, sunum için ortam hazırlamak ve diğer öğretmenlerin hazır bulunmasını sağlamak
- Öğretmenleri cesaretlendirmek, yeniliğe açık olmalarını sağlamak, bilgi, beceri ve yaratıcılıklarını ortaya çıkarmak için imkân vermek, öğretmen-

ö renme sürecindeki planlama ve uygulama ba arılarını ö retmenlerin sahiplenmesini sa lamak

- Ö renci ailelerine yönelik seminerler düzenlemek
- Okul d ı ı etkinliklerin gerçekle tirilmesinde kolaylık sa lamak•

Okulda laboratuvar ve kütüphane kurmak ve i levsel hale getirmek

- Okulun internette web sayfasının hazırlanmasını ve programın uygulanmasında aktif olarak yararlanılmasını sa lamak (<http://ttkb.meb.gov.tr>).

2. 2. LG L ARA TIRMALAR

Bu bölümde yapılandırıcılık yakla ımı ve yapılandırıcılık yakla ımının uygulanması sürecinde kar ıla ılan sorunlarla ilgili yurt içi ve yurt d ı nda yapılan ara tırmalara yer verilmi tir.

2. 2. 1. Yurtiçinde Yapılan Ara tırmalar

Türkiye’de yapılandırıcılık yakla ımıyla ilgili birçok ara tırma yapılmı tır. Yapılan ara tırmaları 3 grupta inceleyebiliriz. Birinci grup, yapılandırıcılık yakla ımının felsefesi üzerine yapılan ve daha çok literatür tarama yöntemiyle yapılan ara tırmalardır. kinci grup ara tırmalar yapılandırıcılık yakla ımı üzerine ö retmenlerin algılarını anlamaya yönelik yapılan ara tırmalar. Üçüncü grup ara tırmalar ise yapılandırıcılık yakla ımının uygulama sürecinde ö retmenler ve yöneticiler tarafından ya anan sorunlarla ilgili ara tırmalardır. Yapılan bu ara tırmalara a a ıda kısaca de inilecektir.

Kayıkcı ve Sabancı (2009), Milli E itim Bakanlığı nca 2005–2006 e itim yılında ilkö retim okullarının 1–5. sınıflarında uygulamaya konulan yeni ilkö retim programlarına ö retmen, okul yöneticisi ve ilkö retim okul müfetti lerinin görü lerine dayanarak de erlendirmek amacıyla bir çalı ma yapmı lardır. Ara tırmacılar, yaptıkları bu çalı mada, yeni programla ilgili görü lerini almak için Antalya ilindeki 43 ilkö retim okulunun ö retmen ve yöneticisi ile ildeki tüm ilkö retim müfetti lerine bir anket uyguladı lar. Bu görü ler ı ı nda programın uygulanmasında ortaya çıkan eksiklik ve aksaklıkların giderilmesine ili kin öneriler sunmu lardır.

Gömlüksiz (2005), “Yeni Ikö retim Programlarının Uygulamadaki Etkili inin De erlendirilmesi” adında bir ara tırma yapmı tır. Bu ara tırmanın

amacı, 2004–2005 eğitim yılında, yeni ilköğretim programının uygulandığı pilot okullarda görev yapan öğretmenlerin, yeni programın uygulanmasına ve etkililiğine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaçla dört alt boyuttan oluşan 24 maddelik bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçek, geçerlik ve güvenirlik analizleri için Diyarbakır ilindeki pilot okullarda görev yapan 124 öğretmene uygulanmıştır. Ölçenin alt boyutları eğitim ortamı, programı tanıma, programı benimseme ve programı uygulama biçiminde adlandırılmıştır. Ölçek daha sonra pilot uygulamanın yapıldığı diğer sekiz ildeki 982 öğretmene uygulanmıştır. Araştırma ile eğitim ortamının yeni programın uygulanmasına uygun olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin yeni programı ne ölçüde tanıdıkları, programı benimseyip benimsemedikleri ve uygulamaya ilişkin görüşleri; il, sınıflardaki öğrenci mevcudu ve cinsiyet değişkenleri açısından ortaya konmuştur. Araştırma ile öğretmenlerin yeni öğretim programları ile öngörülen öğrenme ortamlarının öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Yapıcı ve Leblebiciler (2007) yaptıkları bir çalışmada, öğretmenlerin yeni ilköğretim programına ilişkin görüşleri analiz etmişlerdir. Çalışma evreni, Afyonkarahisar il merkezindeki ilköğretim okulları ile il merkezine bağlı köy okullarındaki 2600 öğretmenlerden oluşmaktadır. Çalışmadan elde edilen bulgulara bakıldığında, yapılandırmacı öğretim programının başarısının zamana yayılacak zengin bir çaba, ayrıntılı yapılmış bilimsel çalışmalardan elde edilen bulgularının değerlendirilerek programın güncellenmesine bağlı olduğu ileri sürülebilir.

Gözütok ve diğerlerinin (2005), “İlköğretim Programlarının Öğretmen Yeterlikleri Açısından Değerlendirilmesi” konulu çalışmalarında, pilot uygulama çalışmalarını yürütmüş olan öğretmenlerden kendilerini en yetersiz gördükleri alanları belirtmeleri istenmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenler kendilerini yeni programlarla ilgili bilgilenme düzeyleri ile ölçme ve değerlendirme konusunda yetersiz gördüklerini belirtmişlerdir.

Güzel ve Alkan (2005) da aynı şekilde yeni uygulanan programların pilot uygulamalarında karşılaşılan sorunları saptamak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Bu araştırma yapılandırmacılık yaklaşımının pilot uygulamasında ana değişimene nedenli yapıldığı ve ne tür güçlüklerle karşılaşıldığının belirlenmesine yöneltilmiştir. Bu amaçla önceden denenmiş, Constructivist Learning Environment Survey (CLES) ölçeği, ülkemiz okullarına uyarlanarak ve geliştirilerek kullanılmıştır. Çalışmada, uygulama okullarında öğrenim gören, yaşları 10-12 arasında değişen ve 253’ü erkek,

347'si kız 600 ö renci katılımcı olarak seçilmiştir. Aynı okullarda görev yapan 10 öğretmenle yapılan yüz yüze görüşme verileri, ölçekle elde edilmiş sonuçları pekiştirici olarak kullanılmıştır. Derlenen veriler öğretmenlerin yeni öğrenme ortamında sınıf yönetiminde ve kavramların oluşturulmasına amacıyla etkinlik seçiminde zorlandıklarını, sorumluluk paylaşımına yanaşmadıklarını ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme programlarına daha sıcak baktıkları ortaya çıkmıştır, fakat alt sınıflarda onların da pek çok sıkıntısı olduğu belirlenmiştir.

Can (2007) yaptığı bir araştırmada, "Bir öğretmen lideri olarak ilköğretim okulu yöneticisinin yeni ilköğretim programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasındaki yeterlilik düzeyi nedir?" ekinde geliştirilen probleme çözümler aramıştır. Geliştirilen ölçek Kayseri örnekleminde 235 öğretmen, yönetici ve denetimciye uygulanmış, sağlanan verilere göre sonuçlara ulaşılmıştır. Gerekli süreç yeterince yaşanmadığından yeni ilköğretim programları hakkında ilköğretim okulu yöneticilerinin yeterli bilgiye sahip olmadıkları, programla ilgili araç gereçlerin inceleme ve seçimine aktif olarak katılmadıkları ve öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini birbirleriyle paylaşabilecekleri ortamları sunmadıkları anlaşılmıştır.

Yapıcı ve Demirdelen (2007) sosyal bilgiler öğretmenleriyle ilgili yaptıkları çalışmada öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımaya yönelik olumlu görüşlere sahip olmalarına rağmen bunun zaman alıcı bir süreç olduğu, okulların fiziki alt yapı eksiklikleri ve kalabalık sınıfların uygulamada bir takım sıkıntılara neden olduğunu ifade etmişlerdir. Bu nedenle yeni programın etkililiği için zamana yayılan bir uyum süreci, ciddi ve nitelikli bir hizmet içi eğitiminin gerekli olduğunu belirtmişlerdir.

Yıldırım ve Dönmez (2008) 'in yaptığı bir araştırmada yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı uygulamalarının sınıf yönetimine etkileri incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Tipik durum örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. 1-5. sınıf öğretmenlerinden oluşan 10 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiş, toplam 20 ders saati yarı yapılandırılmış gözlem yapılmış ve gözlem yapılan derslerin planları ile öğrenci devam çizelgelerinden oluşan doküman incelemesi yapılarak veri çözümlenmesi yoluna gidilmiştir. Veriler içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının sınıf yönetiminin boyutunu genel olarak olumlu yönde etkilediği; ancak yapı ve uygulamadan kaynaklanan bazı sorunların olduğu sonucuna varılmıştır.

Çınar ve diğ erleri (2006) ö retmenlerin yapılandırmacı yakla ıma ve de i en yeni MEB programına yönelik görü leri incelenmi tir. İlkö retim okulu ö retmen ve yöneticilerinin yapılandırmacı e itim yakla ımı ve yeni programlar hakkındaki görü lerini ortaya koydukları çalı mada, ö retmen ve yöneticiler yapılandırmacı e itim yakla ımı hakkında genel olarak olumlu görü bildirdikleri ve ö retmenlerin cinsiyetlerine göre görü lerinde farklılıklar oldu unu tespit etmi lerdir.

Gökçe ve Demirhan (2005)'ın da benzer bir ara tırması bulunmaktadır. Bu ara tırmanın genel amacı, uygulama ö retmenleri ile ö retmen adaylarının ilkö retim okullarında gerçekleştirilen ö retmenlik uygulaması etkinliklerine ili kin görü ve önerilerini belirlemektir. Ara tırmadan elde edilen sonuçlara göre; ö retmen adayı, uygulama ö retmeni ve ö retim elemanı arasındaki i birli inin yeterli düzeyde olmadığı, uygulama ö retmenlerinin ders planları ve materyallerin geliştirilmesi sürecinde yeterince destek olmadıkları ve uygulama etkinliklerine ili kin uygulama ö retmenleri ve ö retmen adaylarının görü leri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmı tir.

Sert'in (2008) yaptı ı bir çalı mada, ilkö retim be inci sınıf ngilizce, Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji programlarının yapılandırmacılık yakla ımının ilkelerine ve standartlarına uygunlu u incelemektedir. Ankara'da bir özel ilkö retim okulunda gerçekleştirilen bu küçük ölçekli durum çalı masında nitel ara tırma yöntemi kullanılmı tir. Elde edilen bulgulara göre; 1) ara tırma konusu olan programlarda uygulananlarla, olu turmacı e itim ilkelerinin uyumlu olduğu; 2) öngörülen ya da öngörülmeyen (örtük) kazanımlarla, programlarda uygulananlar ve olu turmacı e itim standartlarının uyumlu olduğu söylemek mümkündür. Ancak, elde edilen bulguların ayrıntısına inildi inde; ara tırma konusu olan programlarda içerik, öğrenme süreçleri, değerlendirme süreçleri ve kaynak kullanımına ili kin bazı sorunlar ve belirsizlikler dikkat çekmektedir.

Benzer bir ara tırmada Buldan'daki ilkö retim sınıf ö retmenlerinin yapılandırmacı öğrenme hakkındaki olumlu, eksik ya da yanlış buldukları noktalar belirtilmi tir. Sistemde görülen eksik durumların yanında ö retmenlerin ço u uygulanan bir önceki sisteme göre yapısalcı öğrenmeyi daha olumlu bulmu tur. Nedenleri arasında sistemin hem öğrenciyi hem de öğretmeni çalış tırması, sorumluluk kazandırması, sorgulama sürecine almasıdır. Olumsuz bakılan noktalar ise, sistemin günümüz sınav sistemine uygun dü memesi, test tekni ini geli tirmemesidir. Ayrıca 1.sınıf ö retmenleri el yazısı ve ses temelli yöntemin

ö renciyi olumsuz etkiledi ini, bunu yerine tündengelim sisteminin daha iyi olaca ı da verilen öneriler arasındadır (Yazıcıo lu, 2006).

Güven ve can (2006)'ın yaptı ı “Yeni İkö retim Programlarının Basına Yansımaları” adlı çalı mada da yapılandırıcılık yakla ımına göre olu turulan yeni ö retim programlarının basında tanıtılması süreci üzerinde durulmu tur. Bu çalı ma, reform adı verilen program düzenlemelerinin tanıtıma yönelik kısmını ele almaktadır: Medyada yer alan özellikle gazeteler yoluyla programın tanıtılma çabaları ele alınmı tır. Çalı manın temel bulguları, belgesel taramadan elde edilen bilgilerin yanı sıra, gazetelere yansıyan tartı ma ve haberlere dayalıdır. Günlük gazetelerin ço unlu u programı tanıtırken uzmanlarla konu up, ara tırma yerine Milli E itim Bakanlı ı'ndan otoritelerle yapmı oldukları görü meleri yansıtmı ve daha çok programların popüler boyutuna de inmi lerdir. Program geli tirenlerin kullandıkları sloganları haber ba lı ı olarak vermi lerdir. Çok azı e itim alanında çalı an uzmanlar ve yapılan ara tırmalara dayalı olarak sonuçları ele alıp i lemi lerdir. Bütün bunların ötesinde yine de basının görevini yerine getirmede önceki dönemlere göre daha ba arılı oldu unu kabul etmek gerekir. Çünkü ara tırmacıların hizmet içi e itim programlarında ö retmenlerle yaptıkları görü melerde, ö retmenlerin birço u konuyu basından izlediklerini belirtmi lerdir. Birçok bilim adamı da basından aldı ı bilgiye dayalı olarak ara tırma düzenekleri olu turmu lardır. Bu çalı ma da basının katkılarını belli ölçüde ortaya çıkarabilmi tir.

Bümen (2005)'in yaptı ı bir çalı mada ö retmenlerin yeni ilkö retim programlarıyla ilgili görü lerine yönelik bir çalı ma yapmı tır ve ayrıca programı uygulamaya hazırlayıcı bir hizmetiçi e itim çalı ması örne ini incelemi tir. Bümen (2005) bu çalı masında MEB tarafından ilkö retim 1–5. sınıflar için hazırlanan Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji derslerinin ö retim programlarına ö retmenlerin nasıl hazırlanabilece i ve ö retmenlerin programlarla ilgili görü lerini incelemi tir. Bulgular, ö retmenlere yapılacak hizmet içi e itimlerin ihtiyaç analiziyle planlanmasının ve çalı tay ekinde düzenlenmesinin yararlı olaca ını göstermektedir. Ö retmenlerin %70'i çalı tayın genel anlamda amacına ula tı ını belirtmi lerdir. Ö retmenler, yeni ö retim programlarını bazı yönleriyle ele tirmekle birlikte programı genel olarak be endiklerini, veli ve ö rencilerin bilgilendirilmesi gerekti ini, ölçme de erlendirme çalı malarında problem ya ayacaklarına inandıklarını ifade etmektedirler.

2.2.2. Yurtdı ında Yapılan Ara tırmalar

Yapılandırıcılık yakla ımının genel felsefesi, uygulama boyutu ve kar ıla ılan sorunlarla ilgili yurtiçinde oldu u gibi yurtdı ında da birçok ara tırma yapılmı tır. Burada yurtdı ında yapılan ara tırmalarında bazılarına de inece iz.

Rawitz ve Snow (1998) 2200 ö retmen üzerinde yaptıkları ara tırmada, sınıf ö retmenlerinin bran ö retmenlerine göre daha yapılandırıcılığa inançlara sahip olduklarını belirlemi lerdir. Ayrıca, ö retmenlerin bran larına ve mezun oldukları okullara göre de yapılandırıcılık yakla ıma yönelik görü lerinde farklılıklar oldu unu bulmu lardır (Akt: I ıko lu ve Ba türk, 2007: 132).

Davis ve Sumara (2003) yapılandırıcılık yakla ımında kar ıla ılan sorunlarla ilgili bir ara tırma yapılmı lardır. Bu çalı mada ö retmenlerin ya adıkları kavram üzerinde durulmu tur. Ö retmenler yapılandırıcılık yakla ımıyla ilgili birçok terim ve kavram duymaktadır ancak bunları tam olarak bilmemektedirler. Ayrıca henüz terimleri anlayamadan yapılandırıcılık yakla ımı uygulamaları ba latılmı tır. E itim programlarında meydana gelen sürekli de i im ve yenile me çalı maları ö retmenler arasında kavram karma asına yol açmı tır. Bundan yola çıkarak Davis ve Sumara ö retmenlerin en çok sorunla kar ıla tı ı kavram ve mitoloji adını verdikleri görü leri tespit edip literatür taraması yoluyla bu kavramlara açıklık getirmeye çalı mı lardır.

Smerdon & Burkam (1999), 3660 ki ilik örnekleme sahip bir ara tırmada birle ik devletlerdeki, özellikle, orta dereceli okullarda yapılandırıcılık yakla ımının etkilerini incelemi ve rapor etmi tir (Akt: Kabaca, 2006: 15)

Cobb, Wood ve Yackel (1990) yaptıkları bir çalı mada, yapılandırıcılık yakla ımının, 2. sınıf matematik derslerinde kullanılmasının ö rencilerin matematik algıları üzerindeki etkilerini incelemi lerdir. Olu turulan yapılandırıcılığın ortamlarda ö retmenler dersi talimat ve sunumlarla de il de etkinlik ve projelerle ö rencilerin de katılımını sa layarak i lemi lerdir. Ara tırma sonucunda yapılandırıcılık yakla ımı uygulamalarının ö rencilerin matematik algıları ve ba arı düzeyleri üzerinde olumlu etkileri oldu u görülmü tür.

Abhijit ve Sasikumar (2009), Hindistan dillerinde olan Marathi dilinin yapılandırıcılık yakla ıma göre olu turulmu bir sınıfta ö retimi üzerine bir çalı ma yapılmı lardır. Bu çalı mada basit cümlelerin ö retimi üzerinde durulmu ,

ö rencilerin geli imleri kaydedilmi ve ö rencilere gerekli geribildirimler verilmi tir. Ö rencilere, dü üncelerini payla maları ve bilgilerini yapılandırma için gerekli ortam hazırlanmı tir. Ara tırma sonucunda, olu turulan yapılandırmacı sınıfın ba arılı oldu u görülmü tür.

Baylor, Samsonov ve Smith'in (1997), yapılandırmacılık yakla ımın uygulamalarına yönelik yaptıkları bir çalı manın sonuçlarına göre, genel anlamıyla, ö rencileri günümüz dünyasında gerekli olan problem çözme becerileri ve üst düzey dü ünme becerileri ile donatmada yapılandırmacılık yakla ımının etkili oldu u belirtilmi tir(Akt: Güzel ve Alkan, 2005).

Au ve Carroll (1997) yaptıkları bir çalı mada yapılandırmacılık yakla ımı uygulamalarının ö rencilerin okuma yazma becerileri üzerindeki etkilili ini incelemi lerdir. Hawai'deki 281 birinci sınıf ve 608 ikinci sınıf ö rencisi üzerinde yapılan çalı mada ö retmenler bir yıl boyunca ö rencilerin aylık geli imlerini rapor etmi lerdir. 1 yıl sonunda yapılandırmacı uygulamaların, portfolyo de erlendirme aracının ve ö rencilerin yazılarını birbirleriyle payla malarının ö rencilerin okuma yazma becerilerinde artı sa ladı ı görülmü tür.

Aynı ekilde Wilson'ın (1996) yaptı ı bir çalı mada yapılandırmacılık yakla ımına dayalı olarak gerçekte tirilen ö retimin, ö rencileri bireysel sorumluluk alma yönünde cesaretlendirdi i ö ne sürülmü tür (Akt: Güzel ve Alkan, 2005).

Boaler (1998) yaptı ı bir çalı mada yapılandırmacılık yakla ımı ile geleneksel ö renme yakla ımını kar ıla tırmı tir. Çalı madan elde edilen sonuçlar yapılandırmacılık yakla ımına uygun ö renme ortamında ö renim gören ö rencilerin, geleneksel ö renme yakla ımına dayalı ö renim gören ö rencilere göre ö renmeye daha iyi güdülediklerini, daha heyecanla ö renmeyi istediklerini ve ö rendiklerini gerçek ya ama daha iyi uygulayabildiklerini; kar ı cinsle ileti im kurmada daha ba arılı ve problem çözmeye daha yatkın olduklarını göstermi tir.

Aynı ekilde Caprio (1994), yapılandırmacılık yakla ımı ile geleneksel ö renme yakla ımına dayalı matematik e itimini kar ıla tırdı ı çalı masında, ö rencilerin ba langıçta aynı akademik yeteneklere ve ön ö renmelere sahip olmalarına ra men, uygulama sürecinde aynı ölçme aracı ile yaptı ı ölçümler sonunda yapılandırmacılık yakla ımına dayalı ö renim gören ö rencilerin, belirgin bir ekilde daha iyi notlar aldıklarını, bilgilerinden daha emin ve çalı mak için daha istekli olduklarını, ö renmelerinde daha fazla sorumluluk üstlendiklerini belirlemi tir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde ara tırmanın yürütülmesinde izlenen yöntem, ara tırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araç ve teknikleri, verilerin analizi ve yorumu yer almaktadır.

3. 1. ARA TIRMA MODEL

Bu ara tırma, tarama modeline göre yapılmı betimsel bir ara tırmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu ekilde betimlemeyi amaçlayan ara tırma yaklaşımlarıdır. Ara tırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir ekilde de i tırma ya da etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2005: 77)

3. 2. EVREN VE ÖRNEKLEM

2007–2008 öğretim yılında Gaziantep ili ahinbey ve ehitkamil ilçelerinde bulunan 264 A, B ve C Tipi ilköğretim okulu bu ara tırmanın evrenini oluşturmaktadırlar. Belirlenen evrenden okulların fiziki şartları ve teknolojik donanımları göz önünde bulundurularak, sadece A tipi okullardan ahinbey ilçesinden 18 ve ehitkamil ilçesinden 17 olmak üzere toplam 35 okul tesadüfi örneklem yöntemiyle, tüm okulların isimleri kağıtlara yazılıp bir torbaya atılarak, aralarından rasgele seçim yapma yoluyla seçilmiştir. Evren, her iki ilçede % 13,26 oranında temsil edilmiştir. Öğretmen anketi, örneklem olarak seçilen okullarda görev yapan 319 öğretmene ve yönetici anketi yine aynı okullarda görev yapan 67 okul yöneticisine uygulanmıştır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak ilkö retim okullarında çalışan öğretmen sınıflarına uygulanmak üzere 61 sorudan oluşan ve yine aynı okulda çalışan okul yöneticilerine uygulanmak üzere 20 sorudan oluşan iki farklı anket hazırlanmıştır.

Öğretmen anketi araştırmacı tarafından geliştirilmiştir ve 2 bölüme ayrılmıştır. Anketin birinci bölümünde anketi dolduran öğretmenlerin betimsel özellikleriyle ilgili cinsiyet, mesleki kıdem, okuttukları sınıf, mezuniyet durumları ve yeni programla ilgili aldıkları hizmet içi eğitim sayısı ile ilgili bilgileri içermektedir. Anketin ikinci bölümünde ilkö retim sınıf öğretmenlerinin yeni program hakkındaki görüşlerini ve uygulamada yaşadıkları sorunları tespit etmek amacıyla oluşturulan, 5 alt boyuttan ve 61 sorudan oluşan anket yer almaktadır (Bkz: EK A).

Yönetici anketi yine araştırmacı tarafından geliştirilmiştir ve 2 bölüme ayrılmıştır. Anketin birinci bölümünde anketi dolduran yöneticilerin betimsel özellikleriyle ilgili cinsiyet, eğitim alanındaki mesleki kıdem, yöneticilik alanındaki kıdem, yüksek lisans eğitimi alıp almadıkları, mezuniyet durumları ve yeni programla ilgili aldıkları hizmet içi eğitim sayısı ile ilgili bilgileri içermektedir.

Anketin ikinci bölümünde ilkö retim okul yöneticilerinin yeni program hakkındaki görüşlerini ve uygulamada yaşadıkları sorunları tespit etmek amacıyla oluşturulan, 2 alt boyuttan ve 20 sorudan oluşan anket yer almaktadır (Bkz: EK B).

3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARININ GELİTİRİLMESİ, GEÇERLİLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMALARI

Bu bölümde, hazırlanan 2 anketin faktör ve güvenirlik analizleri bulunmaktadır.

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak ilk olarak, örnekleme seçilen ilkö retim okullarında çalışan ilkö retim sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılık yaklaşımına göre oluşturulan yeni öğretim programları hakkında görüşlerini belirlemek amacıyla 61 sorudan oluşan 5'li likert tipi bir ölçek hazırlanmıştır. Bu anket soruları 5 boyuttan (hedef, içerik, öğrenme-öğretme yöntemleri, sınav durumları, programla ilgili genel sorular) oluşmaktadır. Bu boyutlar Açıkan (2002), Güzel ve Alkan (2005), Çiçek (2005), Gömleksiz (2005), Koç ve Demirel (2004) ve Erdem ve Demirel (2002)'in çalışmaları dikkate alınarak ve ilgili alanyazın

taranarak ara tırmacı tarafından geli tirilmi tir. Ayrıca ilkö retim okullarında çalı an sınıf ö retmenleriyle yapılan birebir görü melerden elde edilen verilerle bir sorun havuzu olu turulmu tur ve anket soruları hazırlanırken ö retmenlerin ya adıkları bu sorunlar da dikkate alınmı tir.

İkinci veri toplama aracı olarak, örnekleme seçilen ilkö retim okullarında çalı an ilkö retim okul yöneticilerinin yapılandırmacılık yaklaşımına göre olu turulan yeni ö retim programları hakkında görü lerini ö renmek amacıyla 20 sorudan olu an 5’li likert tipi bir ölçek hazırlanmı tir. Bu anket soruları 2 boyuttan (programın genel felsefesi, uygulama) olu maktadır. Bu boyutlar Çınar ve di erleri (2006), Gömleksiz (2005) ve Erginer (2006)’in çalı maları ve <http://tedp.meb.gov.tr> internet adresindeki “Etkili Ö renme Yönetimi” adlı çalı ma dikkate alınarak, ilgili alanyazın taranarak ve çok sayıda ilkö retim okulu yöneticileriyle yapılan görü meler sonucunda ara tırmacı tarafından geli tirilmi tir.

Ö retmen anketinin pilot uygulamaları 67 ö retmene uygulanmı tir ve yönetici anketinin pilot uygulamaları 21 yöneticiye uygulanmı tir. Elde edilen verilerden yola çıkarak anketin yapı geçerlili ini ölçmek amacıyla SPSS 15 istatistik programı, principal faktör tekni i ve varimax rotasyonu kullanılarak faktör analizi yapılmı tir. Öncelikle tüm maddelere aynı anda faktör analizi uygulanmı tir. Faktör analizinde maddeler yedi faktör altında toplanmı tir. Ancak bu faktörlere de i ik adlar verme yoluna gidilmemi tir. Faktör döndürme tekni i ile ikinci kez faktör analizi yapıldı nda elde edilen sonuçlara göre ö retmen anketi 5 faktörden olu maktadır. Birinci faktör kazanım, ikinci faktör tema, üçüncü faktör ö renme ve ö retme ya antıları, dördüncü faktör de erlendirme ve be inci faktör programın felsefesiyle ilgili genel sorulardan olu maktadır. Yönetici anketine yaptı ımız faktör analizinden elde edilen sonuçlara göre yönetici anketi beklendi i ekilde 2 faktörden olu maktadır. Birinci faktör programın genel felsefesiyle ilgili, ikinci faktör programın uygulanmasında kar ıla ılan sorunlarla ilgili sorulardan olu maktadır.

Elde edilen veriler do rultusunda pilot uygulaması yapılan anketlerin madde toplam korelasyonu yapılmı tir. Madde- toplam korelasyonu, test maddelerinden alınan puanlar ve testin toplam puanı arasındaki ili kiyi açıklar. Madde toplam korelasyonunun pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranı ları örneklemini gösterir ve iç tutarlılı ın yüksek oldu unu gösterir (Büyüköztürk, 2003: 165). Maddelerin birbirleriyle ve ölçek puanlarıyla yüksek korelasyonlara sahip olması aynı boyutta ölçme yaptıklarının bir göstergesidir

(Tezba aran, 1996: 29). Bundan yola çıkarak anketteki maddelerin madde-toplam korelasyonunun pozitif ve yüksek olduğu görülmüştür ve böylece maddelerin iç tutarlılığının yüksek olduğu belirlenmiştir.

Daha sonra yine bu verilere göre, öğretmen anketinde yer alan boyutlar için SPSS reliability analiz yöntemi ile Cronbach güvenirlilik analizi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda birinci boyutta .91 oranında, ikinci boyutta .88, üçüncü boyutta .83, dördüncü boyutta .87 ve beşinci boyutta .81 oranında Cronbach güvenirlilik katsayısına ulaşılmıştır. Bu değerler anketin güvenirlilik düzeyinin ($.60 < 1,00$) yüksek olduğunu göstermektedir. Öğretmen anketine ilişkin faktör yükleri ve güvenirlilik analizi sonuçları tablosu ekte yer almaktadır (Bkz: EK C).

Yine bu verilere göre, yönetici anketinde yer alan boyutlar için SPSS reliability analiz yöntemi ile Cronbach güvenirlilik analizi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda birinci boyutta .91, ikinci boyutta .89 oranında Cronbach güvenirlilik katsayısına ulaşılmıştır. Bu değerler anketin güvenirlilik düzeyinin ($.60 < 1,00$) yüksek olduğunu göstermektedir. Yönetici anketine ilişkin faktör yükleri ve güvenirlilik analizi sonuçları tablosu ekte yer almaktadır (Bkz: EK D).

İlköğretim okullarında görev yapan ilköğretim sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin yapılandırmacılık yaklaşımına göre oluşturulan yeni öğretim programları hakkında görüşlerini öğrenmek amacıyla hazırlanan ölçeklerde “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” ifadelerinden oluşan “likert tipi” 5’li derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçekte “kesinlikle katılmıyorum” seçeneği için 1, “katılmıyorum” seçeneği için 2, “kararsızım” seçeneği için 3, “katılıyorum” seçeneği için 4 ve “tamamen katılıyorum” seçeneği için 5 puan verilmiştir. Böylelikle ankete verilen cevapların sayısal değerleri elde edilmiştir. Bu dereceleme ölçeğinde 1-5 arası beş eşit parçaya bölünerek elde edilen değerler Tablo 3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. Ö retmen ve Yönetici Anketinde Yer Alan 5’li Dereceleme Ölçe inin Sayısal De erleri

Derece	Seçenekler	Sınırlar
1	Kesinlikle katılmıyorum	1,00–1,79
2	Katılmıyorum	1,80–2,59
3	Kararsızım	2,60–3,39
4	Katılıyorum	3,40–4,19
5	Tamamen katılıyorum	4,20–5,00

3. 5. VER LER N TOPLANMASI

Veri toplamak amacıyla ö retmen ve yöneticiler için hazırlanan veri toplama aracı gerekli izinler alınarak 2007–2008 e itim ö retim yılında, örnekleme alınan Gaziantep ili ehitkamil ve ahinbey ilçelerinde bulunan toplam 35 ilkö retim okulunda çalı an 319 sınıf ö retmenine ve 67 okul yöneticisine uygulanmı tır. Uygulamaya ba lanmadan önce okul müdürleri ile görü me yapılmı , ara tırmanın amacı hakkında bilgi verilerek okul müdürlerinden yardım istenmi tir. Okul müdürleri gerekli yardımda bulunmu lardır. Tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen okullarda bulunan sınıf ö retmeni ve yönetici sayısına göre anket formu ço altılmı ve bizzat ara tırmacı tarafından da ıtılmı tır. Doldurulan anketler tekrar ara tırmacı tarafından toplanmı tır. Anketi dolduran ö retmen ve yöneticilerin ilgili oldukları görülmü tür.

3. 6. VER LER N ANAL Z

Be alt boyuttan olu an ö retmen anketi ve 2 alt boyuttan olu an yönetici anketinden elde edilen veriler bilgisayara kaydedilmı tir. SPSS 15,0 istatistik programından faydalanarak, ara tırma problemine ve ara tırmanın hipotezlerine ili kin verilerin çözümlenmesinde; yüzde ve frekans, ortalama, standart sapma, t-Testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), kruskal wallis test ve farkların kayna nı belirlemek için ‘LSD çoklu kar ıla tırmalar testi’ yapılmı tır. Bununla birlikte, istatistiksel analizler için anketlerde bulunan olumsuz ifadeler puanlanırken, “kesinlikle katılmıyorum” seçene i için 5, “katılmıyorum” seçene i için 4, “kararsızım” seçene i için 3, “katılıyorum” seçene i için 2 ve “tamamen katılıyorum” seçene i için 1 puan verilmi tir. Yüzde ve frekans tablolarının

yorumlanmasında ‘tamamen katılıyorum’ ve ‘katılıyorum’ seçenekleri olumlu olarak, ‘kesinlikle katılmıyorum’ ve ‘katılmıyorum’ seçenekleri olumsuz olarak yorumlanmıştır. Ayrıca istatistiksel çözümlerinde anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR VE TARTI MA

4.1. Ö RETMEN ANKET NE L K N BULGULAR

4.1.1. Ki sel Özelliklere li kin Bulgular

Anketimize katılan ö retmenlerin betimsel de i kenlere göre frekans ve yüzde da ılımları a a ıda tablolarda incelenmi tir:

Tablo 4.1. Ö retmenlerin Cinsiyet De i keninin Da ılımı

De i ken	Frekans	% (yüzde)
Bayan	172	53,92
Erkek	147	46,08
Toplam	319	100,0

Tablo 4.1'deki verilere göre ara tırmaya katılan ö retmenlerin %53,92'i Bayan, %46,08'i erkektir.

Tablo 4.2. Ö retmenlerin Hizmet Süresi De i keninin Da ılımı

De i ken	Frekans	%(yüzde)
0-5 YIL	66	20,69
6-10 YIL	115	36,05
11-15 YIL	77	24,14
16+	61	19,12
Toplam	319	100,0

Tablo 4.2'deki verilere göre ö retmenlerin %20,69'u 0-5 yıl hizmet süresi, %36,05'i 6-10 yıl hizmet süresi, %24,14'ü 11-15 yıl hizmet süresi ve %19,12'si 16yıl ve daha fazla hizmet süresine sahiptir.

Tablo 4.3. Ö retmenlerin Okuttukları Sınıf De i keninin Da ılımı

De i ken	Frekans	%(yüzde)
1. sınıf	67	21,00
2. sınıf	76	23,82
3. sınıf	73	22,88
4. sınıf	59	18,50
5. sınıf	44	13,80
Toplam	319	100,0

Tablo 4.3'teki verilere göre ö retmenlerin %21,00'ı 1. sınıf, 23,82'si 2. sınıf, % 22,88'i 3. sınıf, %18,50'si 4. sınıf ve %13,80'i 5. sınıf ö retmenidir.

Tablo 4.4. Ö retmenlerin Mezuniyet Alanı De i keninin Da ılımı

De i ken	Frekans	%(yüzde)
E itim Fakültesi	188	58,94
Fen-Edebiyat	44	13,79
E itim Enstitüsü	16	5,01
E itim Yüksekokulu	34	10,66
Açıkö retim Önlisans	15	4,70
Di er	22	6,90
Toplam	319	100,0

Tablo 4.4'teki verilere göre E itim Fakültesi mezunu ö retmenler %58,94, Fen-Edebiyat fakültesi mezunu ö retmenler %13,79, E itim Enstitüsü mezunu ö retmenler %5,01, E itim Yüksekokulu mezunu ö retmenler % 10,66, Açık ö retim Önlisans Enstitüsü mezunu ö retmenler %4,70 ve di er bölüm mezunu ö retmenler %6,90'dır.

Tablo 4.5. Ö retmenlerin Aldıkları Hizmet İçi E itim Sayısı De i keninin Da ılımı

De i ken	Frekans	%(yüzde)
1 kez	45	14,11
2 kez	106	33,23
3 kez	103	32,28
4 kez	65	20,38
Toplam	319	100,0

Tablo 4.5' teki verilere göre ara tırmaya katılan ö retmenlerin %14,11'i yeni programla ilgili 1 kez, %33,23'ü 2 kez, %32,28'i 3 kez ve %20,38'i 4 kez hizmet-içi e itim almı tır.

4.1.2. Ö retmen Anketine İlişkin t-Testi ve Varyans Analizi Sonuçları

4.1.2.1. Ö retmenlerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin t-Testi Sonuçları

İlköğretim okullarında uygulanan yapılandırmacılık yaklaşımına göre oluşturulmuş yeni öğretim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunların algılanmasında, öğretmenlerin cinsiyet değişkeni ile programın boyutları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Bu amaçla, ankette ‘bay’ ve ‘bayan’ olmak üzere iki grup oluşturulmuş ve veri sayısı yeterli olduğundan dolayı iki grup arasındaki ilişkiyi saptamak için gerekli istatistiksel analiz olan t-Testi uygulanmıştır. Yapılan bu analizde öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anketin boyutlarına ilişkin algılarının ortalaması (X), standart sapması (ss) ve t-Testi sonuçları Tablo 4.6’daki gibidir.

Tablo 4.6. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Algılarının Ortalamalarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	Ortalama	Ss	t	p	Anlamlılık Düzeyi
1. boyut (Kazanım)	Bayan	172	3,59	,85	-0,069	,95	Anlamsız p>,05
	Bay	147	3,60	,83			
2. boyut (Tema)	Bayan	172	3,49	,87	-0,139	,89	Anlamsız p>,05
	Bay	147	3,51	,83			
3. boyut (Öğrenme-öğretme yaşantıları)	Bayan	172	2,84	,83	-0,876	,32	Anlamsız p>,05
	Bay	147	2,92	,80			
4. boyut (Değerlendirme)	Bayan	172	3,11	,84	0,408	,68	Anlamsız p>,05
	Bay	147	3,07	,84			
5. boyut (Programın genel felsefesi)	Bayan	172	3,13	,72	-1,004	,32	Anlamsız p>,05
	Bay	147	3,21	,69			

Tablo 4.6 incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyetleri ile yeni programın kazanım boyutuyla ilgili sorunları algılamaları arasındaki farkın .95 oranında istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığını göstermektedir. (p>.05)

Öğretmenlerin cinsiyetleri ile yeni programın tema boyutuyla ilgili sorunları algılamaları arasındaki farkın .89 oranında istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığını göstermektedir. (p>.05)

Ö retmenlerin cinsiyetleri ile yeni programın öğrenme ve öğretme ya antıları boyutuyla ilgili sorunları algılamaları arasındaki farkın .32 oranında istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığını göstermektedir. ($p > .05$)

Ö retmenlerin cinsiyetleri ile yeni programın ölçme ve değerlendirme boyutuyla ilgili sorunları algılamaları arasındaki farkın .68 oranında istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığını göstermektedir. ($p > .05$)

Ö retmenlerin cinsiyetleri ile yeni programın genel felsefesi boyutuyla ilgili sorunları algılamaları arasındaki farkın .32 oranında istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığını göstermektedir. ($p > .05$)

Anketten elde edilen verilere göre, öğretmenlerin cinsiyetlerinin, sorunları algılamalarına yönelik görüşlerinde farklılık yaratmadığı söylenebilir. Gömleksiz'in (2005: 363) yaptığı bir çalışmada programın genel felsefesi ve uygulama boyutuyla araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı farklılık çıkmamıştır. Buna göre erkek öğretmenler bayan öğretmenlere göre daha olumlu görüşlere sahiptirler. Bununla birlikte Teyfur ve diğerlerinin (2006:57) yaptıkları çalışmada araştırmaya katılan bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha olumlu görüşlere sahip oldukları görülmektedir.

4.1.2.2. Öğretmenlerin Hizmet Süresi Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

İlköğretim okullarında uygulanan yapılandırmacılık yaklaşımına göre oluşturulmuş yeni öğretim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunların algılanmasında, öğretmenlerin hizmet süresi değişkeni ile programın boyutları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmıştır. Bu amaçla, anketten elde edilen veri sayısı yeterli olduğundan dolayı ANOVA uygulanmıştır..

Yapılan analizde ö retmenlerin hizmet süresi de i kenine göre anketin boyutlarına ili kin algılarının ortalaması (X), serbestlik derecesi (Sd), kareler toplamı, kareler ortalaması ve tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.7'deki gibidir.

Tablo 4.7. Hizmet Süresi De i kenine Göre Ö retmenlerin Algılarının Ortalamalarına li kin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Hizmet Süresi	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlılık Düzeyi
1. boyut (kazanım)	Gruplar arası	2,418	3	,806	1,143	,33	Anlamsız p>,05
	Grup içi	222,049	315	,705			
	toplam	224,467	318				
2. boyut (tema)	Gruplar arası	,394	3	,131	,180	,91	Anlamsız p>,05
	Grup içi	229,595	315	,729			
	toplam	229,990	318				
3. boyut (ö renme ve ö retmen ya antıları)	Gruplar arası	3,593	3	1,198	1,819	,14	Anlamsız p>,05
	Grup içi	207,346	315	,658			
	toplam	210,939	318				
4. boyut (de erlendirme)	Gruplar arası	3,049	3	1,016	1,454	,23	Anlamsız p>,05
	Grup içi	220,195	315	,699			
	toplam	223,244	318				
5. boyut (programın genel felsefesi)	Gruplar arası	4,270	3	1,423	2,888	,04	Anlamlı p<,05
	Grup içi	155,262	315	,493			
	toplam	159,532	318				

Tablo 4.7 incelendi inde ö retmenlerin ö retmenlikteki hizmet süreleri ile yeni programın kazanım boyutuyla ilgili sorunları algılamaları arasındaki farkın .33 oranında istatistiksel bakımdan anlamlı olmadı nı göstermektedir. (p>.05)

Ö retmenlerin ö retmenlikteki hizmet süreleri ile yeni programın tema boyutuyla ilgili sorunları algılamaları arasındaki farkın .91 oranında istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığını göstermektedir. ($p>.05$)

Ö retmenlerin ö retmenlikteki hizmet süreleri ile yeni programın öğrenme ve öğretme boyutuyla ilgili sorunları algılamaları arasındaki farkın .14 oranında istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığını göstermektedir. ($p>.05$)

Ö retmenlerin ö retmenlikteki hizmet süreleri ile yeni programın ölçme ve değerlendirme boyutuyla ilgili sorunları algılamaları arasındaki farkın .23 oranında istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığını göstermektedir. ($p>.05$)

Ö retmenlerin ö retmenlikteki hizmet süreleri ile yeni programın genel felsefesi boyutuyla ilgili sorunları algılamaları arasındaki farkın .04 oranında istatistiksel bakımdan anlamlı olduğunu göstermektedir. ($p<.05$)

Anketten elde edilen verilere göre, ö retmenlerin hizmet süreleri ile programın genel felsefesi boyutu arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu farkın, de ikenin hangi alt gruplarından kaynaklandığını belirlemek amacıyla LSD testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.8’de gösterilmiştir.

Tablo 4.8. Ö retmenlerin Hizmet Süresi De ikenine Göre Ö retmenlerin Algılarına İlişkin LDS Testi Sonuçları

Boyutlar	Toplam süre	Toplam süre	Anlamlı farklılık	Sig.
Boyut 5 (programın genel felsefesi)	6- 10 YIL	11- 15 YIL	-,28(*)	,008
	11- 15 YIL	6- 10 YIL	,28(*)	,008

Tablo 4.8’deki LSD testi sonuçlarına göre 6–10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan ö retmenler ile 11–15 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan ö retmenlerin, programın genel felsefesi boyutuna ilişkin algılarının ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu bulunmuştur. Tabloya göre 6–10 yıl arası kıdeme sahip ö retmenlerin, 11–15 yıl arası kıdeme sahip ö retmenlere oranla programın genel felsefesiyle ilgili daha olumsuz görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Buna göre, hizmet yılı daha fazla olan ö retmenlerin, programın genel felsefesi hakkında olumlu görüşlere sahip oldukları ve programın gerekliliğine inandıkları söylenebilir. Buna göre hizmet yılı düşük olan ö retmenlerin, eğitim sistemindeki de iklilere olumsuz ve eleştirel baktıklarını, ilköğretim programında yapılan de ikliliğe uyum sağlayamadıklarını ve uygulama boyutunda sorunlar yaşadıklarını söyleyebiliriz. Bununla birlikte Teyfur ve diğerlerinin (2006:57) yaptıkları çalışmada araştırmaya

katılan ö retmenlerin hizmet sürelerine göre programın genel felsefesiyle ilgili görüşleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı fark bulunmamıştır. Aynı şekilde Orbeyi ve Güven (2008), Yılmaz (2006) ve Bulut'un (2006) yaptıkları çalışmalarda, ö retmenlerin hizmet süreleriyle yeni programla ilgili görüşleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı fark bulunmamıştır (Akt: Orbeyi ve Güven, 2008:143). Bunlar da yapılan araştırmaların bulgularıyla örtüşmektedir.

4.1.2.3. Ö retmenlerin Okuttukları Sınıf De ikenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

İlkö retim okullarında uygulanan yapılandırmacılık yaklaşımına göre oluşturulmuş yeni ö retim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunların algılanmasında, ö retmenlerin okuttukları sınıf de ikeni ile programın boyutları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Bu amaçla, anketten elde edilen veri sayısı yeterli olduğundan dolayı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Yapılan bu analizde ö retmenlerin okuttukları sınıf de ikenine göre anketin boyutlarına ilişkin algılarının ortalaması (\bar{X}), serbestlik derecesi (Sd), kareler toplamı, kareler ortalaması ve tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.9'deki gibidir.

Tablo 4.9. Ö retmenlerin Okuttukları Sınıf De i kenine Göre Ö retmenlerin Algılarının Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Okuttukları Sınıf	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlılık Düzeyi
1. boyut (kazanım)	Gruplar arası	,784	4	,196	,275	,89	Anlamsız p>.05
	Grup içi	223,683	314	,712			
	toplam	224,467	318				
2. boyut (tema)	Gruplar arası	2,587	4	,647	,893	,47	Anlamsız p>.05
	Grup içi	227,403	314	,724			
	toplam	229,990	318				
3. boyut (ö renme ve ö retme ya antıları)	Gruplar arası	2,908	4	,727	1,097	,36	Anlamsız p>.05
	Grup içi	208,031	314	,663			
	toplam	210,939	318				
4. boyut (de erlendirme)	Gruplar arası	1,928	4	,482	,684	,60	Anlamsız p>.05
	Grup içi	221,317	314	,705			
	toplam	223,244	318				
5. boyut (programın genel felsefesi)	Gruplar arası	,865	4	,216	,428	,79	Anlamsız p>.05
	Grup içi	158,668	314	,505			
	toplam	159,532	318				

Tablo 4.9 incelendi inde ö retmenlerin kaçınıcı sınıf okuttukları ile yeni programın kazanım boyutuyla ilgili sorunları algılamaları arasındaki farkın .89 oranında istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığı nı göstermektedir. (p>.05)

Ö retmenlerin kaçınıcı sınıf okuttukları ile yeni programın tema boyutuyla ilgili sorunları algılamaları arasındaki farkın .47 oranında istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığı nı göstermektedir. (p>.05)

Ö retmenlerin kaçınıcı sınıf okuttukları ile yeni programın ö renme ve ö retme ya antıları boyutuyla ilgili sorunları algılamaları arasındaki farkın .36 oranında istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığı nı göstermektedir. (p>.05)

Ö retmenlerin kaçınıcı sınıf okuttukları ile yeni programın ölçme ve de erlendirme boyutuyla ilgili sorunları algılamaları arasındaki farkın .60 oranında istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığı nı göstermektedir. (p>.05)

Ö retmenlerin kaçınıcı sınıf okuttukları ile yeni programın genel felsefesi boyutuyla ilgili sorunları algılamaları arasındaki farkın .79 oranında istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığını göstermektedir. ($p>.05$)

Anketten elde edilen verilere göre, ö retmenlerin kaçınıcı sınıfı okuttuklarının, sorunları algılamalarına yönelik görüşlerinde farklılık yaratmadığı söylenebilir. Aynı şekilde Orbeyi ve Güven'in (2008:145) yaptıkları çalışmada ara tırmaya katılan ö retmenlerin okuttukları sınıfla yeni programla ilgili görüşleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı fark bulunmamıştır. Bu da ara tırmanın bulgularıyla örtü mektedir.

4.1.2.4. Ö retmenlerin Mezuniyet Durumu De ikenine li kin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

İlkö retim okullarında uygulanan yapılandırmacılık yaklaşımına göre oluşturulmuş yeni ö retim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunların algılanmasında, ö retmenlerin mezuniyet de ikeni ile programın boyutları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ara tırılmıştır. Bu amaçla, anketten elde edilen veri sayısı yeterli olduğundan dolayı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

Yapılan analizde ö retmenlerin mezuniyet durumu de i kenine göre anketin boyutlarına ili kin algılarının ortalaması (X), serbestlik derecesi (Sd), kareler toplamı, kareler ortalaması ve tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.10'daki gibidir.

Tablo 4.10. Mezuniyet Durumu De i kenine Göre Ö retmenlerin Algılarının Ortalamalarına li kin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Mezuniyet	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlılık Düzeyi
1. boyut (kazanım)	Gruplar arası	3,876	2	1,938	2,776	,06	Anlamsız p>,05
	Grup içi	220,590	316	,698			
	toplam	224,467	318				
2. boyut (tema)	Gruplar arası	2,523	2	1,262	1,800	,17	Anlamsız p>,05
	Grup içi	221,533	316	,701			
	toplam	224,056	318				
3. boyut (ö renme ve ö retme ya antıları)	Gruplar arası	,258	2	,129	,179	,84	Anlamsız p>,05
	Grup içi	227,388	316	,720			
	toplam	227,646	318				
4. boyut (de erlendirme)	Gruplar arası	,070	2	,035	,049	,95	Anlamsız p>,05
	Grup içi	223,175	316	,706			
	toplam	223,244	318				
5. boyut (programın genel felsefesi)	Gruplar arası	,204	2	,102	,202	,82	Anlamsız p>,05
	Grup içi	159,329	316	,504			
	toplam	159,532	318				

Tablo 4.10 incelendi inde ö retmenlerin mezun oldukları bölüm ile yeni programın kazanım boyutuyla ilgili sorunları algılamaları arasındaki farkın .06 oranında istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığını göstermektedir. (p>.05)

Ö retmenlerin mezun oldukları bölüm ile yeni programın tema boyutuyla ilgili sorunları algılamaları arasındaki farkın ,17 oranında istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığını göstermektedir. (p>.05)

Ö retmenlerin mezun oldukları bölüm ile yeni programın öğrenme ve öğretme ya antıları boyutuyla ilgili sorunları algılamaları arasındaki farkın .84 oranında istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığını göstermektedir. ($p>.05$)

Ö retmenlerin mezun oldukları bölüm ile yeni programın ölçme ve değerlendirme boyutuyla ilgili sorunları algılamaları arasındaki farkın .95 oranında istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığını göstermektedir. ($p>.05$)

Ö retmenlerin mezun oldukları bölüm ile yeni programın genel felsefesi boyutuyla ilgili sorunları algılamaları arasındaki farkın .82 oranında istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığını göstermektedir. ($p>.05$)

Anketten elde edilen verilere göre, öğretmenlerin, mezuniyet durumlarının, sorunları algılamalarına yönelik farklılık yaratmadığı söylenebilir. Aynı şekilde Orbeyi ve Güven (2008), Yılmaz (2006) ve Bulut'un (2006) yaptıkları çalışmalarda araştırmaya katılan öğretmenlerin mezuniyet durumlarıyla yeni programla ilgili görüşleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı fark bulunmamıştır (Akt: Orbeyi ve Güven, 2008:144). Bu da yapılan araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

4.1.2.5. Öğretmenlerin Aldıkları Hizmet İçi Eğitim Sayısı Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

İlköğretim okullarında uygulanan yapılandırmacılık yaklaşımına göre oluşturulmuş yeni öğretim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunların algılanmasında, öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitim sayısı değişkeni ile programın boyutları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmıştır. Bu amaçla, anketten elde edilen veri sayısı yeterli olduğundan dolayı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

Yapılan analizde ö retmenlerin aldıkları hizmet içi eğitim sayısı ile yeni kenine göre anketin boyutlarına ilişkin algılarının ortalaması (X), serbestlik derecesi (Sd), kareler toplamı, kareler ortalaması ve tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.11'deki gibidir.

Tablo 4.11. Hizmet İçi Eğitim Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin Algılarının Ortalamalarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	H E Sayısı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlılık Düzeyi
1. boyut (kazanım)	Gruplar arası	3,424	3	1,141	1,626	,183	Anlamsız p>,05
	Grup içi	221,043	315	,702			
	toplam	224,467	318				
2. boyut (tema)	Gruplar arası	5,027	3	1,676	2,410	,047	Anlamlı p<,05
	Grup içi	219,030	315	,695			
	toplam	224,056	318				
3. boyut (ö retme ve öğretim yöntemleri)	Gruplar arası	4,202	3	1,401	1,974	,118	Anlamsız p>,05
	Grup içi	223,445	315	,709			
	toplam	227,646	318				
4. boyut (değerlendirme)	Gruplar arası	,244	3	,081	,115	,951	Anlamsız p>,05
	Grup içi	223,000	315	,708			
	toplam	223,244	318				
5. boyut (programın genel felsefesi)	Gruplar arası	3,648	3	1,216	2,458	,043	Anlamlı p<,05
	Grup içi	155,884	315	,495			
	toplam	159,532	318				

Tablo 4.11 incelendiğinde öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitim sayısı ile yeni programın kazanım boyutuyla ilgili sorunları algılamaları arasındaki farkın .183 oranında istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığını göstermektedir. (p>.05)

Öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitim sayısı ile yeni programın tema boyutuyla ilgili sorunları algılamaları arasındaki farkın .047 oranında istatistiksel bakımdan anlamlı olduğunu göstermektedir. (p<.05)

Ö retmenlerin aldıkları hizmet içi eğitim sayısı ile yeni programın öğrenme ve öğretme boyutuyla ilgili sorunları algılamaları arasındaki farkın .118 oranında istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığını göstermektedir. ($p>.05$)

Ö retmenlerin aldıkları hizmet içi eğitim sayısı ile yeni programın ölçme ve değerlendirme boyutuyla ilgili sorunları algılamaları arasındaki farkın .951 oranında istatistiksel bakımdan anlamlı olmadığını göstermektedir. ($p>.05$)

Ö retmenlerin aldıkları hizmet içi eğitim sayısı ile yeni programın genel felsefesi boyutuyla ilgili sorunları algılamaları arasındaki farkın .043 oranında istatistiksel bakımdan anlamlı olduğunu göstermektedir. ($p<.05$)

Anketten elde edilen verilere göre, öğretmenlerin yeni programla ilgili aldıkları hizmet içi eğitim sayısı ile programın tema boyutu ve programın genel felsefesi boyutu arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Bu farkın, deneyimlenen hangi alt gruplarından kaynaklandığını bulmak amacıyla LSD testi yapılmıştır. Yapılan LSD testi analizleri Tablo 4.12’de gösterilmiştir.

Tablo 4.12. Öğretmenlerin Aldıkları Hizmet İçi Eğitim Sayısı Deneyimlerine Göre Öğretmenlerin Algılarına İlişkin LDS Testi Sonuçları

Boyutlar	Hizmet içi eğitim sayısı	Hizmet içi eğitim sayısı	Anlamlı farklılık	Sig.
Boyut 2 (tema)	1	4	,34(*)	,035
	2	4	,33(*)	,013
	4	1	-,34(*)	,035
	4	2	-,33(*)	,013
Boyut 5 (programın genel felsefesi)	1	2	,33(*)	,008
	1	4	,28(*)	,040
	2	1	-,33(*)	,008
	4	1	-,28(*)	,040

Tablo 4.12’deki LSD testi sonuçlarına göre yeni programla ilgili 1 ve 2 kez hizmet içi eğitim alan öğretmenler ile 4 kez hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin, programın tema boyutuna ilişkin algılarının ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olduğunu bulunmuştur. Tabloya göre 1 ve 2 kez hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin 4 kez hizmet içi eğitim alan öğretmenlere oranla, programın tema boyutuyla ilgili algılarının daha olumlu olduğunu söylenebilir. Buna göre 1 ve 2 kez eğitim alan öğretmenlerin, programın tema boyutuna daha olumlu baktıkları ve temaların öğrencilere uygun olduğunu ve uygulanabilir olduğunu söyledikleri söylenebilir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin, programın tema boyutuyla ilgili görüşlerinin, programın tanıtılma aşamasında olumlu olduğunu ancak

programla ilgili daha detaylı bilgi edindiklerinde ve uygulama sürecine geçtiklerinde programı uygulamada sorun ya adıkları söylenebilir.

Ayrıca yeni programla ilgili 1 adet hizmet içi eğitim alan öğretmenler ile 2 ve 4 kez hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin, programın genel felsefesi boyutuna ilişkin algılarının ortalama puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. Tabloya göre 1 kez hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin 2 ve 4 kez hizmet içi eğitim alan öğretmenlere oranla programın genel felsefesiyle ilgili algılarının daha olumlu olduğu söylenebilir. Buna göre 1 kez hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin, programın genel felsefesiyle ilgili olumlu görüşlere sahip oldukları ve programın gerekliliğine inandıkları söylenebilir. Bu bulgulara göre, ara tırmaya katılan öğretmenlerin programın genel felsefesiyle ilgili, programın tanıtılma amaçlarında olumlu görüşlere sahip oldukları ancak uygulama amasına geçildikçe sorunlar ya adıkları söylenebilir. Bal'ın (2008: 58) yaptığı bir ara tırmaya göre hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin çoğunluğu, bu süreçte programla ilgili yeterli bilgiye sahip olamadıklarını ancak uygulamaya başladıklarında pek çok olumsuzlukları belirtmişlerdir. Bu bulguların da yapılan ara tırmayla örtüldüğü söylenebilir.

Bununla birlikte, Kıldan ve Temel'in (2008: 33) yaptıkları bir ara tırmada hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin hizmet içi almayan öğretmenlere göre programla ilgili daha olumlu görüşlere sahip oldukları bulunmuştur. Orbeyi ve Güven (2008), Korkmaz (2006) ve Kutlu'nun (2005) yaptıkları çalışmalarda hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin almayanlara göre programın değerlendirme boyutuyla ilgili daha olumlu görüşlere sahip oldukları bulunmuştur (Akt: Orbeyi ve Güven, 2008: 145). Bu bulgular, yapılan ara tırmanın bulgularıyla örtümemektedir.

4.1.3. Ö retmenlerin Ankete Verdikleri Cevapların Yüzde Ve Frekans Analizi

Ö retmenlerin, kazanım boyutuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımını Tablo 4.13'te verilmiştir.

Tablo 4.13. Ö retmenlerin, Kazanım Boyutuna Verdikleri Cevapların Frekans ve Yüzde Dağılımı

İfadeler		Tamamen katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle katılmıyorum	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	Yeni programda, kazanımlar açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmektedir.	92	28,84	184	57,68	7	2,20	18	5,64	18	5,64
2	Kazanımlar öğrencilerin bilişsel gelişmelerine uygun özelliktedir.	67	21,00	168	52,67	25	7,84	36	11,28	23	7,21
3	Kazanımlar öğrencilerin duygusal gelişmelerini sağlayabilmektedir.	71	22,25	169	52,98	28	8,78	34	10,66	17	5,33
4	Kazanımlar öğrencilerin fiziksel gelişmelerini sağlayabilmektedir.	58	18,18	149	46,71	37	11,60	47	14,73	28	8,78
5	Kazanımlar, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alınarak, çeşitlilik göstermektedir.	64	20,06	131	41,07	35	10,97	55	17,24	34	10,66
6	Kazanımlar, öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları problemlere çözüm geliştirecek becerileri kazandırabilecek niteliktedir.	84	26,34	150	47,02	18	5,64	44	13,79	23	7,21
7	Kazanımlar, sonuçta kazanılacak davranışları tanımlar, o davranışın nasıl kazandırılacağına yöneliktir.	72	22,57	147	46,08	42	13,17	36	11,28	22	6,90
8	Kazanımlar Türk toplumunun ihtiyaç duyduğu insan tipi yetiştirmek için uygun niteliktedir.	58	18,18	130	40,75	43	13,48	51	15,99	37	11,60
9	Kazanımlar, öğrencinin yaşamı boyunca gereksinim duyduğu alışkanlıklar ve tutumları edindirebilmektedir.	54	16,93	142	44,52	39	12,22	54	16,92	30	9,40

Tablo 4.13. Ö retmenlerin, Kazanım Boyutuna Verdikleri Cevapların Frekans ve Yüzde Da ılımı (devam)

ifadeler		Tamamen katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle katılmıyorum	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
10	Kazanımlar, ö rencilere soyut/ ele tirel dü ünme becerisi kazandırmaya yöneliktir.	58	18,18	147	46,08	27	8,47	59	18,49	28	8,78
11	Kazanımlar, ö rencilerin geçmi ö renmelerini, yeni ö renmelerine transfer etmesini sa layacak niteliktedir.	61	19,12	149	46,71	46	14,42	37	11,60	26	8,15
12	Kazanımlar, ö rencilerin ihtiyaçlarına yöneliktir.	57	17,87	160	50,15	29	9,09	47	14,73	26	8,15

Tablo 4.13'te ankete katılan ö retmenlerin, kazanım boyutuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde da ılımları bulunmaktadır. Tabloya göre ö retmenlerin ço unlu unun programın kazanım boyutuyla ilgili olumlu görü lere sahip oldukları görülmektedir. Ara tırmaya katılan ö retmenlerin ço unlukla kazanımların açık ve anla ılır bir ekilde ifade edildi ine (%57,68 "katılıyorum"), kazanımların ö rencilerin bili sel (%52,67 "katılıyorum"), duyu sal (%52,98 "katılıyorum") ve fiziksel (%46,71 "katılıyorum) geli imlerini sa layabilece ine inandıklarını söyleyebiliriz. Bal'ın (2008: 59) yaptı ı bir ara tırmada ö retmenler kazanımların açık, net oldu unu belirtmi lerdir. Ö retmenler kazanımların, ö rencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak hazırlandı na (% 41,07 "katılıyorum, %20,06 "tamamen katılıyorum") ve ö rencilerin günlük ya amda kar ıla abilecekleri problemlere çözüm geli tirecek becerileri kazandırmaya yönelik oldu una (%47,02 "katılıyorum, % 26,34 "tamamen katılıyorum") inanmaktadırlar. Sert'in (2008: 307) yaptı ı çalı mada ö retmenler, ö rencilerin, kazamınlar gerçek yasamla ili kilendirebildiklerini dü ünmektedirler. Aynı zamanda ö retmenler programda belirtilen kazanımların ö renciyi hayata hazırlamaya yönelik oldu unu (%44,52 "katılıyorum"), ö renciye soyut ve ele tirel dü ünme yetene i kazandırabilece ine(% 46,08 "katılıyorum") ve Türk toplumunun ihtiyaçlarına yönelik bireyler yeti tirmeyi amaçladı na (40,75 "katılıyorum, %18,18 "tamamen katılıyorum") inanmaktadır. Yazıcıo lu'nun (2006: 91) yaptı ı çalı mada ö retmenler, kazanımların ö renciyi sorgulama sürecine aldı na inanmaktadır. Sert'in (2008: 314) yaptı ı bir ara tırmada ö retmenler, yeni programların

ö rencilere, farkında olma, kestirimde bulunma, bilgiyi transfer etme, sınıfta ö rendiklerini gerçek yasamla ili kilendirme, ele tirel dü ünme, sınıflandırma, grafik okuma, yorum yapma gibi dü ünme becerilerini daha iyi kazandırdı nı ifade etmektedirler. Buna göre ö retmenlerin yeni programın kazanım boyutuyla ilgili ço unlukla olumlu görü lere sahip olduklarını ve kazanım boyutunda fazla sorun ya amadıklarını söyleyebiliriz.

Ö retmenlerin, tema boyutuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde da ılımı tablo 4.14'te verilmi tir.

Tablo 4.14. Ö retmenlerin, Tema Boyutuna Verdikleri Cevapların Frekans ve Yüzde Da ılımı

ifadeler	Tamamen katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
13 Tema, programda belirlenen kazanımlarla örtü mektedir.	107	33,54	137	42,95	19	5,96	39	12,22	17	5,33
14 Temalar için programda ö ngörülen süre yeterlidir.	76	23,82	98	30,72	31	9,72	41	12,85	73	22,89
15 Temalar, ö rencinin yaratıcılı nı geli tirir niteliktedir.	59	18,50	159	49,84	30	9,41	50	15,67	21	6,58
16 Temalar ö rencilerin ya özelliklerine uygun, somut ve gerçekçi durumlar içermektedir.	63	19,75	153	47,96	25	7,84	50	15,67	28	8,78
17 Temalar, okulun bulundu u yöreye ve sosyo- ekonomik ko ullara göre de i tirilebilecek esnekli e sahiptir.	36	11,29	119	37,31	29	9,09	75	23,51	60	18,81
18 Temalar, ö rencileri ya am boyu ö renmeye yönlendirecek nitelikte konular içermektedir.	48	15,05	147	46,08	43	13,48	44	13,79	37	11,60
19 Temalar, ö rencilerin zihinsel i lemler kullanarak anlamlandırabilecekleri niteliktedir.	53	16,61	156	48,90	36	11,29	45	14,11	29	9,09

Tablo 4.14. Ö retmenlerin, Tema Boyutuna Verdikleri Cevapların Frekans ve Yüzde Da ılımı (devam)

ifadeler		Tamamen katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle katılmıyorum	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
20	Ders kitaplarında, ö retilecek konularla ilgili, ö rencilerin ya özelliklerine uygun örnekler bulunmaktadır.	62	19,43	155	48,59	22	6,90	46	14,42	34	10,66
21	Temalar, ö rencilerin, aralarında ili ki kurabilece i ve bilgi transferi olu turabilece i niteliktedir.	62	19,43	164	51,41	27	8,47	32	10,93	34	10,66
22	Temalar, di er derslerdeki konularla paralellik olu turabilecek niteliktedir.	79	24,76	170	53,29	20	6,27	36	11,29	14	4,39

Tablo 4.14’te ö retmenlerin tema boyutuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde da ılımları bulunmaktadır. Tabloya göre ö retmenlerin programın tema boyutu hakkında büyük oranda olumlu görü e sahip oldukları görülmektedir. Ara tırmaya katılan ö retmenlerin ço unlu u temaların programda belirlenen kazanımlarla örtü tü ünü (%42,95 “katılıyorum, %33,54 “tamamen katılıyorum”), ö rencilerin yaratıcılı mını geli tirir nitelikte oldu unu (%49,84 “katılıyorum”) ve ö rencilerin ya özelliklerine uygun oldu unu (%47,96 “katılıyorum”) dü ünmektedirler. Sert’in (2008: 319) yaptı ı bir ara tırmada ö retmenler temaların, yapılandırmacı yakla ımda ö ngörülen kazanımlarla uygunluk gösterdi ini belirtmektedirler. Bal’ın (2008: 59) yaptı ı ara tırmada ö retmenler temaların ö renci seviyelerine uygun oldu unu dü ünmektedirler. Aynı ekilde, temaların, ö rencilerin bilgi transferi yapabilmelerine olanak sa layacak nitelikte oldu una (%51,41 “katılıyorum”) ve di er derslerdeki konularla paralellik gösterdi ine (%53,29 “katılıyorum”) inanmaktadır. Sert’in (2008: 317) yaptı ı ara tırmada da ö retmenler temaların dersler arası ili ki kurdu unu dü ünmektedirler. Çınar ve di erleri’nin (2006: 59) yaptı ı çalı mada da ö retmenler derslerin birbirleriyle ili kilendirildi ini dü ünmektedir. Buna göre ö retmenlerin genel olarak programda belirlenen temalarla ilgili olumlu görü lere sahip olduklarını ve temaların uygulanabilir oldu unu dü ündüklerini söyleyebiliriz. Bununla beraber ara tırmaya katılan ö retmenlerin bir kısmı programda ö ngörülen sürenin temalar için yeterli

oldu unu dü ünürken (%30,72 “katılıyorum”, %23,82 “tamamen katılıyorum), bir kısmı da bu sürenin yetersiz oldu unu dü ünmektedir (% 12,85 “katılmıyorum” %22,89 “kesinlikle katılmıyorum”). Buna göre ö retmenlerin temaları uygulamada zaman konusunda sorun ya adıklarını söyleyebiliriz. Bal’ın (2008: 60) yaptığı ara tırmada ö retmenler konuların azaldı nını, içeri in yeterli oldu unu, ö rencilerin ilgilerini çekti ini, kazanımlarla tutarlı ve programın hafifledi ini ifade etmi lerdir.

Ahin’in (2007: 302) yaptığı ara tırmada ö retmenler program içeri inin, öngörülen amaç ve hedefleri gerçekle tirmek için yüksek düzeyde uygun bulundu unu ifade etmi lerdir.

Ara tırmaya katılan ö retmenlerin bir kısmı temaların, okulun bulundu u yöreye ve sosyo-ekonomik ko ullara göre de i tirilebilecek esnekli e sahip oldu una ili kin olumlu görü bildirirken (%37,31 “katılıyorum”), bir kısmı ise bu konuda olumsuz görü bildirmi lerdir (%23,51 “katılmıyorum”). Buna göre ö retmenlerin, temaları ö rencilerin sosyo-ekonomik ve kültürel yapılarına göre çe itlendirmede sorun ya adıklarını söyleyebiliriz.

Ö retmenlerin, ö renme ve ö retme ya antıları boyutuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.15'te verilmiştir.

Tablo 4.15. Ö retmenlerin, Ö renme ve Ö retme Ya antıları Boyutuna Verdikleri Cevapların Frekans ve Yüzde Dağılımı

ifadeler		Tamamen katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle katılmıyorum	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
23	Ders kitaplarındaki etkinlikler, öğrenci merkezli öğretim yaklaşımına uygun niteliktedir.	92	28,84	140	43,89	28	8,78	38	11,91	21	6,58
24	Programda öngörülen yöntem ve teknikler, mevcudu fazla olan sınıflarda da uygulanabilecek niteliktedir.	23	7,21	68	21,31	23	7,21	48	15,05	157	49,22
25	Örencilerin, programda öngörülen araştırmaları yapabilecekleri kaynaklar (kütüphane, internet, hayvanat bahçesi, hastane, müze...vs), ulaşılabilir kolaylıktadır.	29	9,09	71	22,26	23	7,21	74	23,20	122	38,24
26	Programda öngörülen etkinliklerin uygulanmasında kullanılacak yeterli araç-gereç (harita, tepegöz, video) bulunmaktadır.	33	10,34	73	22,89	21	6,58	62	19,44	130	40,75
27	Okullarda, programda öngörülen etkinliklerin uygulanması için teknoloji sınıfları mevcuttur.	42	13,17	98	30,72	17	5,33	58	18,18	104	32,60
28	Programda öngörülen yöntem ve teknikler, öğrencilerin derse olan ilgi ve motivasyonunu artıracak niteliktedir.	50	15,67	148	46,39	27	8,47	60	18,81	34	10,66

Tablo 4.15. Ö retmenlerin, Ö renme ve Ö retme Ya antıları Boyutuna Verdikleri Cevapların Frekans ve Yüzde Da ılımı (devam)

ifadeler		Tamamen katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle katılmıyorum	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
29	Ö rencilere yaptırılması öngörülen proje ve performans ödevleri, ö rencilerin sosyo-kültürel düzeyine uygundur	38	11,91	106	33,23	34	10,66	68	21,31	73	22,89
30	Ö rencilere yaptırılması öngörülen, maliyet gerektiren etkinliklerde aileler bazı maddi sıkıntılar ya amaktadır.	165	51,72	86	26,96	9	2,82	22	6,90	37	11,60
31	Öngörülen proje ve performans ödevleri, ö rencilerin kendi ba larına (yardımsız) yapabilecekleri düzeydedir.	20	6,27	114	35,73	21	6,58	68	21,32	96	30,10
32	Veliler, programda öngörülen projelerin, ö rencilerin gelişimine katkıda bulunacana inanmaktadır.	27	8,47	106	33,22	63	19,75	50	15,67	73	22,89
33	Sınıfların fiziki ko ulları, yeni programda öngörülen etkinliklere uygun dizayn edilmiştir.	19	5,96	60	18,81	20	6,27	56	17,55	164	51,41
34	Ö renciler her zaman derse aktif katılmaktadır.	29	9,09	141	44,20	21	6,58	72	22,58	56	17,55

Tablo 4.15'te ankete katılan ö retmenlerin, ö renme ve ö retme ya antıları boyutuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde da ılımları bulunmaktadır. Tabloya göre ö retmenlerin ö renme ve ö retme ya antıları boyutunda sorunlarla kar ıla tıklarını görmekteyiz. Ara tırmaya katılan ö retmenlerin ço unlu u, ders kitaplarındaki etkinliklerin ö renci merkezli yakla ıma uygun oldu unu dü ünmektedir (%43,89 “katılıyorum”, %28,84 “tamamen katılıyorum”). Sert (2008: 317), Gömleksiz (2005: 366), Bal (2008: 58), Kesal (2003: 250), Çınar ve di erleri (2006: 59) ve Yazıcıo lu'nun (2006: 91) yaptıkları çalı malarda yeni programın ö renci merkezli oldu u ifade edilmektedir. Ancak ö retmenlerin büyük bir ço unlu u, programda belirtilen etkinliklerin yöntem ve tekniklerin, mevcudu fazla

olan sınıflarda uygulanamayacağına inanmaktadırlar (%49,22 “kesinlikle katılmıyorum”). Finn ve Achilles’in (1999) yaptıkları çalışmada sınıftaki öğrenci sayısının azlığı ile öğrenci sayısı arasında anlamlı fark bulmuşlardır (Akt: Gömleksiz, 2005: 305). Bal (2008: 62), Kesal (2003: 251), Şahin (2007: 302) ve Çınar ve diğerleri’nin (2006: 59) yaptıkları çalışmalarda da öğretmenler sınıfların mevcutlarının kalabalık olmasının yeni programın uygulanma sürecini olumsuz etkilediğini düşünmektedirler. Aynı şekilde öğretmenler çoğunlukla programda öngörülen araç gereçleri kaynakların ulaşılabilir nitelikte olmadığını düşünmektedir (%23,20 “katılmıyorum”, %38,24 “kesinlikle katılmıyorum”). Yine öğretmenlerin birçoğu, okulun ve sınıfların fiziki şartlarının, programın uygulanmasına elverişli olmadığını düşünmektedir (%51,41 “kesinlikle katılmıyorum”). Gömleksiz’in (2005: 365) yaptığı bir çalışmada eğitim ortamının, programda öngörülen etkinlikleri gerçekleştirme için uygun olmamasının, öğrenci sayısını olumsuz yönde etkilediği belirtilmiştir. Şahin’in (2007: 302) yaptığı bir çalışmada okulların fiziksel şartlarının uygun olmaması, yeni programın uygulanmasına ilişkin bir eleştiri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla beraber öğretmenlerin çoğunluğu programda öngörülen etkinliklerin uygulanması için, okullarda teknoloji sınıflarının mevcut olmadığını düşünürken (%32,60 “kesinlikle katılmıyorum”), bazıları da bu konuda olumlu görüş belirtmişlerdir (%30,72 “katılıyorum”). Buna göre, bazı okullarımız teknoloji sınıflarına sahipken, birçok okulun henüz teknoloji sınıfının olmadığını ve öğretmenlerin bu konuda soruna adıklarını söyleyebiliriz. Güne ve Asan’ın (2005: 115) yaptıkları bir çalışmada öğrencilerin teknolojiye karşı oldukça istekli oldukları ve teknolojinin kullanıldığı derslerde daha aktif ve heyecanlı oldukları gözlemlenmiştir. Bu çalışmanın da teknoloji sınıflarının, yeni programın uygulamadaki etkisini desteklediğini söyleyebiliriz. Güzel ve Alkan (2005: 404), Şahin (2007:302), Gömleksiz (2005: 365, 370), Yıldırım ve Dönmez (2008: 677) ve Çınar ve diğerleri’nin (2006: 59) yaptıkları çalışmalarda eğitim ortamlarının, ders araç gereçlerinin yetersiz olduğu sınıfın ve okulun fiziki imkanlarının yeni programın etkili bir şekilde uygulanmasında ve öğrenci sayısını artırmada önemli rol oynadığı üzerinde durulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı proje ve performans ödevlerinin öğrencilerin sosyo-kültürel düzeyine uygun olduğunu düşünürken (%33,23 “katılıyorum”), bir kısmı ise bu konuda olumsuz görüş belirtmişlerdir (%21,31 “katılmıyorum”, %22,89 “kesinlikle katılmıyorum”). Buna göre öğretmenlerin, öğrencilere yaptırılması

öngörülen proje ve performans ödevleriyle ilgili sorunlar ya adıklarını söyleyebiliriz. Ö retmenlerin sorun ya adıkları bir ba ka konu ise velilerin, proje ödevleri hakkındaki tutumlarıdır. Ö retmenlerin büyük bir ço unlu u, bazı maliyet gerektiren etkinliklerde ailelerin ekonomik açıdan sıkıntılar ya adıklarına inanmaktadırlar (%51,72 “tamamen katılıyorum”, %26,96 “katılıyorum”). Ö retmenlerin bir kısmı velilerin, proje ödevlerinin öğrencinin gelişimi açısından gerekliliğine inandığını düşünürken(%33,22 “katılıyorum”), bir kısmı ise velilerin buna inanmadığını düşünmektedir(%15,67 “katılmıyorum”, %22,89 “kesinlikle katılmıyorum”). Buna göre ö retmenlerin, proje ödevleri konusunda velilerle ilgili sorunlar ya adıklarını söyleyebiliriz. Ara tırmaya katılan ö retmenlerin ço unlu u öğrencilerin her zaman derse aktif olarak katıldığını belirtmektedirler (%44,20 “katılıyorum”) ancak ö retmenlerin bazıları bu konuda olumsuz görüş belirtmektedirler (%22,58 “katılmıyorum”, %17,55 “kesinlikle katılmıyorum”). Gömleksiz (2005: 366) ve Bal’ın (2008: 62) yaptıkları ara tırmalarda ö retmenler, yeni programın uygulanma aşamasında öğrencilerin daha aktif olduklarını belirtmektedirler. Burada öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamak öğretmenlere düşmektedir. Öğrenme sürecinde öğrencilerin aktif katılımını sağlamak ve öğrencilere, cevap vermeleri için yeterli bekleme süresini vermelidir. Öğrencilere düşündürücü ve açık uçlu sorular sorarak, onların, soru sormanın doğasını kavramalarına yardımcı olmalıdır (Hanley, 1994: 3). Buna göre öğretmenlerden, demokratik ve interaktif öğrenme ortamları yaratmaları beklenmektedir.

Ö retmenlerin, ölçme ve değerlendirme boyutuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4.16. Öğretmenlerin, Ölçme ve Değerlendirme Boyutuna Verdikleri Cevapların Frekans ve Yüzde Dağılımı

ifadeler	Tamamen katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle katılmıyorum		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
35	Kullanılan ölçme-değerlendirme araçları sonuçtan çok süreci ön plana çıkarmaktadır.	55	17,24	139	43,57	55	17,24	48	15,05	22	6,90
36	Her tema için rubrik hazırlamaktayım.	34	10,66	127	39,81	46	14,42	55	17,24	57	17,87

Tablo 4.16. Ö retmenlerin, Ölçme ve De erlendirme Boyutuna Verdikleri Cevapların Frekans ve Yüzde Da ılımı (devam)

ifadeler		Tamamen katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle katılmıyorum	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
37	Ö renci, öz- de erlendirme formunu doldurup etkili bir ekilde kullanmaktadır.	33	10,34	103	32,29	30	9,41	74	23,20	79	24,76
38	Ö renci, grup de erlendirme formunu doldurup etkili bir ekilde kullanmaktadır	29	9,09	92	28,84	39	12,22	65	20,38	94	29,47
39	Akran de erlendirme formları etkili bir ekilde kullanılmaktadır.	34	10,66	97	30,41	36	11,28	64	20,06	88	27,59
40	Her tema için tutum ölçe i hazırlamaktayım	33	10,34	101	31,67	37	11,60	81	25,39	67	21,00
41	Ö renciler proje ödevlerini programda öngörüldü ü ekilde hazırlamaktadırlar.	40	12,54	121	37,93	34	10,66	76	23,82	48	15,05
42	Ö renciler proje ödevlerini zamanında teslim etmektedirler.	50	15,67	122	38,25	32	10,03	71	22,26	44	13,79
43	Proje ödevleri için programda öngörülen süre yeterlidir.	100	31,34	120	37,62	34	10,66	43	13,48	22	6,90
44	Proje ödevlerine zamanında geribildirim verebilmekteyim.	66	20,69	140	43,89	32	10,03	53	16,61	28	8,78
45	Veliler, ö rencilere verilen proje ödevlerinin, ö rencilerin bili sel gelişimine katkıda bulunacağı na inanmaktadır.	33	10,34	106	33,23	63	19,75	54	16,93	63	19,75
46	Ö renciler kendi portfolyolarını gere i gibi düzenleyebilmektedirler	30	9,40	121	37,93	37	11,60	65	20,38	66	20,69
47	Her ö renci için portfolyo düzenleyebilmekteyim	50	15,67	120	37,62	20	6,27	72	22,57	57	17,87

Tablo 4.16'da ö retmenlerin, ölçme ve de erlendirme boyutuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde da ılımı görülmektedir. Tabloya göre ö retmenlerin, programın ölçme ve de erlendirme boyutuyla ilgili genel olarak sorun ya adıklarını

söyleyebiliriz. Ö retmenlerin birço unun ölçme de erlendirme araçlarının sonuçtan çok süreci ön plana çıkardı ı yönünde olumlu görü e sahip oldukları söylenebilir (%43,57 “katılıyorum”). Ara tırmaya katılan ö retmenlerin anket sorularına verdikleri cevaplara göre ö retmenlerin bir kısmı her tema için rubrik hazırladıklarını belirtirken (%39,81 “katılıyorum”), bir kısmı da rubrik hazırlamadığını belirtmişlerdir (%17,24 “katılmıyorum”, %17,87 “kesinlikle katılmıyorum”). Bununla beraber ö retmenlerin bir kısmı da bu konuda kararsız olduklarını belirtmişlerdir (%14,42 “kararsızım”). Buna göre ö retmenlerin rubrik konusunda sorun ya adıkları ve bu konuda bilgilendirilmeler gerekti i söylenebilir. Ö rencilerin öz de erlendirme ve akran de erlendirme formlarını doldurup etkili bir ekilde kullanmaları konusunda ö retmenlerin bir kısmı olumlu görü e sahipken (%32,29 “katılıyorum”), bir kısmı olumsuz görü lere sahiptirler (%23,20 “katılmıyorum”, %24,76 “kesinlikle katılmıyorum”). Buna göre ö retmenlerin öz de erlendirme formunun etkili bir ekilde uygulanması konusunda sorun ya adıklarını söyleyebiliriz. Ara tırmaya katılan ö retmenlerin birço u grup de erlendirme formunun etkili bir ekilde kullanılmadığını belirtmektedirler (%20,38 “katılmıyorum”, %29,47 “kesinlikle katılmıyorum”). Yine burada da ö retmenlerin sorun ya adıklarını dü ünebiliriz. Aynı ekilde ö retmenlerin ço u her tema için tutum ölçe i hazırladıklarını belirtirken (%31,67 “katılıyorum”), birço u da hazırlamadığını belirtmektedirler (%25,39 “katılmıyorum”, %21,00 “kesinlikle katılmıyorum”). Yine bunun da ö retmenlerin sorun ya adıkları ölçme de erlendirme araçlarından biri oldu unu söyleyebiliriz. Ara tırmaya katılan ö retmenlerin sorun ya adıklarını dü ündükleri bir ba ka ölçme de erlendirme aracı da portfolyodur. Ö retmenlerin birço u ö rencilerin portfolyoyu gere i gibi düzenleyebildiklerini dü ünürken (%37,93 “katılıyorum”), birço u da bu konuda olumsuz görü belirtmişlerdir (%20,38 “katılmıyorum”, %20,69 “kesinlikle katılmıyorum”). Aynı ekilde ö retmenlerin ço unlu u her ö renci için portfolyo düzenleyebildiklerini dü ünürken (%37,62 “katılıyorum”), birço u da bu konuda olumsuz görü belirtmişlerdir (%22,57 “katılmıyorum”, %17,87 “kesinlikle katılmıyorum”). Güzel ve Alkan (2005: 404), Bal (2008: 63), Orbeyi ve Güven’in (2008: 146) yapmış oldukları ara tırmalarda ö retmenler ölçme ve de erlendirme araçlarını, programın öngördü ü ekilde kullanamadıklarını ifade etmişlerdir. Proje ödevleri konusunda ö retmenlerin genel olarak olumlu görü lere sahip oldukları söylenebilir. Ö retmenlerin birço unun, velilerin, proje ödevlerinin gereklili ine inanmaları konusunda sorun ya adıkları

söylenbilir (%33,23 “katılıyorum”). Bununla birlikte ö retmenlerin bir kısmı da bu konuda velilerin olumlu görüşüne sahip olduklarına inanmaktadırlar (%16,93 “katılmıyorum”, %19,75 “kesinlikle katılmıyorum”). Aynı zamanda ö retmenlerin bir kısmı da bu konuda kararsız olduklarını belirtmektedirler (%19,75 “kararsızım”). Buna göre ö retmenlerin velilerin bilgilendirilmeleri ve proje ödevlerinin gerekliliğine inandırılmaları konusunda sorun yaşadıklarını ve yardıma ihtiyaç duyduklarını söyleyebiliriz. Sert’in (2008: 318) yaptığı bir araştırmada ö retmenler, velilerin ölçme değerlendirme sürecini olumsuz yönde etkileyebildiklerini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan ö retmenlerin çoğu öğrencilerin, proje ödevlerini gerektiği gibi ve zamanında teslim ettiklerine (%38,25 “katılıyorum”, %15,67 “tamamen katılıyorum”) ve kendilerinin de zamanında geribildirim verebildiklerine (%43,89 “katılıyorum”, %20,69 “tamamen katılıyorum”) inanmaktadırlar. Kesal’ın (2003: 247) yaptığı bir araştırmada ö retmenler, öğrencilere proje ve performanslarıyla ilgili geribildirim verdiklerini belirtmişlerdir. Aynı şekilde, ö retmenlerin çoğunluğu, proje ödevleri için programda öngörülen sürenin yeterli olduğunu inanmaktadırlar (%31,34 “katılıyorum”, %37,62 “tamamen katılıyorum”). Buna göre ö retmenlerin proje ödevlerinin gereğine inandıklarını ve verimli bir şekilde uygulayabildiklerini söyleyebiliriz.

Ö retmenlerin programın genel felsefesi boyutuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4.17. Ö retmenlerin Programın Genel Felsefesi Boyutuna Verdikleri Cevapların Frekans ve Yüzde Dağılımı

ifadeler	Tamamen katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
48 Yeni programın temel felsefesi konusunda yeterli derecede bilgi sahibi olduğuma inanıyorum.	70	21,95	141	44,20	44	13,79	32	10,03	32	10,03
49 Programın uygulanması esnasında karşılaşılan sorunları tanımlayabilecek birimler bulunmaktadır.	31	9,72	90	28,21	41	12,85	61	19,12	96	30,10

Tablo 4.17. Ö retmenlerin Programın Genel Felsefesi Boyutuna Verdikleri Cevapların Frekans ve Yüzde Da ılımı (devam)

ifadeler		Tamamen katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle katılmıyorum	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
50	Yöneticiler program hakkında ö retmenleri yönlendirebilecek bilgiye sahiptirler.	40	12,54	89	27,90	52	16,30	50	15,67	88	27,59
51	Denetimciler program hakkında yeterli bilgiye sahiptir.	27	8,47	96	30,10	41	12,84	69	21,63	86	26,96
52	Yapılan denetimler programlarının uygulanmasına rehberlik edecek niteliktedir.	27	8,47	78	24,45	44	13,79	75	23,51	95	29,78
53	Uygulanmaya başlanan bu program, öğrencilerin akademik başarılarını artıracak niteliktedir.	41	12,85	121	37,93	45	14,11	59	18,50	53	16,61
54	Veliler, bu programın, öğrencilerin akademik başarılarını artıracak kanısındadırlar.	22	6,90	85	26,64	83	26,02	59	18,50	70	21,94
55	Devamlı proje kontrol etmek öğrencilerin çok zamanını almaktadır.	155	48,59	93	29,15	21	6,58	34	10,66	16	5,02
56	Fotokopi ve kırtasiye masrafı, velilerin parasal sorunlarına sebebiyet vermektedir.	166	52,04	72	22,57	23	7,21	30	9,40	28	8,78
57	Öğrencilerin çalışmaları veliler tarafından yeterli kadar takip edilmektedir.	38	11,91	75	23,51	26	8,15	61	19,12	119	37,31
58	Yeni programın uygulanmasında sıkıntı duyulan zamanlarda eski programdaki yöntem ve teknikler kullanılmaktadır.	94	29,47	149	46,71	29	9,09	32	10,03	15	4,70
59	Yeni sistemin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için okul yönetimi destek vermektedir.	63	19,75	141	44,20	47	14,73	34	10,66	34	10,66
60	Yapılandırma sürecinin başarılı olması için okul-aile-öğretmen arasında iletişim sağlanabilmektedir.	30	9,40	135	42,33	41	12,85	58	18,18	55	17,24

Tablo 4.17. Ö retmenlerin Programın Genel Felsefesi Boyutuna Verdikleri Cevapların Frekans ve Yüzde Da ılımı (devam)

ifadeler		Tamamen katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle katılmıyorum	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
61	Yeni programın de erlendirilece i sınav türleri konusunda yeterince net bilgi vardır.	47	14,73	118	36,99	26	8,15	55	17,24	73	22,89

Tablo 4.17’de ö retmenlerin, programın genel felsefesi boyutuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde da ılımı bulunmaktadır. Tablodaki verilere göre ö retmenlerin, programın genel felsefesiyle ilgili genel olarak olumlu görü lere sahip oldukları söylenebilir. Ö retmenlerin birço u programın genel felsefesiyle ilgili yeterince bilgi sahibi olduklarına inanmaktadırlar (%44,20 “katılıyorum”, %21,95 “tamamen katılıyorum”). Çınar ve di erleri’nin (2006: 59) yaptıkları çalı mada ö retmenler, yeni ö retim programı ile ilgili olarak; e itim etkinliklerinin açık olarak ifade edildi ini, ö retmenin rolünün açıkça belirtildi ini ifade etmi lerdir. Yine ö retmenlerin ço u, yeni programın ö rencilerin akademik ba arılarını artıracı na inanmaktadırlar (%37,93 “katılıyorum”, %12,85 “tamamen katılıyorum”). Ö retmenler ço unlukla, okul yönetiminin programın uygulanmasına yönelik deste i sa ladı na inanmaktadırlar (%44,20 “katılıyorum”, %19,75 “tamamen katılıyorum”). Bunun da programın ba arılı bir ekilde uygulanabilmesi açısından oldukça olumlu bir durum oldu u söylenebilir. Aynı ekilde, programın ba arılı bir ekilde uygulanabilmesi için gerekli olan okul-aile-ö retmen i birli inin de büyük oranda sa landı na inanılmaktadır (%42,33 “katılıyorum”). Çınar ve di erleri’nin (2006: 60) yaptıkları çalı mada ö retmenler, yeni ö retim programının ba arıyla uygulanmasında okul yönetiminin deste inin ve okul, aile ve ö retmen arasında sa lıklı bir ileti imin gerekli oldu unu vurgulamı lardır. Bununla beraber ö retmenlerin birço u, programla ilgili danı abilecekleri birimler oldu unu dü ünürken (%28,21 “katılıyorum”), bir kısmı bu birimlerin olmadı nı dü ünmektedirler (%30,10 “kesinlikle katılmıyorum”). Buna göre ö retmenlerin bu konuda sorun ya adıkları ve programla ilgili problemlerini danı abilecekleri birimlere ihtiyaç duydukları dü ünülebilir. Ara tırmaya katılan ö retmenlerin bir kısmı yöneticilerin ve denetmcilerin ö retmenleri yönlendirecek düzeyde yeterli bilgiye sahip olduklarını dü ünürken (%30,10 “katılıyorum”), bir kısmı bu konuda

olumsuz görü belirtmi lerdir (%21,63 “katılmıyorum”, %26,96 “kesinlikle katılmıyorum”). Buna göre ö retmenlerin, yöneticilerin yönlendirmeleri konusunda sorunlar ya adıklarını söyleyebiliriz. Bununla beraber, ö retmenlerin birço u yapılan denetimlerin rehberlik edecek nitelikte olmadığı na inanmaktadırlar (%23,51 “katılmıyorum”, %29,78 “kesinlikle katılmıyorum”). Yine ö retmenlerin ço u, proje kontrol etmenin çok zaman aldığı nı dü ünmektedir (%48,59 “tamamen katılıyorum”, %29,15 “katılıyorum”). Sert (2008: 318), Bal (2008: 63) ve Kesal’ın (2003: 351) yaptıkları çalı malarda ö retmenler, çok fazla ölçme de erlendirme aracının olduğu nu ve bunların, ö retmen açısından çok fazla zaman aldığı nı vurgulamı lardır. Ö retmenler ço unlukla fotokopi ve kırtasiye masraflarının veliye ekonomik açıdan bazı sıkıntılar ya attığı na inanmaktadır (%52,04 “tamamen katılıyorum”). Ö retmenler ço unlukla velilerin, ö rencilerin çalı malarını yeterince takip etmediklerine inanmaktadırlar (%37,31 “kesinlikle katılmıyorum”). Ö retmenlerin birço u yeni programın uygulanmasında problem ya andığı nda, eski yöntemlere ba vuruldu na inanmaktadırlar (% 46,71 “katılıyorum”, %29,47 “tamamen katılıyorum”). Buna göre, ö retmenlerin, yeni programı uygularken güçlük ya adıkları ve eski yöntemden tam olarak vazgeçemedikleri dü ünülebilir. Ayrıca ö retmenlerin en fazla sorun ya adıkları konulardan birinin Türkiye’deki sınav sistemi oldu u dü ünülmektedir. Türk e itim sistemindeki sınav sisteminin yapılandırıcılık yakla ımına uygun olmadığı ndan dolayı, ö retmenlerin bir kısmı yapılandırıcılık yakla ımının nasıl de erlendirilece i konusunda net bilgiye sahip olduğu nu dü ünürken (%36,99 “katılıyorum”), bir kısmı da net bilgiye sahip olmadığı nı dü ünmektedirler(%22,89 “kesinlikle katılmıyorum”).

Ö retmenlere uygulanan anketten elde edilen verilere göre, ara tırmaya katılan ö retmenlerin, programın genel felsefesine ili kin genel olarak olumlu görü lere sahip oldukları söylenebilir. Ö retmenler yeni programın felsefesinin açık ve anlaşılabilir olduğu nu, ö rencilerin ya ve geli im özelliklerine uygun olduğu nu ve ö rencilerin akademik ba arılarını artıracakını dü ünmektedirler. Programın içeri inin ö rencilere zihinsel dü ünme becerileri kazandırabilecek ve bireylerin gerçek ya amda karşı la tıkları problemleri çözmelerine yardımcı olabilecek nitelikte hazırlandı na inanmaktadırlar. Sert (2008: 313), Gömleksiz (2005: 369), Kesal (2003: 250), I ıkolu ve Ba türk (2007: 133), Bümen (2005: 50), Çınar ve di erleri (2006: 59) ve Yazıcıo lu’nun (2006: 91) yapmış oldukları çalı malarda da ö retmenler, yapılandırıcılık yakla ımına göre oluşturulmuş yeni ö retim

programlarıyla ilgili genel olarak olumlu görü lere sahiptirler. Bunun da ara tırmadan elde edilen bulguları destekler nitelikte oldu u söylenebilir. Bunun yanında, ö retmenlerin, yeni programı uygulama boyutunda bazı sorunlar ya adıkları dü ünülebilir. Bunların da yeterli hizmet içi e itimlerle ve etkili yönetim, aile ve ö retmen ileti mi ile çözülebilece i söylenebilir. Bıkmaz (2006: 110), Bümen (2005: 53), Cerit, (2006:13) ve Erginer (2006:47) de iyi hazırlanmı bir bilgilendirme sürecinin ö retmenlerin ya adıkları sorunları azaltabilece ini ifade etmektedirler.

4.2. YÖNET C ANKET NE L K N BULGULAR

4.2.1. Ki isel Özelliklere li kin Bulgular

Ankete katılan yöneticilerin betimsel de i kenlere göre frekans ve yüzde da ılımları a a ıda tablolarda incelenmi tir

Tablo 4.18. Yöneticilerin Cinsiyet De i keninin Da ılımı

De i ken	Frekans	% (yüzde)
Bayan	2	03,00
Erkek	65	97,00
Toplam	67	100,0

Tablo 4.18'deki verilere göre ara tırmaya katılan yöneticilerin %3,00'ı Bayan, %97,00'ı erkektir.

Tablo 4.19. Yöneticilerin Hizmet Süresi De i keninin Da ılımı

De i ken	Frekans	% (yüzde)
0-5 yıl	1	01,50
6-10 yıl	17	25,37
11-15 yıl	11	16,42
16+ yıl	38	56,71
Toplam	67	100,0

Tablo 4.19'daki verilere göre ö retmenlerin %01,50'si 0-5 yıl hizmet süresi, %25,37'si 6-10 yıl hizmet süresi, %16,42'si 11-15 yıl hizmet süresi ve %56,71'i 16yıl ve daha fazla hizmet süresine sahiptir.

Tablo 4.20. Yöneticilerin Yöneticilikteki Toplam Çalışma Süreleri De i keninin Da ılımı

De i ken	Frekans	% (yüzde)
0-5 yıl	30	44,78
6-10 yıl	9	13,43
11-15 yıl	15	22,39
16 + yıl	13	19,40
Toplam	67	100,0

Tablo 4.20'deki verilere göre yöneticilerin %44,78'i yöneticilikte 0-5 yıl, 13,43'ü 6-10 yıl, % 22,39'u 11-15 yıl ve %19,40'ı 16 yıl ve üzeri hizmet süresine sahiptirler.

Tablo 4.21. Yöneticilerin Yüksek Lisans E itimi De i keninin Da ılımı

De i ken	Frekans	% (yüzde)
Evet	4	05,97
Hayır	63	94,03
Alıyorum	0	0,00
Toplam	67	100,0

Tablo 4.21'deki verilere göre ara tırmaya katılan yöneticilerin %05,97'si yüksek lisans e itimi almı , %94,03'ü yüksek lisans e itimi almamı ve %0,00'ı yüksek lisans e itimi almaktadır.

Tablo 4.22. Yöneticilerin Mezuniyet Alanı De i keninin Da ılımı

De i ken	Frekans	% (yüzde)
E itim Fakültesi	33	49,27
Fen Edebiyat Fakültesi	5	07,46
E itim Enstitüsü	14	20,89
E itim Yüksekokulu	8	11,94
Açıkö retim Önlisans	3	04,48
Di er	4	05,67
Toplam	67	100,0

Tablo 4.22'deki verilere göre E itim Fakültesi mezunu yöneticiler %49,27, Fen-Edebiyat fakültesi mezunu yöneticiler %07,46 , E itim Enstitüsü mezunu yöneticiler %20,89, E itim Yüksekokulu mezunu yöneticiler %11,94, Açıkö retim Önlisans Enstitüsü mezunu yöneticiler %4,48 ve di er bölüm mezunu yöneticiler %5,97'dir.

Tablo 4.23. Yöneticilerin Aldıkları Hizmet İçi Eğitim Sayısı Değişkeninin Dağılımı

Değişken	Frekans	% (yüzde)
0	6	8,96
1 kez	27	40,30
2 kez	17	25,37
3+ kez	17	25,37
Toplam	67	100,0

Tablo 4.23’ki verilere göre araştırmaya katılan yöneticilerin %8,96’sı yeni programla ilgili 0 kez, %40,30’u 1 kez, %25,37’si 2 kez ve %25,37’si 3 kez hizmet içi eğitim almıştır.

4.2.2. Yöneticilerin Betimsel Değişkenlere Verdikleri Cevaplara İlişkin Kruskal Wallis Test Sonuçları

Yönetici anketinde bulunan betimsel değişkenlerle, yöneticilerin bu değişkenler verdikleri cevaplar arasındaki anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmak amacıyla, yönetici anketinden elde edilen verilerin sayısı tek yönlü varyans analizinden sağlıklı sonuçlar almaya yeterli olmadığından Kruskal Wallis Test yapılmıştır.

Kruskal Wallis Test sonucunda elde edilen veriler Tablo 4.24'teki gibidir.

Tablo 4.24. Yöneticilerin Bazı Kişisel Özelliklerine Göre Görülerinin Karşılaştırılması (Kruskal Wallis Test)

Değişkenler	N	Sıra ort.	Sd	df	χ^2	p	Anlamlılık Düzeyi
Toplam çalışma süresi	0-5 yıl	1	1,00	3	4,590	,204	p>,05 (Anlamlı değil)
	6-10 yıl	17	30,53				
	11-15 yıl	11	40,27				
	16+	38	34,61				
	Toplam	67					
Yöneticilikte toplam çalışma süresi	0-5 yıl	30	33,02	3	,400	,940	p>,05 (Anlamlı değil)
	6-10 yıl	9	32,44				
	11-15 yıl	15	36,57				
	16+	13	34,38				
	Toplam	67					
Yüksek lisans eğitimi	Evet	4	37,63	1	,147	,701	p>,05 (Anlamlı değil)
	Hayır	63	33,77				
	Ahiyorum	0					
	Toplam	67					
mezuniyet	Eğitim fak.	33	35,14	5	,419	,995	p>,05 (Anlamlı değil)
	Fen-edb. Fak.	5	35,50				
	Eğitim ens.	14	32,18				
	Eğitim MYO	8	31,63				
	A.Ö. Önlisans	3	32,33				
	Diğer	4	35,13				
	Toplam	67					
Hizmet sayısı	0	6	18,00	3	4,748	,191	p>,05 (Anlamlı değil)
	1 kez	27	36,85				
	2 kez	17	33,56				
	3+ kez	17	35,56				
	Toplam	67					

Tablo 4.24'e göre yöneticilerin toplam çalışma sürelerine, yöneticilikteki toplam çalışma sürelerine, yüksek lisans eğitimi alıp almamalarına, mezuniyet durumlarına ve yeni programla ilgili aldıkları hizmet içi eğitim sayısına göre görüşleri karşılaştırılmış ve bu değişkenlerin hiçbirine göre ankete katılan yöneticilerin görüşleri anlamlı farklılık göstermemiştir ($p > .05$).

Yöneticilerin, eğitim sektöründeki toplam çalışma süreleri incelendiğinde, belirli yıl aralıklarına göre dört grup görüşleri alınmıştır. Görüşlerin ortalama sıraları birbirinden farklılık göstermi olsa da bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır ($p > .05$). Anketten elde edilen verilere göre yöneticilerin hizmet sürelerinin, sorunları algılamalarına yönelik görüşlerinde farklılık yaratmadığı söylenebilir.

Ankete katılan yöneticilerin, yöneticilikteki toplam çalışma süreleri incelendiğinde, belirli yıl aralıklarına göre dört grup görüşleri alınmıştır. Bu görüşler

istatistiksel olarak anlamlı çıkmamı tır ($p > .05$). Elde edilen verilere göre yöneticilerin yöneticilikteki hizmet sürelerinin, sorunları algılamalarına yönelik görüşlerinde farklılık yaratmadı ı söylenebilir.

Ara tırmaya katılan yöneticilerin yüksek lisans durumları inceledi inde, yöneticilerin yüksek lisans e itimi alıp almama durumları göz önünde bulundurularak üç grup görüşleri alınmı tır. Bu görüşlerin ortalama sıraları birbirinden farklılık göstermi olsa da bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı çıkmamı tır ($p > .05$). Buna göre yöneticilerin, yüksek lisans e itimi alıp almama durumlarının, sorunları algılamalarına yönelik görüşlerinde farklılık yaratmadı ı söylenebilir.

Yöneticilerin mezuniyet durumları incelendi inde, yöneticilerin mezun oldukları lisans bölümlerine göre altı grup görüşleri alınmı tır. Bu görüşler istatistiksel olarak anlamlı çıkmamı tır ($p > .05$). Verilere göre yöneticilerin mezuniyet durumlarının, sorunları algılamalarına yönelik görüşlerinde farklılık yaratmadı ı söylenebilir.

Yöneticilerin aldıkları hizmet içi e itim sayısı de i kenini incelendi inde, yöneticilerin, yeni programlarla ilgili aldıkları hizmet içi e itim sayısı göz önüne alınarak dört grup görüşleri alınmı tır. Görüşlerin ortalama sıraları birbirinden farklılık göstermi olsa da bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı çıkmamı tır ($p > .05$). Buna göre yöneticilerin yeni programla ilgili aldıkları hizmet içi e itim sayısının, sorunları algılamalarına yönelik görüşlerinde farklılık yaratmadı ı söylenebilir.

Bununla birlikte Teyfur ve di erlerinin (2006: 58) yaptıkları çalı mada ara tırmaya katılan yöneticilerin cinsiyet de i kenleriyle programla ilgili görüşleri arasında anlamlı ili ki bulunmu tur. Buna göre ara tırmaya katılan bayanlar programla ilgili erkeklere göre daha olumlu görüşlere sahiptirler. Bu da ara tırmanın bulgularıyla örtü memektedir.

Teyfur ve di erlerinin (2006: 57) yaptıkları çalı mada ara tırmaya katılan yöneticilerin hizmet sürelerine göre programla ilgili görüşleri istatistiksel bakımdan anlamlı fark göstermemektedir. Bu da yapılan ara tırmanın bulgularıyla örtü mektedir.

4.2.3. Yöneticilerin Ankete Verdikleri Cevapların Yüzde Ve Frekans Analizi

Yöneticilerin programın genel felsefesi boyutuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.25'te verilmiştir.

Tablo 4.25. Yöneticilerin Programın Genel Felsefesi Boyutuna Verdikleri Cevapların Frekans ve Yüzde Dağılımı

İfadeler		Tamamen katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle katılmıyorum	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	Yeni programın temel felsefesi hakkında yeterli derecede bilgilendirildi mi inanıyorum	11	16,42	36	53,73	2	02,98	10	14,93	8	11,94
2	Yeni uygulanan öğretim programının uygulanma sürecindeki yönetici boyutu hakkında yeterli kadar bilgilendirildi mi inanıyorum	11	16,42	24	35,82	7	10,45	14	20,89	11	16,42
3	Yeni programda yöneticilerin üstüne düşen görev ve sorumlulukların açık bir şekilde belirtildi mi inanıyorum	8	11,94	27	40,30	8	11,94	16	23,88	8	11,94
4	Denetimcilerin program hakkında yeterli derecede bilgi sahibi oldu mu inanıyorum.	9	13,43	24	35,82	10	14,93	13	19,40	11	16,42
5	Uygulanmayan bu programın öğrencilerin akademik başarılarını artırabileceği kanaatindeyim	16	23,88	27	40,30	6	08,96	11	16,42	7	10,45

İlköğretim okullarında çalışan yöneticilerin yapılandırmacılık yaklaşımının uygulama aşamasında karşılaştıkları sorunları tespit etmek amacıyla yöneticilere uygulanan anketten elde edilen verilere göre yöneticilerin, yapılandırmacı yaklaşımın felsefesi konusunda sıkıntı yaşamadıkları gözlemlenmektedir. Uygulanan anketten elde edilen verilere göre yöneticilerin, yapılandırmacılık yaklaşımının felsefesi ve gerekliliği konusunda genelde olumlu görüşe sahip oldukları ancak yöneticilerin daha çok yapılandırmacı yaklaşımın uygulama boyutunda çeşitli sorunlar yaşadığı düşünülebilir.

Ara tırmaya katılan yöneticilerin, anket sorularına verdikleri cevapların yüzde ve frekans analizleri incelendi inde yöneticilerin, programın genel felsefesiyle ilgili olarak ço unlukla olumlu görü lere sahip oldukları söylenebilir. Ara tırmaya katılan yöneticilerin birço u, yeni programların temel felsefesi hakkında (%53,73 “katılıyorum”) ve programın uygulama sürecindeki yönetici boyutu hakkında (% 35,82 “katılıyorum”, %16,42 “tamamen katılıyorum”) yeterince bilgilendirildi ine inanmaktadır. Yöneticiler ço unlukla, yeni programda yöneticilerin görev ve sorumluluklarının açık bir ekilde belirtildi ine inanmaktadırlar (% 40,30 “katılıyorum”). Çınar ve di erleri’nin (2006: 59) yaptığı ı çalı mada yöneticiler yeni programın açık ve anla ılır oldu unu ifade etmi lerdir. Aynı zamanda yöneticilerin ço unlu u yeni programın ö rencilerin akademik ba arılarını artıracak na inanmaktadır (%40,30 “katılıyorum”, %23,88 “tamamen katılıyorum”). Buna göre yöneticilerin, programla ilgili genel olarak olumlu görü lere sahip olduklarını ve programın gereklili ine inandıklarını söyleyebiliriz. Bununla birlikte, ara tırmaya katılan yöneticilerin bir kısmı denetimcilerin program hakkında yeterince bilgi sahibi olduklarını dü ünürken (%35,82 “katılıyorum”), bir kısmı bu konuda olumsuz görü belirtmi lerdir (%19,40 “katılmıyorum”, %16,42 “kesinlikle katılmıyorum”). Yine yöneticilerin bir kısmı da bu konuda kararsız olduklarını belirtmi lerdir (%14,93 “kararsızım”). Buna göre yöneticilerin, programın uygulanması sürecinde denetimciler açısından sorun ya adıkları ve denetimcilerden bekledikleri yardım ve deste i alamadıkları dü ünülebilir.

Yöneticilerin programın uygulama boyutuna verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.26'daki gibidir.

Tablo 4.26. Yöneticilerin Programın Uygulama Boyutuna Verdikleri Cevapların Frekans ve Yüzde Dağılımı

İfadeler	Tamamen katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
6 Okulumuzda, yeni programı en verimli şekilde uygulayabilecek yeterli sayıda öğretmen mevcuttur.	19	28,36	20	29,85	4	05,97	13	19,40	11	16,42
7 Öğretmen kadromuzun yeni programın uygulama sürecinde gerekli nitelikleri taşıdıklarına inanıyorum	13	19,40	25	37,31	4	05,97	16	23,88	9	13,43
8 Okulumuzdaki sınıf mevcutlarının programı verimli uygulayamayacak kadar kalabalık olduğunu düşünüyorum	29	43,28	9	13,43	4	05,97	8	11,94	17	25,37
9 Okulumuzdaki dersliklerin fiziksel koşullarının yeni programın öngördüğü sınıf içi etkinlikler için uygun olduğunu düşünüyorum	13	19,40	18	26,86	3	04,48	7	10,45	26	38,80
10 Okulumuzun derslikleri fiziksel koşullarının programın öngördüğü sınıf içi etkinlikler için uygun olduğunu düşünüyorum. (Spor salonu, tiyatro salonu, oyun alanı v.b)	9	13,43	12	17,91	1	01,50	9	13,43	36	53,73

Tablo 4.26. Yöneticilerin Programın Uygulama Boyutuna Verdikleri Cevapların Frekans ve Yüzde Da ılımı (devam)

ifadeler	Tamamen katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle katılmıyorum		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
11	Ö retmenlerimizin ö retim materyali hazırlayabilmeleri için gerekli imkânları sundu umuza inanıyorum. (fotokopi, bilgisayar, internet, yazıcı v.b)	33	49,27	10	14,93	6	8,96	11	16,42	7	10,45
12	Okulumuzda ö rencilerin kullanabilmesi için yeterli nitelikte bilgi ve teknoloji dersli i mevcuttur	20	29,85	22	32,83	1	01,50	13	19,40	11	16,40
13	Okulumuzda programın etkili bir ekilde yürütebilece imiz yeterli laboratuvar imkanlarımıza sahip oldu umuzu dü ünüyorum.	18	26,86	16	23,88	3	04,48	9	13,43	21	31,34
14	Okulumuzda ö renci merkezli ö retim modeline uygun gerekli fiziki ve teknik iyile tirmeleri yapabilecek maddi imkanlara sahip oldu umuza inanıyorum	5	07,46	12	17,91	1	01,50	15	22,39	34	50,74
15	Ö rencilerin derslerdeki etkinliklerde ortaya koydukları ürünleri sergileyebilecek yerimiz mevcuttur	9	13,43	17	25,37	3	4,48	21	31,34	17	25,37
16	Okulumuzda ki yöneticilerin i yo unlu u ö retmenlerin derslerini denetleyip de erlendirmeye fırsat vermektedir.	16	23,88	22	32,83	5	05,97	14	20,89	11	16,42

Tablo 4.26. Yöneticilerin Programın Uygulama Boyutuna Verdikleri Cevapların Frekans ve Yüzde Da ılımı (devam)

İfadeler	Tamamen katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle katılmıyorum		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
17	Programın uygulanması esnasında karşılaştığımız sorunları dâhil edilecek birimler bulunmaktadır.	8	11,94	20	29,85	12	17,91	12	17,91	15	22,39
18	Yapılandırma sürecinin başarılı olması için gerekli olan Yönetim-ö retmen arasında yeterince iletişim sağlanabilmektedir.	7	10,45	25	37,31	6	8,96	16	23,88	13	19,40
19	Velilerin öğrencilerin etkinliklerini yeterli kadar takip ettiklerini gözlemledim.	4	5,97	20	29,85	7	10,45	9	13,43	27	40,30
20	Ö retmenlerin karşılaştıkları sorunları çözebildiklerine inanıyorum.	9	13,43	29	43,28	4	5,97	14	20,89	11	16,42

Ara tırmaya katılan yöneticilerin, anket sorularına verdikleri cevapların yüzde ve frekans analizleri incelendiğinde yöneticilerin, programın uygulama boyutunda bazı sorunlar yaşadıkları düşünülebilir. Yöneticilerin çoğunluğunda, yeni programın etkili bir şekilde uygulanması için yeterli sayıda (%29,85 “katılıyorum”, %28,36 “tamamen katılıyorum”) ve nitelikte öğretmen bulunduğunu (%37,31 “katılıyorum”, %19,40 “tamamen katılıyorum”) belirtmektedir. Ara tırmaya katılan yöneticilerin çoğunluğu öğretmenlere materyal hazırlama konusunda yeterli desteğ sağladıklarını (%49,27 “tamamen katılıyorum”) ve okullarında teknoloji sınıfının bulunduğunu (%32,83 “katılıyorum”, %29,85 “tamamen katılıyorum”) belirtmektedirler. Çınar ve diğerleri'nin (2006: 60) yaptıkları çalışmada yöneticiler, yeni öğretmen programının başarıyla uygulanmasında okul yönetiminin desteğinin gerekli olduğunu vurgulamışlardır. Yöneticilerin

birço u ö retmenlerin kar ıla tıkları sorunları çözebildiklerine inanmaktadırlar (%43,28 “katılıyorum”). Bununla birlikte yöneticilerinin ço unlu u okullarındaki sınıf mevcutlarının yeni programın uygulanmasına elveri li olmayan bir ekilde kalabalık oldu unu dü ünmektedir (%43,28 “tamamen katılıyorum”). Aynı ekilde, yöneticiler ço unlukla okulların derslik dı ı fiziki ko ullarının, yeni programın öngördü ü nitelikte olmadı mını (%53,73 “kesinlikle katılmıyorum”) ve okullarında fiziki ve teknik iyile tirmeleri yapabilecekleri yeterli imkanlarının olmadı mını (%50,74 “kesinlikle katılmıyorum”) dü ünmektedirler. Güzel ve Alkan (2005: 404), Gömleksiz (2005: 365, 370), Yıldırım ve Dönmez (2008: 677) ve Çınar ve di erleri’nin (2006: 59) yaptıkları çalı malarda e itim ortamlarının, ders araç gereçlerinin yetersiz oldu u sınıfın ve okulun fiziki imkanlarının yeni programın etkili bir ekilde uygulanmasında ve ö renci ba arısını artırmada önemli rol oynadı ı üzerinde durulmu tur. Ara tırmaya katılan yöneticilerin ço u velilerin, ö rencilerin etkinliklerini yeterince takip etmediklerini dü ünmektedirler (%40,30 “kesinlikle katılmıyorum”). Buna göre ö retmenler gibi yöneticilerin de programın etkili bir ekilde uygulanmasına yönelik, velilerle ilgili bazı sorunlar ya adıkları söylenebilir. Çınar ve di erleri’nin (2006: 60) yaptıkları çalı mada yöneticiler ve okul, aile ve ö retmen arasında sa lıklı bir ileti imin yeni programın etkili bir ekilde uygulanabilmesi açısından gerekli oldu unu vurgulamı lardır. Velilerin program hakkında daha fazla bilgilendirilmeleri, programın gereklili ine inandırılmaları ve üzerlerine dü en görevler konusunda e itilmeleri gerekti i dü ünülebilir. Bunun yanında, yöneticilerin bir kısmı sınıfların fiziki ko ullarının programın öngördü ü nitelikte oldu unu dü ünürken (%26,86 “katılıyorum”), bir kısmı da bu konuda olumsuz görü belirtmi lerdir (%38,80 “kesinlikle katılmıyorum”). Ara tırmaya katılan yöneticilerin bir kısmı okullarında yeterli laboratuvar imkanlarına sahip olduklarını belirtirken (%26,86 “tamamen katılıyorum”, %23,88 “katılıyorum”), bir kısmı da bu konuda olumsuz görü belirtmi lerdir (% 31,34 “kesinlikle katılmıyorum”). Buna göre bazı okullarda halen yeterli laboratuvar imkanlarının bulunmadı ı dü ünülebilir. Yeni programın uygulanmasında teknoloji sınıflarının ve laboratuvar ortamlarının önem ta ıdı ı göz önünde bulundurulursa, okulların fiziki ve teknik ko ullarının iyile tirilmesi konusunda yöneticilere büyük görevler dü tü ü söylenebilir. Ara tırmaya katılan yöneticilerin büyük bir ço unlu u okullarında, ö rencilerin derslerdeki etkinliklerde ortaya çıkardıkları ürünlerini sergileyecekleri yerlerin olmadı mını dü ünmektedir (%31,34 “katılmıyorum”, %25,37 “kesinlikle

katılmıyorum”). Yine bu konuda da yöneticilerin, programın uygulanması boyutunda, okulların teknik imkanlarıyla ilgili sorunlar ya adıkları söylenebilir. Bununla beraber, yöneticilerin bir kısmı, okullarında bu imkana sahip olduklarını belirtmişlerdir (%25,37 “katılıyorum”). Buradan yola çıkarak, ülkemizde her okulun e it imkanlara sahip olmadığı dü ünülebilir. Programın, ülke genelinde etkili bir şekilde uygulanabilmesi için, okulların teknik imkanlar ve fiziksel ko ullar bakımından e it düzeye getirilmesi gerekti i dü ünülebilir. Güzel ve Alkan (2005: 404), ahin (2007:302), Gömleksiz (2005: 365, 370), Yıldırım ve Dönmez (2008: 677) ve Çınar ve di erleri’nin (2006: 59) yaptıkları çalı malarda e itim ortamlarının, ders araç gereçlerinin yetersiz oldu u sınıfın ve okulun fiziki imkanlarının yeni programın etkili bir şekilde uygulanmasında ve ö renci ba arısını artırmada önemli rol oynadı ı üzerinde durulmu tur. Gömleksiz’e (2005: 370) göre okulların e itim ortamlarının tekrar gözden geçirilmesi, okulların bina, konferans salonu, kütüphane, laboratuvar ve gerekli teknik donanım açısından geli tirilmesi gerekmektedir. Çınar ve di erleri’nin (2006: 59) yaptı ı çalı mada yöneticiler okullardaki altyapı ve imkanların yetersizli inin uygulamada ba arının önündeki en büyük engel oldu unu dü ünmektedirler. E itim etkinliklerinde kullanılacak materyalin sa lanamayaca ı endi esi, sınıfların fiziki yapısının uygun olmaması yeni programın etkili bir şekilde uygulanmasına olanak vermemektedir. Ara tırmaya katılan yöneticilerin bir kısmı okullarındaki yöneticilerin i yo unlu u nedeniyle ö retmenlerin derslerini denetleyip de erlendirme fırsatı bulabildiklerini dü ünürken (%32,83 “katılıyorum”, %23,88 “tamamen katılıyorum”), bir kısmı da bu konuda olumsuz görü belirtmektedir (%20,89 “katılmıyorum”, %16,42 “kesinlikle katılmıyorum”). Buna göre, okullardaki yönetici sayılarının da programın verimli bir şekilde uygulanmasında etkili oldu u ve bazı okullarda okul yöneticilerinin i yo unlu unun fazla dü ünülebilir. Yöneticilerin bir kısmı, programın uygulanmasında verimi artıracak rolü olan yönetim-aile-ö retmen i birli ini sa layabildi ini dü ünürken (%37,31 “katılıyorum”), bir kısmı ise bu konuda olumsuz görü belirtmektedir (%23,88 “katılmıyorum”, %19,40 “kesinlikle katılmıyorum”). Buna göre bazı okul yöneticilerinin velilerle ileti im konusunda sorun ya adıklarını dü ünebiliriz. Bunun yanında, yöneticilerin bir kısmı programın uygulanması sürecinde kar ıla tıkları sorunları danı abilecekleri birimlerin oldu una inanırken (%29,85 “katılıyorum”), bir kısmı da bu konuda olumsuz görü belirtmişlerdir (%22,39 “kesinlikle katılmıyorum”, %17,91 “katılmıyorum”). Aynı şekilde, yöneticilerin büyük bir kısmı

da bu konuda kararsız kalmı tır (%17,91 “kararsızım”). Buna göre yöneticilerin, programın uygulanması sürecinde bazı problemler ya adıklarını ancak bu problemleri danı abilecekleri ve yardım alabilecekleri birimler bulunmadı nı dü ündükleri söylenebilir. Yöneticilerin danı abilecekleri, yardım alabilecekleri ve fikir payla mında bulunabilecekleri birimler konusunda bilgilendirilmeleri gerekti i söylenebilir.

Yöneticilere uygulanan anketten elde edilen verilere göre, ara tırmaya katılan yöneticilerin, programın genel felsefesine ili kin genel olarak olumlu görü lere sahip oldukları söylenebilir. Yöneticiler, yeni programın felsefesinin açık ve anla ılır oldu unu, ö rencilerin ya ve geli im özelliklerine uygun oldu unu ve ö rencilerin akademik ba arılarını artıraca nı dü ünmektedirler. Sert (2008: 313) ve Çınar ve di erlerinin (2006: 59) yaptıkları çalı malarda yöneticiler, yapılandırıcılık yakla mına göre olu turulmu yeni ö retim programlarıyla ilgili genel olarak olumlu görü lere sahiptirler. Bunun da ara tırmadan elde edilen bulguları destekler nitelikte oldu u söylenebilir. Bununla birlikte, yöneticilerin, yeni programı uygulama boyutunda bazı sorunlar ya adıkları dü ünülebilir. Anketten elde edilen verilere göre bu sorunların ço unlukla okulun fiziki ve teknik imkanlarının yeterli olmayı ndan kaynaklandı ı söylenebilir. Bu konuda Milli E itim Bakanlı ı’ndan fiziki ve teknik imkanları yetersiz olan okullara destek sa lamaları beklenebilir. Bununla birlikte süreç içerisinde yöneticilerin de zaman zaman hizmet içi e itimler verilmesinin programın uygulamadaki etkilili ini artıracak ı dü ünülebilir. Bümen (2005: 53), Sert (2008: 318) ve Çınar ve di erleri (2006: 60) de yaptıkları çalı malarda iyi hazırlanmı bir bilgilendirme sürecinin yöneticilerin ya adıkları sorunları azaltabilece ini ve uygulamadaki etkili i artırabilece ini ifade etmektedirler.

4.3. SONUÇ VE ÖNER LER

Bu bölümde, çalı manın bulgularına dayalı olarak ula ılan sonuçlara ve geli tirilen önerilere yer verilmi tir.

4.3.1.Sonuçlar

Ara tırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak u sonuçlara ula ılmı tır.

Bu çalı mada ilkö retim okullarında çalı an 1.-5. sınıf ö retmenlerinin ve okul yöneticilerinin yapılandırıcılık yakla mının uygulama a masında

kar ıla tıkları sorunları tespit etmek amacıyla ilkö retim okullarında çalı an ö retmen ve yöneticilere farklı anketler uygulanmı tır. Anketten elde edilen verilere göre ö retmenlerin ve yöneticilerin program hakkında genel olarak olumlu görü e sahip oldukları ancak uygulama boyutunda bazı sorunlar ya adıkları görölmektedir. Programla ilgili, ö retmenlerin en fazla sorun ya adı ı alanların ö renme ve ö retme ya antıları boyutu ve programın genel felsefesi boyutunda oldu u gözlemlenmektedir. Yöneticilerin ise programın genel felsefesiyle ilgili olumlu görü lere sahip oldukları ancak uygulama boyutunda bazı sorunlar ya adıkları gözlemlenmektedir.

1. Alt Probleme li kin Sonuçlar

Ö retmenlere uygulanan anketten elde edilen verilere göre ö retmenlerin cinsiyet de i kenleriyle, ankete verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır.

Ö retmenlerin hizmet süresi de i kenleriyle, programın genel felsefesi boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmu tur. Bu farklılık 6-10 yıl arası kıdeme sahip ö retmenlerle, 11-15 yıl arası kıdeme sahip ö retmenler arasında ya anmaktadır. 6-10 yıl arası kıdeme sahip ö retmenler, 11-15 yıl arası kıdeme sahip ö retmenlere oranla, programın genel felsefesiyle ilgili daha olumsuz görü lere sahip oldukları söylenebilir. Buna göre, hizmet yılı daha fazla olan ö retmenlerin, programın genel felsefesi hakkında olumlu görü lere sahiplerdir ve programın gereklili ine inanmaktadırlar.

Ö retmenlerin okuttukları sınıf de i keniyile anket sorularına verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır.

Ö retmenlerin mezuniyet durumu de i keniyile anket sorularına verdikleri cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır.

Ö retmenlerin, yeni programla ilgili aldıkları hizmet içi e itim sayısı de i keniyile, programın tema boyutu ve genel felsefesi boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmu tur. Yeni programla ilgili 1 ve 2 kez hizmet içi e itim alan ö retmenler, 4 kez hizmet içi e itim alan ö retmenlere oranla programın tema boyutuyla ilgili daha olumlu görü lere sahiptirler. 1 ve 2 kez içi e itim alan ö retmenler, programın tema boyutuna daha olumlu bakmaktadırlar ve temaların ö rencilere uygun ve uygulanabilir oldu unu dü ünmemektedirler. Aynı ekilde, yeni programla ilgili 1 kez hizmet içi e itim alan ö retmenler, 2 ve 4 kez hizmet içi

e itim alan ö retmenlere oranla programın genel felsefesiyle ilgili daha olumlu görüşlere sahiptirler. Buna göre 1 kez hizmet içi eğitim alan öğretmenler, programın genel felsefesiyle ilgili olumlu görüşlere sahiptirler ve programın gerekliliğine inanmaktadırlar.

2. Alt Problemlerin Sonuçları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin anket sorularına verdikleri cevapların yüzde ve frekans analizlerine göre:

Öğretmenler, programın kazanım boyutuyla ilgili genel olarak olumlu görüşlere sahiptirler. Öğretmenlerin çoğunlukla kazanımların açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edildiğine, kazanımların öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve fiziksel gelişmelerini sağlayabileceğine inanmaktadırlar. Öğretmenler kazanımların, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alınarak hazırlandığına ve öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları problemlere çözüm geliştirecek becerileri kazandırmaya yönelik olduğunu inanmaktadırlar. Aynı zamanda öğretmenler programda belirtilen kazanımların öğrenciyi hayata hazırlamaya yönelik olduğunu, öğrenciye soyut ve eleştirel düşünme yeteneğini kazandırabileceğine ve Türk toplumunun ihtiyaçlarına yönelik bireysel yetiştirmeyi amaçladığına inanmaktadır.

Öğretmenler, programın tema boyutuyla ilgili çoğunlukla olumlu görüşlere sahiptirler. Öğretmenlerin çoğunluğu temaların programda belirlenen kazanımlarla örtüşmesine, öğrencilerin yaratıcılığını geliştirici nitelikte olduğunu, öğrencilerin yaş özelliklerine uygun olduğunu, öğrencilerin bilgi transferi yapabilmelerine olanak sağlayacak nitelikte olduğunu ve diğer derslerdeki konularla paralellik gösterdiğine inanmaktadır. Öğretmenlerin bir kısmı programda öngörülen sürenin temalar için yeterli olduğunu düşünürken, bir kısmı da bu sürenin yetersiz olduğunu düşünmektedir. Aynı şekilde, öğretmenlerin bir kısmı temaların, okulun bulunduğu yöreye ve sosyo-ekonomik koşullara göre değerlendirilebilecek esnekliğe sahip olduğunu ilkin olumlu görüş bildirirken, bir kısmı ise bu konuda olumsuz görüş bildirmiştir.

Öğretmenler, programın öğrenme ve öğretme boyutunda sorunlar yaşamaktadırlar. Öğretmenlerin çoğunluğu, ders kitaplarındaki etkinliklerin öğrenci merkezli yaklaşımına uygun olduğunu düşünmektedir. Ancak öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, programda belirtilen etkinliklerin yöntem ve tekniklerin, mevcudu fazla olan sınıflarda uygulanamayacağına inanmaktadırlar. Aynı şekilde öğretmenler

ço unlukla programda öngörülen ara tırmaları yapabilecekleri kaynakların ula ılabilir nitelikte olmadı nı dü ünmektedir. Yine ö retmenlerin birço u, okulun ve sınıfların fiziki artlarının, programın uygulanmasına elveri li olmadı nı dü ünmektedir. Bununla beraber ö retmenlerin ço unlu u programda öngörülen etkinliklerin uygulanması için, okullarda teknoloji sınıflarının mevcut olmadı nı dü ünürken, bazıları da bu konuda olumlu görü belirtmi lerdir. Ö retmenlerin bir kısmı proje ve performans ödevlerinin ö rencilerin sosyo-ekonomik düzeyine uygun oldu unu dü ünürken, bir kısmı ise bu konuda olumsuz görü bildirmi leridir. Ö retmenlerin bir kısmı velilerin, proje ödevlerinin ö rencinin geli imi açısından gereklili ine inandı nı dü ünürken, bir kısmı ise velilerin buna inanmadı nı dü ünmektedir. Ara tırmaya katılan ö retmenlerin ço unlu u ö rencilerin her zaman derse aktif olarak katıldı nı belirtmektedirler ancak ö retmenlerin bazıları bu konuda olumsuz görü belirtmi lerdir.

Ö retmenler, programın ölçme ve de erlendirme boyutunda da sorunlar ya amaktadırlar. Ö retmenlerin birço u ölçme de erlendirme araçlarının sonuçtan çok süreci ön plana çıkardı ı yönünde olumlu görü e sahiptirler. Buna ra men ö retmenlerin bir kısmı her tema için rubrik hazırladıklarını belirtirken, bir kısmı da rubrik hazırlamadı nı belirtmi lerdir. Bununla beraber ö retmenlerin bir kısmı da bu konuda kararsız olduklarını belirtmi lerdir. Ö rencilerin öz de erlendirme ve akran de erlendirme formlarını doldurup etkili bir ekilde kullanmaları konusunda ö retmenlerin bir kısmı olumlu görü e sahipken bir kısmı olumsuz görü lere sahiptirler. Ö retmenlerin birço u grup de erlendirme formunun etkili bir ekilde kullanılmadı nı belirtmektedirler. Aynı ekilde ö retmenlerin ço u her tema için tutum ölçe i hazırladıklarını belirtirken, birço u da hazırlamadı nı belirtmektedirler. Ö retmenlerin birço u ö rencilerin ve kendilerinin portfolyoyu gere i gibi düzenleyebildiklerini dü ünürken birço u da bu konuda olumsuz görü belirtmi lerdir. Ö retmenlerin birço u, velilerin, proje ödevlerinin gereklili ine inanmaları konusunda sorun ya amaktadırlar. Bununla birlikte ö retmenlerin birço u da bu konuda velilerin olumlu görü e sahip olduklarına inanmaktadırlar. Aynı zamanda ö retmenlerin bir kısmı da bu konuda kararsız olduklarını belirtmektedirler. Proje ödevleri konusunda ö retmenlerin genel olarak olumlu görü lere sahiptirler. Ara tırmaya katılan ö retmenlerin ço u ö rencilerin, proje ödevlerini gerekti i gibi ve zamanında teslim ettiklerine ve kendilerinin de zamanında geribildirim verebildiklerine inanmaktadırlar.

3. Alt Probleme li kin Sonuçlar

Ö retmenlerin, programın genel felsefesiyle ilgili genel olarak olumlu görü lere sahip oldukları söylenebilir. Ö retmenlerin birço u programın genel felsefesiyle ilgili yeterince bilgi sahibi olduklarına inanmaktadırlar. Yine ö retmenlerin ço u, yeni programın ö rencilerin akademik ba arılarını artıracasına inanmaktadırlar. Ö retmenler ço unlukla, okul yönetiminin programın uygulanmasına yönelik deste i sa ladı na inanmaktadırlar. Aynı ekilde, programın ba arılı bir ekilde uygulanabilmesi için gerekli olan okul-aile-ö retmen i birli inin de büyük oranda sa landı na inanılmaktadır. Bununla beraber ö retmenlerin birço u, programla ilgili danı abilecekleri birimler oldu unu dü ünürken, bir kısmı bu birimlerin olmadı mını dü ünmektedirler. Ö retmenlerin bir kısmı yöneticilerin ve denetimcilerin ö retmenleri yönlendirecek düzeyde yeterli bilgiye sahip olduklarını dü ünürken, bir kısmı bu konuda olumsuz görü belirtmi lerdir ve bir kısmı da bu konuda kararsız kalmı lardır. Bununla beraber ö retmenlerin birço u yapılan denetimlerin rehberlik edecek nitelikte olmadı na inanmaktadırlar. Yine ö retmenlerin ço u, proje kontrol etmenin çok zaman aldı mını dü ünmektedir. Ö retmenler ço unlukla fotokopi ve kırtasiye masraflarının veliye maddi sıkıntılar ya attı na inanmaktadır. Ö retmenler ço unlukla velilerin, ö rencilerin adreslerini yeterince takip etmediklerine inanmaktadırlar. Ö retmenlerin birço u yeni programın uygulanmasında problem ya adı nda, eski yöntemlere ba vuruldu na inanmaktadırlar.

4. Alt Probleme li kin Sonuçlar

Yöneticilere uygulanan anketten elde edilen verilere göre yöneticilerin toplam çalı ma sürelerine, yöneticilikteki toplam çalı ma sürelerine, yüksek lisans e itimi alıp almama durumlarına, mezuniyet durumlarına ve yeni programla ilgili aldıkları hizmet içi e itim sayısına göre görü leri kar ıla tırılmı ve bu de i kenlerin hiçbirine göre ankete katılan yöneticilerin görü leri anlamlı farklılık göstermemi tir.

Aynı ekilde, ara tırmaya katılan yöneticilerin, anket sorularına verdikleri cevaplara göre, yöneticilerin yüksek lisans e itimi alıp almama durumlarına göre, sorunları algılamalarına yönelik görü leri farklılık göstermemektedir. Ara tırmaya katılan yöneticilerin anket sorularına verdikleri cevaplara göre, yöneticilerin mezuniyet durumu de i kenleriyle anket sorularına verdikleri cevaplar arasında

anlamli fark bulunmamaktadır. Buna göre yöneticilerin mezuniyet durumlarının, programın uygulanmasında ya anan sorunları algılamalarına yönelik görüşlerinde fark yaratmadı ı söylenebilir. Aynı ekilde, yöneticilerin yeni programla ilgili aldıkları hizmet içi eğitim sayısının, yine uygulamada ya anan sorunları algılamalarına yönelik görüşlerinde fark yaratmadı ı söylenebilir.

5. Alt Probleme li kin Sonuçlar

Ara tırmaya katılan yöneticilerin, anket sorularına verdikleri cevapların yüzde ve frekans analizlerine göre:

Yöneticiler, programın genel felsefesiyle ilgili olarak ço unlukla olumlu görüşlere sahiptirler. Yöneticilerin birço u, yeni programların temel felsefesi ve programın uygulama sürecindeki yönetici boyutuyla ilgili yeterince bilgilendirildi ine inanmaktadır. Aynı zamanda yöneticilerin ço unlu u yeni programın öğrencilerin akademik başarılarını artıracağı na inanmaktadır. Bununla birlikte, yöneticilerin bir kısmı denetimcilerin program hakkında yeterince bilgi sahibi olduklarını düşünürken, bir kısmı bu konuda olumsuz görüş belirtmişlerdir. Yine yöneticilerin bir kısmı da bu konuda kararsız olduklarını belirtmişlerdir.

Yöneticiler, programın uygulama boyutunda bazı sorunlar yaşamaktadırlar. Yöneticilerin ço unlu u okullarında, yeni programın etkili bir şekilde uygulanması için gerekli sayıda ve nitelikte öğretmen bulundu unu belirtmektedir. Ara tırmaya katılan yöneticilerin ço unlu u öğretmenlere materyal hazırlama konusunda yeterli desteği sağladıklarını ve okullarında teknoloji sınıfının bulundu unu belirtmektedirler. Yöneticilerin birço u öğretmenlerin karıla tıkları sorunları çözebildiklerine inanmaktadırlar. Bununla birlikte yöneticilerinin ço unlu u okullarındaki sınıf mevcutlarının yeni programın uygulanmasına elverişli olmayan bir şekilde kalabalık olduğunu düşünmektedir. Aynı ekilde, yöneticiler ço unlukla okulların derslik dışı fiziki koşullarının, yeni programın öngördü ü nitelikte olmadığını ve okullarında fiziki ve teknik iyileştirmeleri yapabilecekleri yeterli imkanlarının olmadığını düşünmektedirler. Ara tırmaya katılan yöneticilerin ço unlu u velilerin, öğrencilerin etkinliklerini yeterince takip etmediklerini düşünmektedirler. Bunun yanında, yöneticilerin bir kısmı sınıfların fiziki koşullarının programın öngördü ü nitelikte olduğunu düşünürken, bir kısmı da bu konuda olumsuz görüş belirtmişlerdir. Ara tırmaya katılan yöneticilerin büyük bir ço unlu u okullarında, öğrencilerin derslerdeki etkinliklerde ortaya çıkardıkları ürünlerini sergileyecekleri

yerlerin olmadı nı dü ünmektedir. Bununla beraber, yöneticilerin bir kısmı, okullarında bu imkana sahip olduklarını belirtmişlerdir. Ara tırmaya katılan yöneticilerin bir kısmı okullarındaki yöneticilerin i yo unlu u nedeniyle ö retmenlerin derslerini denetleyip de erlendirme fırsatı bulabildiklerini dü ünürken, bir kısmı da bu konuda olumsuz görü belirtmektedir. Yöneticilerin bir kısmı, programın uygulanmasında verimi artıracak rolü olan yönetim-aile-ö retmen i birli ini sa layabildi ini dü ünürken, bir kısmı ise bu konuda olumsuz görü belirtmektedir. Bunun yanında, yöneticilerin bir kısmı programın uygulanması sürecinde kar ıla tıkları sorunları danı abilecekleri birimlerin oldu una inanırken, bir kısmı da bu konuda olumsuz görü belirtmişlerdir. Aynı ekilde, yöneticilerin büyük bir kısmı da bu konuda kararsız kalmı tır.

4.3.2. Öneriler

Ara tırmanın bulgularından yararlanılarak a a ıdaki öneriler sunulmu tur.

4.3.2.1. Alanda çalı anlar için öneriler

- 1.** Ö retmenlere ve yöneticilere, programın uygulama boyutuyla ilgili daha detaylı hizmet içi e itim kursu verilmesi gerekmektedir.
- 2.** Ö renme ortamlarının yeni programın etkili bir ekilde uygulanmasına yardımcı olacak ekilde yeniden düzenlenmesi gerekmektedir.
- 3.** Velilerin, yeni programla ilgili bilgilendirilmelerine yönelik çalı malar yapılması gerekmektedir.
- 4.** Ö retmenlerin, ölçme de erlendirme araçlarını etkili bir biçimde kullanmaları gerekmektedir.
- 5.** Ö retmenlerin, meslekta larıyla, yöneticilerle ve denetimcilerle fikir alı veri i içinde olmaları gerekmektedir.
- 6.** Fotokopi ve kırtasiye masrafı konusunda okulların velilere ve ö retmenlere yardımcı olması gerekmektedir.
- 7.** Denetimcilerin yeni programlarla ilgili, ö retmen ve yöneticilere daha fazla rehberlik etmeleri gerekmektedir.
- 8.** Sınıf mevcutlarının yeni programa elveri li bir ekilde yeniden düzenlenmesi gerekmektedir.
- 9.** Okulların fiziki ve teknik olanaklarının yeni programa elveri li bir ekilde yeniden düzenlenmesi gerekmektedir.

10. erik,  rencinin sosyo-ekonomik ve kültürel özelliklerine göre e itlilik göstermelidir.
11. Velilerin,  rencilerin çalı malarını daha yakından takip etmeleri gerekmektedir.
12. Yöneticiler, üzerlerine d en okul-aile i birli ini sa lama görevini yerine getirmelidir.

4.3.2.2. Ara tırmalar için neriler

1. Bu ara tırma Gaziantep ilindeki devlet ilkretim okullarında çalı an 1.-5. sınıf  retmenlerinin ve okul yöneticilerinin yapılandırmalık yakla ımının uygulama a masında kar ıla tıkları sorunları tespit etmek amacıyla yapılmı tır. Bu alanda yapılacak çalı malar özel okullarda ve Türkiye'deki ba ka okullarda da yapılabilir.
2. Yeni programın devlet ilkretim okullarında ve özel ilkretim okullarındaki uygulamalarının kar ıla tırıldı ı bir çalı ma yapılabilir.
3. Benzer bir çalı ma, nitel ara tırma yöntemiyle de yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Abbot, J. ve Ryan, T. (1999). Constructing Knowledge, Reconstructing Schooling. *Educational Leadership*, 57 (3): 66–69
- Abhijit, R. J. ve Sasikumar, M. (2009). A Constructivist Approach To Teaching Sentences in Indian Languages. *International Conference on Computing, Communication and Control (ICAC3), 23-24 Ocak 2009, Mumbai, Maharashtra, India*
- Akpınar, Y. (1999). *Bilgisayar Destekli Ö retim ve Uygulamalar*: Anı Yayıncılık, Ankara: 32
- Au, K. H. ve Carroll, J. H. (1997). Improving Literacy Achievement Through A Constructivist Approach: The KEEP Demonstration Classroom Project. *The Elementary School Journal*, 97 (3): 216–22
- Aydın, G. ve Balım, A.G. (2005). Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Modellendirilmiş Disiplinler Arası Uygulama: Enerji Konularının Ö retimi. *Ankara Üniversitesi E İtim Bilimleri Dergisi*, 38 (2): 145–166
- Aykaç, N. (2005). *Ö retme ve Ö renme Sürecinde Aktif Ö retim Yöntemleri*, Naturel Yayınları, Ankara: 61–68
- Babadö an, C. (Kı , 2003). Sorumlu Davranış Geli tirme Stratejileri Ba lamında Ö renen Sınıf. *Milli E İtim Dergisi*, 157: 132- 147
- Bal P. A. (2008). Yeni İkö retim Matematik Ö retim Programının Ö retmen Görüşleri Açısından De erlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (1): 53–68
- Balcı, A. Prof. Dr. (2002). *Etkili Okul, Okul Geli tirme, Kuram Uygulama ve Ara tırma*. PegemA Yayıncılık, Ankara: 204
- Bıkmaz, F. (2006). Yeni İkö retim Programları ve Ö retmenler. *Ankara Üniversitesi E İtim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39 (1): 99–116
- Boaler, J. (1998). Open and Closed Mathematics: Student Experiences and Understandings. *Journal for Research in Mathematics Education*, 29. 41–62.

- Boudourides, M. A. (1998). Constructivism and Education: A Shopper's Guide. International Conference on the Teaching Mathematics, 3-6 Temmuz 1998, Samos, Greece <http://www.math.upatras.gr> Eri im:10. 03. 2009
- Brooks, M. G. ve Brooks, J. G. (1999). The Courage To Be Constructivist. *Educational Leadership*, 57 (3): 18-24
- Brooks, J. G. (2004). To See Beyond the Lesson. *Educational Leadership, The H. W. Wilson Company*, 62 (1): 9-12
- Bümen, N. T. (2005). Ö retmenlerin Yeni İkö retim 1-5. Sınıf Programlarıyla İgili Görü leri ve Programı Uygulamaya Hazırlayıcı Bir Hizmet ç i E itim Çalı ma Örne i. *Ege Üniversitesi, Ege E itim Dergisi*, 6 (2): 21-57
- Büyüköztürk, . (2003). *Veri Analizi El Kitabı*. PegemA Yayıncılık, Ankara: 165
- Can, N. (2007). İkö retim Okulu Yöneticisinin Bir Ö retim Lideri Olarak Yeni Ö retim Programlarının Geli tirilmesi ve Uygulanmasındaki Yeterlili i. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, E itimde Kuram ve Uygulama*, 3 (2): 228-244
- Can, T. (2004). Yabancı Dil Olarak İngilizce Ö retmenlerinin Yeti tirilmesinde Kuram ve Uygulama Boyutuyla Olu turmacı Yakla m: Olu turmacılık Kuramı. Yayınlanmı Yüksek Lisans Tezi, *İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Dili E itimi Bölümü, İstanbul*
- Caprio, M. W. (1994). Easing Into Constructivism, Connecting Meaningful Learning With Student Experience. *Journal of College Science Teaching*, 23. 210-212
- Cerit, Y. (Aralık, 2006). Sistem Yakla mını Açısından Yeni Ö retim Programına Ele tirel Bir Bakı . *İkö retmen Dergisi*, 1 (4): 11-13
- Chen, C. (Sonbahar, 2003). A constructivist Approach To Teaching: Implications in Teaching Computer Networking. *Information Technology, Learning and Performance Journal*, 21 (2): 17-25
- Chieu, V. M., Milgrom, E. ve Frenay, M. (2004). Constructivist Learning: Operational Criteria for Cognitive Flexibility. *IEEE International Conference on Advance Learning Technologies*. 1-5
- Cobb, P., Wood, T. ve Yackel, E. (1990). Classroom as Learning Environments for Teachers and Researchers. *Journal for Research in Mathematics Education*, 4: 125-146
- Coe, J. G. (Mart, 2006). Autonomous Learning and Constructivist Leadership: A Case Study in Learning Organizations. *Partial Fulfillment fort he Degree Of Doctor, Regent University, School of Leadership, Philosophy in Organizational Leadership*

- Crowther, D. T. (Aralık 1997). The Constructivist Zone (ed). *Electronic Journal of Science Education*, 2 (2) <http://wolfweb.unr.edu> Erişim:25.09.2007
- Çınar, O., Teyfur, E. ve Teyfur, M. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmen ve Öğrencilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri. *Öğretmene Ünlü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (7): 47–64
- Çiçek, A. (Ağustos 2005). Yeni Öğretim Programları ve Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı. *Abece Dergisi*, 228: 17–20
- Davis, B. ve Sumara, D. (2003). “Why Aren’t They Getting This? Working Through The Regressive Myths of Constructivist Pedagogy”. *Teaching Education*, 14 (2): 123–140
- Demirci, M. P. ve Sarıkaya M. (2004). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Isı ve Sıcaklık Konusundaki Kavram Yanılgıları ve Yanılgıların Giderilmesinde Yapısalcı Kuramın Etkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 Öğretmene Ünlü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya*
- Demirel, Ö. (1997). *Kuramdan Uygulamaya: Eğitimde Program Geliştirme*. PegemA Yayıncılık, Ankara: 112–135
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde Yeni Yönelimler*. (Ed) PegemA Yayıncılık, Ankara: 39–58
- Dougiamas, M. (1998). A Journey into Constructivism <http://dougiamas.com/writing/constructivism.html> Erişim:15.08.2007
- Erdamar Koç, G. ve Demirel, M. (Güz, 2008). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Duyusal ve Bilişsel Öğrenme Ürünlerine Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (4): 629–661
- Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23:81–87
- Erdoğan. (2000). *Okul Yönetimi Ve Öğretim Liderliği*. Sistem Yayıncılık, İstanbul: 89–92
- Erginer, E. (Aralık, 2006). Yeni İlköğretim Programları Gerçekten Yapılandırıcı mı?: Bir Fikir Taraması. *İlköğretim Dergisi*, 1 (4): 46–47
- Ergün, M. ve Özşüer, S. (2006). Vygotsky’nin Yeniden Değerlendirilmesi. *Afyon Karahisar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 2: 269–292
- Gökçe, E. ve Şanlı, C. (2005). Öğretmen Adaylarının ve İlköğretim Okullarında Görev Yapan Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması Etkinliklerine İlişkin Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38 (1): 43–71

- Gömlüksiz, M. N. (Kasım, 2005). Yeni İköretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2): 339–384
- Gözütok, D., Akgün, Ö. E. ve Karacaoğlu, Ö. C. (2005). İköretim Programlarının Öğretmen Yeterlikleri Açısından Değerlendirilmesi, *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İköretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı içinde*:17–40
- Güne, F. (2007a). Niçin Yapılandırmacı Yaklaşım? *Yeni Program ve Yapılandırmacı Yaklaşım Konferansı, TED Bilim Kurulu, 25.05.2007, Gaziantep*
- Güne, F. (2007b). *Yapılandırmacı Yaklaşım ile Sınıf Yönetimi*, Nobel Yayınları, Ankara
- Güne, G. ve Asan, A. (2005). Oluşturmacı Yaklaşımın Göre Tasarlanan Öğrenme Ortamının Matematik Başarısına Etkisi, *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (1): 105–121
- Güven, İ. ve Çan, C. (2006). Yeni İköretim Programlarının Basına Yansımaları *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39 (2): 95–123
- Güzel E. ve Alkan, H. (Kasım, 2005). Yeniden Yapılandırılan İköretim Programı Pilot Uygulamasının Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5 (2): 385–425
- Hanley, S. (1994). On Constructivism. *Maryland Collaborative for Teachers, The University of Maryland* <http://www.inform.umd.edu> Erişim:17.05.2007
- <http://enhancinged.wgbh.org/research/eeee.html>, The 5 E's, Erişim:20.05.2007
- <http://samsun.meb.gov.tr/birim/teftis/indeks.htm>, İkinci Eylem Planı, Erişim:12.01.2009
- <http://tedp.meb.gov.tr>, Temel Eğitime Destek, Erişim: 22.04.2008
- http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26492_0.html Kurum tiplerinin tespiti, Madde 19, Erişim: 10.07.2009
- Husen T. Ve Postlethwaite, T. N. (1989) Constructivism in Education. *The International Encyclopedia of Education* (ed). Oxford, New York, Pergamon Press, Vol. 1: 162–163

- I lko lu, N. & Ba türk, R. (2007). lkö retim Ö retmenlerinin Yapılandırıcı Yakla ımla lgili Ö retim Stratejileri Hakkındaki Görü leri. *E itimde Yeni Yönelimler IV: Yapılandırıcılık ve Ö retmen Sempozyumu*, 17 Kasım 2007, Tefik Fikret Okulları, Ankara: 131–134
- Jones, M. G. ve Brader, L. (Bahar, 2002). The Impact of Constructivism on Education: Language, Discourse and Meaning. *American Communication Journey, University of North Carolina*:5 (3): 1–10
- Kabaca, T. (2002). Bir Ö renme ve Ö retme Yakla ımı: Yapılandırıcılık. Doktora Ödevi, *Gazi Üniversitesi, E itim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*. 3–18
- Kan, A. (2007). Portfolyo De erlendirme. *Hacettepe Üniversitesi E itim Fakültesi Dergisi*, 32: 133–144
- Karaa açlı, M. ve Mahiro lu, A. (2005), Yapılandırıcı Ö retim Açısından Teknoloji E itiminin De erlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi, Endüstriyel Sanatlar E itim Fakültesi Dergisi*, 16: 47–63
- Karagiorgi, Y. ve Symeou, L. (2005). *Transplanting Constructivism into Instructional Design: Potential and Limitations*. Educational Technology & Society, 8 (1): 17–27
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Ara tırma Yöntemi*. Nobel Yayın Da ıtım, Ankara: 77
- Kaufman, D. ve Brooks, J. G. (Yaz, 1996). Interdisciplinary Collaboration in Teacher Education: A Constructivist Approach. *Tesol Quarterly*, 30 (2):231- 252
- Kayıkçı, K. ve Sabancı, A. (Kı , 2009). Yeni lkö retim Programının De erlendirilmesi. *Milli E itim Dergisi*, 181: 240- 252
- Kerka, S. (1997). Constructivism, Workplace Learning and Vocational Education. Columbus OH. *ERIC Digest*, 181: 1–7.
- Kesal, F. (Haziran, 2003). An Investigation on Constructivist Classroom Characteristics in ELT Methodology II Courses, Doktora Ödevi, *Ortado u Teknik Üniversitesi, E itim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*
- Kıbrıs Türk E itim Sistemi, Yeni Program Yakla ımları (2005). *K.K.T.C. Milli E itim ve Kültür Bakanlığı 1, Talim ve Terbiye Dairesi, Lefko a*
- Kıldan, O., A. ve Temel, F., Z. (Mart, 2008). Yapılandırıcı Yakla ıma Dayalı Olu turulan Hizmet ç i E itimin Ö retmenlerin Ö retmenlikle lgili Bazı Görü lerine Etkisi. *Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu E itim Dergisi*, 16 (1): 25-36
- Koç, G. ve Demirel, M. (2004). Davranı çılıktan Yapılandırıcılı a: E itimde Yeni Bir Paradigma. *Hacettepe Üniversitesi E itim Fakültesi Dergisi*, 27: 174–180

- Mazman, F. (Aralık, 2006). Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. *İkÖ öğretmen Dergisi*, 1 (4): 42-44
- McAuliffe, G. (2001). *Teaching Strategies For Constructivist and Developmental Counselor Education*.(ed) Westport, CT. USA: Greenwood Publishing Group, Incorporated: 11
- McCarthy, M. P. (2007). Constructivist Learning in a Behaviorist Paradigm: a Cross Case Comparison of Reflective Practice and Formative Assessment on Client Outcomes in Eight Speech-Language Pathology Graduate Students, *Partial Fulfillment for the Degree of Doctor of Education, Indiana University of Pennsylvania*
- Murphy, E. (1997). Constructivism: From Philosophy to Practice <http://www.stemnet.nf.ca> Erişim:24.09.2007
- Nunes, M. B. ve McPherson, M. (2003). Constructivism Versus Objectivism: Where is Difference for Designers of e-Learning Environments? *The Third IEEE International Conference on Advance Learning Technologies*. 1-4
- Olorundare, S. A. (2000). Constructivism and Learning in Science. *Ilorin Journal of Education, IJE*, 20: 38-49
- Orbeyi, S. ve Güven, B. (2008). Yeni İköretim Matematik Dersi öğretim Programının Değerlendirme Örneğine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4 (1):133-147
- Özerba, M. A. (Güz, 2007). Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Kalıcılığına Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (4): 609-635
- Özmen, H. (2004). Fen Öğretiminde Öğrenme Teorileri ve Teknoloji Destekli Yapılandırmacı (Constructivist) Öğrenme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. 3(1): 100-111
- Pegues, H. E. (2006). Constructivism and Leadership: A Content Analysis of Educational Administration Quarterly, 1999-2005. *Partial Fulfillment for the Degree of Doctor of Education, Seattle University*
- Perkins, D. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 57 (3): 6-11
- Petraglia, J. (1998). The Real World On A Short Leash: The (Mis) Application Of Constructivism To The Design Of Educational Technology. *Educational Technology Research and Development*, 46 (3): 53-65
- Powell, M. J. (Kı, 1994). Classroom Compass: Constructing Knowledge in the Classroom. (ed) *Southwest Consortium for the Improvement of Mathematics and Science Teaching*, 1 (3): 2-10

- Ravitz, J., Becker, H. J. ve Wong, Y. T. (2000). Constructivist- Compatible Beliefs and Practices Among U. S. Teachers. *Teaching, Learning and Computing: 1998 National Survey*, University of California and University of Minnesota: 1- 68
<http://www.crito.uci.edu> Eri im:18. 03. 2009
- Sert, N. (2008). İlkö retim Programlarında Olu turmacılık. *Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, E itimde Kuram ve Uygulama*, 4 (2): 291- 316
- Sezer, S. (2008). Ö rencinin Akademik Ba arısının Belirlenmesinde Tamamlayıcı De erlendirme Aracı Olarak Rubrik Kullanımı Üzerine Bir Ara tırma, *TED Ankara Koleji Vakfı Genel Müdürlü ü, Kalite, Ara tırma ve Uygulama Merkezi, Ankara*
- Sönmez, V. (1994). *Program Geli tirmede Ö retmen El Kitabı*. Pegem Yayınları, Ankara: 309
- Strommen, E. F. ve Lincoln, B. (A ustos, 1992). Constructivism, Technology and The Future of Classroom Learning. *Education and Urban Society*, 24 (4): 466–476
- ahin, . (2007). Yeni İlkö retim 1. Kademe Türkçe Programının De erlendirilmesi. *İlkö retim Online*, 6(2): 284–304, <http://ilkogretim-online.org.tr>
Eri im:20.01.2009
- a an H.H, (2002). Yapılandırmacı Ö renme. *Ya adıkça E itim Dergisi*, 74(75): 49–52
- i man, M. (2002). *Ö retim Liderli i*, PegemA Yayıncılık, Ankara: 49–50
- T.C. Milli E itim Bakanlı ı Tebli ler Dergisi, (Eylül, 2003), No: 2552: 502
- Taymaz, H. (2003). *İlkö retim Ve Ortaö retim Okul Müdürleri çin Okul Yönetimi*. Pegem A Yayıncılık, Ankara: 86
- Tekı ık, H. H. (2005). Yeni İlkö retim Programlarının Uygulanmasına Ö retmenlerin Hazırlanması. *E itimde Yansımalar VIII: Yeni İlkö retim Programlarını De erlendirme Sempozyumu Erciyes Üniversitesi E itim Fakültesi, 14-16 Kasım 2005, Kayseri*. <http://www.cagdasegitim.org>
Eri im:30.07.2007
- Tekin, E. (2007). Yeni Milli E itim Müfredatı ve Yapılandırmacılık
<http://www.ercantekin.com> Eri im:30.07.2008
- Tezba aran, A. A. (1996). Likert Tipi Ölçek Geli tirme Kılavuzu. Psikologlar Derne i Yayınları: 29
- Topkaya, E. Ve Yalın, M. (2005). Uygulama Ö retmenli ine li kin Tutum Ölçe i Geli tirilmesi. *Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, E itimde Kuram ve Uygulama*, 1 (1–2): 14–24

- Turanlı, N., Karaka Türker, N. ve Keçeli, V. (2008). Matematik Alan Derslerine Yönelik Tutum Ölçe i Geli tirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi E itim Fakültesi Dergisi*, 34: 254–262
- Türer, A. (Ekim, 2005). Milli E itim Sisteminde Giderek Güçlenen Yeniden Yapılanma Arayışı Üzerine Bir De erlendirme. *Abece Dergisi*, 230: 2–7
- Türkçe Dersi Ö retim Programı (2005). *T.C. Milli E itim Bakanlığı, Çıracılık ve Yaygın E itim Genel Müdürlü ü, Ankara*. 1–35
- Türko lu, . Ve Türko lu, R. (Güz, 2006). Comenius 1 Okul Ortaklıkları Projelerine Ba vuruda Bulunan Okul Yönetici ve Koordinatör Ö retmenlerin Görü leri. *nönü Üniversitesi, E itim Fakültesi Dergisi*, 7 (12): 125–154
- Ün Açıkgoz, K. (2007). *Aktif Ö renme*, Bili Yayınları, zmir: 59–80
- Vrasidas, C. (2000). Constructivism Versus Objectivism: Implications For Interaction, Course Design, And Evaluation in Distance Education. *International Journal of Educational Telecommunications*, 6(4): 339–362
- Wang, Q. (Mart, 2009). Designing A Web-based Constructivist Learning Environment, *Interactive Learning Environments*, 17 (1): 1–13
- www.geocities.com/ualtunay.geo/dersler/tarih/yapi.html, Yapılandırıcılık, Eri im:15.03.2007
- www.tfl.k12.tr/genel_duyurular, Yapılandırıcı E itim ve Velinin Rolü (2007), Eri im:27.08.2007
- www.yihp.com, Yapılandırıcılık Nedir? (2007), Eri im:18.10.2007
- Yapıcı, M. ve Demirdelen, C. (2007). İlkö retim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Programına li kin Ö retmen Görü leri. *İlkö retim-Online*, 6(2): 204–212
<http://ilkogretim-online.org.tr> Eri im:26.10.2008
- Yapıcı, M. ve Leblebiciler, N. H. (2007). Ö retmenlerin Yeni İlkö retim Programına li kin Görü leri. *İlkö retim Online*, 6 (3): 480-490
<http://ilkoretim-online.org.tr> Eri im:23.03.2009
- Yazıcıo lu, A. (2006). Buldan'daki İlkö retim Sınıf Ö retmenlerinin Yapısalcı Ö renme Hakkındaki Görü leri. *Buldan Sempozyumu 23–24 Kasım 2006*: 87–92
- Yeni İlkö retim Programı (2005). *E itim Programları ve Ö retim Alanı Profesörler Kurulu İlkö retim 1–5. Sınıflar Ö retim Programlarını De erlendirme Toplantısı (Eski ehir) Sonuç Bildirisi, 02.12.2005, Eski ehir, ilkö retim-online, 5 (1)* <http://ilkogretim-online.org.tr> Eri im:29.01.2007

Yeni Müfredat Programı De erlendirme Raporu (2006). 1-5. *Sınıf İköretim Müfredat Programları De erlendirilmesi, Trabzon Milli E itim Müdürlü ü Raporu* <http://yomra.meb.gov.tr> Eri im:15.01.2007

Ye ilyaprak, B. (2003), *E itimde Rehberlik Hizmetleri*, Nobel Yayın Da ıtım, Ankara: 2

Yıldırım, M. C. ve Dönmez, B. (2008). Yapılandırmacı Ö renme Yaklaşımı Uygulamalarının Sınıf Yönetimine Etkileri Üzerine Bir Çalı ma. *Elementary Education Online*, 7(3): 664-679

EKLER

EK A. Ö RETMEN ANKET**AÇIKLAMALAR**

Sayın İlkö retim Okulu Birinci Kademe Ö retmenleri,

Elinizdeki bu çalı ma, ülkemizde ilkö retim okullarında yeni uygulanmaya ba lanan, yapılandırıcılık yakla ımına göre olu turulmu yeni ö retim programlarının uygulanması sürecinde kar ıla ılan sorunları saptamak amacıyla hazırlanmı tır.

Her soru için size uygun gelen bir maddeyi i aretleyiniz ve cevapsız soru bırakmayınız. Katılımınız ve i birli iniz için imdiden tekkür eder, saygılarımı sunarım.

Sevinç DEM R

Gaziantep Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

E itim Yönetimi, Tefti i, Planlaması Ve Ekonomisi

Yüksek Lisans Ö rencisi

K SEL B LG LER FORMU

Cinsiyetiniz?	
1) Bayan	2) Bay

E itim sektöründeki toplam çalı ma süreniz?	
1) 0-5 yıl	
2) 6-10 yıl	
3) 11-15 yıl	
4) 16 yıl ve üzeri	

Kaçıncı sınıf ö retmenisiniz?	
1) 1	
2) 2	
3) 3	
4) 4	
5) 5	

Meslek e itiminizi aldı mız lisans programı hangisidir?	
1) E itim Fakültesi	
2) Fen-Edebiyat Fakültesi	
3) E itim Enstitüsü	
4) E itim Yüksekokulu	
5) Açıkö retim Önlisans	
6) Alan Dı ı Fakülteler (Ziraat, letme, vs.)	

Yeni programla ilgili kaç tane hizmet-içi e itim aldınız?	
1) 0	
2) 1	
3) 2	
4) 3 ve üzeri	

ANKET FORMU

A a ıda belirtilen önermelere ne derece katıldığınızı ilgili kutuya çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.	Tamamen katılmıyorum	katılmıyorum	kararsızım	katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1. Yeni programda kazanımlar açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmektedir.					
2. Kazanımlar öğrencilerin bilişsel gelişmelerine uygun özelliktedir.					
3. Kazanımlar öğrencilerin duygusal gelişmelerini sağlayabilmektedir.					
4. Kazanımlar öğrencilerin fiziksel gelişmelerini sağlayabilmektedir.					
5. Kazanımlar, öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak, çeşitlilik göstermektedir.					
6. Kazanımlar, öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları problemlere çözüm getirecek becerileri kazandırabilecek niteliktedir.					
7. Kazanımlar, sonuçta kazanılacak davranıştan çok, o davranışın nasıl kazandırıldığına yöneliktir.					
8. Kazanımlar Türk toplumunun ihtiyaç duyduğu insan tipi yetiştirmek için uygun niteliktedir.					
9. Kazanımlar, öğrencinin yaşamı boyunca gereksinim duyduğu alışkanlık ve tutumları edindirebilmektedir.					
10. Kazanımlar, öğrencilere soyut/ eleştirel düşünme becerisi kazandırmaya yöneliktir.					
11. Kazanımlar, öğrencilerin geçmiş öğrenmelerini, yeni öğrenmelerine transfer etmesini sağlayacak niteliktedir.					
12. Kazanımlar, öğrencilerin ihtiyaçlarına yöneliktir.					
13. Tema, programda ifade edilen kazanımlarla örtüşmektedir.					
14. Temalar için programda öngörülen süre yeterlidir.					
15. Temalar, öğrencinin yaratıcılığını geliştirir niteliktedir.					
16. Temalar öğrencilerin yaş özelliklerine uygun, somut ve gerçekçi durumlar içermektedir.					
17. Temalar, okulun bulunduğu yöreye ve sosyo-ekonomik koşullara göre değerlendirilebilecek esnekliğe sahiptir.					
18. Temalar, öğrencileri yaşam boyu öğrenmeye yönlendirecek nitelikte konular içermektedir.					

A a ıda belirtilen önermelere ne derece katıldı nızı ilgili kutuya ıarpı (X) i areti koyarak belirtiniz.	Tamamen katılıyorum	katılıyorum	kararsızım	katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
19. Temalar, ö rencilerin zihinsel i lemler kullanarak anlamlandırabilecekleri niteliktedir.					
20. Ders kitaplarında, ö retilecek konularla ilgili, ö rencilerin ya özelliğine uygun örnekler bulunmaktadır.					
21. Temalar, ö rencilerin, aralarında ili ki kurabilece i ve bilgi transferi olu turabilece i niteliktedir.					
22. Temalar, di er derslerdeki konularla paralellik olu turabilecek niteliktedir.					
23. Ders kitaplarındaki etkinlikler, ö renci merkezli ö retim yakla ımına uygun niteliktedir.					
24. Programda ö ngörülen yöntem ve teknikler, sınıf mevcudu fazla olan sınıflarda da uygulanabilecek niteliktedir.					
25. Ö rencilerin, programda ö ngörülen ara tırmaları yapabilecekleri kaynaklar (kütüphane, internet, hayvanat bahçesi, hastane, müze...vs), ula ılabilir kolaylıktadır.					
26. Programda ö ngörülen etkinliklerin uygulanmasında kullanılacak yeterli araç-gereç (harita, tepegöz, video) bulunmaktadır.					
27. Okullarda, programda ö ngörülen etkinliklerin uygulanmasında kullanılacak bili im ve teknoloji sınıfları mevcuttur.					
28. Programda ö ngörülen yöntem ve teknikler, ö rencilerin derse olan ilgi ve motivasyonunu artıracak niteliktedir.					
29. Ö rencilere yaptırılması ö ngörülen proje ve performans ö devleri, ö rencilerin sosyo-kültürel düzeyine uygun niteliktedir.					
30. Ö rencilere yaptırılması ö ngörülen, belirli maliyet gerektiren etkinliklerde aileler bazı maddi sıkıntılar ya amaktadır.					
31. Ö ngörülen proje ve performans ö devleri, ö rencilerin kendi ba larına (yardımsız) yapabilecekleri düzeydedir.					
32. Veliler, programda ö ngörülen projelerin, ö rencilerin geli imine katkıda bulunaca ına inanmaktadır.					
33. Sınıfların fiziki ko ulları, yeni programda ö ngörülen etkinliklere uygun dizayn edilmi tir.					

A a ıda belirtilen önermelere ne derece katıldığınıızı ilgili kutuya çarpı (X) i areti koyarak belirtiniz.	Tamamen katılıyorum	katılıyorum	kararsızım	katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
34. Ö renciler her zaman derse aktif katılmaktadır.					
35. Kullanılan ölçme-de erlendirme araçları sonuçtan çok süreci ön plana çıkarmaktadır.					
36. Her tema için rubrik hazırlamaktayım.					
37. Ö renci, öz-de erlendirme formunu doldurup etkili bir ekilde kullanmaktadır.					
38. Ö renci, grup de erlendirme fromunu doldurup etkili bir ekilde kullanmaktadır					
39. Akran de erlendirme formları etkili bir ekilde kullanılmaktadır.					
40. Her tema için tutum ölçe i hazırlamaktayım					
41. Ö renciler proje ödevlerini programda öngöröldü ü ekilde hazırlamaktadırlar.					
42. ö renciler proje ödevlerini zamanında teslim etmektedirler.					
43. Proje ödevleri için programda öngörölen süre yeterlidir.					
44. Proje ödevlerine zamanında geribildirim verebilmekteyim.					
45. Veliler, ö rencilere verilen proje ödevlerinin, ö rencilerin bili sel geli imine katkıda bulunaca ına inanmaktadır.					
46. Ö renciler kendi portfolyolarını gere i gibi düzenleyebilmektedirler.					
47. Her ö renci için portfolyo düzenleyebilmekteyim					
48. Yeni programın temel felsefesi konusunda yeteri derecede bilgi sahibi oldu uma inanıyorum.					
49. programın uygulanması esnasında kar ıla tı ım sorunları danı abilece im birimler bulunmaktadır.					
50. Yöneticiler program hakkında ö retmenleri yönlendirebilecek düzeyde bilgiye sahiptirler.					
51. Denetimciler (müfetti , yönetici...vs), program hakkında yeterli bilgiye sahiptir.					
52. Yapılan denetimler programların uygulanmasına rehberlik edecek niteliktedir.					
53. Uygulanmaya ba lanan bu program, ö rencilerin akademik ba arılarını artıracak niteliktedir.					
54. Veliler, bu programın, ö rencilerin akademik ba arılarını artıracı kanısındadırlar.					
55. Devamlı proje kontrol etmek ö retmenlerin çok zamanını almaktadır.					

A a ıda belirtilen önermelere ne derece katıld ınızı ilgili kutuya ıarpı (X) i areti koyarak belirtiniz.	Tamamen katılmıyorum	katılmıyorum	kararsızım	katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
56. Fotokopi ve kırtasiye masrafı, velilerin parasal sorunlar ya amasına neden olmaktadır.					
57. Ö rencilerin ıalı maları veliler tarafından yeteri kadar takip edilmektedir.					
58. Yeni programın uygulanmasında sıkıntı duyulan zamanlarda eski programdaki yöntem ve teknikler kullanılmaktadır.					
59. Yeni sistemin ba arılı bir ekilde uygulanabilmesi için okul yönetimi gerekli deste i vermektedir.					
60. Yapılandırmacı e itim sürecinin ba arılı olması için gerekli olan okul-aile-ö retmen arasında yeterince ileti im sa lanabilmektedir.					
61. Uygulanan yeni programın de erlendirece i sınav türleri konusunda yeterince ve net bilgi vardır.					

Bitti. Te ekkürler

EK B. YÖNETİM ANKETİ**AÇIKLAMALAR**

Sayın İlköğretim Yöneticileri,

Elinizdeki bu çalışma, ülkemizde ilköğretim okullarında yeni uygulanmaya başlanan, yapılandırmacılık yaklaşımına göre oluşturulmuş yeni öğretim programlarının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunları saptamak amacıyla hazırlanmıştır.

Her soru için size uygun gelen bir maddeyi işaretleyiniz ve cevapsız soru bırakmayınız. Katılımınız ve işbirliğiniz için şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Sevinç DEMİR

Gaziantep Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Yönetimi, Teftiş, Planlaması Ve Ekonomisi

Yüksek Lisans Öğrencisi

K SEL B LG LER FORMU

Cinsiyetiniz?	
1) Bayan	2) Bay

E itim sektöründeki toplam çalışma süreniz?	
1) 0-5 yıl	<input type="checkbox"/>
2) 6-10 yıl	<input type="checkbox"/>
3) 11-15 yıl	<input type="checkbox"/>
4) 16 yıl ve üzeri	<input type="checkbox"/>

Yöneticilikteki toplam çalışma süreniz?	
1) 0-5 yıl	<input type="checkbox"/>
2) 6-10 yıl	<input type="checkbox"/>
3) 11-15 yıl	<input type="checkbox"/>
4) 16 yıl ve üzeri	<input type="checkbox"/>

E itim Yönetimi Yüksek Lisans E itimi aldınız mı?	
1) Evet	<input type="checkbox"/>
2) Hayır	<input type="checkbox"/>
3) Yüksek Lisans e itimi alıyorum	<input type="checkbox"/>

Meslek e itiminizi aldığınız lisans programı hangisidir?	
1) E itim Fakültesi	<input type="checkbox"/>
2) Fen-Edebiyat Fakültesi	<input type="checkbox"/>
3) E itim Enstitüsü	<input type="checkbox"/>
4) E itim Yüksekokulu	<input type="checkbox"/>
5) Açıkö retim Önlisans	<input type="checkbox"/>
6) Alan Dışı Fakülteler (Ziraat, İletme, vs.)	<input type="checkbox"/>

Yeni programla ilgili kaç tane hizmet-içi e itim aldınız?	
1) 0	<input type="checkbox"/>
2) 1	<input type="checkbox"/>
3) 2	<input type="checkbox"/>
4) 3 ve üzeri	<input type="checkbox"/>

ANKET FORMU

A a ıda belirtilen önermelere ne derece katıldı ınızı ilgili kutuya ıarpı (X) i areti koyarak belirtiniz.	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1. Yeni programın <u>temel felsefesi hakkında</u> yeterli derecede bilgilendirildi ime inanıyorum					
2. Yeni uygulanan öretim programının uygulanma sürecindeki <u>yönetici boyutu hakkında</u> yeterli kadar bilgilendirildi ime inanıyorum					
3. Yeni programda yöneticilerin üstüne dü en görev ve sorumlulukların açık bir ekilde belirtildi ini dü ünüyorum					
4. Denetimcilerin program hakkında yeterli derecede bilgi sahibi oldu una inanıyorum.					
5.Uygulanmaya ba lanan bu programın örencilerin akademik ba arılarını artırabilece i kanaatindeyim					
6.Okulumuzda, yeniden yapılandırıcılık programını en verimli ekilde uygulayabilecek yeterli sayıda ö retmen mevcuttur.					
7. Ö retmen kadromuzun yeni programın uygulama sürecinde gerekli nitelikleri ta ıdıklarına inanıyorum					
8. Okulumuzdaki sınıf mevcutlarının programı verimli uygulayamayacak kadar kalabalık oldu unu dü ünüyorum					
9.Okulumuzdaki dersliklerin fiziki ko ullarının yeni programın öngördü ü sınıf içi etkinlikler için uygun oldu unu dü ünüyorum					
10. Okulumuzun derslik dı ı fiziki ko ullarının programın öngördü ü sınıf dı ı etkinlikler için uygun oldu unu dü ünüyorum. (Spor salonu, tiyatro salonu, oyun alanı v.b)					
11. Ö retmenlerimizin öretim materyali hazırlayabilmeleri için gerekli imkânları sundu umuza inanıyorum. (fotokopi, bilgisayar, internet, yazıcı v.b)					
12. Okulumuzda örencilerin kullanabilmesi için yeterli nitelikte bilgi ve teknoloji dersli i mevcuttur					
13. Okulumuzda programın etkili bir ekilde yürütebilece imiz yeterli laboratuvar imkanlarımıza sahip oldu umuzu dü ünüyorum.					
14. Okulumuzda örenci merkezli öretim modeline uygun gerekli fiziki ve teknik iyile tirmeleri yapabilecek maddi imkanlara sahip oldu umuza inanıyorum					

A a ıda belirtilen önermelere ne derece katıldı ınızı ilgili kutuya ıarpı (X) i areti koyarak belirtiniz.	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	karasızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
15. Ö rencilerin derslerdeki etkinliklerde ortaya koydukları ürünleri sergileyebilecek yerimiz mevcuttur					
16. Okulumuzda ki yöneticilerin i yo unlu u ö retmenlerin derslerini denetleyip de erlendirmeye fırsat vermektedir.					
17. Programın uygulanması esnasında kar ıla tı ım sorunları danı abilece im birimler bulunmaktadır					
18. Yapılandırmacı e itim sürecinin ba arılı olması için gerekli olan Yönetim-aile-ö retmen arasında yeterince ileti im sa lanabilmektedir.					
19. Velilerin ö rencilerin etkinliklerini yeteri kadar takip ettiklerini gözlemekteyim					
20. Ö retmenlerin kar ıla tı ı sorunları çözebildi imize inanıyorum.					

Bitti. Te ekkür

EK C. Ö RETMEN ANKET MADDELERİNİN FAKTÖR YÜK DEĞERLERİ, ORTAK VARYANS DEĞERLERİ VE CRONBACH ALFA GÜVENİRLİK KATSAYISI DEĞERLERİ

Maddeler	Faktörler					Cranbach Alfa Katsayısı	Ortak Varyans (extraction)		
	1.	2.	3.	4.	5.				
1	,71					,91	,55		
2	,76						,70		
3	,75						,78		
4	,71						,65		
5	,66						,45		
6	,76						,57		
7	,71						,51		
8	,65						,62		
9	,70						,62		
10	,69						,59		
11	,71						,57		
12	,76						,64		
13		,66				,88	,42		
14		,45					,72		
15		,72					,52		
16		,76					,59		
17		,62					,60		
18		,74					,55		
19		,74					,56		
20		,76					,58		
21		,75					,60		
22		,70					,59		
23			,67			,83	,58		
24			,68				,56		
25			,74				,62		
26			,74				,70		
27			,61				,73		
28			,60				,38		
29			,75				,57		
30			,58				,87		
31			,67				,59		
32			,58				,49		
33			,64				,42		
34			,54				,50		
35				,39		,87	,15		
36				,54			,35		
37				,80			,78		
38				,80			,76		
39				,73			,66		
40				,53			,39		
41				,70			,54		
42				,61			,56		
43				,53			,64		
44				,62			,55		
45				,65			,46		
46				,67			,45		
47				,63			,40		

EK C. Ö RETMEN ANKET MADDELERİN FAKTÖR YÜK DEĞERLERİ, ORTAK VARYANS DEĞERLERİ VE CRONBACH ALFA GÜVENİRLİK KATSAYISI DEĞERLERİ (devam)

48					,49		,42		
49					,76		,61		
50					,75		,74		
51					,79		,75		
52					,80		,68		
53					,70		,68		
54					,69	,81	,63		
55					,78		,72		
56					,66		,71		
57					,48		,48		
58					,46		,73		
59					,50		,47		
60					,61		,61		
61					,65		,57		

EK D. YÖNETİM ANKET MADDELERİNİN FAKTÖR YÜK DEĞERLERİ, ORTAK VARYANS DEĞERLERİ VE CRONBACH ALFA GÜVENİRLİK KATSAYISI DEĞERLERİ

Maddeler	Faktörler		Cronbach Alfa Katsayısı	Ortak Varyans (extraction)
	1.	2.		
1	,70		,91	,65
2	,71			,76
3	,65			,47
4	,62			,51
5	,57			,58
6		,55	,89	,75
7		,63		,69
8		,61		,70
9		,67		,76
10		,63		,65
11		,60		,53
12		,58		,69
13		,55		,82
14		,71		,66
15		,63		,67
16		,47		,43
17		,71		,57
18		,68		,65
19		,59		,59
20		,66		,54

EK E. ÖZGEÇM (VITAE)

ÖZGEÇM

Sevinç Demir 1981 yılında Tokat'ta doğdu. 2003 yılında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Öğretmenliği Bölümü'nden mezun oldu. 6 yıldır Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okulları ve liselerde İngilizce öğretmeni olarak çalışmaktadır. Sevinç Demir'in 26-28 Haziran 2008 yılında Kıbrıs'ta düzenlenen Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi'nde (ICES'08) sunulmuş "İlköğretim Okullarında 1-5. Sınıflarda Yapılandırmacılık Yaklaşımına Göre Oluşturulan Eğitim Programlarının Uygulanmasında Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar" konulu bir bildirisi vardır. Aynı makale kongre bildiri kitapçığında yayınlanmıştır. Sevinç Demir iyi derecede İngilizce ve orta derecede İspanyolca bilmektedir. 2007 yılından beri Ordu ili Fatsa ilçesi, Fatsa Anadolu Lisesi'nde İngilizce öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

VITAE

Sevinç Demir was born in Tokat in 1981. she was graduated from Hacettepe University, Faculty of Education, Department of English Language Teaching in 2003. she has worked at state primary schools and high schools as an English teacher for 6 years. She presented a study on "The Problems Confronted By Teachers Related To The Application Of Educational Programmes Formed According To Constructivist Approach In Primary Schools" at the International Conference on Educational Sciences (ICES'08) between the dates of 23-25 June 2009 in Famagusta, North Cyprus. The same study has also been published in Conference Book. Sevinç Demir can speak English and Spanish. She has been teaching at Fatsa Anatolian High School in Fatsa, Ordu since 2007.