

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMIN SINIF YÖNETİMİ VE
ÖĞRENME SÜRECİNE YANSIMALARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nihat KALAYCI

İstanbul
Ocak, 2014

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMIN SINIF YÖNETİMİ VE
ÖĞRENME SÜRECİNE YANSIMALARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nihat KALAYCI

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Belgin PARLAKYILDIZ

İstanbul
Ocak, 2014

İÇİNDEKİLER

DIŞ KAPAK.....	I
İÇ KAPAK.....	II
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	IV
ÖNSÖZ.....	V
ÖZETLER.....	VI
TABLolar LİSTESİ.....	VIII
GRAFİKLER LİSTESİ.....	IX
1.BÖLÜM	
1.1. GİRİŞ	1
1.2. YAPILANDIRMACILIK (CONSTRUCTİVİSM)	2
1.3. Yapılandırıcı Yaklaşımın Yöntem ve Teknikleri.....	5
1.4. Eğitim	7
1.5. Eğitim Teknolojisi.....	9
1.6. Öğretmen	10
1.6.1. Yapılandırıcılığı Benimseyen Öğretmenlerinin Temel Özellikleri.....	11
1.6.2. Mesleki Yönden Öğretmen.....	11
1.6.3. Kadro Yönünden Öğretmen.....	11
1.7. Öğrenme , Öğretme ve Anlama	12
1.7.1. Öğrenme	12
1.7.1.1.İdeal Öğrenme	13
1.7.1.2.Aktif Öğrenme	14
1.7.1.3.Zeka	15
1.7.1.4.Çoklu Zeka	15
1.7.2. Öğretme	16
1.7.2.1. Edilgin Öğretme	18
1.7.2.2.Etkileşimli Öğretme	18
1.7.2.3.Geleneksel Öğretme - Aktif Öğretmenin Karşılaştırması.....	18
1.7.3. Anlama	18
1.7.3.1. Anlamanın Önündeki Engeller	19

1.7.3.2. Öğrenme-Öğretme Süreci	21
1.8. Problem.....	22
1.9. Amaç	22
1.10. Alt Problemler.....	22
1.11. Araştırmanın Önemi	23
1.12. Varsayımlar	24
1.13. Sınırlılıklar	24
1.14. Tanımlar	24

2.BÖLÜM

2.1. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	26
-------------------------------	----

3. BÖLÜM

3.1.YÖNTEM	37
3.1.1. Araştırmanın Modeli	37
3.1.2. Araştırma Grubu	37
3.1.3. Veri Toplama Teknikleri.....	38
3.1.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	39
3.1.5. Anket sorularının güvenilirlik veri tablosu.....	39

4.BÖLÜM

4.1.BULGULAR VE YORUMLAR.....	40
4.2. Yapılandırmacı Yaklaşım Araştırması	41

5.BÖLÜM

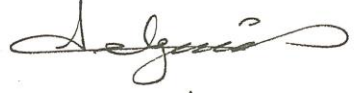
5.1. TARTIŞMA.....	57
5.2. Sonuç ve Öneriler	60
KAYNAKÇA.....	62

EKLER

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ ÇALIŞMA RAPORU olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Yrd. Doç. Dr. Belgin PARLAKYILDIZ



Üye : Yrd. Doç. Dr. Mustafa Yüksel ERDOĞDU



Üye : Doç. Dr. Vildan SERDAROĞLU COŞKUN



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.



Prof. Dr. Hikmet SAVCI

Enstitü Müdürü V.

ÖNSÖZ

Türk Eğitim Sistemimizde 2004 yılına kadar uygulanmış olan öğretmen merkezli klasik anlayışın yerini almış olan yapılandırmacı anlayışın gereklerine uygun hareket edilmesi durumunda eğitim sistemimize önemli katkılar sağlayacağını düşünüyorum.

Yapılandırmacı yaklaşımın, sınıf yönetimine, öğrencilere, öğrenme süreci ve düzeyine, planlamaya etkileri incelenerek; farklı strateji ve yöntemleri düşünüp kullanabilme, eleştirel düşünme, sorgulama ve problem çözme becerilerini geliştirebilme açısından yeni anlayışın yansımalarını gösteren öğretmenlerin görüşleri, anket yöntemi ile alınıp değerlendirildi.

Bu bağlamda öncelikle öğretmenlerin, yapılandırmacı anlayışın gereklerine uygun hareket etme düzeylerini tespit etmek ve bu gereklere uygun hareket ettiklerinde yaklaşımın öğrenme süreci ve sınıf yönetimine yansımalarını belirlemek gerektiği noktasından hareket ederek, bu araştırmayı İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde bulunan Gülten Özaydın Lisesi, Zühtü Şenyuva Ortaokulu ve Zühtü Şenyuva İlkokulu'nda yaptım.

Böylece, farklı öğretim kademelerini ve özellikle de farklı sosyo-ekonomik yapıya sahip mahallelerden öğrencilerin kaydolup öğrenim gördüğü Gülten Özaydın Lisesi öğretmenlerinin de anket yöntemi ile görüşleri alınmış oldu.

Tez çalışmamda desteklerini esirgemeyen değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Belgin Parlakyıldız ve Yrd. Doç. Dr. M.Yüksel Erdoğan ile ailem ve dostlarıma teşekkürü borç bilirim..

Nihat KALAYCI

ÖZET

YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMIN SINIF YÖNETİMİ VE ÖĞRENME SÜRECİNE YANSIMALARI

Nihat KALAYCI

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Belgin Parlakyıldız

10 Ocak 2014, 65 sayfa + IX

Bu araştırmada, uzun yıllar eğitim sistemimizde hakim olan klasik anlayışlardan önemli farklılıklar getirmiş olan yapılandırmacılığın, sınıf yönetimi ve öğrenme sürecine yansımaları incelendi. İstanbul ili Küçükçekmece İlçesindeki Gülten Özaydın Lisesi, Zühtü Şenyuva İlkokulu ve Zühtü Şenyuva Ortaokulu'ndan 30 öğretmen, gönüllülük esasına dayalı olarak ankete katkı sağladı. Anket tekniğinde likert ölçeği kullanılmış olup, nitel yöntemle uygulandı.

Yapılandırmacı anlayış ile birlikte, “öğrencilerin ezberci öğrenmeye daha az meyilli oldukları”, önemli bir bulgu oldu.

Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımın farklı strateji, yöntem ve tekniklerini iyi düzeyde kullandıkları sonucuna ulaşıldı. Yapılandırmacı yaklaşımın, bireyin eleştirel düşünme, sorgulama, problem çözme, girişimci olma ve karar verme becerilerinin geliştirilmesini ön plana çıkardığı sonucuna ulaşıldı.

Yapılandırmacı bir sınıf ortamında öğretim, etkin öğrenmeyi destekleyen bilişsel üst düzey becerilerin kullanılmasına olanak sağlayan işbirlikçi çalışmaya ve paylaşımaya, probleme dayalı etkinliklere, sorgulamaya, araştırmaya, tartışmaya yer veren gerçek etkinliklerle yürütüldüğünde çok daha faydalı olduğu sonucuna ulaşıldı.

Anahtar Sözcükler: Yapılandırmacı yaklaşım (constructivism), sınıf yönetimi, öğrenme süreci, öğretmen.

ABSTRACT

THE CONSTRUCTIVIST APPROACH TO SELF-REGULATION AND LEARNING IN THE CLASSROOM

Nihat KALAYCI

Thesis Advisor: Asst. Assoc. Dr. Belgin Parlakyıldız

January 20, 2014, 65 pages + IX

In this research, the reflections of The Constructivist Approach on classroom management and the learning process, which brought significant changes to our prevailing educational system and lasted for many years, were analysed. Thirty teachers from different schools in Istanbul, Kucukcekmece such as Gulden Ozaydin High School, Zuhtu Senyuva Primary and Secondary School contributed to the study on a voluntary basis.

In this research Likert Scale is used. In addition to this, Qualitative Method was performed.

It is found that, with the constructivist understanding, students tend towards less rote learning.

The study showed that teachers use high - level different strategies, methods and techniques of the constructivist approach. Furthermore, researches found that the constructivist approach allows students to bring forward some abilities like critical thinking, interrogating, problem solving, becoming an entrepreneur and decision making.

The constructivist approach is much more useful in a classroom when it is used along with the activities like collaborative working and sharing, problem-based activities, researching, discussing which helps students use high-level cognitive skills that active learning.

In this research it is concluded that the constructivist approach allows for the elimination of obstacles encountered in practice by the teachers when it is adopted more.

Key Phrases: The Constructivist Approach, classroom management, learning process, teacher.

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1.1. Gagne'nin Öğrenme Aşamaları	13
Tablo 1.2. Aktif Öğrenmenin Koşulları	14
Tablo 3.1. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	37
Tablo 2.2. Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı.....	38
Tablo 3.1.3. Anket sorularının güvenilirlik verileri.....	39
Tablo 4.2.1. Öğrenme Sorumluluğu Alma Düzeyi.....	41
Tablo 4.2.2. Öğrencilerin Kendi Kendine Öğrenmeleri.....	42
Tablo 4.2.3. Öğrencilerin Öğrenme Sürecinde Aktif Hale Gelmeleri.....	43
Tablo 4.2.4. Ezbere Dayalı Öğrenme Anlayışını Bırakma.....	44
Tablo 4.2.5. Planlama,Uygulama,Değerlendirmede Öğrencilerin Etkinliği.....	45
Tablo 4.2.6. Yillik Plan ve Ders Planlarını Öğrencilerle Birlikte Yapma.....	46
Tablo 4.2.7. Planlar ve Etkinliklerde Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma.....	47
Tablo 4.2.8. Demokratik ve Katılımcı Yaklaşımı Uygulama Düzeyi.....	48
Tablo 4.2.9. Öğrencilerin Birincil Bilgi Kaynaklarına Ulaşması.....	49
Tablo 4.2.10. Gerekli Materyallerin Temini Düzeyi.....	50
Tablo 4.2.11. Farklı Strateji,Yöntem ve Tekniklerin Kullanımı.....	51
Tablo 4.2.12. Eleştirel Düşünme, Problem Çözme ve Karar Verme.....	52
Tablo 4.2.13. Otantik Değerlendirmeleride Kullanma Gerekliliği.....	53
Tablo 4.2.14. Öğretim Sürecini de Gözönünde Bulundurma.....	54
Tablo 4.2.15. Yapılandırmacı Yaklaşım Tekniklerinin Uygulanma Düzeyi.....	55
Tablo 4.2.16. Öğrencilerin Hangi Oturma Düzenine Göre Oturduğu	56

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 3.1.	Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	37
Grafik 3.2.	Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı.....	38
Grafik 4.2.1	Öğrencilerin“Öğrenme Sorumluluğunu”Alma Düzeyleri.....	41
Grafik 4.2.2.	Öğrencilerin Kendi Kendilerine Öğrenmelerini Sürdüremeleri.....	42
Grafik 4.2.3.	Öğrencilerin Öğrenme Sürecinde Aktif Hale Gelmeleri.....	43
Grafik 4.2.4.	Ezbere Dayalı Öğrenme Anlayışını Bırakma.....	44
Grafik 4.2.5.	Planlama,Uygulama ve Değerlendirmede Öğrenci Etkinliği.....	45
Grafik 4.2.6.	Yıllık ve Ders Planlarını Öğrencilerle Birlikte Yapma.....	46
Grafik 4.2.7.	Planlar ve Etkinliklerde Bireysel Farkları Dikkate Alma.....	47
Grafik 4.2.8.	Sınıf Yönetiminde Demokratik Yaklaşım Düzeyi.....	48
Grafik 4.2.9.	Öğrencilerin Birincil Bilgi Kaynaklarına Ulaşmasını Uygulama Sağlaması.....	49
Grafik 4.2.10.	Eğitim ve Öğretim Etkinlikleri İçin Ders Materyallerinin Temini Düzeyi.....	50
Grafik 4.2.11.	Etkinliklerde Farklı Strateji, Yöntem ve Tekniklerin Kullanımı Düzeyi.....	51
Grafik 4.2.12.	Eleştirel Düşünme, Sorgulama, Problem Çözme, Girişimci Olma ve Karar Verme Becerilerini Geliştirici Bir Sınıf Ortamının Oluşturulma Düzeyi.....	52
Grafik 4.2.13.	Öğretmenlerin, Geleneksel Yaklaşımlar Yanında Otantik Değerlendirme Yaklaşımlarını da Kullanmaları Gerektiğini Düşünme Düzeyi.....	53
Grafik 4.2.14.	Öğrencilerin Performansını Değerlendirmede Süreci de Göz Önüne Alma Gerektiğini Düşünme Düzeyi.....	54
Grafik 4.2.15.	Yapılandırmacı Yaklaşım Tekniklerinin Uygulanma Düzeyi.....	55
Grafik 4.2.16.	Öğrencilerin Hangi Oturma Düzenine Göre Oturduğu.....	56

1.BÖLÜM

GİRİŞ

Sürekli değişim içinde bulunan dünya, yenilikleri ve gelişmeyi kavrayan, bunun yanında kendi üzerine düşen görevlerin de farkında olan bireylere ihtiyaç duymaktadır. Bir toplumun çağdaş toplumlar düzeyine ulaşması için; bilgilerin, inançların ve duyguların bireylere doğrudan aktarılması yeterli değildir. Günümüzde bireylerden, bilgi tüketmekten çok bilgi üretmeleri beklenmektedir. Çağdaş dünyanın kabul ettiği birey, kendisine aktarılan bilgileri aynen kabul eden, yönlendirilmeyi ve biçimlendirilmeyi bekleyen değil, bilgiyi yorumlayarak anlamın yaratılması sürecine etkin olarak katılanlardır (Yıldırım ve Şimşek,1999).

Yapılandırmacı yaklaşım temele alınarak gerçekleştirilen öğrenme-öğretme süreçleri klasik yaklaşımlara göre bazı farklılıklar gösterir. Bu farklılıklar öğretim programının öğelerinde de ortaya çıkar. Yapılandırmacı yaklaşıma göre tüm öğrenmeler zihinde bir yapılandırma sonucu oluşmaktadır (Şaşan. 2002).

Davranışçı öğrenme kuramı, Mergel (1998)'e göre, zihinde herhangi bir şeyin var olduğu düşüncesinden çok, gözlenebilen davranışlara odaklanmıştır. Yapılandırmacılık da çok yönlü bakış açılarını kabul ederek, davranışçılık ve bilişsellik üzerine gelişmekte ve öğrenmenin çevre ile kişisel bir etkileşim olduğunu iddia etmektedir. Öğrenen, öğrenme biçim ve deneyimlerine uygun öğrenme kuramı bulur ve seçerse davranışsal stratejiler yapılandırmacı öğrenme durumunun bir parçası olabilir. (Celep, 2011. s.104)

Yapılandırmacı sınıf ortamlarının oluşturulması, öncelikle öğrenilecek materyallerin gerçekçi olmasını ve öğrenci için anlam taşımasını gerektirmektedir. Bu kuramda öğretmen, klasik öğretimde alıştığı ve yıllardır sürdürdüğü sınıfta disiplin sağlayıcılık, bilgi dağıtıcılık vb. rollerinden sıyrılarak öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir yardımcı, dost ya da herhangi bir gereksinme anında kendisine başvurulabilecek bir danışman gibi görülür. (Celep, 2011. s.110)

1.2. YAPILANDIRMACILIK (CONSTRUCTİVİSM)

Yapılandırmacı eğitimin en önemli özelliği, öğrenenin bilgiyi yapılandırmasına, oluşturmasına, yorumlamasına ve geliştirmesine fırsat vermesidir. Alışılmış yöntemde öğretmen bilgiyi verebilir ya da öğrenenler bilgiyi kitaplardan veya başka kaynaklardan edinebilirler. Ama bilgiyi algılamak, bilgiyi yapılandırmak ile eş anlamlı değildir. Öğrenen, yeni bir bilgi ile karşılaştığında, dünyayı tanımlama ve açıklama için önceden oluşturduğu kurallarını kullanır veya algıladığı bilgiyi açıklamak için yeni kurallar oluşturur (Brooks ve Brooks, 1993'ten Akt. Şaşan).

Yapılandırmacılık bir bilme kuramı olduğu için; bilme, bilen, bilinen, bilgiyi yapılandırma süreci, bu süreci etkileyen etkenlerle ilgili birçok açıklama içermektedir. Yapılandırmacılığa göre bilgi, duyularımızla ya da çeşitli iletişim kanallarıyla edilgin olarak alınan ya da dış dünyada bulunan bir şey değildir. Tersine bilgi, bilen (öğrenen) tarafından yapılandırılır, üretilir. Yapılandırmacılık, gerçeğin dış dünyada bilenden ayrı olarak durduğu, bilginin doğru olması için gerçeğe uygun olması ve gerçeği yansıtması gerektiği gibi düşünceleri reddeder. Aktif öğrenmenin kuramsal temelleri de yapılandırmacılığa ve onun öğrenme alanındaki versiyonu olan bilişselciliğe dayanmaktadır (Açıkgöz, 2008. s.61).

Gerek yapılandırmacılık gerekse bilişselcilik öğretim süreciyle değil, öğrenme süreciyle ilgili çeşitli açıklamalar ve önermeler sunmaktadır. Örneğin, bu kuramlar öğrenme sürecinde bilginin yapılandırılmasının hangi anlama geldiğini ve ne kadar önemli olduğunu açıklarlar. Ancak, öğrenene bilgiyi yapılandırabilmesi için hangi fırsatların verilmesi ve öğretene somut olarak neler yapması gerektiğine değinmezler. Yapılandırmacı ve bilişselci kavramların, düşüncelerin sentezlenmesi ve öğretimin tasarlanmasından uygulanmasına kadar çeşitli aşamalarda nasıl kullanılacağı ayrı bir çalışma alanı haline gelmiştir. Böylece bazı eğitimci ve araştırmacılar, kuramı uygulamaya dönüştürmeye çalışmaktadır. Aktif öğrenme işte bu çabaların bir ürünüdür (Açıkgöz, 2008. s.61).

Yapılandırmacı öğrenmede temel alınanlar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1. Bilgiyi araştırma yorumlama ve analiz etme,
2. Bilgiyi ve düşündürme sürecini geliştirme,
3. Geçmişteki yaşantılarla yeni yaşantıları bütünleştirme.

Öğrenenin etkin rol aldığı yapılandırmacı öğrenmede, sadece okumak ve dinlemek yerine tartışma, fikirleri savunma, hipotez kurma, sorgulama ve fikirler paylaşma gibi öğrenme sürecine etkin katılım yoluyla öğrenme gerçekleştirilir. Bireylerin etkileşimi önemlidir. Öğrenenler, bilgiyi olduğu gibi kabul etmezler, bilgiyi yaratır ya da tekrar keşfederler (Perkins, 1999'dan Akt. Şaşan, 2002).

Öğrenciler ne yaptıkları kadar nasıl ve neden yaptıklarını da düşünmelidirler. Tanıma ve değerlendirmenin hedefi öğrencilerin neleri bilmediğini değil, neleri bildiğini anlamaktır. Bu, bir anlamda, öğrencinin güçlü yanlarının ortaya çıkarılması demektir. Öğrencilerin bildiklerinden hareket ederek yeni öğrenme alanlarına dikkatlerinin çekilmesi önem taşımaktadır (MEB, 2008, s.88-89, Parlakyıldız, 2008).

Yapılandırmacı öğrenmede asıl olan bilginin öğrenen tarafından alınıp kabul görmesi değil, bireyin bilgiden nasıl bir anlam çıkardığıdır. Bilgi, öğrenenin var olan değer yargıları ve yaşantıları tarafından üretilir. Yapılandırmacılıkta bütün çaba, öğrenmelerin kalıcılığının sağlanmasının ve üst düzey bilişsel becerilerin oluşturulmasına katkı sağlamaktır. Yapılandırmacı yaklaşım temele alınarak gerçekleştirilen öğrenme-öğretme süreçleri geleneksel yaklaşımlara göre bazı farklılıklar gösterir. Bu farklılıklar öğretim programının öğelerinde de ortaya çıkar. Yapılandırma eğitimin yapıldığı ortamlarında bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına olanak sağlayan işbirliğine dayalı öğrenme ve probleme dayalı öğrenme gibi öğrenenleri aktif kılan öğrenme yaklaşımlarından yararlanılır. Böylece öğrenenlerin problem çözme yetenekleri ve yaratıcılıklarının gelişmesi beklenir. Öğretmen daha çok öğrenme ortamını düzenleme ve danışmanlık rollerini üstlenir. Bu yaklaşımda asıl olan, öğrenenin öğrenme sürecinde aktif olması ve öğrendiklerini var olan bilgileri ile yapılandırıp anlamlandırmasıdır (Şaşan, 2002).

Yapılandırmacı yaklaşımı temel alan bazı kuramcılar, bilgiyi bireyin yapılandırdığına; bazıları da bireyin değil, toplumların yapılandırdığına inanmaktadırlar. Bu durum yapılandırmacılığın yaygın olarak bilinen iki türü ile açıklanacak olursa; radikal yapılandırmacılığa göre, bilgiyi yapılandırma bireysel bir etkinliktir. Bireyler geçirdikleri yaşantılardan kendi özgeçmişlerine dayalı olarak bazı anlamlar çıkarırlar. Bu anlamlar bireyden bireye farklıdır, birbirinin ve dış dünyadaki aynıysa da hepsi değerlidir. Bilgi, dış dünyayı yansıtmak zorunda değildir. Önemli olan bu bilginin yaşayabilirliğidir. Radikal yapılandırmacılık,

bilginin keşfedilmediğine, bireyler tarafından yaratıldığına inanır. Dolayısıyla bilginin referansı dış dünya değil, bireyin yaşantıdır. Ayrıca radikal yapılandırmacılığın daha bireysel olduğu ve öğrenenin toplumsal yönüne önem vermediği şeklindeki itirazlar ise “Toplumsal Yapılandırmacılık” türünü ortaya çıkarmıştır. Bu tür yapılandırmacılık, zihinsel süreçlerin özünde toplumsal süreçler olduğunu varsayar. Bilgiyi ise, bireyler değil topluluklar yapılandırır. Bilginin yapılandırılması, bilgi hakkındaki görüş birliğinin oluşturulabilmesi için grup üyelerinin etkileşimde bulunması gereklidir. Gruptaki daha iyi bilen kişiler, diğerlerinin kavramsallaştırma süreçlerini kolaylaştırır (Açıkgöz, 2008. s.63).

Yapılandırmacı yaklaşımda süreç boyutu, süreçte öğrenenin bilgiyi zihinsel yapılandırması daha baskındır. Alışılmış hedef ve davranış ifadeleri yer almamaktadır. Hedeflerin belirlenmesindeki amaç, öğrenenin üst düzey düşünme becerilerini karmaşık problemleri çözmeye kullanarak bilgiyi içselleştirmesidir. Sınıf ortamında bulunan bireylerin birbirinden farklı dünyaları olduğundan, bilgiyi anlamlandırmada tek bir doğru bulunmaz. Öğrenenlerle birlikte hedeflere karar verilerek öğrenenin var olan zihinsel şeması ile yeni öğrenmeleri arasında belli bir bağlamda etkileşim kurarak kendi anlamlarını zihinsel yapılandırır. Yapılandırmacılıkta bireyler öğrendiklerinin farkındadırlar, kendi öğrenmelerinden sorumludurlar. Öğretmenin rolü rehber olma, öğrenenlere öneride bulunma, öğrenmeye odaklanmadır. Bilgiyi anlamlı ve kullanışlı hale getirebilmek için zengin bir öğrenme çevresi ve zengin materyal kullanımı gereklidir. Bu yaklaşımda değerlendirme, bir “son” değil, sonraki öğrenmeler için bir yol göstericidir. Sadece ürünün değil, aynı zamanda sürecin değerlendirilmesi de gereklidir (Erdem ve Demirel, 2002).

Yapılandırmacı öğretim yaklaşımının beş temel ögesi olduğunu ileri süren Zoharik (1995)’e göre, uygulamada bu öğeler birbirlerinden tamamiyle bağımsız veya birbirlerinden kesin çizgilerle ayrılmış olarak düşünülmemelidir.

Zoharik’e göre yapılandırmacı öğretim yaklaşımının beş temel ögesi:

- 1-Eski bilginin harekete geçirilmesi,
- 2-Yeni bilginin kazanılması,
- 3-Bilginin anlaşılması,
- 4-Bilginin uygulanması,
- 5-Bilginin farkında olunması (Akt. Celep, 2011. s.105)

Yapılandırıcılık Türleri:

1) Bilişsel Yöntemli Yapılandırıcılık: Öğrenme, bireysel bir girişimdir. Yani bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulur. Öğretmenin temel işlevi, öğrencinin şemaları üzerinde dengesizlik oluşturmaktır. Daha sonra öğrenci kendi şeması üzerinde dengeyi yeniden kendisi sağlayacaktır.

2) Sosyal Yönelimli Yapılandırıcılık: Öğrenme, bireyin yaşadığı toplumsal ve kültürel yapı içerisinde gerçekleşen bilinçli bir etkinliktir. Öğretmenin görevi, sağlıklı bir etkileşim gerçekleştirecek ortamı oluşturmaktır. Biliş, sosyal bir yapıdır ve sosyal bağlamda oluşur.

3) Radikal Yapılandırıcılık: Bilgi, deneyim tamamen çevreye dayalı olarak gerçekleşir.

Hiç kimse aynı deneyim ve yaşantıya sahip olamaz. Bu yüzden kimsenin ortak bir bilgi alanı oluşamaz.

4) Eleştirel Yapılandırıcılık: Her birey önüne gelen bilgiyi eleştirel bir yapıyla karşılamalıdır.

Yapılandırıcılığı destekleyen bu açıklamalardan genel bir özet çıkarmak gerekirse; Birey bilgiyi çevreden pasif olarak almaz, etkin öğrenme yolu ile içerik ve süreci aynı anda öğrenir. Bilgi birey tarafından etkin olarak yapılandırılır. Böylece yapılandırıcılık, bireyin etkin öğrenme, eleştirel düşünme, problem çözme becerilerini geliştirir. Ayrıca birey kendi öğrenmelerinden bağımsız bilgileri içselleştiremez.

1.3.YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMIN YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

Drama Yöntemi: Doğaçlama, canlandırma vb. tiyatro ve drama tekniklerinden yararlanarak bir grup çalışması içinde öğrencilerin bir yaşantıyı, bir olayı bir fikri, bir kavramı ya da bir beceriyi ön bilgilerini kullanarak yapılandırması, anlamlandırması ve canlandırmasıdır. Drama, kendi içerisinde bazı tekniklerin uygulanmasıyla ve bunun nasıl yapılması gerektiğini öğrenmekle uygulanabilmektedir. Çocuğa ne öğretilmek istenildiği planlandıktan sonra bu yöntem ile bir dünya yaratılıp, çocuğun bu dünya içerisine aktif olarak girmesi sağlanır. Böylelikle çocuğun bütün duyularını kullanması ile etkili bir öğrenme gerçekleştirilmiş olur (Akçadağ, 2007).

Kavram Haritaları: Bir kavramı, onu oluşturan parçaları ve bunların bir birleriyle bağlantılarını gösteren bir görselleştirme tekniğidir. Kavram haritaları bilginin onu oluşturan parçalarıyla birlikte bütünde görülmesini sağlar. Öğrenmede kavramların

tanımlarını ya da betimlemelerini bilmeden diğer basamaklara geçilemeyebilir. Sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin, kavramların ve kavramlarla ilgili ön bilgilerin öğretilmesinde kavram haritalarını kullanmaları çok sık rastlanan bir durum değildir. Bunun nedenlerinden birisi öğretmenlerin kavramları muhtemelen önceden kendi eğitimlerinde onlara öğretildiği gibi, geleneksel bir biçimde, öğretme tercihlerinden dolayı olabilir. Bir başka neden, öğretmen bir kavramı soyut bir biçimde tanımlayıp, örnek vermekle yetiniyor olması olarak düşünülebilir (Akçadağ, 2007).

Balık Kılçığı Tekniği: Balık kılçığı tekniği, Gözütok (2006)'a göre, problem çözme yönteminin içinde ele alınabilecek tekniklerden birisidir. Problem çözme yönteminde çözüm yollarının ortaya konulması aşamasında uygulanabilir. Belli bir sonuca neden olan temel faktörleri bulmaya ve bunların etkilerini belirlemeye yönelik bir analiz ve karar verme tekniğidir. Karmaşık problemleri analiz etmede faydalıdır. Belirlenen bir sonuç ve onu etkileyen tüm etkenlerin ilişkileri grafiksel olarak gösterilir (Akt. Akçadağ, 2007).

Zihin Haritası Tekniği: Zihin haritaları not alma, hedef oluşturma, toplantı ya da sunum hazırlığı, rapor hazırlama gibi amaçlar için kullanılan bir öğretim tekniğidir. Kıroğlu (2006)'na göre, notları daha yaratıcı biçimde almaya daha kolay hatırlamaya ve üzerinde çalışılan konuyu net bir şekilde anlamaya yardımcı olur. Zihin haritaları bilgilerin zihinde görsel resmini yapar. Ayrıca bu teknik kişiye zaman kazandırır. Bu çalışma için en önemli nokta önyargılardan arınmaktır (Akçadağ, 2007).

Ürün Dosyası (Portfolyo): Öğrenci ürün dosyası (portfolyo), en genel anlamıyla öğrencilerin dönem ya da yıl boyunca yaptıkları çalışmaların belli standartlara göre organize edilmiş bir koleksiyonudur. Ürün dosyası, öğrencinin öğrenme düzeyi ve gelişimiyle ilgili her türlü öğretim materyallerini içerir. Yetkin (2006)'e göre, öğrenci ürün dosyasının amacı kısaca; öğrencinin öz disiplin ve sorumluluk bilincini geliştirmek ve kendini değerlendirme becerisi kazandırmak, müfredata bağlı olarak gerçekleştirilen yazılı ve sözlü değerlendirmeler ve standart testler dışına çıkarak, alternatif bir değerlendirme yöntemi belirlemek olarak özetlenebilir. Bu değerlendirme tekniğinin araştırma sonuçlarına nasıl yansıdığı tablolarda gösterilmiştir (Akçadağ, 2007).

Kontrol Listeleri: Kişinin belirli bir şeyi öğrenmesi evresinde, kişiye neleri hangi sıra ile ve nasıl yapacağını hatırlatmak amacıyla kullanılan bir tekniktir. Kontrol

listesinde yer alan davranışları gözlenen kişilerin gösterip göstermediği saptanır. Kontrol listesindeki davranışlar gözlenen kişide vardır ya da yoktur. Kontrol listeleri performansın en önemli ve gözlenebilir yanlarını içerir. Böyle bir aracın geliştirilmesi, ölçme konusu olan işin ya da performansın bütün kritik yanlarının tanınmasını gerektirir. Bu gereğin karşılanması ise işin yapılması sırasında göz önünde bulundurulacak hususların ve çalışma sonunda ortaya çıkan üründe bulunması gereken özelliklerin belirlenmiş olmasına bağlıdır (Akçadağ, 2007).

Performans Değerlendirme: Değerlendirme, öğrencilerin öğrenme türleri gibi bireysel özellikleri dikkate alınarak bunları eyleme dönüştürülmesini sağlayacak durum ve ödevler olarak tanımlanır. Son ürün kadar sürecin de değerlendirilmesine odaklanan performans değerlendirmenin amacı, öğrencinin günlük hayattaki problemleri nasıl çözeceğini ve problem çözmek için sahip olduğu bilgi ve becerileri nasıl kullanacağını göstermeye odaklanır (Akçadağ, 2007).

Bütüncül Değerlendirme: Öğretmenin genel süreci veya ürünü bir bütün olarak parçalarını dikkate almadan puanlayarak değerlendirme yapmasıdır. Bu yöntem, öğrenme ürünleri toplam puan olarak değerlendirilmek istendiğinde kullanılır. Bütüncül değerlendirme öğrencilerin kısa zamanda değerlendirilmesine fırsat verir. Bütüncül değerlendirme süreçten ziyade sonuçla ilgilidir. Analitik puanlamada yapıldığı gibi sonuca ulaşmak için aşılacak bireysel basamaklarla ilgilenmekten çok toplam performans ya da sonuçla ilgilenir (Akçadağ, 2007).

Problem Çözme Yöntemi: Eğitimin amacı öğrenciye hazır bilgi vermektense bilgiye ulaşmayı teşvik etmek dolayısıyla da konuşma davranış ve tutumlarında düşünen-üreten bireyler yetiştirmektir. Problem, birey ya da toplumun karşılaştığı, başarıya ulaşılması için çözülmesi zorunlu güçlüklerdir. Problem çözme yöntemi, eleştirel düşünme becerisi geliştirme, karar verme, sorgulama ve yansıtıcı düşünme için temel beceri alışkanlıkları kazandırır. Çoğu kez problemler bireyleri şaşırır. Şaşkınlığı ortadan kaldırabilmek için problemin kaynağını bulmak deneyimleri kullanmak ve yaratıcı düşünmeyi işe koşmak gereklidir (Akçadağ, 2007).

1.4. EĞİTİM

Eğitim kuramının tarihi iki karşıt görüşle şekillenmiştir. Bunlardan biri olan Dewey (2007, 19-21)'e göre, eğitimin öğrencinin doğal yeteneklerine dayalı, içsel bir gelişim olduğudur. Bunun karşıtı olan görüş ise, eğitimin söz konusu yeteneklerden

bağımsız bir dışarıdan oluşturma süreci olduğunu savunur. Klasik yöntemin dışarıdan, içsel motivasyon gerektirmeksizin, belli bir işleve sahip olduğu söylenebilir. Klasik eğitim genel hatlarıyla otoriter, zihin eğitimi öngören, öğretmen merkezli, hiyerarşik vb. özelliklere sahiptir. Nitekim Dewey, klasik tutumla ilgili görüşlerine devam ederek klasik düzenin özünde yukarıdan ve dışarıdan zorlamaya dayalı olduğunu vurgular. Ayrıca erişkinlerin standartlarının, konularının ve yöntemlerinin, erişkinliğe yavaş adımlarla ilerlemekte olan gençlere zorla kabul ettirilmeye çalışıldığını da söyler. O zaman klasik tutumun temel argümanı olarak zorlamaya dayalı bir anlayışın temel bir öge olduğunu söylemek mümkündür (Yıldırım, 2011. s.13).

Eğitimin, ne olduğunu tartışan, onu belirleyen faaliyetleri ve eğitim alanını meydana getiren kavramları sorgulayıp çözümleyen felsefe disiplini olan “eğitim felsefesi” ise, eğitim alanına özgü kavramlarla yargıları analiz eden, burada geçen argümanların yapısını inceleyen eğitim felsefesi, eğitimi belirleyen temel etkenler üzerinde yoğunlaşırken, bir yandan da eğitimin amaçlarını ele alır. Eğitim felsefesi Sanayi Devrimi’nin ardından ve modernleşme süreçlerinin bir parçası olarak, eğitimin giderek evrensel bir karakter kazanmasıyla hemen herkesin kurumsal düzeyde katılmaya başladığı bir etkinlik haline geldiğinde ortaya çıkmıştır (Cevizci, 2011. s.11).

İdealist eğitim felsefesi ise Guttek (1988) e göre, idealizmin eğitim alanındaki telkin ve içeriklerinin, eğitimle ilgili sonuçlarının bir araya getirilmesinden oluşur. İdealizmin eğitim kavramı, karşılığını daimicilikte bulur. Daimicilik, insanın entellektüel ve manevi potansiyelinin gelişimiyle yakından ilgili eğitim kuramını ifade eder. O, insan yaşamının değişmez ve her daim ortaya çıkan yön ya da temalarına vurgu yapar, öğretilmesi gerekenin olgular değil de, ilkeler olduğunu savunur. Daimicilik, insanlara hemen her yerde kalıcı bir önem ve değere sahip olan şeylerin öğretilmesi gerektiğini, öğretilmesi gereken bu şeylerin de sürekli değişen olgulardan ziyade, insanı insan yapan kalıcı değerler, evrensel ilkeler ve ezeli-ebedi fikirler olduğunu iddia eder. Daimicilere göre, insanlar önce işçi yada mühendis sonra insan değil de; önce insan, sonra mühendis ya da işçi olmak durumundadırlar. Bu yüzden insanlara nasıl işçi ya da mühendis olunacağını bilgisinin değil; nasıl insan ya da adam olunacağını bilgisinin verilmesi gerekir. Onlara makinelerden veya

tekniklerden önce, insani değer ve gelişim ilkelerinin öğretilmesi gerekir. Daimicilik, bundan dolayı liberal eğitimi meslek eğitiminin önüne çıkartır (Cevizci, 2011. s.27).

Eğitimin farklı tanımları yapılmasına karşılık, eğitimle bilgi, iletişim, kültürel geçişin sağlandığı açıktır. Aslında eğitimle yapılması gereken, insanın kendisini bilmesi, tanınması ve çevresini, tabiatını anlamlandırmasıdır. İnsan, düşüncede derinleştikçe, bunu herhangi bir baskıya maruz kalmadan kullandıkça var olanı anlamlandırır ve etrafını tanır. Sürüklenen değil, etkileyen olur. İnsanın bir dünya görüşü kazanması da genellikle eğitimle sağlanır. Hiçbir gerekçe ile insan tabiatını, kişiliğini çarpıtmak hakkımız olamaz. Düşünce ve ifade hürriyeti temel, insani bir haktır. Nasıl ki eğitimde fırsat eşitliği önemli bir olguysa; çok farklı fikir, inanç ve düşüncelerin eşit şartlarda var olması, bunun ortamının sağlanması aynı derecede önemlidir. Öyleyse eğitim ve aydın, ideolojiyi yarma ve yerleştirmede bir vasıta görevi üstlenmemeli, gerçek işlevlerine kavuşturulmalıdır. Eğitimin gerçek işlevi ise, kişiliklerin kullanılmasında, insanın kendisi olmasında kendini gösterir. Sorgulama, eğitimin temel fonksiyonlarından biri olarak kabul edilir (Tozlu, 2003. s.191).

1.5. EĞİTİM TEKNOLOJİSİ

“...Eğitimi bir bilim olarak inceleme ve araştırma konusu yapmak bugün için ne kadar gerekli ve doğalsa, bu bilimi en etkin biçimde uygulamaya dönüştürmek üzere gerekli inceleme ve araştırmalar yapmak ve bu maksatla bir teknoloji geliştirmek de aynı derecede önemli ve zorunlu bir husustur. Çünkü bilim ve teknoloji bir bütündür. Teknolojisiz bilim kuramsal düzeyde kalmakta, bilimsiz teknoloji ise ilkel düzeyden öteye gidememektedir... Eğitimde bu gerçeğin anlaşılabilmesi için aradan yüzyılların geçmesi; uzay yarışı, dünya savaşları, nüfus patlaması, bilgi patlaması gibi olayların meydana gelmesi ve toplumların bir eğitim krizi ile karşılaşması gerekmiştir. Ancak, bu olaylar sonucundadır ki bugün, eğitimi teknolojik yönden ilkel düzeyden çağdaş düzeye çıkarma, eğitimde yeni teknolojiler geliştirme çabalarına tanık olunmaktadır. Çağımızın devrimsel nitelikleri ve hızlı değişimleri, eğitim alanında bir yandan yeni olanaklar yaratırken diğer yandan yeni ve ciddi sorunlara yol açmaktadır. Değişen koşullar herkes için daha iyi ve daha fazla eğitimi gerektirmektedir. Bugünün eğitim sistemleri bireyleri daha iyi yetiştirmek, toplumun sosyal ve ekonomik yönden daha güçlü ve mutlu hale getirilmesi için daha kaliteli eğitim sağlamak ve eğitimde fırsat eşitliğini gerçekleştirmek gibi sorunlarla karşı karşıya bulunmakta, her zamankinden daha

karmaşık görevleri yerine getirmek sorumluluğunu taşımaktadır... Bu koşullar altında eğitim, kuramsal temelleri yeniden değerlendirmek, yapısını yeniden organize etmek, programlarını yenilemek, yeni yöntem ve süreçler geliştirmek zorunda kalmaktadır... Eğitim alanında yapılmakta olan bu yeniliklerin ve alınan tedbirlerin genel çerçevesi içinde eğitim teknolojisinin yerini incelemek gereği doğaldır. Bu çalışmalarda öğrenme-öğretme süreci üzerinde durulması, öğretmen, araç-gereç ve öğrenci etkileşimlerinin dikkate alınması, eğitim zamanının gereklerine uydurulması, sayısal ve yapısal değişiklik anlayışı üzerine yenilik yapılması, eğitimde kalitenin yükseltilmesi ve etkenlik yönünden gereklidir”

(Alkan, 1977'den Akt. Teker, Bardakçı, Kurt, 2012).

1.6. ÖĞRETMEN

Eğitim ve öğretimin en önemli unsurlarından biri olan öğretmenler çeşitli problemler ile içi içe olmalarının yanında; eğitim ve öğretim konusunda temel bir düşünce etrafında bütünleşebilmiş değildirlir. Bu husus, önemli birtakım sürtüşmelere yol açtığı gibi, eğitim ve öğretimde birçok problemin kaynağı durumundadır. Özellikle fikri kutuplaşmayı ve kamplaşmayı besleyen bu durum, hem sistemi, hem de öğretmenlerin çoğunluğunu rahatsız etmektedir (Tozlu, 2003. s.61).

Bir diğer problem de, programlardan kaynaklıdır. Gerek eğitim, gerekse öğretmen yetiştirmede esas olan programlar, gerekli bilgi ve değer problemi üzerine kurulmadığından, bireysel ilgi ve yeteneklere çok az yer verilmektedir. Öğretmen yetiştirilmesi ve seçimi de, henüz verimli ve kesin prensiplere bağlanmamıştır. Bu yüzden her tip insan öğretmen olabilmektedir. Öğretmenlik formasyonu kazandırma fonksiyonu da işlevsizdir. Öğretmenlik eğitimindeki reform, oldukça geniş bilimsel araştırma ve inceleme yapıldıktan sonra çok boyutlu ve karşılaştırmalara da yer verilerek yapılmalıdır (Tozlu, 2003. s.62-64).

Yapılandırmacı öğrenmeyi temel alan bir eğitim programının başarılı olabilmesi için, program uygulayarak öğretmenlerin birtakım niteliklere sahip olması gerekir. Yapılandırmacı öğretmen açık fikirli, çağdaş, kendini yenileyebilen, bireysel farklılıkları dikkate alan ve alana da çok iyi olmanın yanında, bilgiyi aktaran değil, uygun öğrenme yaşantılarını sağlayan ve öğrenenlerle birlikte öğrenen olmalıdır (Selley, 1999. s.22).

Yapılandırmacı öğretmen, bireye uygun etkinlikler yaratma, öğrenenlerin hem birbirleri ile hem de kendisi ile iletişim kurmaları için cesaretlendirme, işbirliğini

teşvik etme, öğrenenlerin fikir ve sorularını açıkça ifade edecekleri ortamları oluşturma gibi rolleri yerine getirmek durumundadır (Brooks ve Brooks, 1999.s.21).

Öğretmen, öğrenenlerin bireysel farklılıklarına uygun seçenekler sunar, yönergeler verir, her öğrenenin kendi kararını kendisinin oluşturmaya yardımcı olur. Bu noktada öğretmen yol gösterici ve rehberdir. Öğretmenler, problemi öğrenenler için çözmek yerine öğrencinin çözümlenmesi için ortam hazırlarlar (Brooks ve Brooks, 1999.s.23).

Öğretmen, düşündürücü sorular sorarak öğrenenleri araştırmaya ve problem çözmeye teşvik eder. Öğretmen, öğrenene soru sorar ama neyi ya da nasıl düşüneceğini söylemez. Yapılandırmacı öğretmen kuzey yıldızı gibidir; öğrencinin nereye gideceğini söylemez fakat, yolunu bulmasına yardımcı olur (Brooks ve Brooks, 1999.s.23).

1.6.1. Yapılandırmacılığı Benimseyen Öğretmenlerinin Temel Özellikleri

- 1- Öğrenci özerkliğini (otonomisini) kabul eder ve destekler,
- 2- İlk kaynakları, fiziksel materyalleri ve özellikle etkileşimi kullanır,
- 3- Çalışmaları şekillendirmede yapılandırmacı terminolojiyi kullanır,
- 4- Öğrencilerin dersleri yürütmelerine ve stratejileri değiştirmelerine izin verir,
- 5- Kavramları öğrencilerle paylaşmadan, öğrenci anlayışlarını araştırır,
- 6- Öğrencilerin öğretmenle işbirliği ve diyalog içinde olmalarını teşvik eder,
- 7- Açık sorular sorarak öğrencilerin düşüncelerini derinleştirir,
- 8- Sorunları ortaya koyduktan sonra bekleme süresi verir,
- 9- Öğrenci cevaplarını bir araya toplar. Böylece öğrenci, hatasını fark eder, anlamları yeniden değerlendirir ve anlayışını yapılandırır,
- 10- Öğrenci fikirlerinde çelişkileri ortaya çıkaracak deney ve tartışmalar oluşturur; böylece öğrenciler, yeni anlayışlar edinirler (Akpınar, 2010. s.18-19).

1.6.2. Mesleki Yönden Öğretmen

Öğretmen, öğretim olayını meslek edinmiş bir kimsedir. Bu anlamda ilkökul öğretmeni ile üniversite hocası arasında bir fark yoktur, hepsi de öğretmendir. Öğretmenlik mesleği, insan yetiştirme mesleği olduğundan öğretilerde, insan sevgisi dediğimiz “pedagojik sevgi”nin bulunması gereklidir. Buna meslek sevgisi de denilebilir (Çelikkaya, 2006. s.27).

1.6.3. Kadro Yönünden Öğretmen

Öğretmen kadrosuna atanmış eğitimcilerdir. Başka bir ifade ile, Milli Eğitim Bakanlığı kadrosundaki veya eşdeğer kadrolarda çalışan özel veya resmi kurumlarda görevli eğitimcilerdir.

Yöntem açısından yaklaşıldığında öğretmeni, çok bilen değil; bildiğini çok iyi öğretebilen kimse olarak tanımlayabiliriz. Bu yönüyle her öğretmenin yüksek bir alim olması gerekmediği gibi her alimin de başarılı bir öğretmen olması gerekmez. Hatta öğretmeni, bu açıdan baktığımızda, başarılı bir işletmeciye de benzetebiliriz. Çocuk, sıkıcı çalışmalar yaptıran, onları döven ve cezalandıran bir öğretmenle karşılaşır; olumsuz duygular, kaygılar ve endişelere yol açacak, öğrenci okuldan kaçacak, okula zorla gönderilecek, verilen ödevleri isteksizce ve işkence çeker gibi yapacaktır. Yapılandırmacı öğretmen; açık fikirli, çağdaş, kendini yenileyebilen, bireysel farklılıkları dikkate alan ve kendi alanında çok iyi olmanın yanında, bilgiyi aktaran değil, uygun öğrenme yaşantılarını sağlayan ve öğrenenlerle birlikte öğrenen bir anlayışta olmalıdır. Öğretmen, öğrenenlerin bireysel farklılıklarına uygun seçenekler sunarak, her öğrenenin kendi kararını kendisinin oluşturmasına yardımcı olur. Bu eğitim anlayışında öğretmen, yol gösterici ve rehberdir (Çelikkaya, 2006. s.27-28).

1.7. ÖĞRENME ÖĞRETME VE ANLAMA

1.7.1. ÖĞRENME

İnsanları diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerinden biri öğrenme kapasiteleridir. Biyolojik bir varlık olarak dünyaya gelen insan, kısa sürede pek çok yeni davranış öğrenir. Öğrenme eski çağlardan beri filozof ve bilim adamlarının farklı biçimlerde tanımladıkları ve açıklamaya çalıştıkları bir kavramdır. Günümüzde psikolog ve eğitimcilerin hemen hemen hepsi öğrenmeyi; “yaşantı ürünü, kalıcı izli davranış değişikliği” olarak tanımlamaktadırlar (Erden ve Akman, 2011. s.125).

Bu tanıma göre, öğrenmenin üç temel özelliği vardır:

- 1-Öğrenme sonucunda mutlaka bir davranış değişikliği meydana gelir.
- 2-Öğrenme yaşantı ürünüdür.
- 3-Öğrenme kalıcı izlidir.

Öğrenme ile ilgili ilk bilimsel ve deneysel araştırmalar 20.yüzyılın başında başlamıştır. Günümüzde öğrenmeyi açıklayan değişik kuramlar bulunmaktadır. Bu kuramları davranışçı ve bilişsel olmak üzere iki temel grupta toplamak mümkündür. Bu iki yaklaşım birbirine zıt gibi görünmekle birlikte, öğrenmenin farklı boyutlarını açıkladığı için birbirlerini tamamlar niteliktedir (Erden ve Akman, 2011. s.125).

Gagne, bilgiyi işleme kuramının temel öğelerini göz önünde bulundurarak, eğitim durumlarının düzenlenmesinde öğretmenlere rehberlik edecek sekiz aşama belirlemiştir. Öğrenme için gerekli süreçler ve bu süreçlere denk gelen öğretim durumları aşağıdaki şekilde gösterilmektedir (Erden ve Akman, 2011. s.125).

Tablo 1.1. Gagne'nin Öğrenme Aşamaları

<u>ÖĞRENME SÜREÇLERİ</u>	<u>ÖĞRETİM DURUMLARI</u>
- Dikkat	Dikkat çekme
- Beklenti	Öğrenciye hedefleri söyleme
- Çalışan bellek için hatırlatma	Ön bilgilerin hatırlatılması
- Seçici algı	Uyarıcı materyalin sunulması
- Uzun süreli belleğe kodlama	Öğrenciye rehberlik etme
- Tepkide bulunma	Davranışı ortaya çıkarma
- Pekiştirme	Dönüt-düzeltilme verme
- Hatırlatma	Kalıcılığı ve transferi sağlama

(Erden ve Akman, 2011. s.165)

Öğrenme ile ilgili değişik kuramlar, öğrenmeyi farklı biçimde izah etmektedir; Bazılarına göre öğrenme etki-tepki arasında bağlantı kurmadır, bazılarına göre bir davranış değişikliğidir. Bazılarına göre de, fikirler arasında çağrışım kurma, bazılarına göre ise, refleksleri şartlandırma; bir diğerlerine göre, idrak, sezgi ve anlamadır. Bir tanım yapmak gerekirse; öğrenme süreci, karşılaşılan bir duruma reaksiyon göstererek bir faaliyetin meydana getirilmesi veya değiştirilmesi sürecidir. Ancak, faaliyetlerdeki değişmeye organizmanın doğal olarak olgunlaşması ve geçici oluşumu dahil değildir. Eğitim amaçları, öğrenme yoluyla gerçekleştirilir. Öğrenmenin içeriğini amaçlar belirler. İçerik, kültürden kültüre değişebilir. Fakat öğrenme olayı evrenseldir. Eğitim sürecinde öğrenme, öğretme yoluyla gerçekleştirilir. Öğretme ve öğrenme, birbiriyle iç içe iki etkinliktir. Öğretmede öğreticinin, öğrenmede ise öğrenenin ağırlığı daha fazladır (Çelikkaya, 2006. s.26).

1.7.1.1. İdeal Öğrenme

İdeal öğrenme için;

- Her öğrencinin öğrenme profili çıkarılmalıdır.
- Öğretmen, öğrenme türlerinin üstün veya zayıf olmadığını benimsemelidir.

- Dersler çok çeşitli öğrenme stratejileri, etkinlikleri ve yaşantıları ile zenginleştirilmelidir.
- Sınıflar değişik ışıklandırma ve ses ortamları, oturma düzenleri açısından gözden geçirilmeli ve düzenlenmelidir.
- Her öğrencinin kendine özgü öğrenme türleri ve ihtiyaçları açısından yaklaşıldığında hayati önemi olan bir besindir (Örscü, 2012).

1.7.1.2. Aktif Öğrenme

Öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve öz düzenleme yapabilme fırsatlarının verildiği karmaşık öğretimsel işlemlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir. Aktif öğrenmede, öğrenme sürecinin sorumluluğu öğrencidedir ve kendi kararlarını öğrencinin kendisi almaktadır. Böylece öğrenen bir başkasının (öğretmen, anne-baba, daha iyi bilen bir öğretici gibi) kendi adına aldığı kararları uygulamak yerine, kendi kontrol ettiği çabalarla öğrenmeye çalışır. Bu anlayış, temelde öz düzenleme, öğrenme özerkliği ve bağımsız öğrenme gibi kavramlarla da ifade edilmektedir (Açıkgöz, 2008, s.17-18).

Tablo 1.2. Aktif Öğrenmenin Koşulları

<u>Koşul 1</u>	<u>Örnek</u>
Öğrencinin öğrenme ile ilgili karar alması, öz düzenleme	Nasıl öğreneyim? Nereyi öğrenemedim? Hangi stratejileri kullanayım? Zamanımı nasıl kullanayım?
<u>Koşul 2</u>	<u>Örnek</u>
Öğrencinin zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlanması, karmaşık öğretimsel işlemler	Bilgiyi keşfetmek Soru sorma Karşılaştırma yapma Açıklama yapma Örnek bulma Anlam çıkarma Önceki öğrenilenlerle bağ kurma Değerlendirme Çıkarımda bulunma

(Açıkgöz, 2008. s.18.)

Öğrenmeyi aktif yapan uygulamalar:

- 1- Öğrenme etkin olduğunda, işin çoğunu öğrenciler yapar. Beyinlerini kullanırlar, fikirleri düşünürler, problemleri çözerler ve ne öğrendilerse uygularlar.
- 2-Aktif öğrenme hızlıdır, eğlencelidir, destekleyicidir.

- 3-Öğrenci sıklıkla sırasından uzakta, hareketli ve yüksek sesle düşünür.
- 4-Bir şeyi iyi öğrenmek için, onu duymak, görmek, onunla ilgili sorular sormak, başkaları ile görüş alış verişinde bulunmak, yapmak gerekir.
- 5-Öğrenciler en iyi, yaparak öğrenirler.
- 6-Sınıfınızı canlandırarak, öğrencilerinizi neşelendirerek ve ferahlatarak, öğrenmeyi aktif duruma getirmeniz gerekmektedir.
- 7-Bu amaçla ilk olarak, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğinin anlaşılması gerekir.
- 8- Anlatılan konu ne kadar ilgi çekici olursa olsun, öğrenciler ne kadar dikkatli dinlerlerse dinlesinler ve öğretmen bilgiyi ne kadar sıralı ve yavaş anlatırsa anlatsın, dinleyerek öğrenme sınırlı kalmaktadır (Örscü, 2012).

1.7.1.3. Zeka

“Soyut düşünme ve olaylar arasında ilişkiler kurabilme, kendi kendini eleştirebilme yeteneği” ve “çevreye, yeni durumlara uyum yeteneği” şeklinde tanımlanabilir. Bireye özgü yetenekler, bir yandan kalıtsal etkenler, diğer yandan ana, baba ve kardeşlerin örnek davranışları gibi çevresel etkenler tarafından belirlenir ve tüm bu etkenler çocuğun zekası üzerinde önemli etkiler yaparlar. Özellikle okul öncesi dönemle, ergenliğin başlangıcında zihinsel gelişimin hızlı olduğu görülür. Bununla birlikte, zihinsel gelişim ergenliğin sonlarına doğru, 16 yaşlarında yavaşlamaktadır. Zekayla ilgili çalışmalar, XIX.yüzyılda başlamıştır (Yavuzer, 2011, s.93).

1.7.1.4. Çoklu Zeka

Çoklu zekâ kuramı, 1983 yılında Howard Gardner tarafından oluşturulmuş; zekâyı “tek ve baskın bir yetenek olarak görmekten ziyade, çeşitli ve özel boyutlardan oluştuğunu” öneren bir modeldir. Zekânın birden çok bileşenden oluştuğunu ileri süren Gardner kuramının temelinde, biyolojik ve kültürel boyutların yer aldığını savunmaktadır. Değişik öğrenme türlerinin, beynin değişik bölgelerinde gerçekleştiğini düşünmektedir (Başaran, 2004).

Wilson (2002), öğretmenlerin sınıfta çoklu zekâyâ göre ders anlatmayı tercih etmelerinin çeşitli nedenleri olduğunu ileri sürmektedir;

Bu nedenler:

- 1-Çoklu zekâ uygulamaları öğretmene daha kişisel ve çeşitlendirilmiş öğretim deneyimi sağlar,

- 2-Öğrencilere zekâ ile ilgili bilişsel düzeyde ilişki kurabilme, üst bilişsel anlayış ve çeşitli ders çalışma teknikleri sunar,
- 3-Öğretmenlere kişisel ve kültürel düzeyde açıklama yapmalarına olanak verir,
- 4-Doğal beceriler ile öğrencilerin içsel güdülenme düzeylerini uyararak kendi kendilerini güdülemelerini sağlar,
- 5-Öğretmene, öğrencinin doğal becerisini değerlendirmede, içgörü ve önsezi kullanarak eğitimi bireyselleştirme kolaylığı ve deneyimi sağlar (Başaran, 2004).

1.7.2. ÖĞRETME

Öğretme sürecini tamamlayan ve onun ayrılmaz bir parçasıdır. Belli durumlar veya şartlar altında belli davranımda bulunması için bireyin çevresini düzenleme sürecidir.

Okullardaki öğretme sürecini ve daha sonraları üretici işe yönelik öğretim etkinliklerini etkileyen hususlar endüstri ile ilişkili olarak incelenen şu sorunlara çok yakındır:

- a)Değişik gelişme aşamaları ile ilgili sorunlar
- b)Coğrafik ve iklimsel sorunlar,
- c)Zaman sorunları; okul saatleri, ev ödevleri, ikili eğitim,
- d)Yer sınırlılığı; bireysel çalışma yeri, eğitim tesisleri, dağıtım alanı, oyun sahası,
- e)Okul dışında yaşam koşulları ve yeme-yatma ile ilgili sorunlar,
- f) Beslenme ile ilgili sorunlar,
- g)Üretim ile de ilgili olan eğitim sorunları.

Okul ve eğitim sisteminde ergonomi, bazı çok özel karakteristiklere sahiptir, çünkü çocukta ya da gençte;

1-Fizyolojik olgunluk henüz tamamlanmamıştır; zihinsel ve devinsel beceriler henüz tamamen oluşmamıştır,

2-Büyüme kademeli olarak meydana gelir ve bir istikrarsızlık kaynağı oluşturmaktadır ki; bu da bazı öğrenmelerin reddine yol açmaktadır. Böylece çocuğu belli aralıklarla gözlem altında tutarak biyo-medikal uyumsuzluklar ve streslerden kurtarmayı gerektirmektedir,

3-Gençlerin yetişkinlere bağımlılıkları okul sürecinde oldukça fazladır; onların çevresi yetişkinler tarafından düzenlenmiş ve kendilerine empoze edilmiştir.

4-Gençler, kendi seçimlerinden tatmin olma ve onları formüle etme hususunda çok az imkana sahiptirler (Alkan, 1982).

Ergonomi; çalışma koşullarını iyileştirme yoluyla eğitimin kalitesini yükseltmeyi amaçlıyorsa eğitim kurumlarında eğitim sürecine şu ya da bu şekilde katılanların çalışma koşullarını iyileştirmek suretiyle bireylerin daha dengeli gelişmesine ve eğitimin niteliksel yönden iyileşmesine de katkıda bulunabilir.

Ergonominin okulda ve eğitim sisteminde bunu yapabilmesi için yaşa göre değişen birçok gereksinimi dikkate alması gerekir:

a) Büyüme sürecindeki fizyolojik gereksinimler: Öğrencinin çalışması fiziksel ve zihinsel yetenek durumuna uyarlanmalı ve sürekli gelişim içinde olmalı; dahası, bu iki göstergenin fazla yük nedeniyle meydana gelecek aksaklıklardan ve dengesizliklerden (beslenme gibi) sakınmak üzere değerlendirilmesi ve gözlemlenmesi zorunludur.

b) Büyüme sürecinde nitelik değiştiren duygusal ya da zihinsel gereksinimler: Çok küçük çocuğun okulla ilk temasa geçtiğinde güvende olduğunu hissetmesi gereksinimi; bu kolektif çevrede bireye özgü bir aidiyet ve güven oluşturma, okul aracılığı ile çocukta akademik çalışma disiplini geliştirilmeli, yetişkinlerle diyalog sağlayabilecek bir duruma ulaştırılmalı.

c) Farklı etkinlikler arasında dönüşüm gereksinimi: Ritim ve dönüşüm, yaş ve öğretime göre farklılık arz eder.

d) Gereç, mobilya ve aletlerle ilgili özel gereksinimler;

1-Küçük çocukların sınıfları için öğretim yöntemleri ve gereçlerinin oyun özelliği,

2-Belirli öğrencilerin yaş, tecrübesizlik ve hoyratlıklarına uyarlanması gereken okul mobilyası, spor aletleri, makineler vb.

3-Öğrenci araçları: not defterleri, kalemleri vb. gereçler,

4-Eğitim gereçleri, ders kitapları, ders ortamları ve laboratuvarlar,

5-Binalar ve çevreden kaynaklanan gereksinimler (Alkan, 1982).

Öğretim sürecinde öğrencilerin belirli kaynaklara dayalı bilgileri ne kadar öğrendiğine (hatırlama, ezberleme, kopyalama vb.) dayalı bir öğretim ve ölçme-değerlendirme anlayışı sürdürülmektedir. Öğretim sürecinde öğrencilere bilgilerini, performanslarını yeni durumlarda kullanabilecekleri ve yeteneklerini sergileyebilecekleri ortamlar oluşturulmalıdır. Öğrencinin sahip olduğu performansı sergileyebilmesi, ancak kendisine sunulacak uygun bir ölçme durumu ile bir

düşünceyi tartışma, sunu yapma, proje geliştirme, ödev hazırlama, gösteri yapma vb. etkinliklerle olanaklı olabilir (Kutlu, 2004, s.1. Parlakyıldız 2008).

Öğretim, İçsel bir süreç ve ürün olan öğrenmeyi destekleyen ve sağlayan dışsal olayların planlanması, uygulanması, ve değerlendirilmesi sürecidir. Eğitimin gerçekleşebilmesi için öğretimin, belli hedeflere dönük öğrenmeleri oluşturmak üzere planlanması, uygulaması ve değerlendirmesi gerekir. Öğrenme türü yaklaşımını kabul ettiğimiz anda, her öğrencinin kendini güçlü olduğu yolla becerilerini geliştirmesine yardım edecek bir öğretim yaklaşımını da kabul etmemiz gerekmektedir. Duyusal ve bireysel tercihler öğrenmeyi önemli ölçüde etkilemektedir (Örscü, 2012).

1.7.2.1. Edilgin Öğretme

Okullarda eskiden beri ve yaygın olarak uygulanmaktadır. Bu tür öğretmenin en önemli özelliği, öğretmenin öğrencilere bilgi aktarmasıdır. Bu aktarım genellikle “anlatım” yöntemi ile gerçekleştirilir. Teknolojideki son yeniliklerle anlatım zenginleştirilse ve bilgi aktarımı görselleştirilse bile öğrenme-öğretme sürecinin özü aynı kalır. Bilgi aktarımında kitap ya da bilgisayar programları gibi yazılı malzemelerin kullanıldığı ve öğrencilerin bunları okuması sağlandığı durumlarda da durum aynıdır. Örneğin hücrenin yapısı ile ilgili bir bilgisayar programında, hücreyle ilgili kavramlardan oluşan bir harita ya da şekil üzerinde çalışan bir kişi hücrenin çeşitli parçalarıyla ilgili bilgilere ulaşabilir ve onları isterse çıktısını alarak okuyabilir. Burada anlatım yöntemine göre ilk bakışta gözlenen farklar, aktarımın yazılı olarak makine yoluyla yapılmış olmasıdır (Açıkgöz, 2008. s.18).

1.7.2.2. Etkileşimli Öğretme

Bu öğretim biçiminde öğrenci edilgin değildir ve yalnızca dinlemekle kalmaz, soru-yanıt yönteminde olduğu gibi konu ile ilgili düşüncelerini savunmak için çaba harcar. İletişim tek yönlü değildir. Öğretmeden öğrencilere olduğu kadar, öğrencilerden de öğretmene mesajlar gider (Açıkgöz, 2008. s.19).

1.7.2.3. Klasik Öğretme ve Aktif Öğretmenin Karşılaştırması

Gerek edilgin gerekse etkileşimli öğretim biçimleri, geleneksel olarak kullanıldığı için “klasik öğretim” diye de adlandırılmaktadır. Bu noktada klasik öğretim ile aktif öğrenmenin görüntü, amaç, kurallar, öğrenci, öğretmen, avantajlar ve yetiştirilen insan tipi açısından karşılaştırılmaları gereklidir. Aktif öğrenme sınıflarındaki öğrencilerin öğrenme sürecini kendilerinin aktif olmaları suretiyle

yönlendirdikleri gözlenirken; geleneksel sınıflardaki öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu taşıyamayacak kadar edilgin tutulduğu görülmektedir. Klasik sınıflarda öğrencilere “kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıyamayacağı” mesajları verilmektedir (Açıköz, 2008.s.33).

1.7.3. ANLAMA

Anlayış, insan iletişiminin hem aracı hem amacıdır. Oysa anlamının öğretilmesi öğretimimizin dışında kalmıştır. Gezegenimiz, her yönde karşılıklı anlamayı gerektirir. Anlayışın her eğitim düzeyinde ve her yaşta öğretilmesinin önemi ortada olduğuna göre, bunun geliştirilmesi zihinlerde bir reform gerektirir. Geleceğin eğitiminin ürünü bu olmalıdır. Yakın olduğu kadar, yabancı insanlar arasında da karşılıklı anlama, insan ilişkilerinin barbar anlayışsızlık durumundan çıkması için hayati önemdedir. Bu da anlayışsızlığı kendi kökleri, biçimleri ve sonuçları içinde incelemeyi gerektirir. Telefondan internete hiçbir iletişim tekniğinin anlamayı kendiliğinden getirmediğini göz önünde bulunduralım. Anlamaya sayısal bir özellik verilemez. Matematiği ya da herhangi bir disiplini anlamak için eğitmek başka şey, insanın anlaşılması için eğitmek ise başka şeydir. Eğitimin tamamen manevi misyonu ele alınacak; insanlar arası anlayış öğretmek, insanlığın anlaksal ve manevi dayanışmasının koşulu ve güvencesidir (Morin, 2006’dan Akt. Dilli. 2010, s.9-65) .

1.7.3.1. Anlamannın Önündeki Engeller:

Başkasının sözlerinin, düşüncelerinin, dünyaya bakışının anlamını anlama, her an bir tehdit altındadır, bu tehditler;

- 1-Bilginin aktarımını bozan, yanlış anlama oluşturan “gürültü”nün varlığı,
- 2-Bir kavramın söylendiği anlamın dışında bir anlamla algılanan çokanlamlılığı vardır; örneğin kavramsal olarak gerçek bir bukalemun olan “kültür” sözcüğü, doğal olarak yaratılıştan doğuştan gelmediği için, öğrenilmesi ve edinilmesi gereken her şeyi ifade edebilir oluşu,
- 3-Başkasının tören ve adetlerini, özellikle görgü kurallarını, bilmezlik vardır, bunun başkasını bilinçsizce kırmaya ya da başkası karşısında saygınlığını yitirmeye yol açabilir oluşu,

4-Başka bir kültür içinde yaygınlık kazanmış zorunlu değerlerin anlaşılması vardır; geleneksel toplumlarda yaşlılara saygı, çocukların koşulsuz itaat etmesi, dinsel inanç ya da tersine çağdaş demokratik toplumlarda birey kültü ve özgürlüklere saygı sorunu (Morin, 2006'dan Akt. Dilli. 2010, s.67).

5-Birey-Toplum Döngüsü, Demokrasiyi Öğretmek; birey ve toplum, karşılıklı olarak vardır. Demokrasi, zengin ve karmaşık bir birey-toplum ilişkisini sağlar; bu ilişki içinde, bireyler ve toplum karşılıklı yardımlaşabilir, karşılıklı gelişebilir, kendi aralarında karşılıklı kurallar koyabilir ve birbirini karşılıklı denetleyebilirler. Bireysel özgürlükler ve bireylerin sorumlu kılınması sayesinde işleyen demokratik toplumlardan farklı olarak, otoriter ya da totaliter toplumlar, kendilerine tabi olan bireyleri köleleştirirler; demokraside, birey yurttaştır, özerk olma anlamında uyruktur. Bir yandan kendi dilek ve çıkarlarını ifade eden, diğer yandan kendi sitesinden sorumlu ve onunla dayanışma içinde olan kişidir (Morin, 2006'dan akt. Dilli 2010, s.79).

Demokrasinin özünü oluşturan değerler; eşitlik, adalet, özgürlük, aklın egemenliği ve insana saygıdır. Bunlar, demokrasinin temel değerleri olup; uygulamalar, işlemler ve bunların gerçekleştirildiği kurumlar ise sosyal ve siyasal yaşamda bu temel değerlerin işletildiği araçlardır. Bu değerler, bireylerin ve toplumların karakterini biçimlendirerek, ahlaksal ilkeler sağlayarak ve amaçlara yön vererek yaşama derinliğine nüfuz etmektedirler. Kardeşlik, hoşgörü, tarafsızlık, özgürlük, adalet değerleri, demokrasinin ayırt edici özelliği olan “insana saygı”nın türevleridir denilebilir. Demokrasinin en önemli değerlerinden olan eşitlik, eğitimde de çocuklar için sağlanmalı, “insana saygı” çerçevesinde eğitim faaliyetleri yürütülmelidir (Büyükdüvenci, 2001, s.49).

Öğretmen, öğrenciler için belli bir işi yapmaktan çok onlara bunun yolunu açmalıdır. Bu “yolu hazırlama” şöyle olabilir; öğrenciler kendi yanıtlarını formüle etme çabalarında teşvik görmelidir. Karşılaşılabilecek engelleri öğretmen önceden görmeli ve bunları ortadan kaldırmaktan çok bunların üstesinden gelmede gerekli olan yolu bulmaları için öğrencilere yardımcı olmalıdırlar. Yani, “patikada yürümek öğrencilere bırakılmalıdır”. Öğrencilere, ihtiyaç duydukları bilgiyi kazanmada gerekli yollar, bu bilgiyi değerlendirme ve sonuçlarını başkalarına iletme ve bu sonuçlara onları götüren süreç öğretilmelidir. Eğitim sistemimizde özellikle eksik olan şey, eleştirel düşünme becerileridir. Eleştirel düşünme kavramı, ilkokullara kadar

yaygınlaştırılmak ve uygulama olanakları aranmak durumundadır. Öğretimin, öğrencilerin kendi dayanak noktalarını oluşturmalarında yardımcı olacak şekilde yürütülmesi gerekmektedir (Büyükdüvenci, 2001. s.99).

1.7.3.2. Öğrenme-Öğretme Süreci

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını bir öğrenme-öğretme süreci içinde değişik boyutlarda ele almak mümkündür. Yukarıda açıklanan boyutlarda bir öğrenme etkinliğinin gerçekleşebilmesi için öğretmenin yapılandırmacı yaklaşımı anlayarak öğrenme sürecinde kullanması gerekmektedir. Öğretmenin yapılandırmacı yaklaşımın esas alındığı bir öğrenme sürecindeki yeni rolünü bilmesi ve tanımlaması yararlı olacaktır. Yaklaşımın uygulanmasında gerekli materyaller de (Drama ile, bir yaşantıyı, bir olayı bir fikri, bir kavramı ya da bir beceriyi ön bilgilerini kullanarak yapılandırması, anlamlandırması ve canlandırması için ilgili hikaye ve masallar, kavram haritası ile; bir kavramı, onu oluşturan parçaları ve bunların birbirleri ile bağlantılarını gösteren görselleştirmesi için yapboz vb. materyaller gibi) temin edilmelidir (Örscü, 2012).

Çocuğun eğitilmesinde en temel esaslardan birisi model olmadır. Anlatılanlardan daha çok çocuğun gözlediği şeyler, onu etkisi altında bırakacaktır. Üstelik anlattıklarımızın yaptıklarımızla uygunluk içinde bulunmaması başka problemlere de kaynaklık edecektir. Çoğu insan herhangi bir konuda epey bilgi ve birikimin sahibi durumundadır. Oysa bu bilgilerin hayata geçirilip doğru kullanılması daha önemlidir. Aksi halde, bilmek, bilmemekten daha zararlı hale gelebilecektir. Sonuç olarak; sadece sözlerle değil, model olma yöntemi ile, çocukların bilinç altında işlenebilir ve silinmeyecek şekilde kalınabilir (Akbaş ve Budak, 2011. s.112).

1.8. Problem

Yapılandırmacı yaklaşımın sınıf yönetimi ve öğrenme sürecine yansımaları nelerdir?

1.9. Amaç

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde yapılandırmacı yaklaşım esaslarına uygun hareket ettiklerinde bu yaklaşımın, sınıf yönetimi ve öğrenme sürecine nasıl yansıdığını incelemektir.

1.10. Alt Problemler

- Öğrenciler, öğrenme sorumluluğunu ne düzeyde almaktadır ve kendi kendine öğrenme düzeyleri ne kadardır?
- Öğrenciler, öğrenme sürecinde ne kadar aktif hale gelmişlerdir ve ezberci öğrenmeden ne düzeyde vazgeçtiler?
- Öğrenciler, sınıf içindeki planlama, uygulama ve değerlendirmede ne kadar etkin oldular?
- Öğretmenler; yıllık planlar ile ders planlarını öğrencilerle birlikte yapma gerekliliğine ne düzeyde inanmaktadırlar ve yıllık planlar, ders planları ile sınıf içi etkinliklerde bireysel farkları dikkate alma düzeyleri ne kadardır?
- Öğretmenler, sınıf yönetiminde demokratik ve katılımcı yaklaşımı ne derece uygulamaktadır?
- Yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasının, öğrencilerin birincil bilgi kaynaklarına ulaşmasını sağlama düzeyi ne kadardır?
- Yapılandırmacılığın gerektirdiği eğitim ve öğretim etkinlikleri için gerekli olan ders materyalleri ne derecede temin edilebilmektedir?
- Öğretmenlerin, eğitim ve öğretim etkinliklerini yürütmede farklı strateji, yöntem ve teknikleri kullanabilme düzeyi nedir?
- Öğretmenlerin, eleştirel düşünme, sorgulama, problem çözme, girişimci olma ve karar verme becerilerini geliştirici bir sınıf ortamı oluşturma derecesi nedir?
- Öğretmenler, yapılandırmacı öğretim sürecini değerlendirmek için geleneksel yaklaşımlar yanında otantik değerlendirme (günlük tutma, otobiyografi, biyografi vb) yaklaşımlarını da kullanmaları gerektiğine ne derece inanmaktadır?
- Öğretmenler, öğrencilerin performansını değerlendirmede sonuçla birlikte öğretim sürecini de göz önüne alma gerekliliğine ne düzeyde inanmaktadır?
- Öğretmenlerin, sorgulama, tartışma, sorun çözme, beyin fırtınası, zihin haritası, altı şapkalı düşünme, balık kılıcı, drama gibi yapılandırmacı yaklaşımın üzerinde durduğu teknikleri uygulama düzeyleri ne kadardır?

1.11. Araştırmanın Önemi

Türk Eğitim Sistemimizde 2004 yılına kadar uygulanmış olan öğretmen merkezli klasik anlayışın yerini almış olan yapılandırmacı anlayışın gereklerine uygun hareket edilmesi durumunda eğitim sistemimize önemli katkılar sağlayacağını düşünüyorum.

Bu bağlamda, yapılandırmacı yaklaşımın, sınıf yönetimine, öğrencilere, öğrenme süreci ve düzeyine, planlamaya etkileri incelenerek; farklı strateji ve yöntemleri düşünüp kullanabilme, eleştirel düşünme, sorgulama ve problem çözme becerilerini geliştirebilme açısından yeni anlayışın yansımalarını belirleyebilmek için, öğretmenlerin görüşleri anket yöntemi ile alınıp değerlendirildi.

Yapılandırmacı bir sınıf ortamında öğretim, etkin öğrenmeyi destekleyen bilişsel üst düzey becerilerin kullanılmasına olanak sağlayan işbirlikçi çalışmaya ve paylaşımaya, probleme dayalı etkinliklere, sorgulamaya, araştırmaya, tartışmaya yer veren etkinliklerle yürütüldüğünde çok daha faydalı olacaktır.

Günümüzde yapılandırmacı yaklaşım, birçok gelişmiş ülke eğitim sistemlerinde de uygulanmakta ve başarılı sonuçlar alınmaktadır. Bu çerçevede yapılandırmacı yaklaşımın Türk eğitim sistemine de katkı sağlaması beklenebilir. Ancak bunun için öncelikle öğrenci, öğretmen ve yöneticiler ile velilerin de yapılandırmacı yaklaşıma önyargısız şekilde yaklaşarak; bu kuramı önce anlamaya çalışması ve buna uygun yeni rollerini benimseyip sergilemesi şarttır (Akpınar, 2010. s.11).

1.12. Varsayımlar

- 1- Yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme süreci ve sınıf yönetimine yansımalarının incelendiği bu çalışmada, öğretmenlere sorulan anket sorularına verilen cevaplar doğru kabul edilmiştir; ancak cevapların doğruluğu test edilmemiştir.
- 2- Öğretmenlerin, anket sorularına içten cevap verdikleri varsayılmıştır.
- 3- Yapılandırmacı yaklaşım yöntem ve tekniklerinin, öğretmenler tarafından yeterince uygulandığı varsayılmıştır.
- 4- Öğretmen, öğrenci, okul yöneticileri ve velilerin, bu yaklaşımın önemi ve eğitim sistemimize sağlayabileceği katkıya, yeterli düzeyde inandıkları varsayılmıştır.

1.13. Sınırlılıklar

- 1- Araştırma, 2013 yılı, İstanbul ili Küçükçekmece İlçesinde bulunan Gülten Özaydın Lisesi, Zühtü Şenyuva Ortaokulu ve Zühtü Şenyuva İlkokulu olmak üzere, üç farklı kademedeki öğretmenlerin (n=30) görüşleri ile sınırlıdır.
- 2- Araştırma, anket soruları ve öğretmenlerin bu sorulara vermiş olduğu samimi cevaplar ile sınırlıdır.
- 3- Araştırma, anket çalışmasından elde edilen bulgularla sınırlıdır.

1.14. Tanımlar

Yapılandırmacılık (Constructivism): Piaget'nin bilişsel gelişim ve bilginin oluşumu ile ilgili çalışmalarına dayalı olarak geliştirilmiş bir öğrenme kuramıdır (Kindvatter, Wilen and Ishler, 1996. Parlakyıldız, 2008).

Bir bilme kuramı olduğundan; bilinen bilgiyi yapılandırma sürecidir. Yapılandırmacılığa özünü; “bilgi, sosyo-kültürel bir bağlamda, öğrenenlerin yaşantılarında, önceden bildikleri çerçevesinde anlamlar çıkarmaları ile yapılandırılır” düşüncesi oluşturur (Açıkgöz, 2008. s.63).

Öğretmen: Öğretim olayını meslek edinmiş bir kimsedir. Bu anlamda ilkokul öğretmeni ile üniversite hocası arasında bir fark yoktur, hepsi de öğretmendir. Öğretmenlik mesleği, insan yetiştirme mesleği olduğundan öğretmende, insan sevgisi dediğimiz “pedagojik sevgi”nin bulunması gereklidir. Buna meslek sevgisi de denilebilir (Çelikkaya, 2006. s.27).

Öğretmen kadrosuna atanmış eğitimcidir. Başka bir ifade ile, Milli Eğitim Bakanlığı kadrosundaki veya eşdeğer kadrolarda çalışan özel veya resmi kurumlarda görevli eğitimcilerdir.

Eğitim: Önceden belirlenmiş kuram ve kurallara göre şekillendirme ve düzene sokmadır. Öğrenme ve öğretmeyi de içine alan en geniş kapsamlı bir kavram ve faaliyettir. Eğitimin farklı tanımları yapılmasına karşılık, eğitimle bilgi, iletişim, kültürel geçişin sağlandığı açıktır. Aslında eğitimle yapılması gereken, insanın kendisini bilmesi, tanınması ve çevresini, tabiatını anlamlandırmasıdır. (Çelikkaya, 2006. s.9).

Öğretim: Öğrenme olayını gerçekleştirmek için yapılan sistemli anlatım ve beceri kazandırma faaliyetidir. Eğitimin daha çok planlı-programlı ve okul ya da diğer eğitim kurumlarında ders şeklinde yürütülen kısmını ifade eder (Çelikkaya, 2006. s.9).

Eğitim Teknolojisi: Sürekli değişim ve gelişimler gösteren bir alandır. İnsanın bildiklerini başkalarına nasıl öğreteceğini kendi kendine sormasıyla ortaya çıkan ve kalıcı bilgi vermek amacıyla öğrenme-öğretme sürecinde belirli yöntemleri uygulayarak, yararlandığı araç ve gereçlerin etkin biçimde kullanılmasını amaçlayan bilim dalıdır. Görsel ve işitsel araçlarla donatılmış eğitim ortamında yetişen, yaparak-yaşayarak eğitim ve öğretimin uygulandığı, düşünen ve düşündüklerini ortaya koyan, araştıran ve sonuçlarını toplum yararına sunan öğrencileri yetiştirebilmek için “eğitim teknolojisinin” etkin biçimde kullanılabildiği ortamlar oluşturulması bir zorunluluk haline gelmiştir. (Örscü, 2012).

Aktif Öğrenme: Öğrenenin, öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleriyle ilgili karar alma ve öz düzenleme yapma fırsatının verildiği, öğrenme sürecinde de zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir (Açıkgöz, 2008. s.17-18).

İdeal Öğrenme: Öğrenenin en verimli öğrenmeyi gerçekleştirdiği öğrenmedir. İdeal öğrenmenin gerçekleşmesi için her öğrencinin öğrenme profili çıkarılmalı; öğretmen, öğrenme türlerinin üstün veya zayıf olmadığını benimsemelidir. Dersler ise, çok çeşitli öğrenme stratejileri, etkinlikleri ve yaşantıları ile zenginleştirilmelidir (Örscü, 2012).

2.BÖLÜM

Bu bölümde yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili olarak yapılmış araştırmalardan bahsedilmektedir.

2.1. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Şentürk (2009), "Eğitimde Yeniden Yapılanma ve Yapılandırmacılık" konulu araştırmasında, eğitim sürecinde değişim, yapılandırmacı kuramda eğitim durumları, hedefler, içerik, yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen, öğrenci ve velinin rollerinden bahsetmiştir. "Klasik anlayışta değerlendirme, sürecin sonunda yapılır ve sonuca yöneliktir. Yapılandırmacı yaklaşımda ise değerlendirme süreçten ayrı değil, sürecin bir parçasıdır ve değerlendirme ürüne, performansa yöneliktir. Klasik anlayışta kullanılan değerlendirme ölçekleri; yazılı yoklamalar, sözlü yoklamalar, kısa cevaplı, çoktan seçmeli, doğru yanlış testleridir.

Yapılandırmacı yaklaşımda ise bunlara ek olarak şu ölçme araçları kullanılmaktadır: Öz değerlendirme, grup değerlendirme, akran değerlendirme formları, tutum ölçekleri, gözlem formları, görüşmeler, sunumlar ve sunum değerlendirme formları, projeler ve proje değerlendirme ölçekleri, performans ödevleri ve rubrikler, portfolyolar ve portfolyo (ürün dosyası) değerlendirme ölçekleri, kontrol listeleri, kavram haritaları.

Özenç ve Doğan (2009)'ın, İstanbul ili Anadolu Yakası'nda beş resmi ve özel okulda görev yapan sınıf öğretmenlerini kapsayan; "sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeylerinin belirlenmesi" konulu araştırmalarında ise, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeylerinin kendi algılarına göre belirlenmesi amaçlanmış, örneklem grubu olarak İstanbul ili Kadıköy, Kartal ve Sultanbeyli ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenleri arasından belirlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre sınıf öğretmenleri, kendilerini yapılandırmacı yaklaşım konusunda yeterli görmektedirler. Yeterlik düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmayıp, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenleri kendilerini yapılandırmacı yaklaşımda diğer mesleki kıdem gruplarına göre daha yeterli görmektedirler. Özel okullarda görev yapanlar, devlet okullarındaki öğretmenlere göre yapılandırmacı yaklaşımda daha yeterli görmektedirler. Lisansüstü eğitimini tamamlamış olanlar, tamamlamayanlara göre yapılandırmacı yaklaşım konusunda kendilerini daha yeterli görmektedirler.

Yurdakul (2008)'un, “Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının sosyal-bilişsel bağlamda bilgiyi oluşturmaya katkısı” konulu araştırmasının amacını, kendi ifadesi ile; “*yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının sayıltularına uygun bir program tasarısı hazırlayarak uygulamasını gerçekleştirmek ve bu uygulamalar çerçevesinde sosyal-bilişsel bağlamda bilginin nasıl oluşturulduğunu belirlemektir*” şeklinde ifade etmektedir.

Yurdakul, araştırmasını, Ankara’da Beytepe İlköğretim Okulu altıncı sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yapmış; 10 hafta süresince deney grubu denencel Sosyal Bilgiler program tasarısı uygulamalarına katılırken, kontrol grubu geleneksel öğretim uygulamalarına devam etmiştir. Nitel sonuçlar ise yapılandırmacı öğrenme çevrelerinde oluşan fiziksel, sosyal, duyuşsal, bilişsel ve öğrenen özellikleri ile öğrenme görevleri değişkenlerinin eş zamanlı ve etkileşimsel dirik yapılarının bilgiyi yapılandırmada temel olduğunu ortaya koymuştur.

Çandar (2006)'ın, “İlköğretim birinci kademe derslerinde uygulanan yapılandırmacı yaklaşımın sınıf yönetimine etkisi” araştırmasının sonuçları; derslerde yapılandırmacı yaklaşım kullanmanın sınıf yönetim sürecinin düzeni oluşturma boyutunda öğretmenlerin kullandıkları yolları farklılaştığını göstermektedir. Öğretmenler yapılandırmacı yaklaşımı derslerinde kullandıklarında farklı fiziksel ortamlara gereksinim duyduklarını, planlamayı farklılaştırdıklarını, araç-gereç kullanımının zorunlu hale geldiğini, aileler ile iletişime daha önem verdiklerini, ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını alternatif yaklaşımları kullanma yönünde farklılaştırdıklarını, kuralların belirlenmesinde öğrenciye daha fazla söz hakkı tanıdıklarını, okul ve çevreyi tanıma yönünde daha bir özen gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler yapılandırmacı yaklaşımı kullanmanın sınıf yönetiminin düzeni koruma ve sürdürme boyutu üzerindeki etkilerini de vurgulamışlardır. Öğretmenler rol yapma, kurgulama gibi davranışları daha sık gösterdiklerini, ilgi çekmek için esprilere başvurduklarını, pekiştireçleri daha sık kullandıklarını, güdülemenin daha bir önem kazandığını belirtmişlerdir. Öğretmenler yapılandırmacı yaklaşımı kullandıklarında sınıf yönetiminin düzeni yeniden sağlama boyutuna ilişkin olarak daha fazla çaba gösterdiklerini belirtmişlerdir. Yapılandırıcı yaklaşımın üst düzeyde öğrenci katılımı gerektirmesinden dolayı düzenin kolayca bozulabildiği, tekrar sağlanmasının ise yoğun çaba gerektirdiği ifade edilmiştir.

Gelebek (2011) araştırmasını; birleştirilmiş sınıflarda yenilenen ilköğretim programının uygulanmasını etkileyen faktörleri birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak ortaya çıkarmak amacıyla yapmış, veriler 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Kilis ili; Musabeyli, Polateli, Elbeyli ve merkez ilçelerinde bulunan 65 resmi köy ilköğretim okulunda görev yapan 94 birleştirilmiş sınıf öğretmeninden toplanmıştır. Kilis ilinde çalışan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin tamamı araştırmaya dahil edildiğinden dolayı örneklem seçimine gerek kalmamıştır. Verilerin analizinde; aritmetik ortalama, yüzdeler dağılımı, bağımsız örneklem t-testi ve ANOVA teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada özel olarak geliştirilen birleştirilmiş sınıflarda yeni ilköğretim programının uygulanmasını etkileyen faktörler anketi adlı veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırma bulguları; birleştirilmiş sınıf öğretmenleri rehberlik ve aile boyutunun, yeni ilköğretim programının uygulanmasını olumsuz yönde etkileyen en temel faktör olarak algılamaktadırlar. Öğretmenlerin bazı alt boyutlara yönelik algılarında; cinsiyete, öğrenci mevcuduna, okuldaki öğretmen sayısına, okulda İnternet bağlantısı bulunma durumuna, ikamet durumuna bağlı olarak istatistiksel bakımdan anlamlı fark gözlenmiştir. Araştırma, birleştirilmiş sınıflarda yeni ilköğretim programının uygulanması konusunda politika belirleyicilere ve uygulayıcılara programın güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirmede bir çıkış noktası olması bakımından önemlidir.

Çam (2010) araştırmasını, 2005 Türk Edebiyatı, Dil ve Anlatım dersi öğretim programları ile ders kitaplarının yapılandırmacılık yaklaşımına uygun olup olmadığını, İstanbul İli Beykoz İlçesi ölçeğinde değerlendirmek amacıyla yapmış olup. araştırma ile ilgili anket soruları hazırlanmadan önce literatür taraması yapılmış ve konuyla ilgili kuramsal temeller oluşturulmuştur. Hazırlanan anket formları Beykoz İlçesindeki ortaöğretim kurumlarında çalışan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin hepsine uygulanmıştır. Örneklem yöntemi olarak tamsayım yöntemi kullanılmıştır. Anket uygulaması sonucunda elde edilen veriler elektronik ortama aktarılarak çeşitli test istatistikleri ile analiz edilmiştir. Bu analiz sonuçlarından çıkan bulgular, yorumlanmış ve sonuçlandırılmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğretim programlarının yapılandırmacılığa uygunluğu hususunun öğretmenler tarafından yeterince anlaşılmadığı sonucuna varıldığından konu hakkında hizmetiçi eğitimlerin daha fazla yapılmasının gerekliliği vurgulanmıştır.

Demir (2009)'in araştırması, Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkamil merkez ilçelerinde bulunan devlet ilköğretim okullarında görev yapan ilköğretim 1.ve 5. sınıf

öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin yapılandırmacı ilköğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlara yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla betimsel tarama modelinde yapılmış bir çalışmadır. Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkamil merkez ilçelerinde bulunan 36 okulda çalışan 319 öğretmen ve 67 yönetici bu çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Örneklem olarak seçilen bu 319 ilköğretim sınıf öğretmenine yapılandırmacılık 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 yapılandırmacılık 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 farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla LSD çoklu karşılaştırmalar testi ile çözümlenmiştir. Bulgular ilgili literatür çerçevesinde yorumlanmış ve elde edilen veriler ışığında önerilerde bulunulmuştur.

Kılıç (2008)'a göre; geleneksel eğitim sisteminde zekâ tekildir. Yeni eğitim sistemlerinde ise zekâ tekil değildir. Zekâ kendine uygun ortam bulduğunda gelişmektedir. Öğrencilerin okulda zekâ alanlarını geliştirmek için en büyük görev ise öğretmenlere düşmektedir. Bu araştırmanın amacı; ilköğretim okulu öğretmenlerinin Çoklu Zekâ Kuramının uygulanmasına yönelik tutum ve görüşlerini belirlemektir. Bu araştırma nitel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma evrenini Sivas merkez, Yıldızeli, Şarkışla ilçeleri ve bu ilçelere bağlı köylerdeki ilköğretim okullarından seçilen okullardaki öğretmenler oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek ve görüşme formu kullanılmıştır. Bu araştırma sonucunda öğretmenlerin cinsiyetleri ile tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu, görev yaptıkları yerleşim yeri türü ile tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı, kıdem yılları ile tutumları arasında da anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Görüşme formundan elde edilen bulgularla, öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramını derslerde tam anlamıyla uygulamadıkları, hizmet içi eğitim almaları gerektiği görülmüştür.

Tabanlı (2008)'nin araştırmasında, yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda webquest tekniği ile tasarlanan web destekli öğretim materyalinin kullanılabilirliğine ve derslerde kullanılmasına ilişkin öğrenen görüşlerinin alınması, öğrenenlerin biliş ötesi farkındalık düzeylerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, materyalin

kullanımında karşılaşılan sorunların, öğrenme sürecinin niteliğinin ve süreç içerisindeki öğrenen özelliklerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırmada öntest-sontest modeli ile nitel verilerden oluşan karma araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırma, Balıkesir ilindeki bir kız meslek lisesinde 10. sınıf Bilişim Teknolojilerinin Temelleri dersinde yürütülmüştür. 30 kişiden oluşan uygulama grubuna toplam 33 ders saati boyunca tasarlanan öğretim materyali aracılığıyla eğitim verilmiştir. Nitel veriler, öğrenen günlüklerinden ve öğrenenlerle yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilmiştir. Nicel veri setine ise bilişötesi farkındalık ölçeği (Cronbach Alpha=89) ve anket soruları ile ulaşılmıştır. Ölçeğe ilişkin nicel veriler t-testiyle, ankette elde edilen veriler frekans ve yüzdeler oranları hesaplanarak, nitel veriler ise içerik analizi ile çözümlenmiştir. Materyalin öğrenenlerin bilişötesi farkındalık düzeylerinin gelişimi üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Çelebi (2006) araştırmasını, ilköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırıcılık yaklaşımına dayalı işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin erişimi ve tutumlarına etkisini incelemek amacıyla yapmış olup; araştırma Konya ili, Karatay ilçesi, İsmil Cumhuriyet İlköğretim Okulunda 5. sınıfta okuyan iki sınıfta gerçekleştirilmiştir. Kontrol gruplu öntest-sontest deneysel desenin kullanıldığı araştırmada, yansız olarak seçilen sınıflardan birinde yapılandırıcılık yaklaşımına dayalı işbirlikli öğrenme (Birlikte Öğrenme ve Grup Araştırması Tekniği) uygulanırken diğer sınıfta ise geleneksel öğretim uygulanmıştır. Verilerin elde edilebilmesi için Sosyal Bilgiler Başarı Testi geliştirilmiş, Kurnaz (2000) tarafından geliştirilen Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeğinden yararlanılmış, Öğrenci Görüşleri Anketi ile Süreç Değerlendirme Ölçekleri kullanılmıştır. Ölçme araçlarından Sosyal Bilgiler Başarı Testi ile Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği deney ve kontrol grubuna öntest ve sontest olarak verilmiştir. Öğrenci Görüşleri Anketi ile Süreç Değerlendirme Ölçekleri ise sadece deney grubundaki öğrencilere uygulanmıştır.

Çetin (2005)'in araştırmasına göre; 2000 yılında uygulanmaya başlayan yeni Fen Bilgisi Öğretim Programı, öğrencilerin önceden var olan bilgilerini kullanarak bilgiyi yapılandırmalarını, aktif öğrenme yöntem ve metodolojilerini kullanarak bilgiye ulaşmalarını, araştırmalar ve incelemeler yoluyla da etkili ve kalıcı öğrenmeyi hedeflemektedir. Buna karşın, okulların çoğunda Fen Bilgisi derslerinin işlenişinde hala bilgi aktarımına dayalı, geleneksel öğretim süreçlerinin kullanıldığı görülmektedir. Araştırma, İlköğretim 6. sınıf Fen Bilgisi dersinde yer alan

"Vücudumuzda Neler var? Çevremizi Nasıl Algılıyoruz?" ünitesini yapılandırmacılık kuramına dayalı olarak farklı aktif öğrenme yöntemleri ile yürüterek bir öğrenme modeli oluşturmayı amaçlamaktadır. Uygulamada; İzmir İli, Buca Çamlık İlköğretim Okulu'ndan seçilen 25 kişilik deney grubuna yapılandırmacılık kuramına dayalı aktif öğretim yöntem ve teknikleri ve işbirliğine dayalı öğretim yapılmıştır. Etkinlikler Gagnon ve Collay'ın yapılandırmacı sınıfların tasarımında geliştirdikleri altı ilkeyi esas alarak çevrimiçi grup çalışmaları ile yürütülmüştür. 23 kişilik kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yapılmıştır. Uygulama öncesi ve sonrasında her iki gruba araştırmacı tarafından geliştirilmiş fen bilgisi başarı testi ve fen bilgisi dersine yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Araştırma kapsamında uygulanan, mevcut literatür çalışmalarının da desteklediği Yapılandırmacılığa dayalı yöntemlerle uygulanabilir bir öğrenme modelinin önerilmesi bu araştırmanın önemini vurgulamaktadır.

Erdem (2001)'in bu araştırmasında; yeni bir yaklaşım olan yapılandırmacılık yaklaşımı tanıtılmış ve programın öğeleri olan hedef, içerik, eğitim ve sınav durumlarının bu yaklaşıma göre nasıl hazırlandığı incelenmiştir. Çalışmada var olan durumun ortaya konulması amaçlandığından, tarama yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca bilgilerin mantıksal olarak incelemesi yapılarak konuyla ilgili en iyi bilgi veren bilgileri ayırt etmek için problem çözme yöntemi kullanılmıştır. Yapılandırmacılık yaklaşımına göre öğrenenler bilgiyi temelden kurmaktadır. Öğrenenler bilgiyi etkin bir şekilde alarak var olan zihinsel şemaları ile öğrenmeye yön verirler. Önceki öğrenmeleriyle yeni bilgilerini bütünleştirerek kendi yapılandıkları bilgilerini özümserler. Öğrenme, karmaşık ve gerçek bağlamlarda gerçekleşmektedir. Bilgi, öğrenenin var olan değer yargıları ve yaşantıları tarafından oluşturulur. Öğrenenlerin var olan inançları, tutumları ve bilgileri onların sahip oldukları yaşantılarının bir göstergesidir. İçerik bütünden parçaya doğru düzenlenmektedir. Öğrenenler böylece üst düzey düşünme becerilerini kullanabilmektedirler. Öğrenenler, problemi neden ve nasıl çözdüklerini açıklayabilmektedirler. Öğrenenlerin okulu olarak nitelendirilen yapılandırmacı öğrenme ortamlarda, öğretmenler öğrenenleriyle birlikte öğrenenlerdir. Öğretmenler, öğrenenlerin soru ve düşüncelerinden yararlanarak işbirliği içinde çalışma konusunda öğrenenleri yönlendirirler. Bu yaklaşımda öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi temele alındığından öğrenme durumuna uygun farklı etkinlikler düzenlenmektedir. Bilgiyi anlamlı ve kullanışlı yapacak uygun öğrenme materyalleri kullanılmaktadır. Bu çalışmada çeşitli etkinliklere ve materyallere örnekler verilmiştir. Bu çalışma, ulaşılabilen kaynaklara göre yapılandırmacılık

yaklaşımının program geliştirme sürecindeki yerini kuramsal olarak inceleyen ilk çalışmadır. Çalışmanın bundan sonra uygulamaya yönelik yapılacak olan araştırmalara katkıda bulunacağı düşünülmüştür.

Çarkıt (2013)'in araştırmasında, ortaokullarda dil bilgisi öğretim sürecinin yapılandırmacı yaklaşım açısından değerlendirmesi yapılmıştır. Araştırma sürecinde nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Ortaokullarda dil bilgisi öğretim süreci, öğretmenlerin cinsiyet ve meslekte çalışma sürelerine göre karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin süreçteki uygulamaları tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma süresince öğretmenlerin görüşlerine de başvurulmuştur. Bu amaçla öğretmenlere açık uçlu sorulardan oluşan mülakat formu uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma evreni 2012-2013 eğitim- öğretim yılı Kayseri ili merkez ilçelerindeki ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise bu okullardan tesadüfi yöntemle seçilen ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmada F testi (tek yönlü varyans analizi), derecelendirme analizi (yüzde frekansı), ve t- testi kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre ortaokullarda dil bilgisi öğretim süreci yapılandırmacı yaklaşıma açısından değerlendirildiğinde öğretmenlerin cinsiyet yönünden bir maddede farklılık gösterdiği ve meslekte çalışma sürelerine göre ise on maddede gruplar arasında farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin büyük bir bölümü dil bilgisi konularını kendileri anlatıp öğrencilere not ettirdikten sonra öğrenci çalışma kitabı etkiliklerini yaptırıldıklarını ifade etmişler ve dil bilgisi öğretimi esnasında en çok düz anlatım ve soru cevap tekniğini kullandıklarını belirtmişlerdir.

Özenç (2009)'in araştırmasının genel amacı; sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımla ilgili yeterlik düzeylerinin kendi algılarına göre belirlenmesidir. Bu ana amaç doğrultusunda belirlenen çeşitli değişkenler ile sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeyleri arasında anlamlı farklar olup olmadığı araştırılmıştır. Bu amaca uygun olarak araştırma tarama modeline göre tasarlanmıştır. Çalışmanın evrenini İstanbul İli Anadolu Yakası'nda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklem grubunu ise 2008/2009 eğitim- öğretim yılında Kadıköy, Maltepe, Kartal ve Sultanbeyli ilçelerinde görev yapan ve random yoluyla seçilen 281 sınıf öğretmeni oluşturmuştur.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre: Sınıf öğretmenleri, kendilerini yapılandırmacı yaklaşım konusunda yeterli görmektedirler. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeyleri medeni durum değişkenine göre farklılaşmamaktadır. 51 ve üzeri yaş aralığındaki sınıf öğretmenleri, yapılandırmacı yaklaşımda kendilerini diğer yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha yeterli görmektedirler.

21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenleri yapılandırmacı yaklaşımda kendilerini diğer mesleki kıdem aralığındaki öğretmenlere göre daha yeterli görmektedirler. Özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri yapılandırmacı yaklaşımda kendilerini devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden daha yeterli görmektedirler. Üst sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri yapılandırmacı yaklaşımda kendilerini daha yeterli görmektedirler. Lisansüstü eğitim yapan sınıf öğretmenleri diğer öğretmenlere göre kendilerini yapılandırmacı yaklaşımda daha yeterli görmektedirler. Eğitim enstitüsü mezunu sınıf öğretmenleri diğer okullardan mezun olan sınıf öğretmenlerine göre kendilerini yapılandırmacı yaklaşımda daha yeterli görmektedirler.

Özdoğan (2008)'in araştırmasının temel amacı, yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda hazırlanan yeni Sosyal Bilgiler programında aktif öğrenme tekniklerinin öğrenci başarısına etkisini ortaya koymaktır. Araştırmanın ana problemi, ilköğretim ikinci kademe Sosyal Bilgiler dersinde yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda hazırlanan yeni Sosyal Bilgiler programında aktif öğrenme teknikleri ile yapılan Sosyal Bilgiler öğretiminin, aktif öğrenme teknikleriyle yapılmayan Sosyal Bilgiler öğretimine göre, öğrencide daha başarılı ve kalıcı sonuçlar ortaya koyup koymadığı sorusudur. Araştırmanın amacı doğrultusunda deney ve kontrol grupları başarı ve kalıcılık açısından incelenmiştir. Araştırma 2007/2008 eğitim öğretim yılının 2. döneminde Sivas Yıldızeli ilçesinin Kalın ve Bayat İlköğretim Okullarında yapılmış ön test son test kontrol gruplu desen modelinde bir çalışmadır. Araştırmanın evreni Sivas ili Yıldızeli ilçesindeki köy ilköğretim okullarıdır. Örnekleme ise bu köy ilköğretim okulları içinde bulunan Kalın ve Bayat İlköğretim Okulları'dır. Kalın İlköğretim Okulu deney grubu, Bayat İlköğretim Okulu ise kontrol grubu olarak alınmıştır.

Kalender (2006)'in araştırmasına göre; ilköğretim okullarında uygulamaya başlanan 2005 Matematik Programı, programın yapısında ve uygulanmasında birçok

yenilik getirmiştir. Bu araştırmayla öğretmenlerin yeni programın getirdiği yeniliklere uyum sürecinde yaşadıkları sorunların belirlenmesi ve öğretmenlerin bu programa ilişkin beklentilerinin ve isteklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla hazırlanan Yeni Matematik Programının uygulanması sırasında yaşanan sorunlar ve sorunların çözümlerine yönelik çözüm önerileri anketi, İzmir merkez ilçelerinde yer alan 20 ilköğretim okulunda, 226 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Anket ile elde edilen verilerin istatistik analizleri SPSS 11 programıyla yapılmıştır.

Önen (2005)'in araştırmasından elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin konuyla ilgili genel düşüncelerinin ve sahip oldukları kavram yanlışlarının tespiti yapılmıştır. Araştırma, öğrencilerin konuyla ilgili sahip oldukları genel düşüncelerin ve kavram yanlışlarının tespit edilmesi ve tespit edilen bu yanlışların düzeltilmesi olarak iki ana başlık altında toplanarak yürütülmüştür. Araştırmada ortaya çıkan bulgulara göre elde edilen sonuçlar şunlardır: Öğrencilerin "Ya basınç olmasaydı?" ünitesindeki konularla ilgili kavram yanlışlarının olduğu tespit edilmiştir.. Araştırma sonuçları yapılandırmacı öğretim yaklaşımının bu yanlışların giderilmesinde genelde başarılı olduğunu ortaya koyar niteliktedir. Araştırma sonuçları ışığında öneriler getirilmiştir. Yapılan araştırmanın bu alanda yapılacak araştırmalara ışık tutması umulmaktadır.

Ceylan (2013)'in doktora tezinde; günümüzde yaşanan toplumsal değişim ve farklılaşan eğitimsel ihtiyaçlar paralelinde din eğitim ve öğretiminde yeni yaklaşımlar ile programlar geliştirilmeye ve uygulanmaya çalışılmaktadır. Din öğretiminde Batı'da yeni yaklaşımlar, ülkemizde ise din öğretimi programı geliştirme çalışmalarında yeni eğitim kuram ve yöntemleri temel alınmaya başlanmıştır. Bu süreçte din öğretiminde temel alınan kuramların varsayımlarının din eğitim ve öğretiminin teorik temellerine ve uygulama süreçlerine etkilerinin neler olacağı başlıca inceleme alanlarından birini oluşturmaktadır. Son yıllarda diğer eğitim alanlarında olduğu gibi, din eğitimi ve öğretimi etkileyen ve din eğitimi alanında araştırma konusu haline gelen kuramların başında yapılandırmacılık gelmektedir. Yapılandırmacılığın din eğitiminde gerçeklik ve bilgi bağlamında kuramsal ve pratik olarak kullanılabilirliğinin imkanı ve öğrenme ilkeleri ile yöntemleri açısından uygulanabilirliği konusunda incelemeler artarak devam etmektedir. Yapılandırmacılığı felsefi ve psikolojik zeminde gerçeklik, bilgi ile anlayışı ve temel varsayımları çerçevesinde ele alan araştırmamızda din öğretiminde

yapılandırmacılığın bilgi ve gerçeklik konusunda felsefi, teolojik ve eğitimsel açıdan temellendirilmesi amaçlanmış ve ortaya çıkaracağı problemler tartışılmıştır.

Akkaya (2010), doktora tezinin amacının; “öğrencilerin anlamlı matematik bilgi oluşturabilmeleri için matematik eğitimini etkileyen, *yapılandırmacılık ve gerçekçi matematik eğitimi* yaklaşımlarına uygun öğrenme ortamlarının tasarlanması ve tasarlanan öğretimin uygulanması, ardından öğretimi rapor edip bu süreçteki bilgi oluşumunun niteliğini incelemek, olduğunu ifade etmektedir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada olasılık ve istatistik öğrenme alanındaki konuların öğretimi gerçekleştirilmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden, örnek olay çalışması kullanılmıştır. Görüşme tekniği araştırmanın temel veri kaynağı olup, araştırmada ayrıca gözlem ve doküman analizi yöntemleri de kullanılmıştır. Çalışmaya katılacak öğrencileri belirlemek için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmaya katılacak yedinci sınıf öğrencilerinin bilgi oluşturma sürecinde kullanılacak etkinlikleri yapmaları için gerekli ön bilgilere sahip olup olmadıklarını belirlemek için. Olasılık Bilgi Testi I ve II testleri kullanılmıştır. Çalışma, 118 yedinci sınıf öğrencisine uygulanan testlerin sonucu, matematik öğretmenlerinin görüşleri ve öğrencilerin araştırmaya katılma konusundaki istekliliği dikkate alınarak on öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışmanın verilerine göre öğretimde öğrenci keşiflerinin temele alınmasının öğretimde niteliği artırabileceğini işaret etmiştir. Bu açıdan hazırlanan öğretimsel etkinliklerin öğrencilerin keşifleri üzerine odaklanması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Ayrıca gerçek problemlerin ya da oyun tarzındaki etkinliklerin öğretimde kullanılmasının, matematiksel bilginin daha nitelikli olarak oluşturulabildiğini ortaya koymuştur.

Zengin (2010)'in, doktora tezi çalışması özetlenirse; “Son yıllarda birçok ülkede eğitim sistemlerinin günümüz ihtiyaçlarına cevap verebilme noktasında yetersiz kaldığı belirtilmekte ve bu çerçevede öğretim programları yeniden hazırlanmaktadır. Türkiye’de de 2004 yılından itibaren bütün disiplinlerde program değişikliğine gidilmiş, bu kapsamda ilköğretim DKAB Öğretim Programı da değiştirilerek 2007-2008 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulmuştur. Yeni DKAB programı eğitimsel ve din, bilimsel açıdan farklı yaklaşımlar ortaya koymaktadır. Temele alınan yaklaşımların din eğitimi açısından temel bazı sorunları bünyesinde taşıdığı düşünülmektedir. Bu nedenle temele alınan yaklaşımın din eğitimi ve öğretimi açısından analiz edilmesi gerekmektedir. Bu çerçevede tezde, yapılandırmacılık birçok boyutuyla incelenmiş, din eğitimi ve öğretimi açısından

ortaya koyduğu imkan ve sınırlılıklar tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur. Ayrıca yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan yeni ilköğretim DKAB Programının eski programla karşılaştırılmasına yer verilmiş ve öğretmen görüşleri açısından programın etkililiği nitel bir araştırmayla tespit edilmeye çalışılmıştır.

Kızılabdullah (2008)'ın doktora tezi özetlenirse; “*Yapılandırmacılık Yaklaşımının İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Amaçlarının Gerçekleşmesine Etkisi*” adını taşımaktadır. Araştırma, deneysel ve teorik olmak üzere iki boyutludur. Deneysel kısımda, Ankara ili Yenimahalle ilçesi Batıkent Müjgan Karaçalı İlköğretim Okulunda 6, 7 ve 8. Sınıflarda birer ünite seçilerek kontrol ve deney grupları oluşturulmuş ve deney grubunda araştırmacının hipotezini test etmek üzere yapılandırmacılık yaklaşımına uygun etkinlikler düzenlenerek dersler bu doğrultuda sürdürülmüştür. Kontrol grubunda ise geleneksel yaklaşım doğrultusunda derslere devam edilmiştir. Deney grubundaki dersler araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Kontrol grubunda ise dersler bir sınıfta araştırmacı tarafından yürütülürken diğer iki sınıfta dersin öğretmeni tarafından yürütülmüştür.” Araştırmanın sonucunda, yapılan ön test, son test ve kalıcılık testi sonuçlarını ölçmek üzere t-testi yapılmış ve veriler analiz edilmiştir. Belirlenen bu düzeylere etki edebileceği düşünülen bağımsız değişkenler de aynı şekilde analiz edilmiş ve etki dereceleri belirlenmiştir. Araştırmanın teorik kısmında ise yapılandırmacılık yaklaşımının ne olduğu, tarihi kökleri, türleri, yapılandırmacılık yaklaşımını benimseyen bir öğretmenin uyması gereken ilkeler ve yapmaması gereken davranışlar, yapılandırmacı yaklaşımda ölçme ve değerlendirme yöntemleri ve yapılandırmacı yaklaşımda eğitim-öğretim süreci hakkında bilgiler verilmiştir.

3.BÖLÜM

3.1. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma grubu, veri toplama teknikleri ile verilerin çözümlenme ve yorumlanması yer almaktadır.

3.1.1. Araştırmanın Modeli

İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde bulunan Gülten Özaydın Lisesi, Zühtü Şenyuva İlkokulu ve Zühtü Şenyuva Ortaokulu, öğretmenleri araştırma sahası olarak seçilip, nitel araştırma yöntemi (Yıldırım ve Şimşek, 1993). uygulanmıştır. Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı sınıf yönetiminde uygulama düzeyleri ve bu yaklaşımın yansımaları anket çalışması ile belirlenmiştir.

3.1.2. Araştırma Grubu

Anket, İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde bulunan Gülten Özaydın Lisesi, Zühtü Şenyuva İlkokulu ve Zühtü Şenyuva Ortaokulu öğretmenlerine uygulanmıştır.

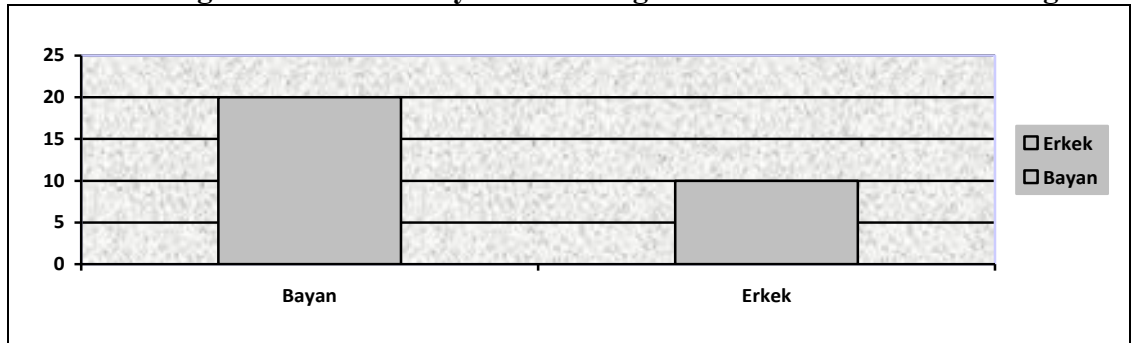
Bu okullardaki öğretmenlerden soruları cevaplamaya istekli olan 30 kişi, ankete katkı sağlamıştır.

Tablo 3.1 Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımını Gösteren Tablo

	N	Yüzde
Erkek	10	33,3
Kadın	20	66,6
Toplam	30	100,0

Tablo 3.1. incelendiğinde, araştırma sahasındaki okullardan anketimize katılan 30 öğretmenin 20 si bayan öğretmen olup, cinsiyet dağılımının yüzde 66,6 sını ifade etmekte; 10 u erkek öğretmen olup, yüzde 33,3 ünü ifade etmektedir.

Grafik 3.1. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımını Gösteren Sütun Grafiği



Grafik 3.1. incelendiğinde, anketimize katılan 30 öğretmenin 20'si bayan, 10'u erkek öğretmen olmuştur.

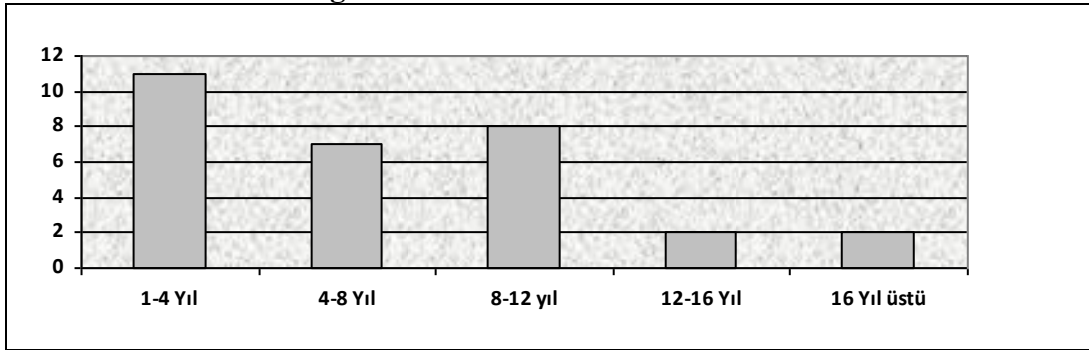
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Durumları

Tablo 3.2. Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımını Gösteren Tablo

	N	Yüzdesi
1-4 Yıl arası	11	36,6
4-8 Yıl arası	7	23,3
8-12 Yıl arası	8	26,6
12-16 Yıl arası	2	6,6
16 Yıl üstü	2	6,6
Toplam	30	100,0

Tablo 3.2. incelendiğinde, “mesleki kıdeminiz kaç yıldır” şeklindeki soruyu, öğretmenlerin yüzde 36,6 sı 1-4 yıl arası, yüzde 23,3 ü 4-8 yıl arası, yüzde 26,6 sı 8-12 arası, yüzde 6,6 sı 12-16 yıl arası ve yüzde 6,6 sı da 16 yıl üstü olduğunu söyleyerek cevapladı.

Grafik 3.2. Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımını Gösteren Sütun Grafiği



Grafik 3.2. incelendiğinde, ankete katılan 30 öğretmenin 11’i 1-4 yıl arası, 7’si 4-8 yıl arası, 8’i 8-12 yıl arası, 2’si 12-16 yıl arası, 2’si 16 yıl üstü kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

3.1.3. Veri Toplama Teknikleri

Anket soruları, 52 sorudan benzeşen ve uç sorular ile güvenilirlik verileri yüksek çıkmayan soruların elenmesiyle 17 soru olarak belirlenmiştir. “Yapılandırmacı Yaklaşımın, Sınıf Yönetimi ve Öğrenme Sürecine Yansımaları” konulu araştırmada, “anket tekniği” uygulanarak veriler toplanmıştır.

Sorularda “Likert ölçeği” kullanılmış olup, nitel yöntem uygulanmıştır.

Cevap seçeneklerinde, “*Tamamen, Çoğunlukla, Orta düzeyde, Çok az, Hiç*” seçenekleri kullanılmıştır.

3.1.4.Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Öğretmenlerin farklı yaş ve cinsiyet gruplarının verilerinin analizi ile, yapılan istatistiksel işlemlerin analizi, SPSS 15.0 For Windows Realise programı ile yüzdelik ve frekanslar kullanılarak yapılmıştır.

Tablo 3.1.3. Anket Sorularının Güvenirliklerini Gösteren Veri Tablosu

Güvenirliği İncelenen Sorular	Cronbach Alfası
Öğrenme sorumluluğu alma	0,955
Planlarda,bireysel farklılığı gözetme	0,957
Öğrenci performansını değ.de öğretim süreci rolü	0,958
Öğretmenlerin otantik değerlendirmeleri	0,952
Farklı yöntem ve stratejiler kullanma	0,952
Yapılandırmacı Yaklaşım teknikleri kullanma	0,952
Düşünme,sorgulamacı bir sınıf ortamı oluşturma	0,952
Ders materyallerine ulaşabilme	0,952
Demokrasi ve Katılımcılığı uygulama	0,953
Birincil bilgi kaynağına ulaşabilme	0,953
Öğrenme sürecinde öğrencinin rolü	0,952
Planları, öğrencilerle birlikte yapma	0,952
Ezbercililikten vazgeçme düzeyleri	0,951
Öğrencilerin öğrenme sürecindeki aktiflikleri	0,953
Öğrencilerin kendi kendine öğrenmeleri	0,955
Ortalama Değer	0,953

Tablo 3.1.3 incelendiğinde, güvenilirlik verilerine göre, anket sorularının güvenilirliğinin ortalama değeri 0.953'tür.

4.BÖLÜM

Bu bölümde yer alan, araştırmanın bulguları ve yorumlardan sonra, araştırmada katılımcılara sorulan anket sorularına verilen cevaplara göre oluşturulan tablo ve grafikler ile yorumlar bulunmaktadır.

4.1.BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımın yöntem ve tekniklerine uygun hareket etme düzeyleri incelenerek, sonuçlar yorumlanmıştır.

Öğrenciler, öğrenme sorumluluğunu ne düzeyde aldıkları, öğrencilerin kendi kendine öğrenme düzeyleri, öğrencilerin öğrenme sürecinde ne kadar aktif hale gelebildikleri, ezberci öğrenmeden ne düzeyde vazgeçtikleri, öğrencilerin sınıf içindeki planlama, uygulama ve değerlendirmede ne kadar etkin oldukları tespit edilmeye çalışıldı.

Öğretmenlerin ise, yıllık plan ve ders planları ile sınıf içi etkinliklerde bireysel farkları dikkate alma düzeyleri, sınıf yönetiminde demokratik ve katılımcı yaklaşımı ne derece uygulama düzeyleri, eğitim ve öğretim etkinliklerinin yürütülmesinde farklı strateji, yöntem ve teknikleri kullanabilme düzeylerinin belirlenmesi amaçlandı.

Ayrıca, eleştirel düşünme, sorgulama, problem çözme, girişimci olma ve karar verme becerilerini geliştirici bir sınıf ortamı oluşturabilme düzeyleri ile yapılandırmacı öğretim sürecini değerlendirmek için geleneksel yaklaşımlar yanında otantik değerlendirme (günlük tutma, otobiyografi, biyografi vb) yaklaşımlarını da kullanmaları gerektiğine ne derece inandıkları belirlenmeye çalışıldı. Sorgulama, tartışma, sorun çözme, beyin fırtınası, zihin haritası, altı şapkalı düşünme, balık kılıcı, drama gibi yapılandırmacı yaklaşımın üzerinde durduğu teknikleri uygulama düzeyleri de tespit edildi.

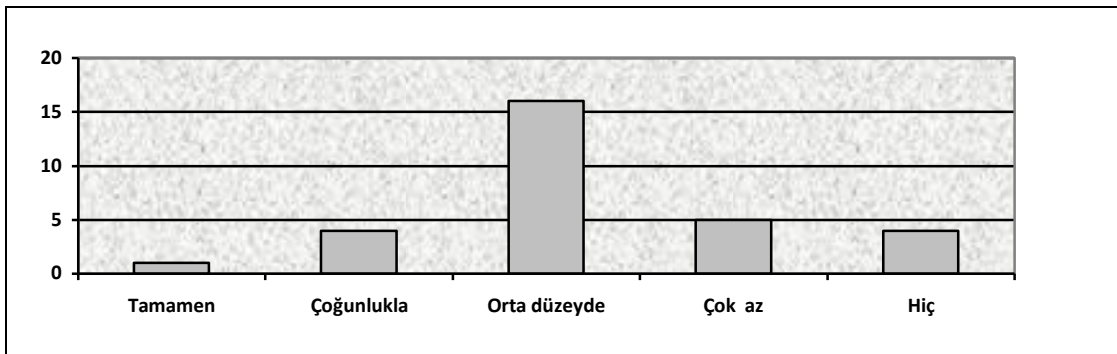
4.2. Yapılandırmacı Yaklaşımın Sınıf Yönetimi ve Öğrenme Sürecine Yansımaları, Konulu Araştırma

Tablo 4.2.1. Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluğunu Alma Düzeylerini Gösteren Tablo

	N	Yüzdesi
Tamamen	0	0
Çoğunlukla	5	16,6
Orta düzeyde	15	50,0
Çok az	5	16,6
Hiç	5	16,6
Toplam	30	100,0

Tablo 4.2.1 incelendiğinde, öğrencilerin “öğrenme sorumluluğunu aldıklarını düşünüyor musunuz?” sorusuna öğretmenlerin Tamamen cevabı hiç verilmemiş iken, Çoğunlukla cevabını; 5 kişi ve yüzde 16.6’sı, Orta düzeyde; 15 kişi ve yüzde 50’si, Çok az; 5 kişi ve yüzde 16.6’sı, Hiç almadıkları yönündeki cevabı ise 5 kişi ve yüzde 16.6’sının vermiş olduğu görülmektedir.

Grafik 4.2.1. Öğrencilerin Öğrenme Sorumluluğunu Alma Düzeylerini Gösteren Sütun Grafiği



Grafik 4.2.1 incelendiğinde; Öğrencilerin “öğrenme sorumluluğunu aldıklarını düşünüyor musunuz?” şeklindeki soruya verilen cevaplar; Tamamen aldıklarını düşünenlerin sayısı 0, çoğunlukla diyenler 5 kişi, Orta düzeyde diyenler 15 kişi, Çok az diyenler 5 kişi, Hiç almadıklarını düşünen katılımcı öğretmen sayısı ise 5 kişi olduğu görülmektedir.

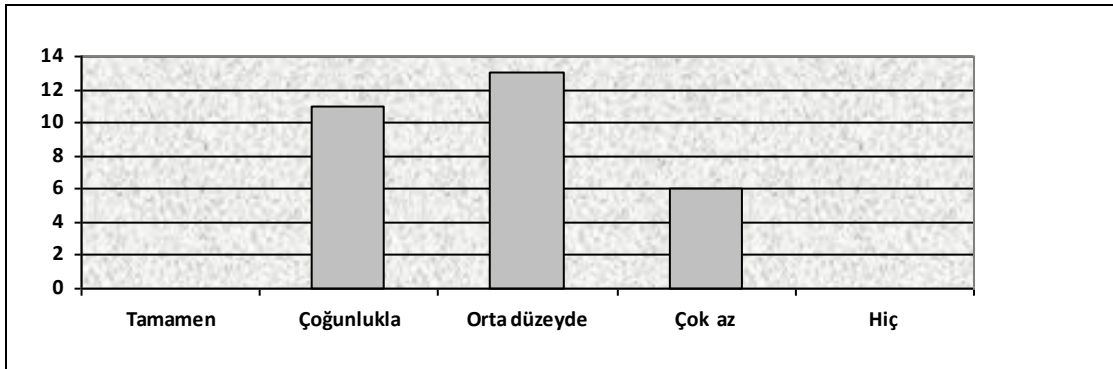
Araştırma bulgularına göre, yapılandırmacı yaklaşımın uygulandığı bir sınıfta öğrencilerin çoğunlukla, “öğrenme sorumluluğunu aldıkları” görülmektedir.

Tablo 4.2.2. Yapılandırıcı Yaklaşımın Uygulanmasıyla Öğrencilerin Kendi Kendilerine Öğrenmelerini Sürdürme Düzeyini Gösteren Tablo

	N	Yüzdesi
Tamamen	0	0
Çoğunlukla	5	16,6
Orta düzeyde	15	50,0
Çok az	5	16,6
Hiç	5	16,6
Toplam	30	100,0

Tablo 4.2.2 incelendiğinde, “Sizce öğrenciler, yapılandırıcı yaklaşımın uygulanmasıyla kendi kendilerine öğrenmelerini ne derecede sürdürmektedirler?” sorusuna, tamamen cevabı veren olmadığı, çoğunlukla cevabı veren 11 kişi ve yüzde 36.6 oranında, orta düzeyde diyen 13 kişi ve yüzde 43.3 oranında, çok az cevabını 6 kişi, yüzde 20 oranında olduğu; hiç cevabı veren olmadığı görülmektedir.

Grafik 4.2.2. Yapılandırıcı Yaklaşımın Uygulanmasıyla Öğrencilerin Kendi Kendilerine Öğrenmelerini Sürdürme Düzeyini Gösteren Sütun Grafiği



Grafik 4.2.2 incelendiğinde; “Sizce öğrenciler, yapılandırıcı yaklaşımın uygulanmasıyla kendi kendilerine öğrenmelerini ne derecede sürdürmektedirler?” sorusuna tamamen ve hiç cevabı verilmemiş iken; 11 kişi çoğunlukla , 13 kişi orta düzeyde, 6 kişi de çok az şeklinde cevaplamıştır.

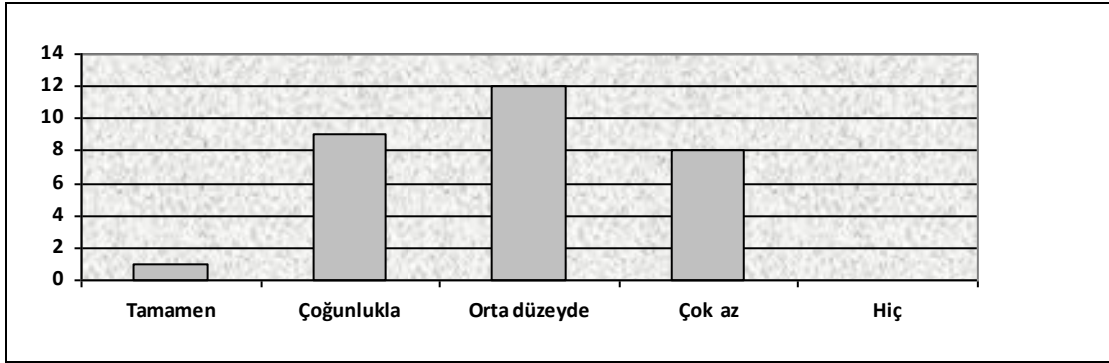
Araştırma bulgularına göre, yapılandırıcı yaklaşımın uygulandığı bir sınıfta öğrencilerin, kendi kendilerine öğrenmelerinin arttığı görülmektedir.

Tablo 4.2.3. Yapılandırıcı Yaklaşımla Birlikte Öğrencilerin Öğrenme Sürecinde Aktif Hale Gelmeleri Düzeylerini Gösteren Tablo

	N	Yüzdesi
Tamamen	1	3,3
Çoğunlukla	9	30,0
Orta düzeyde	12	40,0
Çok az	8	26,6
Hiç	0	0,0
Toplam	30	100,0

Tablo 4.2.3 incelendiğinde, “Yapılandırıcı yaklaşımla öğrenciler öğrenme sürecinde ne derecede aktif hale geldiler?” sorusuna tamamen cevabını yüzde 3.3 oranında 1 kişi, çoğunlukla cevabını yüzde 30 oranında 9 kişi, orta düzeyde cevabını yüzde 40 oranında 12 kişi, çok az cevabını yüzde 26.6 oranında 8 kişi vermiş olduğu; hiç cevabını ise veren olmadığı görülmektedir.

Grafik 4.2.3. Yapılandırıcı Yaklaşımla Birlikte Öğrencilerin Öğrenme Sürecinde Aktif Hale Gelmeleri Düzeyini Gösteren Sütun Grafiği



Grafik 4.2.3 incelendiğinde, “Yapılandırıcı yaklaşımla öğrenciler öğrenme sürecinde ne derecede aktif hale geldiler?” sorusuna verilen cevapların 1 kişi tamamen, 9 kişi çoğunlukla, 12 kişi orta düzeyde, 8 kişi çok az, derken; hiç diyen olmadığı görülmektedir.

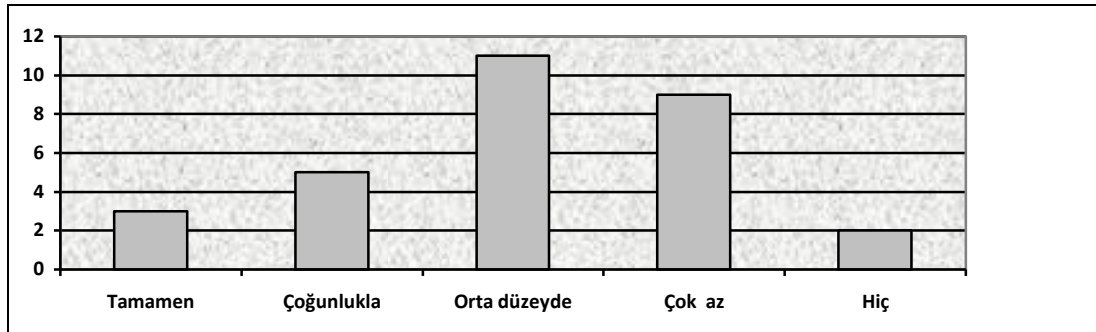
Araştırma bulgularına göre, yapılandırıcı yaklaşımın uygulanmasıyla birlikte öğrencilerin öğrenme sürecinde daha aktif hale geldikleri görülmektedir.

Tablo 4.2.4. Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulanmasıyla Ezbere Dayalı Öğrenme Anlayışını Bırakma Düzeyini Gösteren Tablo

	N	Yüzdesi
Tamamen	4	13,3
Çoğunlukla	5	16,6
Orta düzeyde	10	33,3
Çok az	9	30,0
Hiç	2	6,6
Toplam	30	100,0

Tablo 4.2.4 incelendiğinde, “yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasıyla öğrencilerin ezbere dayalı bir öğrenme anlayışını ne derecede bıraktıklarını düşünüyorsunuz?” sorusuna öğretmenlerin verdiği cevaplar; yüzde 13,3 oranında 4 kişi tamamen, yüzde 16,6 oranında 5 kişi çoğunlukla, yüzde 33,3 10 kişi orta düzeyde, yüzde 30 oranında 9 kişi çok az ve yüzde 6,6 oranında 2 kişi hiç, şeklinde olmuştur.

Grafik 4.2.4. Yapılandırmacı Yaklaşımın Uygulanmasıyla Ezbere Dayalı Öğrenme Anlayışını Bırakma Düzeyini Gösteren Sütun Grafiği



Grafik 4.2.4 incelendiğinde, “Yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasıyla öğrencilerin ezbere dayalı bir öğrenme anlayışını ne derecede bıraktıklarını düşünüyorsunuz?” sorusuna öğretmenlerin verdiği cevapların, 4 kişi tamamen, 5 kişi çoğunlukla, 10 kişi orta düzeyde, 9 kişi çok az, 2 kişi ise hiç, şeklinin olduğu görülmektedir.

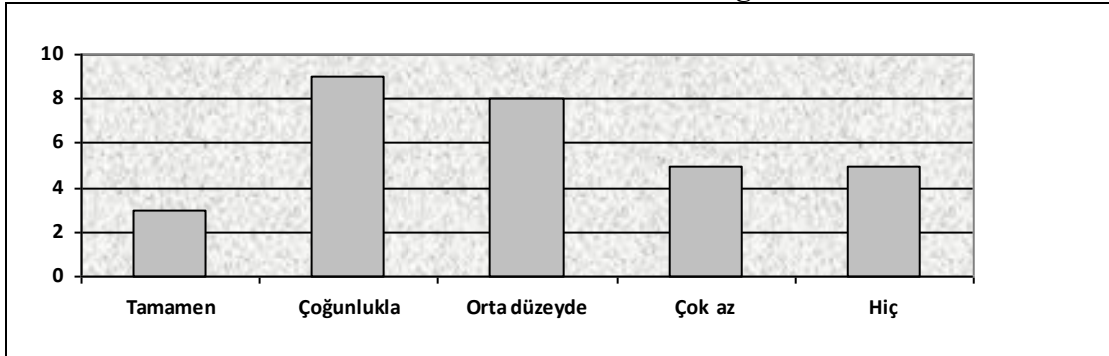
Araştırma bulgularına göre, yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasıyla öğrencilerin, ezbere dayalı bir öğrenme modelini daha az tercih ettikleri görülmektedir.

Tablo 4.2.5. Yapılandırmacı Yaklaşımla Birlikte Sınıfta Öğrenme - Öğretme Sürecinin Planlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesinde Öğrencilerin Ne Derecede Etkin Rol Aldıklarını Gösteren Tablo

	N	Yüzdesi
Tamamen	3	9,9
Çoğunlukla	9	30,0
Orta düzeyde	8	26,6
Çok az	5	16,6
Hiç	5	16,6
Toplam	30	100,0

Tablo 4.2.5 incelendiğinde, “yapılandırmacı yaklaşımla birlikte sınıfta öğrenme-öğretme sürecinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde öğrenciler ne derecede etkin rol almaktadırlar?” sorusunu, yüzde 9.9 oranıyla 3 kişi tamamen, yüzde 30 oranıyla 9 kişi çoğunlukla, yüzde 26.6 oranıyla 8 kişi orta düzeyde, yüzde 16.6 oranıyla 5 kişi çok az, yüzde 16.6 oranıyla 5 kişi hiç, şeklinde cevaplamış oldukları görülmektedir.

Grafik 4.2.5. Yapılandırmacı Yaklaşımla Birlikte Sınıfta Öğrenme - Öğretme Sürecinin Planlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesinde Öğrencilerin Ne Derecede Etkin Rol Aldıklarını Gösteren Sütun Grafiği



Grafik 4.2.5 incelendiğinde, “yapılandırmacı yaklaşımla birlikte sınıfta öğrenme-öğretme sürecinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde öğrenciler ne derecede etkin rol almaktadırlar?” sorusuna, 3 kişi tamamen, 9 kişi çoğunlukla, 8 kişi orta düzeyde, 5 kişi çok az, 5 kişi de hiç şeklinde cevap verdiği görülmektedir.

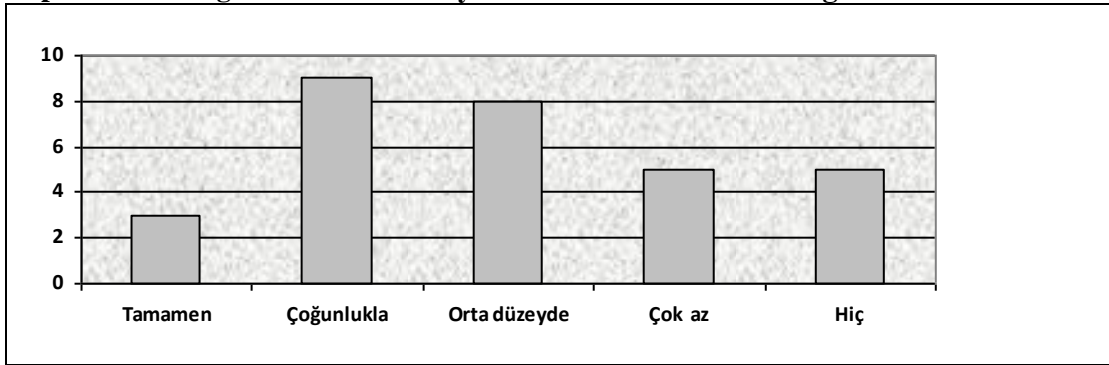
Araştırma bulgularına göre, yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasıyla öğrenme-öğretme sürecinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde öğrencilerin etkin rol almaları konusunda yeterli aşama kaydedilemediği görülmektedir.

Tablo 4.2.6. Öğretmenlerin, Yapılandırıcı Bir Öğrenme Ortamının Oluşturulabilmesi İçin, Yıllık Plan ve Ders Planlarını Öğrencilerle Birlikte Yapmak Gerektiğine İnanma Düzeyini Gösteren Tablo

	N	Yüzdesi
Tamamen	3	9,9
Çoğunlukla	9	30,0
Orta düzeyde	8	26,6
Çok az	5	16,6
Hiç	5	16,6
Toplam	30	100,0

Tablo 4.2.6 incelendiğinde, “yapılandırıcı bir öğrenme ortamının oluşturulabilmesi için, yıllık plan ve ders planlarını öğretmen ve öğrencilerin birlikte yapmaları gerektiğine inanıyor musunuz?” sorusuna yüzde 9.9 oranıyla 3 kişi tamamen, yüzde 30 oranıyla 9 kişi çoğunlukla, yüzde 26.6 oranıyla 8 kişi orta düzeyde, yüzde 16.6 oranıyla 5 kişi çok az, yüzde 16.6 oranıyla 5 kişi hiç şeklinde cevap verdiği görülmektedir.

Grafik 4.2.6. Öğretmenlerin, Yapılandırıcı Bir Öğrenme Ortamının Oluşturulabilmesi İçin, Yıllık Plan ve Ders Planlarını Öğrencilerle Birlikte Yapmak Gerektiğine İnanma Düzeyini Gösteren Sütun Grafiği



Grafik 4.2.6 incelendiğinde, “yapılandırıcı bir öğrenme ortamının oluşturulabilmesi için, yıllık plan ve ders planlarını öğretmen ve öğrencilerin birlikte yapmaları gerektiğine inanıyor musunuz?” sorusuna 3 kişinin tamamen, 9 kişinin çoğunlukla, 8 kişinin orta düzeyde, 5 kişinin çok az, 5 kişinin ise hiç şeklinde cevapladığı görülmektedir.

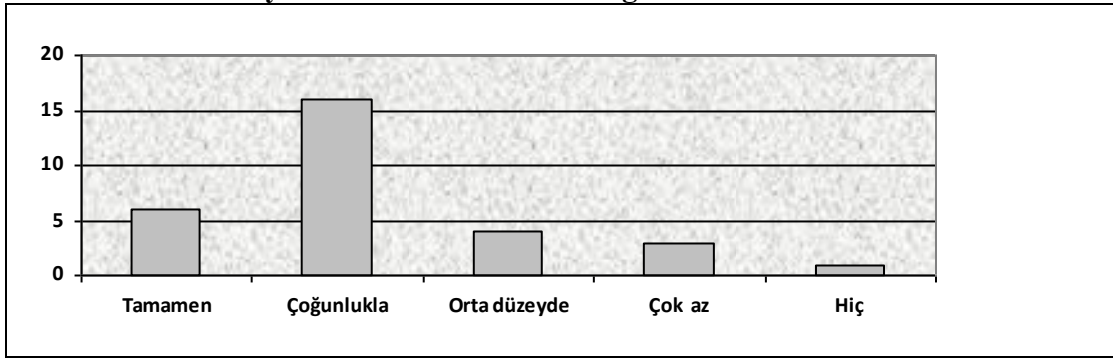
Araştırma bulgularına göre, yapılandırıcı yaklaşımın uygulanmasıyla “Yıllık plan ve ders planlarının öğrencilerle birlikte yapılması gerekliliğine” öğretmenlerin, % 33,2’sinin inanmadığı görülmektedir.

Tablo 4.2.7. Yıllık Planlar İle Ders Planlarını Hazırlamada ve Etkinliklerde Öğrenciler Arasındaki Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma Düzeyini Gösteren Tablo

	N	Yüzdesi
Tamamen	6	20,0
Çoğunlukla	16	53,3
Orta düzeyde	4	13,3
Çok az	3	10,0
Hiç	1	3,3
Toplam	30	100,0

Tablo 4.2.7 incelendiğinde, “yıllık planları ve ders planlarını hazırlamada ve sınıf içi etkinlikleri düzenlemede öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları (cinsiyet, gelişim düzeyi, ilgiler, beklentiler, ailenin sosyal, kültürel ve ekonomik durumu, vb) ne derecede dikkate alıyorsunuz?” sorusuna yüzde 20 oranıyla 6 kişi tamamen, yüzde 53,3 oranıyla 16 kişi çoğunlukla, yüzde 13,3 oranıyla 4 kişi orta düzeyde, yüzde 10 oranıyla 3 kişi çok az ve yüzde 3,3 oranıyla 1 kişi hiç şeklinde cevap vermiştir.

Grafik 4.2.7. Yıllık Planlar İle Ders Planlarını Hazırlamada ve Etkinliklerde Öğrenciler Arasındaki Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma Düzeyini Gösteren Sütun Grafiği



Grafik 4.2.7 incelendiğinde, “yıllık plan ve ders planlarını hazırlamada ve sınıf içi etkinlikleri düzenlemede öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları (cinsiyet, gelişim düzeyi, ilgiler, beklentiler, ailenin sosyal, kültürel ve ekonomik durumu, vb) ne derecede dikkate alıyorsunuz?” sorusunu 6 kişi tamamen, 16 kişi çoğunlukla, 4 kişi orta düzeyde, 3 kişi çok az, 1 kişi ise hiç şeklinde cevapladığı görülmektedir.

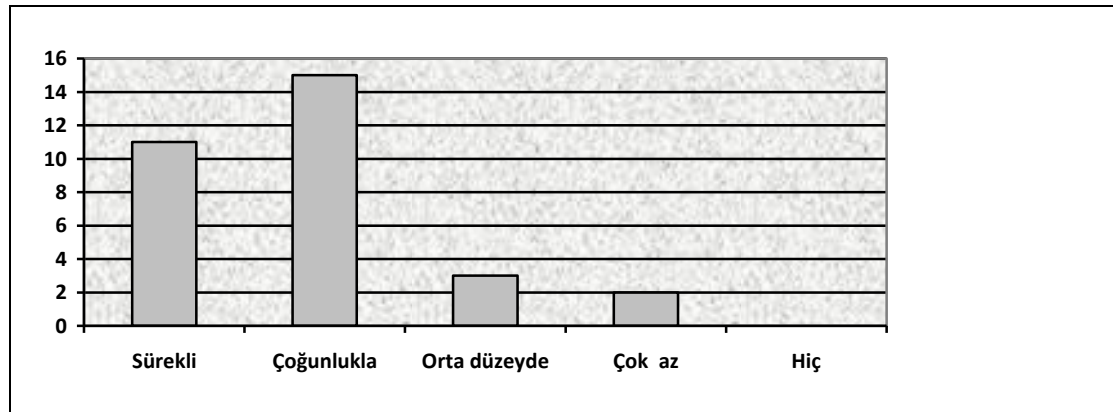
Araştırma bulgularına göre, yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasıyla öğretmenlerin, yapılandırmacı yaklaşımın felsefesi ile uyumlu bir tutum sergileyip, yıllık plan ve ders planlarını hazırlamada ve sınıf içi etkinlikleri düzenlemede öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate aldıkları görülmektedir.

Tablo 4.2.8. Sınıf Yönetiminde Demokratik ve Katılımcı Yaklaşımı Uygulama Düzeyini Gösteren Tablo

	N	Yüzdesi
Tamamen	10	33,3
Çoğunlukla	15	50,0
Orta düzeyde	3	10,0
Çok az	2	6,6
Hiç	0	0,0
Toplam	30	100,0

Tablo 4.2.8 incelendiğinde, “sınıf yönetiminde demokratik ve katılımcı yaklaşımı ne derecede uyguluyorsunuz?” sorusuna yüzde 33,3 oranıyla 10 kişi tamamen, yüzde 50 oranıyla 15 kişi çoğunlukla, yüzde 10 oranıyla 3 kişi orta düzeyde, yüzde 6,6 oranıyla 2 kişi çok az derken; hiç cevabı veren olmadığı görülmektedir.

Grafik 4.2.8. Sınıf Yönetiminde Demokratik ve Katılımcı Yaklaşımı Uygulama Düzeyini Gösteren Sütun Grafiği



Grafik 4.2.8 incelendiğinde; “sınıf yönetiminde demokratik ve katılımcı yaklaşımı ne derecede uyguluyorsunuz?” sorusuna 10 kişi sürekli, 15 kişi çoğunlukla, 3 kişi orta düzeyde, 2 kişi çok az, cevabını vermiş iken; hiç cevabı veren olmadığı görülmektedir.

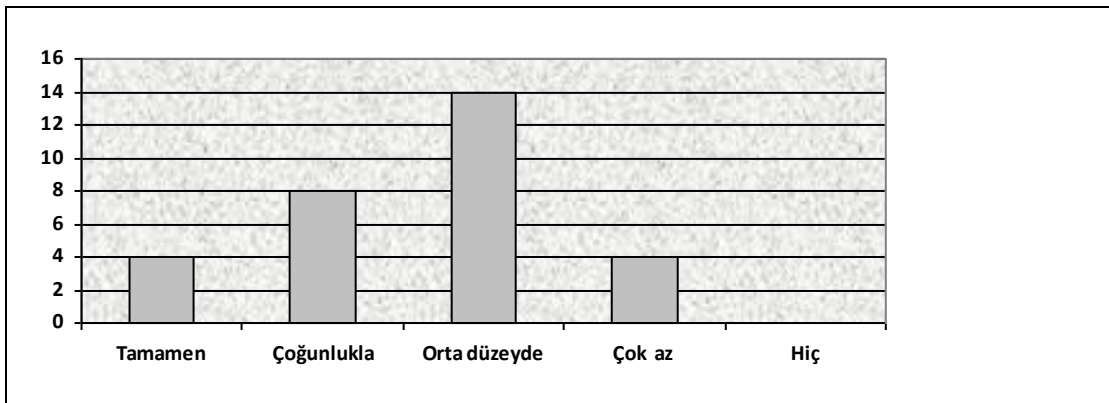
Araştırma bulgularına göre, yapılandırmacı yaklaşımın çok önemli bir unsuru olan, “sınıf yönetiminde demokratik ve katılımcı bir anlayışı” uygulamaları konusunda öğretmenlerin % 93,3’ü “sürekli, çoğunlukla ya da orta düzeyde” uyguladığı yönünde cevap vermiştir.

Tablo 4.2.9. Yapılandırıcı Yaklaşımın Uygulanmasıyla Öğrencilerin Birincil Bilgi Kaynaklarına Ulaşmasının Sağlanması Düzeyini Gösteren Tablo

	N	Yüzdesi
Tamamen	4	13,3
Çoğunlukla	8	26,6
Orta düzeyde	14	46,6
Çok az	4	13,3
Hiç	0	0,0
Toplam	30	100,0

Tablo 4.2.9 incelendiğinde, “yapılandırıcılığın uygulanması, öğrencilerin birincil bilgi kaynaklarına ulaşmasını ne derece sağlıyor?” sorusuna verilen cevaplar, yüzde 13,3 oranıyla 4 kişi tamamen, yüzde 26,6 oranıyla 8 kişi çoğunlukla, yüzde 46,6 oranıyla 14 kişi orta düzeyde, yüzde 13,3 oranıyla 4 kişi çok az, iken; hiç cevabı veren olmadığı görülmektedir.

Grafik 4.2.9. Yapılandırıcı Yaklaşımın Uygulanmasıyla Öğrencilerin Birincil Bilgi Kaynaklarına Ulaşmasının Sağlanması Düzeyini Gösteren Sütun Grafiği



Grafik 4.2.9 incelendiğinde, “yapılandırıcı yaklaşımın sınıf yönetiminde uygulanması, öğrencilerin birincil bilgi kaynaklarına ulaşmasını ne derece sağlıyor?” sorusuna, 4 kişi tamamen, 8 kişi çoğunlukla, 14 kişi orta düzeyde, 4 kişi çok az cevabını verirken; hiç cevabı veren olmadığı görülmektedir.

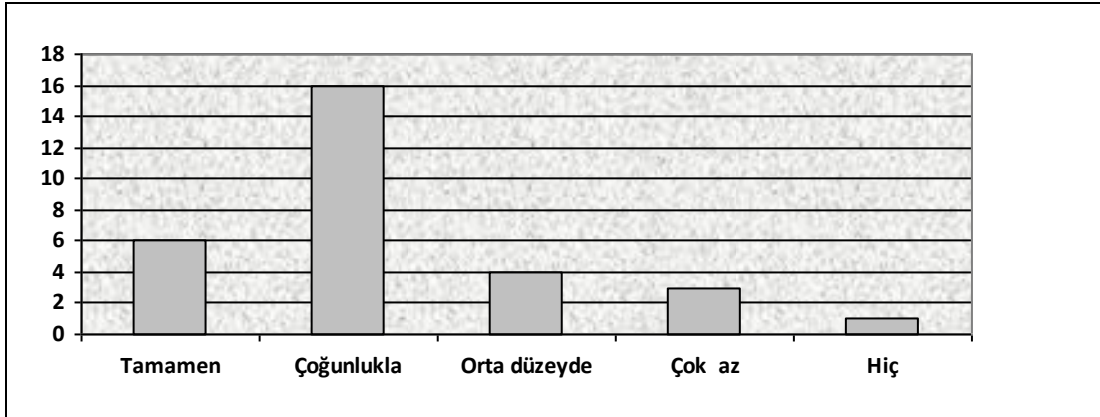
Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin sınıf yönetiminde yapılandırıcı yaklaşımın gereklerine uygun hareket etmelerinin, öğrencilerin birincil bilgi kaynaklarına ulaşmalarına istenen katkıyı sağladığı görülmektedir.

Tablo 4.2.10. Yapılandırıcılığın Gerekthirdiği Eğitim ve Öğretim Etkinlikleri İçin Gerekli Olan Ders Materyallerinin Temini Düzeyini Gösteren Tablo

	N	Yüzdesi
Tamamen	6	20,0
Çoğunlukla	16	53,3
Orta düzeyde	4	13,3
Çok az	3	10,0
Hiç	1	3,3
Toplam	30	100,0

Tablo 4.2.10 incelendiğinde, “yapılandırıcılığın gerekthirdiği eğitim ve öğretim etkinlikleri için gerekli olan ders materyallerini ne derecede temin edebiliyorsunuz?” sorusuna verilen cevapların, yüzde 20 oranıyla 6 kişi tamamen, yüzde 53,3 oranıyla 16 kişi çoğunlukla, yüzde 13,3 oranıyla 4 kişi orta düzeyde, yüzde 10 oranıyla 3 kişi çok az, yüzde 3,3 oranıyla 1 kişi hiç, şeklinde olduğu görölmektedir.

Grafik 4.2.10. Yapılandırıcılığın Gerekthirdiği Eğitim ve Öğretim Etkinlikleri İçin Gerekli Olan Ders Materyallerinin Temini Düzeyini Gösteren Sütun Grafiği



Grafik 4.2.10 incelendiğinde; “yapılandırıcılığın gerekthirdiği eğitim ve öğretim etkinlikleri için gerekli olan ders materyallerini ne derecede temin edebiliyorsunuz?” sorusuna 6 kişi tamamen, 16 kişi çoğunlukla, 4 kişi orta düzeyde, 3 kişi çok az ve 1 kişi hiç şeklinde cevapladığı görölmektedir.

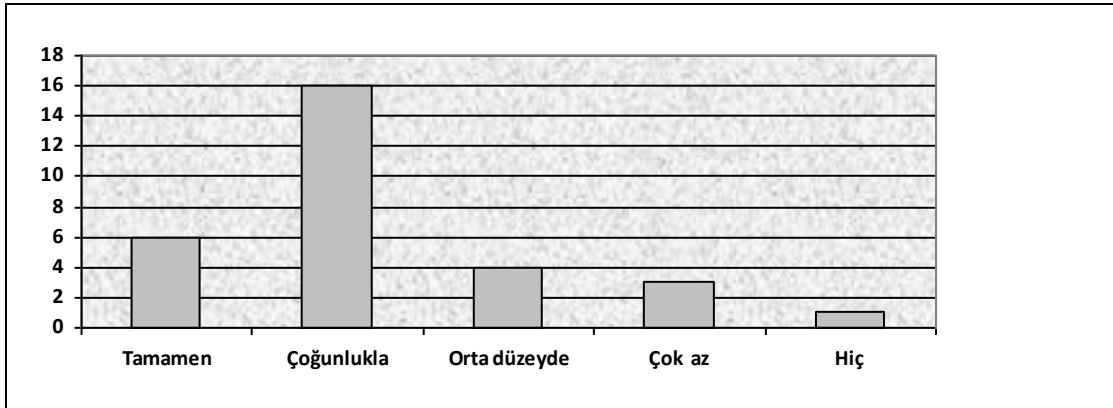
Araştırma bulgularına göre, yapılandırıcı yaklaşımın uygulanmasıyla yapılandırıcı yaklaşımın eğitim ve öğretim etkinliklerinde uygulanması için gerekli ders materyallerinin temini konusunda sorun yaşanmadığını görölmektedir.

Tablo 4.2.11. Eğitim ve Öğretim Etkinliklerinin Yürütülmesinde Farklı Strateji, Yöntem ve Tekniklerin Kullanım Düzeyini Gösteren Tablo

	N	Yüzdesi
Tamamen	6	20,0
Çoğunlukla	16	53,3
Orta düzeyde	4	13,3
Çok az	3	10,0
Hiç	1	3,3
Toplam	30	100,0

Tablo 4.2.11 incelendiğinde, “Eğitim ve öğretim etkinliklerinin yürütülmesinde farklı strateji, yöntem ve teknikleri ne düzeyde kullanıyor sunuz?” sorusuna yüzde 20 oranıyla 6 kişi tamamen, yüzde 53,3 oranıyla 16 çoğunlukla, yüzde 13,3 oranıyla 4 kişi orta düzeyde, yüzde 10 oranıyla 3 kişi çok az, yüzde 3,3 oranıyla 1 kişi hiç, şeklinde cevap verdiği görülmektedir.

Grafik 4.2.11. Eğitim ve Öğretim Etkinliklerinin Yürütülmesinde Farklı Strateji, Yöntem ve Tekniklerin Kullanım Düzeyini Gösteren Sütun Grafiği



Grafik 4.2.11 incelendiğinde, “Eğitim ve öğretim etkinliklerinin yürütülmesinde farklı strateji, yöntem ve teknikleri ne derecede kullanıyor sunuz?” sorusuna verilen cevapların 6 kişi tamamen, 16 kişi çoğunlukla, 4 kişi orta düzeyde, 3 kişi çok az, 1 kişi hiç, şeklinde olduğu görülmektedir.

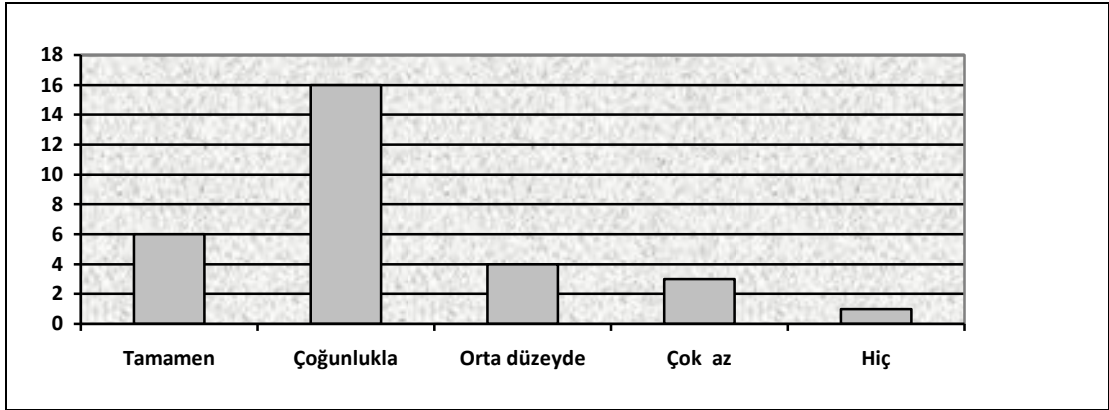
Araştırma bulgularına göre, yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasıyla, eğitim ve öğretim etkinliklerinin yürütülmesinde öğretmenlerin, farklı strateji, yöntem ve teknikleri uygulama düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2.12.Öğrencilerin Eleştirel Düşünme, Sorgulama, Problem Çözme, Girişimci Olma ve Karar Verme Becerilerini Geliştirici Bir Sınıf Ortamının Oluşturulma Düzeyini Gösteren Tablo

	N	Yüzdesi
Tamamen	6	20,0
Çoğunlukla	15	50,0
Orta düzeyde	4	13,3
Çok az	3	10,0
Hiç	2	6,6
Toplam	30	100,0

Tablo 4.2.12 incelendiğinde, “öğrencilerin eleştirel düşünme, sorgulama, problem çözme, girişimci olma ve karar verme becerilerini geliştirici bir sınıf ortamını ne derecede oluşturduunuz?” sorusuna yüzde 20 oranıyla 6 kişi tamamen, yüzde 50 oranıyla 15 kişi çoğunlukla, yüzde 13,3 oranıyla 4 kişi orta düzeyde, yüzde 10 oranıyla 3 kişi çok az, yüzde 6,6 oranıyla 2 kişi hiç, şeklinde cevapladığı görülmüştür.

Grafik 4.2.12.Öğrencilerin Eleştirel Düşünme, Sorgulama, Problem Çözme, Girişimci Olma ve Karar Verme Becerilerini Geliştirici Bir Sınıf Ortamının Oluşturulma Düzeyini Gösteren Sütun Grafiği



Grafik 4.2.12 incelendiğinde, “öğrencilerin eleştirel düşünme, sorgulama, problem çözme, girişimci olma ve karar verme becerilerini geliştirici bir sınıf ortamını ne derecede oluşturduunuz?” şeklindeki soruya, verilen cevapların 6 kişi tamamen, 15 kişi çoğunlukla, 4 kişi orta düzeyde, 3 kişi çok az, 2 kişi hiç, şeklinde olduğu görülmektedir.

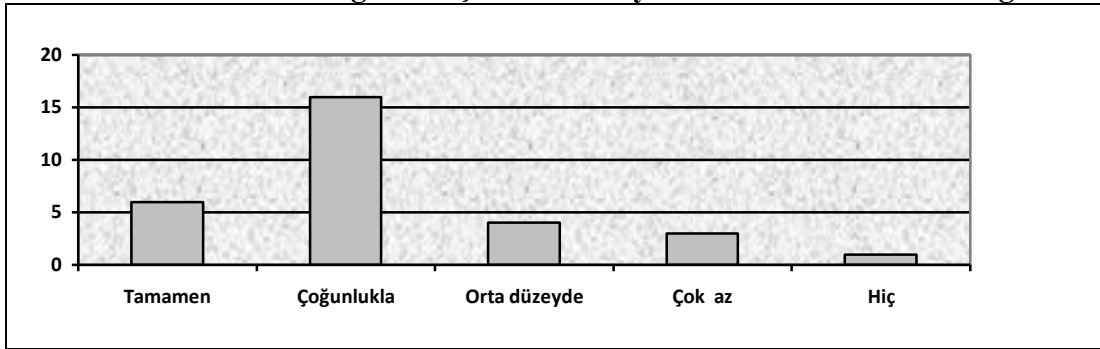
Araştırma bulgularına göre, yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasıyla, öğretmenlerin eleştirel düşünme, sorgulama, problem çözme, girişimci olma ve karar verme becerilerini geliştirici bir sınıf ortamı oluşturulabildiği görülmektedir.

Tablo.4.2.13. Öğretmenlerin Yapılandırıcı Öğretim Sürecini Değerlendirmek İçin Geleneksel Yaklaşımlar Yanında Otantik Değerlendirme Yaklaşımlarını da (günlük tutma, otobiyografi, biyografi vb) Kullanmaları Gerektiğini Düşünme Düzeyini Gösteren Sütun Grafiği

	N	Yüzdesi
Tamamen	6	20,0
Çoğunlukla	16	53,3
Orta düzeyde	4	13,3
Çok az	3	10,0
Hiç	1	3,3
Toplam	30	100,0

Tablo 4.2.13 incelendiğinde “öğretmenlerin yapılandırıcı öğretim sürecini değerlendirmek için geleneksel yaklaşımlar yanında otantik değerlendirme (günlük tutma, otobiyografi, biyografi vb) yaklaşımlarını da kullanmaları gerektiğini ne derecede düşünüyorsunuz?” sorusuna, verilen cevaplar yüzde 20 oranıyla 6 kişi tamamen, yüzde 53,3 oranıyla 16 kişi çoğunlukla, yüzde 13,3 oranıyla 4 kişi orta düzeyde, yüzde 10 oranıyla 3 kişi çok az, yüzde 3,3 oranıyla ise 1 kişi hiç, şeklinde olduğu görülmektedir.

Grafik.4.2.13. Öğretmenlerin Yapılandırıcı Öğretim Sürecini Değerlendirmek İçin Geleneksel Yaklaşımlar Yanında Otantik Değerlendirme Yaklaşımlarını da (günlük tutma, otobiyografi, biyografi vb) Kullanmaları Gerektiğini Düşünme Düzeyini Gösteren Sütun Grafiği



Grafik 4.2.13 incelendiğinde “Öğretmenlerin yapılandırıcı öğretim sürecini değerlendirmek için geleneksel yaklaşımlar yanında otantik yaklaşımlarını da kullanmaları gerektiğini ne derecede düşünüyorsunuz?” sorusuna, 6 kişi tamamen, 16 kişi çoğunlukla, 4 kişi orta düzeyde, 3 kişi çok az, 1 kişi de hiç şeklinde cevaplamıştır.

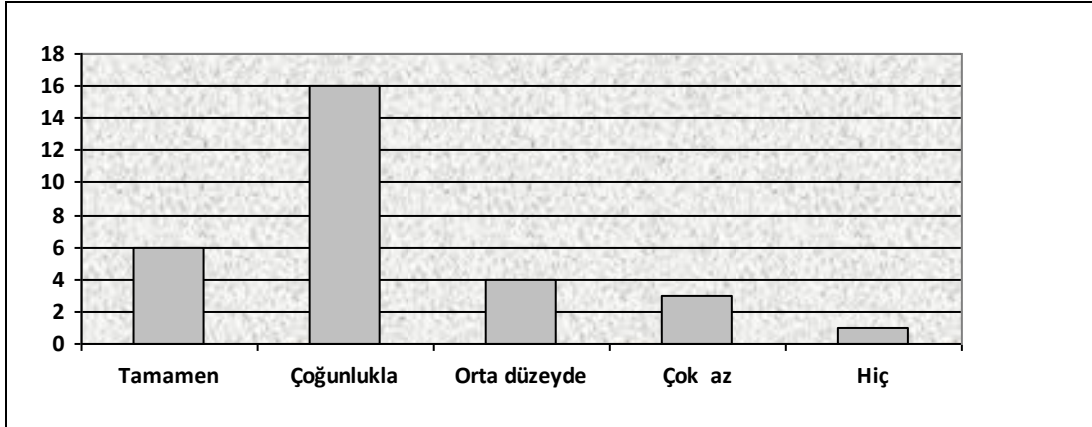
Araştırma bulgularına göre, yapılandırıcı yaklaşımın uygulanmasıyla öğretmenlerin, yapılandırıcı öğretim sürecini değerlendirmek için geleneksel yaklaşımlar yanında otantik değerlendirme yaklaşımlarını da kullandıkları; hiç kullanmayan ya da çok az kullananların %13,3 oranında kaldığı görülmektedir.

Tablo 4.2.14.Öğretmenlerin, Öğrencilerin Performansını Değerlendirmede Sonuç Kadar Öğretim Sürecinide Gözönüne Almaları Gerektiğini Düşünme Düzeyini Gösteren Sütun Grafiği

	N	Yüzdesi
Tamamen	6	20,0
Çoğunlukla	16	53,3
Orta düzeyde	4	13,3
Çok az	3	10,0
Hiç	1	3,3
Toplam	30	100,0

Tablo 4.2.14 incelendiğinde, “öğretmenlerin öğrencilerin performanslarını değerlendirmek için sonuç kadar, öğretim sürecini de göz önüne almaları gerektiğini ne derecede düşünüyorsunuz?” sorusuna karşılık, yüzde 20 oranında 6 kişi tamamen, yüzde 53.3 oranında 16 kişi çoğunlukta, yüzde 13.3 oranında 4 kişi çok az, yüzde 10 oranında 3 kişi çok az, yüzde 3.3 oranında 1 kişi ise hiç şeklinde cevaplamıştır.

Grafik 4.2.14.Öğretmenlerin, Öğrencilerin Performansını Değerlendirmede Sonuç Kadar Öğretim Sürecini de Gözönüne Almaları Gerektiğini Düşünme Düzeyini Gösteren Sütun Grafiği



Grafik 4.2.14 incelendiğinde; “öğretmenlerin öğrencilerin performanslarını değerlendirmek için sonuç kadar, öğretim sürecini de göz önüne almaları gerektiğini ne derecede düşünüyorsunuz?” sorusuna verilen cevaplar; 6 kişi tamamen, 16 kişi çoğunlukla, 4 kişi orta düzeyde, 3 kişi çok az, 1 kişi hiç, şeklinde olduğu görülmektedir.

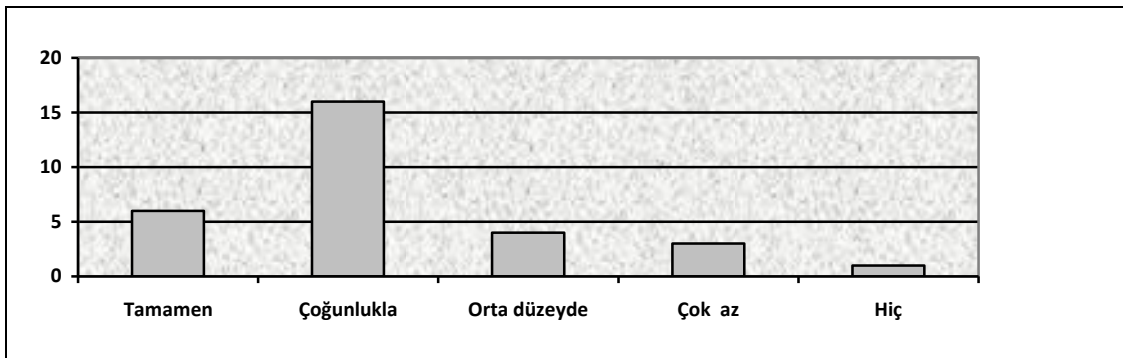
Araştırma bulgularına göre, yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasıyla, öğretmenlerin ağırlıklı olarak, öğrencilerin performanslarını değerlendirmek için sonuç kadar, öğretim sürecini de göz önünde bulundurmaları gerektiğini düşündükleri görülmektedir.

Tablo 4.2.15. Öğretmenlerin Yapılandırıcı Yaklaşım Yöntem ve Tekniklerini Sınıflarında Uygulama Düzeyini Gösteren Sütun Grafiği

	N	Yüzdesi
Tamamen	6	20,0
Çoğunlukla	15	50,0
Orta düzeyde	4	13,3
Çok az	3	10,0
Hiç	2	6,6
Toplam	30	100,0

Tablo 4.2.15 incelendiğinde, “sınıfınızda sorgulama, tartışma, sorun çözme, beyin fırtınası, zihin haritası, altı şapkalı düşünme, balık kılıcı, drama gibi yapılandırıcı yaklaşımın üzerinde durduğu teknikleri ne derecede uyguluyorsunuz?” sorusuna, yüzde 20 oranıyla 6 kişi tamamen, yüzde 50 oranıyla 15 kişi çoğunlukla, yüzde 13,34 oranıyla 4 kişi yüzde 10 oranıyla 3 kişi çok az, yüzde 6,6 oranıyla 2 kişi hiç cevap vermiş olduğu görülmektedir.

Grafik 4.2.15. Öğretmenlerin Yapılandırıcı Yaklaşım Yöntem ve Tekniklerini Sınıflarında Uygulama Düzeyini Gösteren Sütun Grafiği



Grafik 4.1.15. incelendiğinde, “sınıfınızda sorgulama, tartışma, sorun çözme, beyin fırtınası, zihin haritası, altı şapkalı düşünme, balık kılıcı, drama gibi yapılandırıcı yaklaşımın üzerinde durduğu teknikleri ne derecede uyguluyorsunuz?” sorusunu 6 kişi tamamen, 15 kişi çoğunlukla, 4 kişi orta düzeyde, 3 kişi çok az, 2 kişi ise hiç, demek suretiyle cevapladıkları görülmektedir.

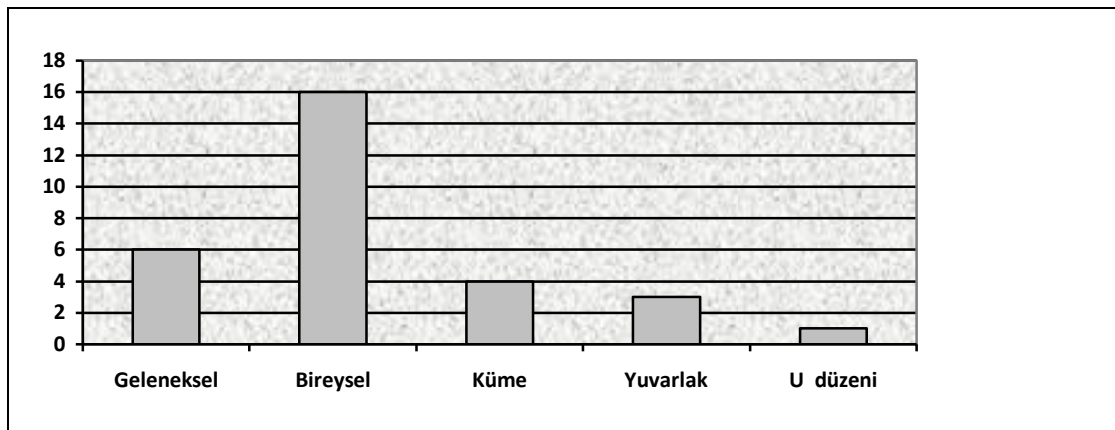
Araştırma bulgularına göre, yapılandırıcı yaklaşımın uygulanmasıyla, öğretmenlerin sınıflarında sorgulama, tartışma, sorun çözme, beyin fırtınası, zihin haritası, drama gibi yapılandırıcı yaklaşımın üzerinde durduğu teknikleri yeterli düzeyde uyguladıkları görülmektedir.

Tablo 4.2. 16. Öğretmenlerin, Öğrencilerini Sınıfta Hangi Oturma Düzenine Göre Oturttuğunu Gösteren Tablo

	N	Yüzdesi
Geleneksel	6	20,0
Bireysel	16	53,3
Küme	4	13,3
Yuvarlak	3	10,0
U Düzeni	1	3,3
Toplam	30	100,0

Tablo 4.2.16 incelendiğinde, “sınıfınızda öğrencileri, hangi oturma düzenine göre yerleştiriyorsunuz?” yüzde 20 oranında 6 kişi geleneksel, yüzde 53.3 oranında 16 kişi bireysel, yüzde 13.3 oranında 4 kişi küme, yüzde 10 oranında 3 kişi yuvarlak , yüzde 3.3 oranında 1 kişi de U düzenini uyguladığı görülmektedir.

Grafik 4.2. 16. Öğretmenlerin, Öğrencilerini Sınıfta Hangi Oturma Düzenine Göre Oturttuğunu Gösteren



Grafik 4.2.16 incelendiğinde “sınıfınızda öğrencileri, hangi oturma düzenine göre yerleştiriyorsunuz?” sorusuna 6 kişi geleneksel, 16 kişi bireysel, 4 kişi küme, 3 kişi yuvarlak, 1 kişi de U düzeninde oturma düzeni uyguladığı , cevabı vermiş olduğu görülmektedir.

Araştırma bulgularına göre, yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasıyla, öğretmenlerin sınıflarında uyguladıkları oturma düzeni konusunda ağırlıklı olarak “bireysel ve geleneksel düzeni” tercih ettikleri; küme, yuvarlak ya da U düzenini pek uygulamadıkları görülmektedir.

5.BÖLÜM

TARTIŞMA

Zühtü Şenyuva İlkokulu ve Zühtü Şenyuva Ortaokulu ile Gülten Özaydın Lisesi öğretmenlerine uygulanan anket ile, “öğretmenlerin sınıf yönetiminde yapılandırmacı yaklaşım esaslarına uygun hareket ettiklerinde bu yaklaşımın, sınıf yönetimine ve öğrenme sürecine yansımaları” incelendi.

Yapılandırmacı yaklaşımın, sınıf yönetimine, öğrencilere, öğrenme süreci ve düzeyine, planlamaya etkilerini inceleyip, farklı strateji ve yöntemleri düşünüp kullanabilme, eleştirel düşünme, sorgulama ve problem çözme becerilerini geliştirebilme açısından, öğrencilerin performansını değerlendirmeyi de kapsayan bir araştırma yapıldı.

Araştırmaya katkıda bulunan 30 öğretmenin demografik özellikleri incelendiğinde kadınların erkeklerden; ilköğretimde görev yapanların ortaöğretimde görev yapanlardan daha ağırlıkta olduğu görülmektedir.

Bu araştırmada “sorgulama, tartışma, sorun çözme, beyin fırtınası, zihin haritası ve drama” gibi yapılandırmacı yaklaşımın üzerinde durduğu tekniklerin uygulanma düzeyleri de incelendi.

Öğretmenlik mesleğinde, bayanların ağırlığının artma süreci hem ilk, hem de ortaöğretimde devam etmektedir.

Özenç (2009)’in *Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım ile İlgili Yeterlilik Düzeylerinin İncelenmesi*, konulu araştırmasında elde ettiği;

“Özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri yapılandırmacı yaklaşımda kendilerini devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden daha yeterli görmektedirler”,

Üst sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri yapılandırmacı yaklaşımda kendilerini daha yeterli görmektedirler.

Lisansüstü eğitim yapan sınıf öğretmenleri diğer öğretmenlere göre kendilerini yapılandırmacı yaklaşımda daha yeterli görmektedirler.

Eğitim enstitüsü mezunu sınıf öğretmenleri diğer okullardan mezun olan sınıf öğretmenlerine göre kendilerini yapılandırmacı yaklaşımda daha yeterli görmektedirler.

“Yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasıyla öğrencilerin ezbere dayalı bir öğrenme anlayışını ne derecede bıraktıklarını düşünüyorsunuz?” sorusuna

yapılandırmacı anlayış ile birlikte, öğrencilerin ezberci öğrenmeye daha az meylettiğini düşünmektedirler.

Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte sınıfta öğrenme-öğretme sürecinin planlanması, uygulanması ve değerlendirmesinde öğrenciler ne derecede etkin rol almaktadırlar? sorusuna katılımcıların; % 66,8'i "çoğunlukla ya da orta düzeyde etkin rol almaktadırlar" cevabını vermişlerdir.

Öğretmenlerin, % 39,9'u yapılandırmacılığın uygulanmasının, öğrencilerin birincil bilgi kaynaklarına ulaşmasını, "tamamen ve çoğunlukla" sağlayabildiği görüşündedir. Bu oran, yapılandırmacılığın bu konuyla ilgili hedeflerine ulaşamadığını göstermektedir. Oysa ki; ortaokul ve lise öğrencilerinin birincil bilgi kaynaklarına ulaşması daha kolay olabilir ve ulaşma düzeyi daha yüksek çıkması beklenirdi.

Aslında, birincil kaynaklara (basılı kitap, dergi vb.) ulaşma yerine; daha kolay, hızlı ve ekonomik olan "internet" kullanımının tercih edilmesi de doğal karşılanmalıdır.

Gelebek (2011)'in *Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacılık Temelli Yeni İlköğretim Programının Birleştirilmiş Sınıflarda Uygulanmasına İlişkin Görüşlerin İncelenmesi*, konulu araştırmasının önemli bir bulgusu "Öğretmenlerin bazı alt boyutlara yönelik algılarında; cinsiyete, öğrenci mevcuduna, okuldaki öğretmen sayısına, okulda internet bağlantısı bulunma durumuna, ikamet durumuna bağlı olarak istatistiksel bakımdan anlamlı fark" gözlediğini belirtmesi ders materyalleri ve internetin de öğrencilere eşit şartlar sunulamadığını; eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanamadığını göstermektedir.

Ancak; birçok yönden eşit şartlarda öğretim imkanına sahip olamayan öğrenciler, aynı sınav soruları ile lise ve üniversiteye girebilmek için yarışmaktadır. Mesela, 2013 yılında uygulanmaya başlanan, ortaokullarda türkçe, matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler, İngilizce, din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinden dönemde bir defa uygulanacak merkezi sınav ile değerlendirilmektedir. Üç yıl sonunda da bu merkezi sistemi sınav puanlarının ağırlıklı etkilediği bir ortalama puan ile liselere yerleşeceklerdir.

Fakat öğretmenleri tarafından, (ödev, araştırma haricinde de) kitap okumaları konusunda öğrenciler, faydalarını anlatma ve ikna etme suretiyle, daha çok teşvik edilmelidir. Çünkü, kitap okumaktan alınan tat ve lezzetin, -internetten aynı bilgi dahi olsa- alınması mümkün değildir.

Yapılandırmacı yaklaşımın, öğrencileri öğrenme sürecinde aktif hale getirdiğine ilişkin veri, katılımcı öğretmenlerin %73,4'ü oranı ile (*Tamamen, Çoğunlukla ve Orta düzeyde olmak üzere*), oldukça iyi düzeyde çıkmıştır.

Erdem (2001)'in, *Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı*, konulu araştırmasında; “Yapılandırmacılık yaklaşımına göre öğrenenler bilgiyi temelden kurmaktadırlar. Öğrenenler bilgiyi etkin bir şekilde alarak var olan zihinsel şemaları ile öğrenmeye yön verirler. Önceki öğrenmeleriyle yeni bilgilerini bütünleştirerek kendi yapılandırdıkları bilgilerini özümserler. Öğrenenler üst düzey düşünme becerilerini kullanabilmektedirler” şeklindeki bulguları da; yapılandırmacılık ile birlikte öğrencilerin öğrenme sürecinde klasik yöntemlerden çok daha aktif hale geldiklerini vurgulamaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşımın, öğrencilerin eleştirel düşünme, sorgulama, problem çözme, girişimci olma ve karar verme becerilerini geliştirici bir sınıf ortamını oluşturma düzeyi ile ilgili soruya, öğretmenlerin % 70'i “*Tamamen ve Çoğunlukla*” şeklinde; %16,6'sı ise “*Çok az yada Hiç*” şeklinde cevap vermiştir.

Bu bulguya göre öğretmenler, öğrencilerin eleştirel düşünme, sorgulama, problem çözme, girişimci olma ve karar verme becerilerini geliştirici bir sınıf ortamını oluşturma konularında gayret göstermektedir.

Yine, “sınıf yönetiminde demokratik ve katılımcı yaklaşımı ne derecede uyguluyorsunuz?” sorusuna, öğretmenlerin yalnızca % 6,6'sı “*Çok az yada Hiç*” cevabını vermiştir.

Bu bulguya göre, öğretmenlerin sınıf içi demokrasi ve katılımcılığı uygulama düzeylerinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir.

“Eğitim ve öğretim etkinliklerinin yürütülmesinde farklı strateji, yöntem ve teknikleri ne derecede kullanıyorsunuz?” sorusuna, öğretmenlerin yine yalnızca % 13,3'ü “*Çok az yada Hiç*” cevabını vermişlerdir.

Bu bulguya göre de, öğretmenlerin farklı strateji, yöntem ve teknikleri kullanma düzeylerinin de oldukça iyi seviyede olduğu söylenebilir.

“Sınıfınızda sorgulama, tartışma, sorun çözme, beyin fırtınası, zihin haritası, altı şapkalı düşünme, balık kılçığı, drama gibi yapılandırıcı yaklaşımın üzerinde durduğu teknikleri ne derecede uyguluyorsunuz?” sorusuna; “*Çok az uyguluyorum yada Hiç uygulamıyorum*” cevabını, katılımcı öğretmenlerden yalnızca %16'sının

işaretlemiş olması; yapılandırmacı yaklaşımın önemsedığı tekniklerin öğretmenler tarafından oldukça iyi bir düzeyde uygulanmakta olduğunu göstermektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımın öğretmenler tarafından daha çok benimsenmesi, uygulamada karşılaşılabilen bazı aksaklıkların giderilmesine olanak sağlayabilir.

Çam (2010)'ın, *Türk Edebiyatı Dil ve Anlatım Programları ile Ders Kitaplarının Yapılandırıcılık Yaklaşımına Uygunluğunun Değerlendirilmesi*, araştırmasının sonuç bölümünde vurguladığı; “Öğretim programlarının yapılandırmacılığa uygunluğu hususunun öğretmenler tarafından yeterince anlaşılamadığı sonucuna varıldığından konu hakkında hizmet içi eğitimlerin daha fazla yapılmasının gerekliliği” hususu da, yapılandırmacılığın öncelikle öğretmenlerce benimsenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

5.1. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, bireyin eleştirel düşünme, sorgulama, problem çözme, girişimci olma ve karar verme becerilerinin geliştirilmesini ön plana çıkardığından, yapılandırmacı bir sınıf ortamında öğretim, etkin öğrenmeyi destekleyen bilişsel üst düzey becerilerin kullanılmasına olanak sağlayan işbirlikçi çalışmaya ve paylaşım, probleme dayalı etkinliklere, sorgulamaya, araştırmaya, tartışmaya yer veren etkinliklerle yürütülmelidir.

Paylaşım ve tartışmaların amacı, mevcut bilgilerin yansıtma yöntemiyle paylaşılmasını sağlamak, yeni bilgilerin oluşturulmasını; yani kavramsal farklılığın oluşturulmasını kolaylaştırmak olmalıdır.

Birçok üst düzey becerilere sahip olabilen öğrencilerin ezbere dayalı bir öğrenme anlayışına sahip olduklarını söylemek mümkün değildir. Dolayısıyla, öğrencilerde ki bu potansiyel değerlendirilmeli; ezberciliği teşvik edici (sınav, sözlü vb.) uygulamalardan kaçınılmalıdır.

Bunların yerine; yapılandırmacılığın doğasında bulunan, öğrencinin kendini ifade edebileceği ve “aktif öğrenme”sine de katkı sağlayıcı, kompozisyon ve açık uçlu sorularla da değerlendirmeler yapılmalı; yapılandırmacılığın (drama, balık kılçığı, zihin haritası, bütüncül değerlendirme gibi) yöntem ve tekniklerine daha fazla ağırlık verilmelidir.

Sınıflarındaki öğrencilerin, oturma düzeninin sorulduğu soruya, öğretmenler tarafından verilen cevaplara göre % 73,3'ü “*Bireysel ya da Geleneksel Düzenlerin*” tercih edildiğini göstermektedir.

Fakat, özel okullarda ve sınıf mevcudunun fazla olmadığı devlet okullarında tercih edilen “*U Düzeni*”nin eğitim ve öğretim etkinliklerinde en verimli oturma düzeni olduğu göz önünde bulundurulup; sınıf mevcutlarının azaltılması için daha çok derslik yapılıp, tedbirler alınmalıdır.

Sınıfların kalabalık olması, yapılandırmacı yaklaşımı uygulama noktasında da zorluklar çıkarabilmektedir. Bu zorlukları giderebilmek için öğretmenler, öğrencilere bağımsız ve grup içinde çalışma becerileri kazandırmalı ve demokratik bir sınıf yönetimi anlayışını oluşturmalıdır. Öğrenciler, öğrenme sürecinde, sorumluklarını aldıklarında onlara, daha az müdahale etme gereği duyulacak, yaparak-yaşayarak öğrenme yöntemi de uygulanmış olacaktır.

Sınıfların materyal bakımından yetersiz olması, öğretmenler için zorlayıcı bir etkidir. Fakat, eğer materyal temin edilemiyorsa öğrenciler, gerçek yaşamlarında kullandıkları bir çok malzemeyi sınıfa getirebilir ya da öğrenciler materyallerin, durumların oldukları alanlara götürülerek ilk elden öğrenmeleri sağlanabilir.

Yapılandırmacı yaklaşımın öğretmenler tarafından daha çok benimsenmesi, Milli Eğitim Bakanlığı'nın da aksaklıkların giderilmesi noktasında amaçlamış olduğu, uygulamada karşılaşılabilecek bazı aksaklıkların giderilmesine olanak sağlayabilir.

Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı daha fazla benimsemeleri ve bu yaklaşımın gereklerini sınıflarında uygulamalarını sağlayabilme amacıyla yapılabilecek diğer çalışmalar;

Milli Eğitim Bakanlığı'nın eğitim-öğretim yılının başında ve sonunda bulunan toplamda otuz günlük “Seminer Dönemini” öğretmenler ve bakanlık açısından daha verimli kullanıp; düzenlenecek hizmetiçi eğitim programıyla, yapılandırmacılığın Türk eğitim sistemine sağlayabileceği katkılar anlatılmalı, öncelikle öğretmenler yeterli düzeyde ikna edilmelidir.

Bakanlık bünyesinde çalışan denetmenlere de, “yapılandırmacılık” konusunda yeterli düzeyde hizmetiçi eğitim verildikten sonra, okullardaki denetimlerini bu perspektiften gerçekleştirmeleri sağlanmalıdır.

Bu bağlamda, son yıllarda denetimlerin daha çok “rehberliğe” dönüşmesi durumu da denetmenlerin, okullardaki idareci ve öğretmenlere yapılandırmacılık konusunda da rehberlik etmelerine olanak sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, Kamile Ün. (2008). *Aktif Öğrenme*. İstanbul, Biliş Yayınevi, 10. Baskı
- Akçadağ, Tuncay. (2007). *Öğretmenlerin İlköğretim Programındaki Yöntem Teknik Ölçme ve Değerlendirme Konularına İlişkin Eğitim İhtiyaçları*, Ahmet Yesevi Üniversitesi Yayınları, İstanbul. 2007
- Akkaya, Recai. (2010). *Olasılık ve İstatistik Öğrenme Alanındaki Kavramların Gerçekçi Matematik Eğitimi ve Yapılandırmacılık Kuramına Göre Bilgi Oluşturma Sürecinin İncelenmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa
- Akpınar, Burhan. (2010). *Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmenin Rolü*, *Eğitim Bir Sen Dergisi*, Ankara, Başak Matbaacılık, 16.sayı
- Akyüz, Yahya. (1994). *Türk Eğitim Tarihi*, *Milli Eğitim Dergisi*, Kültür Koleji Yayınları. İstanbul, 1994.
- Alkan, Cevat. (1982). *Eğitimde Ergonomi. Uluslararası Ergonomi Kurumu Genel Kongresi Bildirisinin Çevirisi.* (Japonya, Ağustos 1982), (Çev. Alkan, Cevat.) Vol. 40,198-206
- Başaran, Iğın. (2004). *Etkili Öğrenme Ve Çoklu Zekâ Kuramı*, *Ege Eğitim Dergisi*, Vol.7-15.
- Brooks . G. ve M. G. Brooks. (1999-2004). *The Case for Constructivist Classrooms*, Virginia, Vol. 24. 54.
- Budak, E. Akbaş, A. (2011). *Okuldaki Çocuk*, İstanbul, 1.Baskı
- Büyükdüvenci, Sabri. (2001). *Eğitim Felsefesine Giriş*, Siyasal Kitapevi, 1.Baskı
- Celep, Cevat. (2011). *Sınıf Yönetiminde Kuram ve Uygulama*. Ankara. Pegem Akademi, 6.Baskı
- Cevizci, Ahmet. (2011). *Eğitim Felsefesi*. İstanbul, Say Yayınları, 1.Baskı
- Ceylan, Yusuf. (2013). *Eğitimde Yapılandırmacılık ve Din Eğitimi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir
- Çam, Birol. (2010). *Türk Edebiyatı Dil ve Anlatım Programları ile Ders Kitaplarının Yapılandırmacılık Yaklaşımına Uygunluğunun Değerlendirilmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum

- Çandar, Habibe. (2006). *İlköğretim Birinci Kademe Derslerinde Uygulanan Yapılandırmacı Yaklaşımın Sınıf Yönetimine Etkisi*, Hacettepe Üniversitesi. Ankara
- Çarkıt, Cafer. (2013). *Ortaokullarda Dilbilgisi Öğretim Sürecinin Yapılandırmacı Yaklaşım Açısından Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri
- Çelebi, Celalettin. (2006). *Yapılandırmacılık Yaklaşımına Dayalı İşbirlikli Öğrenmenin İlköğretim 5.sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenci Erişi ve Tutumlarına Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya
- Çelikkaya, Hasan. (2006). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. İstanbul, Alfa Yayınevi. 3.Baskı
- Çetin, Oğuz. (2005). *İlköğretim 6.Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Yer Alan "Vücudumuzda Neler Var? Çevremizi Nasıl Algılıyoruz?" Ünitesinin Yapılandırmacılık Kuramına Dayalı Öğretimi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir
- Demir, Sevinç. (2009). *İlköğretim okullarında 1-5. Sınıflarda Yapılandırmacılık Yaklaşımına Göre Oluşturulan Eğitim Programlarının Uygulanmasında Öğretmen ve Yöneticilerin Karşılaştıkları Sorunlar*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep
- Erdem, Eda. (2001). *Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Erdem, E., Demirel, Ö. (2002). Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı, *Hacettepe Üniversitesi Dergisi*, Vol. 23,81-87
- Erden, M. Akman, Y. (2011). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara, Arkadaş Yayınevi, 19.Baskı
- Gelebek, M. Serdar. (2011). *Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacılık Temelli Yeni İlköğretim Programının Birleştirilmiş Sınıflarda Uygulanmasına İlişkin Görüşlerin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep
- Kalender, Alper. (2006). *Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım Temelli Yeni Matematik Programının Uygulanması Sürecinde Karşılaştığı Sorunlar ve Bu Sorunların Çözümüne Yönelik Çözüm Önerileri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir

- Kılıç, Murat. (2008). *İlköğretim Öğretmenlerinin Yapılandırmacılık Programı Kapsamında Derslerde Çoklu Zeka Kuramının Uygulanmasına Yönelik Tutum ve Görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya
- Kızılabdullah, Yıldız. (2008). *Yapılandırmacı Yaklaşımın İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Amaçlarının Gerçekleşmesine Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). *Strateji Geliştirme Başkanlığı Yayınları*, Vol.2. 2013
- Morin, Edgar. (2006). *Geleceğin Eğitimi İçin Gerekli Yedi Bilgi*. Çev. Hüsnü Dilli, Bilgi Üniversitesi Yayınları, 3.Baskı (Eserin orijinali 2006 yılında yayımlandı)
- Önen, Fatma. (2005). *İlköğretimde Basınç Konusunda Öğrencilerin Sahip Olduğu Kavram Yanılgılarının Yapılandırmacı Yaklaşım ile Giderilmesi* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul
- Örscü, Orhan. (2012). *Eğitim Teknolojisi*, Vol.2,1-3
- Özdoğan, Mahmut. (2008). *Yapılandırmacı Yaklaşım Doğrultusunda Hazırlanan Yeni Sosyal Bilgiler Programında Aktif Öğrenme Tekniklerinin Kullanımı* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat
- Özenç,M., Doğan C. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım ile İlgili Yeterlilik Düzeylerinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul
- Parlak yıldız, Belgin. (2008). *Portfolyoya Dayalı Değerlendirmenin Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarına ve Bilişsel Yaşam Becerilerine Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Salzman, C.G. (2005). *Çocuğu Kötü Eğitmenin Yolları*, İstanbul, Çev. Gönül Utku, Ali Çankırılı, Timaş Yayınları, 2005, 4.Baskı (Eserin orijinali 1992 yılında yayımlandı)
- Şaşan, Hasan. (2002). *Yaşadıkça Eğitim*, Vol. 74-75, 200
- Şengül, Nuray. (2006). *Yapılandırmacılık Kuramına Dayalı Olarak Hazırlanan Aktif Öğretim Yöntemlerinin Akan Elektrik Konusunda Öğrencilerin Fen Başarı ve Tutumlarına Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa

- Şentürk, Cihad. (2009). *"Eğitimde Yeniden Yapılanma ve Yapılandırıcılık"*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, İstanbul
- Tabanlı, S. Gözde. (2008). *Bilişim Teknolojilerinin Temelleri Dersinin Öğretiminde Yapılandırıcılık Uygulaması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir
- Teker,N., Bardakçı, S.,Kurt,G. (2012). Öğrencilerinin Gözüyle Prof. Dr Cevat Alkan, Ankara Üniversitesi. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Vol.45,301
- Tozlu, Necmettin. (2003). *Eğitim Felsefesi Üzerine*, Ankara, Elis Yayınları, 2.Baskı, s.191-200
- Ulusal Tez Merkezi. (2014). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonuc>
- Yavuzer, Haluk. (2011). *Çocuk ve Suç*, İstanbul, Remzi Kitabevi, 13.Baskı, s.93
- Yıldırım, Adem. (2011). *Eleştirel Pedagoji*. Ankara, Anı Yayıncılık, 2.Baskı
- Yıldırım, A. Şimşek, H. (1993). Nitel Araştırma Yöntemleri, *Ankara Üniversitesi Dergisi*, Vol.40, 36-50
- Yurdakul, Bünyamin. (2008). *Yapılandırıcı öğrenme yaklaşımının sosyal-bilişsel bağlamda bilgiyi oluşturmaya katkısı*. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11(20), 39-67.
- Zengin, Mahmut. (2010). *Yapılandırıcılık ve Din Eğitimi İlköğretim DKAB Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi ve Öğretmen Görüşleri Açısından Etkililiği*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul

YAPILANDIRMACI YAKLAŞIMIN SINIF YÖNETİMİ VE ÖĞRENME SÜRECİNE YANSIMALARI ARAŞTIRMASI

Bu anket 17 sorudan oluşan , “*yapılandırmacı yaklaşımın sınıf yönetimi ve öğrenme sürecine yansımalarını*” inceleme amacı taşıyan bir çalışmadır. Anket sorularında da belirtildiği üzere; yapılandırmacı yaklaşımın yöntem ve tekniklerinin uygulanmasının sınıf yönetimi ve öğrenme sürecine yaptığı etkiler göz önünde bulundurularak soruların cevaplanması gerekmektedir.

Anketin objektiflik düzeyini artırmak amacıyla anket formuna kişisel bilgi yazılma zorunluluğu getirilmemiştir. Bu bağlamda, soruları objektif olarak cevaplamanızı rica eder, zamanınızı ayırıp yardımcı olduğunuz için şimdiden teşekkür ederim.

Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınmış olan izin belgesi ektedir.

Lütfen cinsiyetinizi belirtiniz?

a) Bayan b) Erkek

S.1) Öğretmenlikteki kıdeminiz kaç yıldır?

A) 1-4 B) 4-8 C) 8-12 D) 12-16 E) 16 yıl üstü

Lütfen, anketteki sorulara vereceğiniz cevapların, aşağıdaki verilen ölçekteki karşılıklarının “1) Hiç 2) Çok az 3) Orta düzeyde 4) Çoğunlukla 5) Tamamen” anlamlarına geldiğini göz önünde bulundurunuz ve cevabınızı ilgili kutucuğa “X” yazmak suretiyle veriniz.

SORULAR	1	2	3	4	5
S.2) Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencilerinizin “öğrenme sorumluluğunu” aldıklarını düşünüyor musunuz?					
S.3) Sizce öğrenciler yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasıyla kendi kendilerine öğrenmelerini ne derecede sürdürmektedirler?					
S.4) Yapılandırmacı yaklaşımla öğrenciler öğrenme sürecinde ne derecede aktif hale geldiler?					
S.5) Yapılandırmacı yaklaşımın uygulanmasıyla öğrencilerin ezber dayalı bir öğrenme anlayışını ne derecede bıraktıklarını düşünüyorsunuz?					
S.6) Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte sınıfta öğrenme-öğretme sürecinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde öğrenciler ne derecede etkin rol almaktadırlar?					

	1	2	3	4	5
S.7) Yapılandırmacı bir öğrenme ortamının oluşturulabilmesi için yıllık ve ders planlarını öğretmen ve öğrencilerin birlikte yapmaları gerektiğine inanıyor musunuz?					
S.8) Yıllık planları ve ders planlarını hazırlamada ve sınıf içi etkinlikleri düzenlenmede öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları (cinsiyet, gelişim düzeyi, ilgiler, beklentiler, ailenin sosyal, kültürel ve ekonomik durumu, vb) ne derecede dikkate alıyorsunuz?					
S.9) Sınıf yönetiminde demokratik ve katılımcı yaklaşımı ne derecede uyguluyorsunuz?					
S.10) Sizce yapılandırmacılığın uygulanması, öğrencilerin birincil bilgi kaynaklarına ulaşmasını ne derecede sağlıyor?					
S.11) Yapılandırmacılığın gerektirdiği eğitim ve öğretim etkinlikleri için gerekli olan ders materyallerini ne derecede temin ediyorsunuz?					
S.12) Eğitim ve öğretim etkinliklerinin yürütülmesinde farklı strateji, yöntem ve teknikleri ne derecede kullanıyorsunuz?					
S.13) Öğrencilerin eleştirel düşünme, sorgulama, problem çözme, girişimci olma ve karar verme becerilerini geliştirici bir sınıf ortamını ne derecede oluşturduunuz?					
S.14) Öğretmenlerin yapılandırmacı öğretim sürecini değerlendirmek için geleneksel yaklaşımlar yanında otantik değerlendirme (günlük tutma, otobiyografi, biyografi vb) yaklaşımlarını da kullanmaları gerektiğini ne derecede düşünüyorsunuz?					
S.15) Öğretmenlerin, öğrencilerin performanslarını değerlendirmek için sonuç kadar, öğretim sürecini de göz önüne almaları gerektiğini ne derecede düşünüyorsunuz?					
S.16) Sınıfınızda sorgulama, tartışma, sorun çözme, beyin fırtınası, zihin haritası, altı şapkalı düşünme, balık kılıcı, drama gibi yapılandırmacı yaklaşımın üzerinde durduğu teknikleri ne derecede uyguluyorsunuz?					
	Geleneksel	Bireysel	Küme	Yuvarlak	U düzeni
S.17) Sınıfınızda öğrencileri hangi oturma düzenine göre yerleştiriyorsunuz?					

Katılımınız için teşekkür ederim.

Nihat KALAYCI

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-020- 66307
Konu : Anket (Nihat KALAYCI)

05/06/2013


VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Sabahattin Zaim Üniversitesinin 28.05.2013 tarih ve 234 sayılı yazısı.
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07.03.2012 tarihli ve 3616 sayılı ve 2012/13 No'lu Genelgesi.
c) Millî Eğitim Komisyonunun 04.06.2013 tarihli tutanağı.

Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Öğrencisi Nihat KALAYCI'nın "Yapılandırmacı Yaklaşımın, Sınıf Yönetimi ve Öğrenme Sürecine Yansımaları" konulu tez çalışmasını Küçükçekmece İlçesindeki İlk ve Ortaokullarda; anket uygulama isteği hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Öğrencisi Nihat KALAYCI'nın söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, Eğitim ve Öğretimi aksatmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.


Dr. Muammer YILDIZ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
... /05/2013

Harun KAYA
Vali a.
Vali Yardımcısı